



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

**ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»**

# **Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

## **«Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»**

**Διπλωματική Εργασία**

Στάσεις και απόψεις των Εκπαιδευτικών που ετοιμάζονται να εισέλθουν στην  
Εκπαίδευση για την Συμπερίληψη των παιδιών με Αναπηρία ή /και Ειδικές  
Εκπαιδευτικές Ανάγκες σχετικά με την Αποτελεσματικότητά τους.



**ΧΑΤΖΗΑΝΤΩΝΙΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια : ΓΕΝΑ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

Αθήνα, Ιούνιος 2023



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικών και Καποδιστριακών  
Πανεπιστήμιων Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

## ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

Στάσεις και απόψεις των Εκπαιδευτικών που ετοιμάζονται να εισέλθουν στην  
Εκπαίδευση για την Συμπερίληψη των παιδιών με Αναπηρία ή /και Ειδικές  
Εκπαιδευτικές Ανάγκες σχετικά με την Αποτελεσματικότητά τους.

ΧΑΤΖΗΑΝΤΩΝΙΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

Επιτροπή Κρίσης

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Συν-Επιβλέποντες Καθηγητές:

ΓΕΝΑ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

ΑΣΒΕΣΤΑΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ειδικής  
Αγωγής

Διδάκτορας Επαγγελματικής  
Συμβουλευτικής

Πανεπιστήμιο Αθηνών ΕΚΠΑ

Πανεπιστήμιο Αθηνών ΕΚΠΑ

ΠΕΤΡΟΣ ΓΑΛΑΝΗΣ

Εργαστηριακό Εκπαιδευτικό  
Προσωπικό (Ε.ΔΙ.Π.)

Πανεπιστήμιο Αθηνών ΕΚΠΑ

Αθήνα, Ιούνιος 2023

## Ευχαριστίες

Η συμμετοχή στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα της Φιλοσοφικής Σχολής ' ' Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου ' ' με ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή αποτέλεσε την αφορμή ενδελεχούς ενασχόλησης - ανάλυσης – μελέτης των ικανοτήτων και των δυσκολιών των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες. Ένας καινούργιος κόσμος μου ανοίχτηκε με την πιο εξειδικευμένη ενασχόληση και εντρύφηση σε θέματα που αφορούν παιδιά στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και κυρίως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η επιλογή του θέματος της διπλωματικής μου εργασίας προέρχεται από την εργασία μου στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου καθημερινά διαπιστώνω την αναγκαιότητα προσαρμογής και μετατροπής του σύγχρονου σχολείου σε ένα σχολείο για όλους που θα αντιμετωπίζει ισότιμα και θα συμπεριλαμβάνει τους μαθητές με τις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες. Το επίπονο ταξίδι της συγγραφής περιλάμβανε πέρα από τις Λαιστρυγόνες των δυσκολιών της πανδημίας, προσωπικών ασθενειών και συμβάντων και την Ιθάκη της συνειδητοποίησης της αξίας καταβολής κάθε προσπάθειας για την Συνεκπαίδευση των μαθητών. Η διερευνητική μελέτη με την ταυτόχρονη διεξαγωγή της έρευνας σηματοδότησε την πλήρη ευαισθητοποίησή μου στο θέμα της Συμπερίληψης, διεύρυνε τους ακαδημαϊκούς μου ορίζοντες και εκτόξευσε το ενδιαφέρον μου, καθώς συνειδητοποίησα ότι η ισότιμη Συνεκπαίδευση οδηγεί στην αυτό-έκφραση, στην αυτοπραγμάτωση, στην απόδοση στην κοινωνία ενεργών πολιτών. Η παρούσα διπλωματική εργασία με κύριο εργαλείο τη διεξαγωγή της έρευνας των στάσεων, των αντιλήψεων, των ανησυχιών των εκπαιδευτικών για τη Συνεκπαίδευση αυτών των μαθητών αποτελεί ένα ελάχιστο φτωχό αντίδωρο στον πλούτο των γνώσεων- των εμπειριών και της ανταλλαγής απόψεων με εκπαιδευτικούς που βρισκόμαστε στην ίδια κοπιαστική και αξιόλογη αυτή προσπάθεια. Πρωτίστως, θερμές ευχαριστίες οφείλω στον συν-επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Ασβεστά Αναστάσιο που

εμπνευσμένος τρόπος της διδασκαλίας του, η επιστημονική του κατάρτιση οραματίζουν και αποτελούν εφελτήριο επιμονής στην ενδελεχή έρευνα. Τον ευχαριστώ ειλικρινά και θερμά για την υπομονή και την κατανόησή του. Παράλληλα βαθιά ευγνωμοσύνη οφείλω στην οικογένεια μου και ιδιαίτερα στους ανθρώπους που με την αγάπη, την υπομονή και την προσευχή τους στάθηκαν αρωγοί αυτής της προσπάθειας μελέτης και έρευνας του πολύμορφου και υψηλών απαιτήσεων θέματος της Συνεκπαίδευσης.

## **ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στο ΠΜΣ Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου – Πλήρους Φοίτησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή, έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

### **Ο/Η ΔΗΛΩΝ/ΟΥΣΑ**

**Όνοματεπώνυμο:** ΧΑΤΖΗΑΝΤΩΝΙΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

**Αριθμός Μητρώου:** Α.Μ.218056

**Υπογραφή:**

## Περίληψη

Η ισότιμη Συνεκπαίδευση όλων των μαθητών είναι αναφαίρετο δικαίωμα σε μια σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία. Συνιστά το αποτέλεσμα χρονοβόρας και επίπονης διαδικασίας που ξεκινά από την τοποθέτηση του παιδιού στη σχολική κοινότητα και ολοκληρώνεται με την απόδοσή του στην κοινωνία ως ενεργού πολίτη. Οι Συμπεριληπτικές πολιτικές χρησιμοποιούν καλά προετοιμασμένους και καταρτισμένους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν υψηλή αποτελεσματικότητα, θετικές στάσεις και καλές προθέσεις απέναντι σε πρακτικές που δικαιολογούν μια επιτυχημένη ένταξη. Σκοπός της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν κατάλληλα και αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική Συμπερίληψη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Γενικό σχολείο και η μελλοντική τους ετοιμότητα στις απαιτήσεις μιας Συμπεριληπτικής τάξης. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι η χρήση ερωτηματολογίου και συμμετείχαν διακόσιοι εξήντα-οχτώ (268) εκπαιδευτικοί προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί με ενασχόληση με την Ειδική αγωγή σε σχολεία της Αθήνας-Θεσσαλονίκης και Πάτρας. Χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες SACIE-R (Forlin et al., 2011a) και TEIP των Forlin, Earle, Loreman & Sharma (Sharma et al., 2012). Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη θετική στάση ως προς τη Συμπερίληψη στη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα κατέδειξαν το αίσθημα ανασφάλειας για την ετοιμότητα και την αποτελεσματικότητά τους. Τα αποτελέσματα μπορεί να αποτελέσουν σημαντική ευκαιρία για μελλοντική αξιολόγηση των προγραμμάτων προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για την προαγωγή της Συνεκπαίδευσης και την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης.

### **Λέξεις – Κλειδιά**

συνεκπαίδευση, συμπερίληψη, στάσεις, αυτοαποτελεσματικότητα, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

## **Abstract**

The equal co-education of all students is an inalienable right in a modern democratic society. It represents the result of a time-consuming and arduous process that begins with the placement of the child in the school community and ends with his performance in society as an active citizen. Inclusive policies use well-prepared and qualified teachers who have high efficacy, positive attitudes and good intentions towards practices that justify successful inclusion. The purpose of the research is to investigate the attitudes and opinions of future teachers to respond appropriately and effectively to the educational inclusion of students with Special Educational Needs in the general school and their future readiness for the requirements of a participatory classroom. The methodology followed to conduct the research is the use of a questionnaire and 268 undergraduate and postgraduate teachers with contact with special education in schools of Athens-Thessaloniki and Patras participated. The assessment of the readiness of future teachers was measured with the SACIE-R (Forlin et al., 2011a) and TEIP scales of Forlin, Earle, Loreman & Sharma (Sharma et al., 2012). The results showed the positive attitude towards inclusion in the majority of teachers and at the same time demonstrated the feeling of insecurity about their readiness and effectiveness. The results may be an important opportunity for future evaluation of teacher preparation programs to promote Inclusion and provide quality education.

### **Keywords**

inclusive education, inclusion, attitudes, self-efficacy, students with special educational needs.

«The best education for the best is the best education for all. »

Robert M. Hutchins

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες .....	3
<b>ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ .....</b>	<b>5</b>
Περίληψη .....	6
Abstract .....	7
Περιεχόμενα .....	8
<b>1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>11</b>
1.1 Εισαγωγή.....	11
1.2. Αναγκαιότητα Έρευνας.....	12
1.2 Σκοπός της Έρευνας και ερωτήματα.....	15
<b>2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 Συμπεριληπτική Εκπαίδευση .....</b>	<b>17</b>
2.1.1 Εννοιολόγηση.....	17
2.1.2 Πορεία μέχρι τον όρο Συμπερίληψη .....	20
2.1.3 Παρερμηνείες της έννοιας Συμπερίληψη- inclusion .....	22
2.1.4 Ιστορική αναδρομή.....	25
2.1.5. Καθοριστικοί παράγοντες Συμπερίληψης.....	30
2.1.8 Εργαλεία μέτρησης Συνεκπαίδευσης.....	43
2.1.9 Συνεκπαίδευση στις χώρες .....	44
2.1. 10 Έρευνες για τη Συμπερίληψη.....	68
2.1.11 Ελληνική Πραγματικότητα.....	74
<b>2.2 ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....</b>	<b>82</b>
2.2.1 Θεωρία των Στάσεων.....	82
2.2.2 Παράγοντες Στάσεων .....	84
2.2.3 Έρευνες για θετική στάση Εκπαιδευτικών .....	90
2.2.4 Έρευνες για αρνητική Στάση Εκπαιδευτικών .....	93
<b>2.3 ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....</b>	<b>94</b>
2.3.1 Εννοιολόγηση .....	94
2.3.2 Ιστορική Αναδρομή έννοιας Αυτοαποτελεσματικότητας .....	97
2.3.4 Θεωρία για την Αυτό-αποτελεσματικότητα.....	98



2.3.5	Θετική Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών .....	100
2.3.6	Αρνητική Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών .....	104
2.3.7	Στρατηγικές ανάπτυξης Αυτοαποτελεσματικότητας.....	105
2.3.8	Εργαλεία Μέτρησης Αυτοαποτελεσματικότητας .....	110
2.3.9	Έρευνες για την Αποτελεσματικότητα.....	116
<b>2.4</b>	<b>ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ .....</b>	<b>120</b>
2.4.1	Αυτοαποτελεσματικότητα.....	121
2.4.2	Έρευνες.....	122
2.4.3	Μοντέλα Εκπαίδευσης.....	125
<b>2.5</b>	<b>ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ.....</b>	<b>127</b>
2.5.1	Εκπαιδευτικό πλαίσιο.....	128
2.5.2	Εκπαιδευτικοί .....	131
2.5.3	Προβλήματα.....	135
2.5.4	Ελληνική Πραγματικότητα .....	135
<b>3.</b>	<b>Μεθοδολογία Έρευνας.....</b>	<b>136</b>
3.1	Μέθοδοι Μεθοδολογίας Έρευνας.....	136
3.2	Η Μέθοδος της Έρευνας μας – Το Ερευνητικό Εργαλείο .....	137
3.3	Οι Συμμετέχοντες.....	139
3.4	Η Δειγματοληψία.....	140
3.5	Οι Περιορισμοί της Έρευνας.....	140
3.6	Εγκυρότητα και Αξιοπιστία.....	141
<b>4.</b>	<b>Στατιστική Ανάλυση .....</b>	<b>142</b>
4.1.1	Μέρος πρώτο.....	142
4.1.2	Μέρος Δεύτερο .....	147
4.1.3	Μέρος Τρίτο.....	157
4.2	Επαγωγική Ανάλυση .....	171
<b>5.</b>	<b>Συζήτηση -Συμπεράσματα .....</b>	<b>174</b>
5.1	Συζήτηση.....	174
5.2	Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	176
<b>6.</b>	<b>Επίλογος .....</b>	<b>177</b>
<b>7.</b>	<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>179</b>

<b>8. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b> .....	230
<b>Ερωτηματολόγιο</b> .....	230
<b>Πρότυπο Ερωτηματολόγιο</b> .....	234
<b>The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale Revised (SACIE-R)</b> .....	234

# 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

## 1.1 Εισαγωγή

Οι συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της κοινωνίας συντελούν στην αναγκαιότητα αλλαγών στις πολιτικές και στην εφαρμογή των προγραμμάτων των κοινωνικών φορέων. Ο αυξανόμενος πλουραλισμός των μαθητών που αναλύεται ως αύξηση του αριθμού των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες και ικανότητες, μαθητών με ιδιαίτερες σωματικές, γνωστικές, συναισθηματικές, πολιτισμικές, φυλετικές και άλλες συνθήκες, άλλαξε το τοπίο των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η ετερογένεια έχει 'αναγκάσει' τα κράτη να ενσωματώσουν τη Συνεκπαίδευση στις πολιτικές, στα προγράμματα σπουδών (Barnová et al., 2022). Μία από τις τρέχουσες παγκόσμιες τάσεις είναι η δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς, όπου οι μαθητές εκπαιδεύονται αποτελεσματικά με ευέλικτες διδασκαλίες και διαφορετικούς μεθόδους που ταιριάζουν στις μαθησιακές και κοινωνιολογικές πτυχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η διασφάλιση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς είναι ο Στόχος 4 της Βιώσιμης Ανάπτυξης στην Ατζέντα του 2030 (Nijakowska et al., 2020).

Κεντρικός στόχος της Συμπερίληψης είναι η δόμηση του «Σχολείου για Όλους», ενός σχολείου που αποσκοπεί στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων όλων των μαθητών, χωρίς να τους κατηγοριοποιεί και εστιάζει στην άρση όλων των περιοριστικών παραγόντων για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Soulis et al., 2016). Η επίτευξη θα επέλθει από την αλλαγή των στάσεων, των αντιλήψεων και της ανάληψης πρωτοβουλιών ως προς την πρόωθηση συμπεριληπτικών πρακτικών εκ μέρους των κυρίων εφαρμοστών της: των

εκπαιδευτικών (Forlin et al., 2014- Muega, 2019). Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως κινητήριοι μοχλός αλλαγής του μαθησιακού σχεδιασμού, της διδασκαλίας και των τεχνικών αξιολόγησης είτε πρόκειται για αναπτυγμένες χώρες του δυτικού κόσμου (π.χ. Ιταλία, Αυστραλία), είτε για αναπτυσσόμενες χώρες (όπως η Ταϊλάνδη, οι Φιλιππίνες). Η διερεύνηση της κατανόησης των εκπαιδευτικών για τον κρίσιμο ρόλο τους στην υψηλή ποιότητα και δίκαιης εφαρμογής της Συνεκπαίδευσης είναι σημαντική (Raguindin et al., 2020). Αυτή η καθοριστική σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού για την αποτελεσματική εφαρμογή των αρχών της ενιαίας εκπαίδευσης, κρίνει αδήριτα σημαντική την ανάγκη για τη διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Ο σημαντικός παράγοντας που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να γίνουν αποτελεσματικοί είναι να αποκτήσουν τη σωστή διάθεση, προθέσεις, δεξιότητες, προοπτικές- προθυμία να αντιμετωπίσουν θετικά και αποτελεσματικά τις ατομικές διαφορές για να διδάξουν τα παιδιά με αναπηρίες σε τυπικές τάξεις του σχολείου της γειτονιάς (Sharma et al., 2023- Sharma & Jacobs, 2016 - Loreman et al., 2013) και να συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Έτσι, όταν οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλή αποτελεσματικότητα, θετικές στάσεις και καλές προθέσεις μέσω της σωστής και επαρκούς προετοιμασίας και κατάρτισης, τότε καθίστανται ικανοί να ενσωματώσουν πλήρως τη Συνεκπαίδευση στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης για να ξεπεράσουν τα εμπόδια στη μάθηση και να προωθήσουν την επιτυχία (Awang-Hashim et al, 2019- Kuyini et al., 2018).

## 1.2. Αναγκαιότητα Έρευνας

Η έννοια του σχολείου χωρίς αποκλεισμούς έχει διευρυνθεί σε ένα σχολείο που προσαρμόζεται στις ατομικές ανάγκες, με απότοκο την αλλαγή του μαθησιακού σχεδιασμού, της διδασκαλίας και των τεχνικών αξιολόγησης, δίνοντας έμφαση στη συνεργασία του

εκπαιδευτικού ανθρωπίνου δυναμικού και σε ένα θετικό κλίμα στην τάξη. Η πορεία προς την ισότιμη Συνεκπαίδευση είναι μια πορεία απαιτητική- επίπονη -χρονοβόρα και απαιτεί επιστημονική γνώση όλων των συνεργαζόμενων προσώπων και κυρίως δέσμευση στην επίτευξη των ιδανικών της από τους κύριους εκφραστές της, τους εκπαιδευτικούς (Zigler et al., 2017). Συνεπώς η διερεύνηση των αντιλήψεων, των πεποιθήσεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών είναι στο επίκεντρο των ερευνών για την επιτυχή συμπεριληπτική εκπαίδευση και ταυτόχρονα ο εντοπισμός των παραγόντων που επιδρούν αρνητικά στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους θα συμβάλλει δημιουργικά στη σωστή προετοιμασία των εκπαιδευτικών για ποιοτική ένταξη.

Η αναγκαιότητα της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι οι συνεχείς και αλληπάλληλες κοινωνικές αλλαγές προτάσσουν το ' 'Σχολείο για όλους' ' που θα αποτελέσει αδιαπραγμάτευτο χώρο απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων, στάσεων και πεποιθήσεων προς την πορεία του ' 'να μάθουμε να ζούμε μαζί' '. Η συμμετοχική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην απλή παρακολούθηση του προγράμματος της γενικής τάξης, αλλά αποτελεί ένα κατασκεύασμα πολλών γνωστικών, μεταγνωστικών δεξιοτήτων καθώς και αυτοπεποιθήσεων και αξιών που μπορούν να εμφυσησουν την κοινότητα των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές. Στο σημείο αυτό έγκειται η συμβολή της παρούσας εργασίας που διερευνά τις στάσεις και απόψεις των Εκπαιδευτικών που ετοιμάζονται να εισέλθουν στην Εκπαίδευση για την Συμπερίληψη των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους και καταλήγει σε ιδιαίτερα σημαντικά συγκεκριμένα συμπεράσματα σχετικά με τη Συνεκπαίδευση των μαθητών στο πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας, όπου ακόμα γίνονται βήματα ως προς την προώθηση της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ακόμα υφίστανται σοβαρά τα εμπόδια υλοποίησης αποτελεσματικών συμπεριληπτικών προγραμμάτων. Οι προκλήσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών προέρχονται πέρα από τη φύση του Συμπεριληπτικού συστήματος: έλλειψη

δεξιοτήτων- ανεπάρκεια προγραμμάτων κατάρτισης-αισθήματα ανασφάλειας (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006), αλλά και από τα οπισθοδρομικά -παθογόνα στοιχεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που συντελούν στο να στέκονται πολλοί εκπαιδευτικοί θετικά απέναντι στη Συμπερίληψη, αλλά ταυτόχρονα με σημαντικές ανησυχίες και επιφυλάξεις (Avramides & Norwich, 2002).

Ταυτόχρονα, στην Ελλάδα, έχουν γίνει σημαντικά βήματα προς τη Συνεκπαίδευση για μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και ιδιαίτερα η εφαρμογή του Ν. 3699/2008 (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2008) και της πράξης «Πρόγραμμα εξειδικευμένης υποστήριξης για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή /και εκπαιδευτικές ανάγκες» των αξόνων προτεραιότητας 1, 2 & 3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του ΕΣΠΑ, επέτρεψε πολλούς μαθητές να φοιτήσουν σε κανονικές τάξεις ,ενώ φοιτούσαν αποκλειστικά σε Ειδικές Δομές Εκπαίδευσης (EASIE, 2020). Παράλληλα πρωτόλειες είναι οι προσπάθειες στα αναλυτικά προγράμματα να τονίζεται η κοινωνικό-πολιτισμική διάσταση της γνώσης και να υιοθετούνται οι αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Συνεπώς αποκτά εξαιρετικό ενδιαφέρον η μελέτη και η διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των Εκπαιδευτικών που ετοιμάζονται να εισέλθουν στην Εκπαίδευση για την Συμπερίληψη των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους και κατά πόσο δύνανται να καταστούν ενεργοί και αποτελεσματικοί φορείς της Συμπεριληπτικής πολιτικής. Η παρούσα έρευνα αισιοδοξεί να βάλει ένα λιθαράκι στην αξιολόγηση της κατάστασης αναφορικά με τις στάσεις-τις αντιλήψεις- τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και σχετικά με την προετοιμασία των νέων εκπαιδευτικών για τις προκλήσεις της συμμετοχικής εκπαίδευσης.

## 1.2 Σκοπός της Έρευνας και ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι να ερευνηθούν και να μελετηθούν οι απόψεις, οι στάσεις και τα συναισθήματα των μελλοντικών εκπαιδευτικών ως προς τη Συμπερίληψη των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες και για την ετοιμότητα τους να ανταποκριθούν σε μία συμπεριληπτική τάξη. Ταυτόχρονα, αντικείμενο μελέτης αποτελούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις τους, η επίδρασή τους στην ανάπτυξη και αξιοποίηση των συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών πρακτικών και οι πεποιθήσεις τους για την αποτελεσματικότητά τους.

Τα ερωτήματα που πρόκειται να μελετηθούν είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι στάσεις και οι ανησυχίες των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή /και ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες;
- Ποιες είναι οι ανησυχίες και οι φόβοι για τη διαχείριση της τάξης με την παρουσία των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη;
- Ποια είναι η στάση τους γενικότερα απέναντι στην αναπηρία και ειδικότερα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- Ποιες είναι οι απόψεις τους για το βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση με κριτήριο τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία των καθημερινών σχολικών δραστηριοτήτων;

Για την διεξαγωγή της έρευνας αναζητήθηκε η κατάλληλη κλίμακα που εξετάζει μέσω ενός σταθμισμένου ερωτηματολογίου τις στάσεις και απόψεις των Εκπαιδευτικών που ετοιμάζονται να εισέλθουν στην Εκπαίδευση για την Συμπερίληψη των παιδιών με Αναπηρία ή /και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους. Η καθηγήτρια κ. Chris Forlin (PhD) και Επιστημονικός συνεργάτης της σχολής Εκπαίδευσης

του Πανεπιστημίου Notre Dame της Αυστραλίας και εκδότρια των Series International Perspectives on Inclusive Education παρεχώρησε την άδεια για τη χρησιμοποίηση του ερωτηματολογίου που έχει σταθμίσει και στο οποίο γίνεται χρήση των κλιμάκων: SACIE-R scale: Κλίμακα Αποτίμησης Συναισθημάτων, Στάσεων και Ανησυχιών σχετικά με την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και TEIP Scale: Κλίμακα Αποτελεσματικότητας Δασκάλων στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και δόθηκε από την ίδια και η ελληνική έκδοση των κλιμάκων. Παράλληλα δόθηκε άδεια από τη διδάκτορα του Τμήματος Τεχνών Ήχου και Εικόνας του Ιονίου Πανεπιστημίου κ. Καϊμαρά Πολυξένη για χρησιμοποίηση της κλίμακας SACIE-R scale που έχει μεταφράσει και σταθμίσει. Στο σημείο αυτό εκφράζουμε τις θερμές μας ευχαριστίες στις δυο σημαντικές για την έρευνα στο τομέα της Συνεκπαίδευσης καθηγήτριες.

Η συγκέντρωση των πληροφοριών έγινε με ερωτηματολόγιο που απευθύνθηκε κυρίως σε αποφοίτους εκπαιδευτικών σχολών και μεταπτυχιακούς εκπαιδευτικούς μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από κλειστού τύπου ερωτήσεις, όπου το άτομο επιλέγει μία από τις πιθανές απαντήσεις κάθε ερωτήματος. Συμπληρώθηκαν διακόσια εξήντα οχτώ (268) ερωτηματολόγια και η επεξεργασία τους ακολούθησε το σύστημα SPSS.

Η ερευνητική μελέτη αναπτύσσεται σε πέντε (5) κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται η θεωρητική θεμελίωση του θέματος, στο δεύτερο κεφάλαιο η Βιβλιογραφική ανασκόπηση, στο τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η Μεθοδολογία της Έρευνας. Στη συνέχεια στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η καταγραφή και η ανάλυση των ευρημάτων της στατιστικής επεξεργασίας ενώ στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων, διεξάγονται τα συμπεράσματα, αναφέρονται οι περιορισμοί της μελέτης και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.



## **2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

### **2.1 Συμπεριληπτική Εκπαίδευση**

#### **2.1.1 Εννοιολόγηση**

Η Συμπεριληπτική εκπαίδευση προσφέρει μια ποικιλία ευκαιριών μάθησης και δεξιοτήτων και παράλληλα την άρση των δυσκολιών και εμποδίων για την απρόσκοπτη συμμετοχή όλων των μαθητών στη εκπαίδευση και στην μάθηση. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση περιλαμβάνει την οικοδόμηση κοινοτήτων και αξιών χωρίς αποκλεισμούς, τη δημιουργία εκπαιδευτικών δομών υποστηρικτικών στη διαφορετικότητα με ταυτόχρονη οικοδόμηση και ανάπτυξη ενός προγράμματος σπουδών για όλους (Rogo-Ramos et al, 2022).

Η Συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια διαδικασία αλλαγής του σχολείου, του τί διδάσκεται, πώς διδάσκεται και πώς αξιολογούνται όλοι οι μαθητές, ώστε να μπορούν να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους. Αποτελεί κινητήριος δύναμη για την αλλαγή όσο και προβληματική, ώστε να ανταποκρίνεται σε κάθε συγκεκριμένη περίπτωση σύμφωνα με τις ανάγκες. Δεν είναι πρωτίστως μια θεωρία της εκπαίδευσης, αλλά ένας τρόπος ύπαρξης και σκέψης και επομένως μπορεί να χαρακτηριστεί μεταμορφωτική (Rieser, 2013). Το ιδανικό είναι ότι τα σχολεία όχι μόνο δέχονται κάθε παιδί που περνάει από τις πόρτες τους, αλλά και διασφαλίζουν ότι οι μαθητές με αναπηρίες θεωρούνται ισότιμα μέλη της μαθησιακής κοινότητας στην τάξη με ταυτόχρονη την ένταξή τους στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον (Mahat, 2008). Το σχολείο καλείται να παράσχει ένα ουσιαστικό, απαιτητικό και κατάλληλο πρόγραμμα σπουδών με διαφοροποιημένες τεχνικές διδασκαλίας

για την ανταπόκριση στις διαφορετικές και μοναδικές δυνάμεις, τις προκλήσεις και τις εμπειρίες τους (Forlin, 2010). Σε παγκόσμιο επίπεδο, η Συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει γίνει επιλογή και βέλτιστη πρακτική, εντασσόμενη στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά (Ajumwon, 2008). Η Συμπεριληπτική εκπαίδευση εντάσσεται σε μια ευρεία ατζέντα κοινωνικής δικαιοσύνης υποστηριζόμενη από πολιτικές των Ηνωμένων Εθνών, της UNESCO που καλεί τις κυβερνήσεις να παράσχουν ένα σύστημα εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (Triviño-Amigo et al., 2022b). Έτσι η Συνεκπαίδευση συντελεί στην αποδόμηση των συντηρητικών εκπαιδευτικών πλαισίων (γενικών–ειδικών) και τα μεταμορφώνει σε χώρους ισότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης, αλληλεγγύης και σεβασμού της διαφορετικότητας (Giavrimis, 2020).

Σύμφωνα με το Index for Inclusion, η Συμπερίληψη στην εκπαίδευση περιλαμβάνει την εκτίμηση όλων των μαθητών και του προσωπικού, την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών και μείωση του αποκλεισμού τους από τους πολιτισμούς, την αναδιάρθρωση των πολιτισμών, των πολιτικών και των πρακτικών στα σχολεία, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία των μαθητών, τη μείωση των εμποδίων στη μάθηση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών, την αναγνώριση του δικαιώματος των μαθητών για εκπαίδευση στην περιοχή τους, την ενίσχυση του ρόλου του σχολείου στην ανάπτυξη των αξιών, την αναγνώριση ότι η εκπαιδευτική ένταξη οδηγεί και στην κοινωνική ένταξη (Booth et al, 2011). Μόνο τότε η ένταξη περιγράφεται ως πολύπλευρη διαδικασία και οδηγεί στην ενεργό συμμετοχή σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων παρέχοντας στους μαθητές μια αίσθηση κοινωνικής αποδοχής και επιτρέποντάς τους να αναπτύξουν νέες ακαδημαϊκές δεξιότητες και δυναμικές αλληλεπιδράσεις που προάγουν την κοινωνικοποίησή τους και ενισχύουν τη γνωστική τους ανάπτυξη (Karagianni & Drigas, 2023). Το Index έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί σε διεθνές επίπεδο (Booth & Ainscow, 2011) όπου οι εκδόσεις του έχουν

συνταχθεί σε τριάντα δύο γλώσσες και συνδέει τις τρεις διαστάσεις :κουλτούρα, πολιτική και πρακτικές (Γεροσίμου, 2013 - Κασίδης κ.α, 2016) .

Απαιτείται ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με ανοιχτούς ορίζοντες, όπου η αναπηρία αναγνωρίζεται ως πηγή και όχι ως πρόβλημα. Η Συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά μια παιδαγωγική που είναι ευέλικτη και παιδοκεντρική με υψηλές προσδοκίες για όλα τα παιδιά. (Rieser, 2013) και οδηγεί σε πολιτική και πολιτισμική αλλαγή, στην αποδόμηση των συντηρητικών εκπαιδευτικών πλαισίων με την παράλληλη διαμόρφωση πλαισίων ισότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης, αλληλεγγύης ικανοποιώντας την ανάγκη για ριζική μεταρρύθμιση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Giannimisis, 2020). Οι εκπαιδευτικοί έχουν ευθύνη για όλους τους μαθητές, με την πεποίθηση ότι όλοι μπορούν να επιτύχουν μέσα από μια κοινή εκπαιδευτική εμπειρία κι αναλογιζόμενοι την ευθύνη, έχουν τις ίδιες υψηλές προσδοκίες για οποιονδήποτε παιδί (Apers, 2016). Σύμφωνα με τον Ainscow (Ainscow, 2020) η Συμπερίληψη είναι μια διαδικασία που ασχολείται με τον εντοπισμό και την άρση των φραγμών δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση σε εκείνες τις ομάδες μαθητών που ενδέχεται να διατρέχουν κίνδυνο περιθωριοποίησης, αποκλεισμού ή ανεπαρκούς επίδοσης.

Βασικός παράγοντας της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Corbett (Corbett ,2001) είναι ένα ανταποκρινόμενο σχολικό κλίμα που τα προβλήματα και οι δυσκολίες θεώνται ως προκλήσεις και όχι ως εμπόδια. Η εστίαση δίνεται στην παιδαγωγική που σχετίζεται με τις ατομικές ανάγκες, τους θεσμικούς πόρους και τις αξίες της κοινότητας (Ellis et al., 2008). Συνεχίζοντας η Συμπερίληψη περιλαμβάνει τη μεγιστοποίηση των ευκαιριών για ευεξία και ενίσχυση της αίσθησης του ανήκειν, την εκπαιδευτική διαδικασία που εξελίσσεται και είναι διαφοροποιημένη και ενεργητική διασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο ίσα δικαιώματα και συμμετοχή όλων των μαθητών σε εκπαίδευση υψηλής ποιότητας (Nijakowska, 2019).

Το έγγραφο OFSTED Evaluating Educational Inclusion (OFSTED, 2000) παρουσίασε μια έννοια της ένταξης που δεν αφορά μόνο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το πεδίο εφαρμογής της Συμπερίληψης είναι ευρύ, καθώς περιλαμβάνει και διαφορετικές ομάδες μαθητών μέσα στο σχολείο: μειονοτικές, εθνοτικές και θρησκευτικές ομάδες, αιτούντες άσυλο και πρόσφυγες, προικισμένοι και ταλαντούχοι μαθητές, παιδιά με σωματικές ασθένειες, εγκυμονούσες και έφηβες μητέρες (Ellis et al., 2008).

Οι Krischler et al. (2019) έδωσαν την εξήγηση τους στην ασυνέπεια της εφαρμογής της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης θεωρώντας ότι οφείλεται στην εννοιολογική ποικιλία. Οι Göransson & Nilholm (2014) προσδιόρισαν τέσσερις έννοιες της Συμπερίληψης: την τοποθέτηση των μαθητών με αναπηρίες σε «κανονικές» τάξεις, την προσπάθεια ικανοποίησης των κοινωνικών, ακαδημαϊκών αναγκών των μαθητών με αναπηρία, αλλά και όλων των μαθητών και παράλληλα τη δημιουργία κοινοτήτων και συνεργασιών (Cretu & Morandau, 2020).

### 2.1.2 Πορεία μέχρι τον όρο Συμπερίληψη

Το 19ο αιώνα, οι πρωτοπόροι της ειδικής αγωγής βοήθησαν στην ανάπτυξη της πρόνοιας για τα παιδιά που δεν μπορούσαν να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση και υποστήριξαν την ένταξή τους. Τα ειδικά σχολεία εμφανίστηκαν τον εικοστό αιώνα. Μέχρι τη δεκαετία του 1960 τα άτομα με αναπηρία εξέφρασαν την οργή τους σχετικά με τους περιορισμούς και τον στιγματισμό που σχετίζεται με τη διαχωρισμένη εκπαίδευση. Στη δεκαετία του 1980 τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να ενταχθούν με υποστήριξη στα γενικά σχολεία και χωρίς προσαρμογές στο σχολικό σύστημα. Διαπιστώνεται μία προοδευτική χρήση των όρων, αρχίζοντας από την Ενσωμάτωση (mainstreaming), στη συνέχεια την Ένταξη (integration) και τέλος τη Συμπερίληψη

(inclusion). Η απλή- φυσική τοποθέτηση των παιδιών υποστηρίχτηκε από το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας που πρότεινε ότι τα μαθησιακά εμπόδια οφείλονται στα παιδιά και όχι στο σχολικό σύστημα (Farrell & Ainscow, 2002) μετατοπίζοντας την ευθύνη στα παιδιά (Cline & Fredrickson, 2009). Σύμφωνα με το μοντέλο, οι παρεμβάσεις συνδέονταν με την αποκατάσταση (Vallesi et al, 2016) και σταδιακά αναπτύχθηκε ένα σύστημα παροχών που περιελάμβανε ένα μίγμα εξειδικευμένων θεραπευτικών παρεμβάσεων και υποστηρικτικών διδακτικών μεθόδων που υλοποιούνταν αποκλειστικά εντός ειδικών εκπαιδευτικών δομών, ως «χωριστή εκπαίδευση» (Βασιλειάδης & Ρουσσάκης, 2019).

Στα τέλη του 20ου αιώνα έχουμε την μετατόπιση από το ιατρικό μοντέλο στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας και από την ενσωμάτωση να οδηγούμαστε στην Συμπερίληψη. Η Συμπερίληψη βασιζόμενη στην κοινωνικό-γνωστική θεωρία, ως έννοια αντικατέστησε τον όρο ενσωμάτωση και αφομοίωση (Karagianni & Drigas, 2023). Κατά τη χρήση του όρου ενσωμάτωση-intergration, δίνεται έμφαση στην τοποθέτηση των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες σε λιγότερο περιοριστικά περιβάλλοντα χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητές τους. Επομένως, η Συμπερίληψη υπερέχει της ενσωμάτωσης καθώς διατηρεί τα διαφορετικά μοναδικά χαρακτηριστικά της ομάδας, αναθεωρεί και αναδιαρθρώνει συνεχώς το πρόγραμμα σπουδών για να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών. Είναι έκδηλο ότι η μετακίνηση από τους όρους Ενσωμάτωση σε Συμπερίληψη αντικατοπτρίζει μια γενική αλλαγή στις κοινωνικές αξίες προς την αναπηρία, (Sarris et al., 2018), την μετάβαση από το ανεπαρκές ιατρικό-βιολογικό μοντέλο (1980) που στηριζόταν στην προϋπόθεση ότι όλες οι δυσκολίες και τα προβλήματα προέρχονταν από τους μαθητές σε ένα κοινωνικό μοντέλο (1990) που αναζητά τα εμπόδια στη μάθηση στα σχολεία και στις επικρατούσες συμπεριφορές στην κοινωνία (Barnová et al., 2022). Συμπερασματικά, ο όρος «Συμπεριληπτική εκπαίδευση» σχετίζεται με τη μάθηση και τη

συμμετοχή, με την αποδοχή της διαφορετικότητας, με το σχολείο ως ολότητα συνιστώντας μια συνεχή διαδικασία και όχι ένα στάδιο (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013).

### 2.1.3 Παρερμηνείες της έννοιας Συμπερίληψη- inclusion

Η άποψη ότι η Συνεκπαίδευση είναι μια αποτελεσματική προσέγγιση για τη διδασκαλία όλων των μαθητών δεν βρίσκει σύμφωνους μια μερίδα εκπαιδευτικών που αντιλαμβάνονται και ορίζουν την συμπεριληπτική τάξη ως την ειδική τάξη που γίνεται διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μαθητές με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ετικετοποίηση και ο χαρακτηρισμός των παιδιών ως μαθητών με ελλείματα ή δυσκολίες εξαιτίας και άλλων παραγόντων: φύλου, γλώσσας, κοινωνικοοικονομικής κατάστασης συντελεί στο να έχουν οι εκπαιδευτικοί χαμηλότερες προσδοκίες για αυτούς τους μαθητές, γεγονός που αποτελεί τροχοπέδη για την προώθηση της Συνεκπαίδευσης (Woodcock et al., 2022).

Σε πολλές περιπτώσεις ο όρος Συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν χρησιμοποιείται για να περιγράψει μόνο την τοποθέτηση σε μια γενική τάξη, παρά την πλήρη συμμετοχή ενός παιδιού σε όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Δεν αποτελεί εγγύηση σεβασμού της διαφορετικότητας, αλλά η τοποθέτηση και η παρουσία στο περιβάλλον της κανονικής τάξης (Cologon, 2013a). Οι στενοί ορισμοί της ένταξης επικεντρώνονται στη Συμπερίληψη μιας ομάδας, ενώ οι ευρύτεροι ορισμοί επικεντρώνονται στη διαφορετικότητα και τη Συμπερίληψη όλων των παιδιών: πλήρης συμμετοχή (Armstrong et al, 2011). Βέβαια σύμφωνα με τον D'Alessio (D'Alessio, 2011) ο αποκλεισμός μπορεί να συμβεί σε τάξεις που ισχυρίζονται ότι είναι Συμπεριληπτικές.

Η λανθασμένη εφαρμογή και κατάχρηση του όρου «Ένταξη» οδηγεί σε καταστάσεις μικρό και μακρό- αποκλεισμού. Η κατάσταση του μικρό-αποκλεισμού συμβαίνει, όταν το παιδί, ενώ είναι παρόν, χωρίζεται με διάφορους τρόπους: συμμετοχή σε διαφορετικό πρόγραμμα σπουδών με διαφορετικά μέλη του προσωπικού ή παρακολούθηση περιορισμένου χρόνου στην κανονική τάξη προκειμένου να λάβει «υποστήριξη». Όταν οι μαθητές είναι μόνο σωματικά παρόντες, τότε η δίκαιη συμμετοχή και το αίσθημα του ' ' ανήκειν ' ' υποσκελίζεται (Woodcock et al., 2022). Σε αυτές τις περιπτώσεις η Συνεκπαίδευση είναι ουσιαστικά ένταξη, καθώς έχουμε μόνο μία φυσική παρουσία, μία εξασφάλιση συνύπαρξης στο συνηθισμένο σχολείο παιδιών με και χωρίς αναπηρίες (Χαρούπιας, 2003). Στην κατάσταση του μακρο-αποκλεισμού, τα παιδιά εκπαιδεύονται σε «ειδικά» σχολεία ή «ειδικές» τάξεις ή μονάδες, αντί να είναι δίπλα σε όλους τους συνομηλίκους τους. Όμως, η Συνεκπαίδευση δεν είναι για «ειδικούς» δασκάλους που καλύπτουν τις ανάγκες των «ειδικών» παιδιών (Cologon, 2013a).

Εδώ να αναφέρουμε την ανασκόπηση του 2012 των Προτύπων Αναπηρίας για την Εκπαίδευση που αποκάλυψε πολλαπλές μορφές μικροαποκλεισμού: η άρνηση να γίνουν προσαρμογές εντός της σχολικής τάξης περιορίζοντας έτσι τη συμμετοχή, η άρνηση προσαρμογής στο πρόγραμμα σπουδών και στις δραστηριότητες, ο αποκλεισμός κάποιων μαθητών από αθλητικές δραστηριότητες, η παραχώρηση να πηγαίνουν τα παιδιά με αναπηρία στο σχολείο μόνο για το μέρος της ημέρας όπου χρηματοδοτείται το επιπλέον μέλος του εκπαιδευτικού-βοηθητικού προσωπικού, ο αποκλεισμός από εκδρομές και σχολικές κατασκηνώσεις, ο αποκλεισμός από σχολικές εργασίες (Cologon, 2013a). Σε τέτοιες καταστάσεις τα παιδιά ερμηνεύουν τα μηνύματα ότι είναι κατώτερα, ανίκανα και ανεπιθύμητα μέλη της ομάδας συνομηλίκων που οι τελευταίοι επηρεάζονται αρνητικά να συμμετέχουν στην ένταξη των συμμαθητών τους (Rietveld, 2010).

Η εκπαιδευτική πράξη και οι θεσμοί που ευαγγελίζονται την Συμπερίληψη δεν πρέπει να καθορίζονται από ηθικιστικές επικρατούσες τάσεις, αλλά να βασίζονται σε ερευνητικά τεκμηριωμένες θέσεις (Γενά, 2002). Η αντίληψη ότι η Συμπερίληψη είναι ένα «καλό πράγμα», μια «ευεργετική διαδικασία» περιγράφοντας την ως ένα φιλανθρωπικό τύπο ανθρωπισμού δεν προάγει καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Εδώ να επισημάνουμε ότι υπάρχει ο κίνδυνος από την ευρεία χρήση του όρου ' 'Συνεκπαίδευση' ' να οδηγούμαστε σε συρρίκνωση των υπηρεσιών ειδικής αγωγής, στερώντας τους γονείς να κρίνουν το εκπαιδευτικό σύστημα που αρμόζει στα παιδιά που χρήζουν ιδιαίτερης προσέγγισης. Τίθεται το ζήτημα αν όλα τα παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες ενταχθούν στο γενικό σχολείο, θα υπάρξει ένα ποσοστό τους, όπου παρά την ενδεχόμενη ειδική βοήθεια που θα τους παρέχεται, θα αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της κοινής τάξης (Γενά, 2002).

Εκπτώσεις και παρανόηση στην έννοια της ένταξης μπορεί να προκύψουν, όταν οι εκπαιδευτικοί πιστέψουν ότι απαιτείται πρόσθετο προσωπικό υποστήριξης προκειμένου να επισημανθούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για να ενταχθούν αποτελεσματικά. Προάγεται συνεπώς η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσουν αποτελεσματικά να υποστηρίξουν και να καλύψουν τη διαφορετικότητα των μαθητών προωθώντας καινοτόμες και χωρίς αποκλεισμούς διδακτικές πρακτικές (Ainscow, 2020) με την κατάρτιση εξατομικευμένων ενταξιακών προγραμμάτων μετατρέποντας την τάξη σε ένα χώρο προσιτό, ουσιαστικό και φιλόξενο για όλους τους μαθητές, όπως το Universal Design for Learning (Sanger, 2020).



#### 2.1.4. Ιστορική αναδρομή

Τα τελευταία σαράντα χρόνια διαφορετικοί οργανισμοί: τα Ηνωμένα Έθνη Εκπαιδευτικός-Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός (UNESCO), ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για Ειδικές Ανάγκες διατελούν προσπάθειες προώθησης της Συμπερίληψης (Triviño-Amigo et al., 2022b).

Πρώιμη προσπάθεια γίνεται το 1975 στις ΗΠΑ με το Δημόσιο Δίκαιο που νομιμοποίησε τη δομή που απαιτείται για την εφαρμογή της ενσωμάτωσης (integration). Ο νόμος θεωρήθηκε το θεμέλιο για την αλλαγή (Chambers & Forlin, 2021b).

Ιδιαίτερο σταθμό στην πορεία για την ισότιμη Συνεκπαίδευση αποτέλεσε η έκθεση Warnock: της ερευνήτριας Baroness Mary Warnock (Warnock, 1978) που μελέτησε με προσοχή το ζήτημα των προσώπων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες (Nesbit & Karagianis, 1980). Η Έκθεση Warnock ήταν σημαντική για την πραγματοποίηση μιας ριζικής αλλαγής στην εννοιολόγηση της ειδικής αγωγής. Η επιτροπή αναφέρθηκε στην ενσωμάτωση (mainstreaming στις Ηνωμένες Πολιτείες) ή εξομάλυνση στη Σκανδιναβία και τον Καναδά και αναγνώριζε το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία στην ανεμπόδιστη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Μπορεί η Επιτροπή να αναφέρονταν κυρίως στα άτομα με σωματική αναπηρία, ωστόσο ο ορισμός αφορά την αλλαγή απέναντι στην αναπηρία σε όλες τις εκφάνσεις. Συγκεκριμένα: «Η ένταξη για τα άτομα με αναπηρία σημαίνει χίλια πράγματα. Σημαίνει την απουσία διαχωρισμού, κοινωνική αποδοχή, να μπορείς να σου φέρονται όπως όλοι οι άλλοι, το δικαίωμα να δουλεύω, να πηγαίνω σινεμά, να απολαμβάνω υπαίθρια σπορ, να έχω οικογενειακή ζωή και κοινωνική ζωή, να αγαπώ τη ζωή, να συνεισφέρω υλικά στην κοινότητα, να έχω τις συνήθειες επιλογές συνεταιρισμού, κίνησης και δραστηριότητας, το δικαίωμα να πηγαίνω διακοπές στα συνηθισμένα μέρη, να μπορώ να μορφώνομαι μέχρι πανεπιστημιακού επιπέδου μαζί με

συνομηλικούς χωρίς αναπηρία, το δικαίωμα να ταξιδεύω χωρίς φασαρία με τα μέσα μαζικής μεταφοράς...» (Warnock, σελ. 99, 1978),( Triviño-Amigo et al., 2022b). Εδώ να επισημάνουμε ότι η έκθεση εισήγαγε τον όρο «ειδικό» και εκπαιδευτική ανάγκη» και τόνισε ότι οι στιγματιστικοί όροι «εκπαιδευτικά υποκανονικός» (Αγγλία και Ουαλία) και «διανοητικά άτομα με ειδικές ανάγκες» (Σκωτία) θα πρέπει να αντικατασταθούν από τα «παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες» (Ellis et al., 2008).

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, δόθηκε μεγαλύτερη προσοχή διεθνώς στην αντιμετώπιση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση και στην κοινότητα. Το Studies on Inclusive Education (CSIE, 1989), χρησιμοποίησε τον όρο Συμπερίληψη για να περιγράψει μια κατάσταση στην οποία όλα τα παιδιά εκπαιδεύονται σε «κανονικές» τάξεις εντός του Γενικού σχολείου (Ellis et al., 2008). Το CSIE ευνοεί την πλήρη Συμπερίληψη με τη μορφή της αποδόμησης των ειδικών σχολείων και μεταφοράς πόρων στα γενικά σχολεία (Triviño-Amigo et al., 2022b).

Το άρθρο 23 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) τονίζει ότι οι κυβερνήσεις πρέπει να κάνουν ό,τι μπορούν για να παρέχουν δωρεάν φροντίδα και βοήθεια στα παιδιά με αναπηρία, εξασφαλίζοντας το δικαίωμά τους για πλήρη και αξιοπρεπή ζωή σε συνθήκες που προάγουν την αξιοπρέπεια, ανεξαρτησία και ενεργό ρόλο στην κοινότητα (Organisation of provision to support inclusive education, Literature Review European Agency for Development in Special Needs Education, 2013).

Η Παγκόσμια Διάσκεψη του Πολιτιστικού Οργανισμού (UNESCO) για την Εκπαίδευση για Όλους (1990) στοχεύοντας στην παγκοσμιοποίηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τη μείωση του αναλφαβητισμού σημείωσε ότι η ποιοτική βασική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, τους νέους και τους ενήλικες θα πρέπει να είναι το επίκεντρο όλων των χωρών. Αυτή η δήλωση ήταν η πρόδρομος μεταγενέστερων ισχυρών συμφωνιών

που επηρεάζουν την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία και υπογράφηκαν και επικυρώθηκαν από πολλές χώρες σε όλο τον κόσμο (Chambers & Forlin, 2021b).

Το 1993, τα Ηνωμένα Έθνη γράφουν Πρότυπους Κανόνες για την εξίσωση των ευκαιριών για τα άτομα με αναπηρία και συγκεκριμένα στον κανόνα έξι (6) αναφέρεται «Σε καταστάσεις, όπου το γενικό σχολικό σύστημα δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στις ανάγκες όλων των ατόμων με αναπηρίες, λαμβάνεται υπόψη η ειδική εκπαίδευση. Η ποιότητα μιας τέτοιας εκπαίδευσης θα πρέπει να στοχεύει στην προετοιμασία των μαθητών για εκπαίδευση στο Γενικό σχολείο. Στους μαθητές με αναπηρίες θα πρέπει να αναλογεί το ίδιο μέρος των εκπαιδευτικών πόρων όπως στους μαθητές χωρίς αναπηρία. Αναγνωρίζεται ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η Ειδική εκπαίδευση μπορεί να θεωρείται η καταλληλότερη μορφή εκπαίδευσης για ορισμένους μαθητές με αναπηρίες» (Triviño-Amigo et al., 2022b).

Η «Εκπαίδευση για Όλους» προωθήθηκε κυρίως με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) και οι βασικές της αρχές περιλαμβάνονται σε αυτήν τη διακήρυξη. Περισσότεροι από 300 συμμετέχοντες που εκπροσωπούσαν 92 κυβερνήσεις και 25 διεθνείς οργανισμούς συναντήθηκαν στη Σαλαμάνκα, στην Ισπανία τον Ιούνιο του 1994. Συγκεκριμένα η δήλωση της Σαλαμάνκα αναφέρει: «Τα κανονικά σχολεία είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο καταπολέμησης των στάσεων που καλλιεργούν τις διακρίσεις, δημιουργίας φιλόξενων κοινοτήτων, οικοδόμησης μια κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς, παροχής αποτελεσματικής εκπαίδευσης στην πλειοψηφία των παιδιών και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας (Apers, 2016). Πιο αναλυτικά, καλούσε όλες τις κυβερνήσεις να δώσουν την υψηλότερη πολιτική και δημοσιονομική προτεραιότητα για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, να υιοθετήσουν ως πολιτική την αρχή της Συνεκπαίδευσης, να αναπτύξουν συνεργασίες με χώρες που έχουν εμπειρία με σχολεία χωρίς αποκλεισμούς, να ενθαρρύνουν και διευκολύνουν τη συμμετοχή των γονέων, των κοινοτήτων στις διαδικασίες σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων, να επενδύσουν σε

στρατηγικές έγκαιρης αναγνώρισης και παρέμβασης, να διασφαλίσουν στο πλαίσιο μιας συστημικής αλλαγής, τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για την παροχή αποτελεσματικής και ποιοτικής παροχής ειδικής αγωγής σε σχολεία χωρίς αποκλεισμούς (Triviño-Amigo et al., 2022b). Ένταξη στην εκπαίδευση σημαίνει ότι ανεξάρτητα από ατομικές διαφορές ή μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες, οι μαθητές είναι ευπρόσδεκτοι, εκτιμώνται εξίσου, παρέχονται εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Woodcock et al., 2022).

Οι αρχές της Συνεκπαίδευσης έχουν ενισχυθεί από πολλές συμβάσεις, δηλώσεις και συστάσεις, σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (2006) συνέβαλε σημαντικά στην υπεράσπιση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία, όχι μόνο στην εκπαίδευση, αλλά και στην κοινωνία. Το άρθρο 24 αφορούσε συγκεκριμένα την εκπαίδευση και δήλωσε ότι τα άτομα με αναπηρία πρέπει να έχουν πρόσβαση στη Συνεκπαίδευση σε ίση βάση στην κοινότητα: στο παιχνίδι, στην αναψυχή, στον ελεύθερο χρόνο, στις αθλητικές δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένων των δραστηριοτήτων στο σχολικό σύστημα» (Chambers & Forlin, 2021b). Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι τα άτομα με αναπηρία δεν αποκλείονται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα λόγω αναπηρίας, ότι μπορούν να έχουν πρόσβαση σε μια ποιοτική και δωρεάν πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε ίση βάση με τους άλλους στις κοινότητες στις οποίες ζουν, ότι πρέπει να λαμβάνουν την απαιτούμενη υποστήριξη στο πλαίσιο του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος για τη διευκόλυνση της αποτελεσματικής εκπαίδευσής τους (Jovanović et al., 2014). Να τους παρέχονται εξατομικευμένα προγράμματα υποστήριξης, ώστε να μπορούν να έχουν πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση που θα οδηγήσει στην πλήρη ενσωμάτωσή τους, όπως αναφέρεται στα άρθρα 26 και 27 της Σύμβασης (Papageorgίου, 2019). Τονίζεται επίσης η ανάγκη παροχής κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Cretu & Morandau, 2020) και αυτή η

κατάρτιση θα ενσωματώνει την ευαισθητοποίηση για την αναπηρία και τη χρήση κατάλληλων επαγγελματικών και εναλλακτικών τρόπων, μέσων και μορφών επικοινωνίας, εκπαιδευτικών τεχνικών και υλικού για την υποστήριξη ατόμων με αναπηρία (Forlin & Chambers, 2011b).

Η UNESCO (2008) αναφέρει ότι η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς είναι: «μια συνεχιζόμενη διαδικασία που αποσκοπεί να προσφέρει ποιοτική εκπαίδευση για όλους σεβόμενη την πολυμορφία, τις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες, τα χαρακτηριστικά και τις προσδοκίες για τη μάθηση των παιδιών και την εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων».

Η UNESCO (2009) στις κατευθυντήριες γραμμές για την πολιτική της ενταξιακής εκπαίδευσης ορίζει τα ακόλουθα για την συνεκπαίδευση όλων των παιδιών: Τα σχολεία συνεκπαίδευσης χρειάζεται να αναπτύξουν τρόπους διδασκαλίας που να ανταποκρίνονται στις ατομικές διαφορές, να έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν τη στάση τους απέναντι στη διαφορετικότητα και να αποτελέσουν τη βάση για μια κοινωνία δίκαιη. Η καθιέρωση και η διατήρηση των σχολείων που θα εκπαιδεύουν όλα τα παιδιά μαζί δεν επιβαρύνει οικονομικά το κράτος σε αντίθεση με ένα περίπλοκο σύστημα διαφορετικών σχολείων που θα ειδικεύονται σε διαφορετικές ομάδες παιδιών.

Πιο πρόσφατα, τα Ηνωμένα Έθνη (ΟΗΕ, 2016) δημιούργησαν 17 στόχους βιώσιμης ανάπτυξης, όπου στο στόχο τέσσερα (4), αναφέρεται ότι οι προσπάθειες πρέπει να επικεντρωθούν στη δημιουργία ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους με στόχο την προώθηση της ιθαγένειας και της ένταξης (Triviño-Amigo et al., 2022b).

Μέχρι το 2017 η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών (2006) είχε υπογραφεί και επικυρωθεί από περισσότερες από 150 χώρες. Η UNESCO δημοσίευσε μια δήλωση που αναγνωρίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι περιεκτική και προσαρμοσμένη παρέχοντας ασφαλείς ευκαιρίες συμμετοχής σε παιδιά με αναπηρίες (UNESCO, 2015- Hutzler et al., 2019). Ακόμα, διακήρυξε ότι οι σχολικές εγκαταστάσεις χωρίς αποκλεισμούς και η

κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Συμπερίληψης θα πρέπει να θεωρούνται ως στρατηγικές για την αντιμετώπιση του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης (Cretu & Morandau, 2020).

Σύμφωνα με την τελευταία δήλωση της UNESCO (2020) πολλές χώρες προωθούν εντατικές προσπάθειες για την εφαρμογή της Συμπερίληψης που αν και αποτελεί μια σημαντική πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα, εξακολουθούν να υπάρχουν εμπόδια που εμποδίζουν την πλήρη εφαρμογή της (Triviño-Amigo et al, 2022b). Ο Γενικός Γραμματέας των Ηνωμένων Εθνών, Αντόνιο Γκουτέρες τόνισε ότι η ένταξη των ατόμων με αναπηρία αποτελεί ουσιαστικό μέρος της υλοποίησης του οράματος για το 2030 αποτελώντας έναν από τους παγκόσμιους στόχους (Wescott et al, 2020).

### 2.1.5. Καθοριστικοί παράγοντες Συμπερίληψης

Η επιτυχία κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής αξιολογείται στην εμπιστοσύνη και στην υποστήριξη που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα που θα εφαρμόσει την πολιτική. Αν οι εκπαιδευτικοί διατίθενται αρνητικά, η επιτυχία των προγραμμάτων ενέχει σοβαρούς κινδύνους. Συνεπώς εξέχοντα ρόλο στην επίτευξη της Συμπερίληψης διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί. Η προετοιμασία και η διδακτική τους εμπειρία με μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται προγνωστικοί παράγοντες αποδοχής της διαφορετικότητας (Rojo-Ramos, 2022). Ιδιαίτερα η αίσθηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας αποτελεί έναν από τους ισχυρότερους προγνωστικούς παράγοντες των στάσεων τους (Chao et al., 2016).

Πιο συγκεκριμένα οι Barnová et al. (2022) στην μελέτη τους παραθέτουν την έρευνα των Angramidis & Norwich (2002) που σημείωσαν τρεις τύπους παραγόντων: μεταβλητές

που σχετίζονται με το παιδί: αφορούν τύπους αναπηρίας και δυσκολιών των παιδιών, μεταβλητές που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό: σχετίζονται με το φύλο, το επίπεδο τάξης που δίδαξαν, την εμπειρία επαφής με τα παιδιά, το βαθμό κατάρτισης, τις πεποιθήσεις τους για τη συνεκπαίδευση, μεταβλητές που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό περιβάλλον: υποστηρικτικές υπηρεσίες, συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών (Barnová et al., 2022).

## ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

### **Συνεργασία**

Οι Winter & O'Raw (2010) σε συνδυασμό με το Συμβουλευτικό Φόρουμ NCSE 2007-2009 εντόπισαν τα απαραίτητα στοιχεία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που συντελούν σε επιτυχή Συνεκπαίδευση: οραματική ηγεσία, υποστήριξη εκπαιδευτικών, κατάρτιση εκπαιδευτικών, καταγραφή εκπαιδευτικών αναγκών, προσβάσιμα και ευέλικτα προγράμματα σπουδών (Proceedings for the Thirteenth Biennial Conference of the International Association of Special Education, 2013).

Η Vogiatzi et al. (2022) παραθέτουν μελέτες που δείχνουν ότι οι γενικές παιδαγωγικές γνώσεις δεν επαρκούν για να καλύψουν τις διαφορετικές ανάγκες αυτών των μαθητών στην τάξη. Η παιδαγωγική μπορεί να βελτιωθεί μέσω της συνεργασίας με ένα διευρυμένο σύνολο επιστημόνων και επαγγελματιών της Ειδικής Εκπαίδευσης: ειδικοί εκπαιδευτικοί, σχολικοί νοσηλευτές, ψυχολόγοι, λογοπεδικοί, ειδικό βοηθητικό προσωπικό, αναδεικνύοντας έτσι και την διεπιστημονική διάσταση του θέματος (Κατσέας, 2020).

## Διευθυντές-Ηγεσία

Η αλλαγή στη σχολική κουλτούρα και το ήθος που θα παράσχουν οι Διευθυντές των σχολείων καθίστανται κρίσιμα στοιχεία στην οργάνωση της σχολικής υποστήριξης για την επιτυχή εφαρμογή της Συμπερίληψης. Το τελευταίο επιτάσσεται από την πρόσφατη έκθεση του Οργανισμού για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών για την Ένταξη σε όλη την Ευρώπη (European Agency, 2011) που αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται όχι μόνο αποτελεσματικές δεξιότητες και αρμοδιότητες, αλλά και αξίες και αρχές που προωθούν τη Συμπερίληψη (Alnahdi & Schwab, 2021). Ο Γιαννιμίς (2020) παραθέτει έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Βοσνία και Ερζεγοβίνη, όπου οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την αναγκαιότητα πρόσθετης υποστήριξης από τους Διευθυντές σχολείων για την προώθηση των εξατομικευμένων προγραμμάτων με ταυτόχρονη τη χρήση κατάλληλου διδακτικού υλικού (Giannimis, 2020).

Οι Διευθυντές αναδεικνύονται σημαντικός παράγοντας διευκόλυνσης της Συνεκπαίδευσης καθώς μπορούν να δημιουργήσουν και να καλλιεργήσουν το σχολικό κλίμα που απαιτείται για την συμπερίληψη (Woodcock et al., 2022) ενθαρρύνοντας καινοτόμα συστήματα, προωθώντας αλλαγές και ανατροφοδοτήσεις και κερδίζοντας την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών (Wray et al., 2022).

Οι Βασιλειάδης & Ρουσσάκης (2019) τονίζουν ότι προϋπόθεση της ιδεολογικής μετατόπισης των Διευθυντών προς Συμπεριληπτικές πρακτικές αποτελεί η θετική αλληλεπίδραση και η εξοικείωσή τους με τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες. Όταν οι Διευθυντές εφαρμόζουν εξειδικευμένα προγράμματα ένταξης που έχουν σχεδιαστεί και αξιολογηθεί, τότε μεγιστοποιείται η επιθυμία των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε παρόμοια προγράμματα (Βασιλειάδης & Ρουσσάκης, 2019). Έτσι οι επιμορφωμένοι Διευθυντές δεσμεύονται απέναντι στις αρχές και στη φιλοσοφία της Συμπερίληψης,



καθίστανται ικανοί να καλλιεργήσουν στα μάτια των εκπαιδευτικών μια εικόνα για το τί είναι Συμπερίληψη (Καϊμάρα & Οικονόμου, 2017).

### **Εκπαιδευτικά Προγράμματα**

Διεθνείς οργανισμοί μέσα από τις διακηρύξεις τους: οι κατευθυντήριες γραμμές πολιτικής της UNESCO για την ένταξη στην εκπαίδευση (UNESCO, 2009), Παγκόσμια Έκθεση για την Αναπηρία (World Health Organization, 2011), Ηνωμένα Έθνη (United Nations, 2016), Πρότυποι Κανόνες για την Εξίσωση Ευκαιριών για Άτομα με Αναπηρία (United Nations, 1993) έχουν τονίσει τον σημαντικό ρόλο των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για την προώθηση των πρακτικών συνεκπαίδευσης (Giannimis, 2020). Τα προγράμματα πρέπει να χαρακτηρίζονται από σαφή μεθοδολογία, οργάνωση με διακριτούς ρόλους (Βασιλειάδης & Ρουσσάκης, 2019). Αντίθετα η έλλειψη γνώσεων μέσω προγραμμάτων για τις συμπεριληπτικές παιδαγωγικές, η έλλειψη διαφοροποιημένων στρατηγικών διδασκαλίας και η κακή διαχείριση χρόνου αποτελούν τροχοπέδη στην επιτυχία της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Miesera & Gebhardt, 2018).

### **Οικονομικοί Πόροι**

Η οικονομική υποστήριξη και οι κατάλληλοι πόροι είναι βασικοί παράγοντες για την επιτυχή ένταξη για να προωθηθούν τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα (Ellis et al., 2008) και να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η νέα πολιτική (Kuyini et al., 2018). Αντίθετα, η σχεδόν ανύπαρκτη οικονομική ενίσχυση οδηγεί σε υπερπλήρεις αίθουσες διδασκαλίας-ανεπαρκείς εγκαταστάσεις και αποδυναμώνει κάθε προσπάθεια εφαρμογής

διαφοροποιημένων προγραμμάτων αντίστοιχων των ιδιαίτερα απαιτητικών αναγκών των μαθητών (Miesera & Gebhardt, 2018).

## ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

### **Κατάρτιση**

Η επιτυχής συμπεριληπτική εκπαίδευση προϋποθέτει τη σωστή προετοιμασία των εκπαιδευτικών, τις επαρκείς γνώσεις τόσο στη θεωρία, όσο και στην πράξη για την απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων. Ουσιαστικά η έλλειψη επαγγελματικής κατάρτισης σε τεχνικές και πρακτικές τόσο για τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης όσο και για τους ειδικούς παιδαγωγούς αποτελεί εμπόδιο επίτευξης του στόχου της συνεκπαίδευσης (Kuyini et al., 2018).

Ο χειρισμός μιας Συμπεριληπτικής τάξης περιλαμβάνει σημαντικές προκλήσεις και στην διαχείριση της ύλης και στη διαχείριση των συμπεριφορών που μόνο η επαρκής ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ανάγκες των μαθητών σε εκπαιδευτικές τεχνικές και δεξιότητες εξασφαλίζει επιτυχία (Miesera & Gebhardt, 2018). Στο ίδιο σημείο καταλήγουν και οι Zwierzchowska et al. (2022) που τονίζουν ότι προϋπόθεση της κοινωνικής, συναισθηματικής και γνωστικής ένταξης των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η ειδική προετοιμασία και κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Zwierzchowska et al., 2022).

Ειδικότερα για τους προπτυχιακούς εκπαιδευτικούς, σημαντικός παράγοντας επιτυχούς Συμπεριληπτικής διδασκαλίας είναι η κατάλληλη προϋπηρεσιακή εκπαίδευση, με

έμφαση στις πρακτικές δεξιότητες και στις συνεργατικές εμπειρίες με πρακτικές οδηγίες (Wray et al., 2022).

### **Φύλο-Ηλικία**

Πολλές έρευνες αναφέρονται σε ευνοϊκές στάσεις απέναντι στη Συνεκπαίδευση από γυναίκες εκπαιδευτικούς (Chao et al., 2016), καθώς είναι πιο ανεκτικές και υπομονετικές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Pappas et al., 2018). Ωστόσο υπάρχουν και ερευνητές που αναφέρουν μηδενική επίδραση του φύλου (Woodcock, 2013 στο Pappas et al., 2018).

Επιπρόσθετα οι νεότεροι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποδέχονται πιο γρήγορα τις συμπεριληπτικές πολιτικές (Chao et al., 2016), αλλά υπάρχουν και μελέτες που δεν αναφέρουν σημαντική επίδραση της ηλικίας (Pappas et al., 2018).

### **Αυτοαποτελεσματικότητα**

Βασικός παράγοντας για τη δημιουργία επιτυχημένων συμπεριληπτικών περιβαλλόντων είναι το υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Chao et al., 2016) και οι θετικές στάσεις (Kuyini, 2018) και (Alnahdi & Schwab, 2021).

### **Εμπειρία με άλλα άτομα**

Σημαντικός προγνωστικός παράγοντας αποτελεί και η εμπειρία αλληλεπίδρασης με άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες στην οικογένεια, στο φιλικό και σχολικό περιβάλλον (Wray et al., 2022). Μελέτες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί με τέτοια εμπειρία

είναι πιο ευαίσθητοι, συνεργάσιμοι και ανοιχτοί στην εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών μεθόδων, όπως αυτής της Συνεκπαίδευσης (Pappas et al., 2018).

## ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟΝ ΜΑΘΗΤΗ

### **Γονείς**

Βασικό ζήτημα για την προώθηση της Συνεκπαίδευσης είναι η θετική στάση των γονέων. Γονείς που αποδέχονται τα παιδιά τους να συμμετέχουν σε συμπεριληπτικές τάξεις που είναι υποστηρικτικοί, συνεργάσιμοι και βοηθητικοί συντελούν σε ένα ασφαλές περιβάλλον εγγυητικό της προόδου των παιδιών τους (Sharma, 2021). Οι γονείς είναι τα πρόσωπα που θα διευκολύνουν και τον εκπαιδευτικό να επιτελέσει σωστά το έργο του αναφέροντας τυχόν ελλείμματα στο γνωστικό, νοητικό καθώς και κοινωνικό επίπεδο του παιδιού (Κατσέας, 2020).

### 2.1.6 Θετικές επιπτώσεις της εφαρμογής της Συνεκπαίδευσης

Η πολιτική της Συνεκπαίδευσης βασίζεται στο θεμελιώδες δικαίωμα της δίκαιης εκπαίδευσης και επιτρέπει την προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωση όλων των μαθητών, ενώ παράλληλα οι ωφέλειες και οι θετικές επιπτώσεις αγγίζουν πολλά διαφορετικά υπόβαθρα και ικανότητες (Hutzler et al., 2019).

## **Κοινωνικός τομέας**

Η Συμπεριληπτική εκπαίδευση συντελεί στην κοινωνική ανάπτυξη όλων των μαθητών, καθώς μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης εξελίσσονται και αναπτύσσουν φιλίες. Σε τέτοια περιβάλλοντα οι «προκλήσεις», η «ανασταλτική» συμπεριφορά μειώνεται, ενώ αντίθετα η εκπαίδευση οδηγεί στην ανάπτυξη αυξημένης αποδοχής της διαφορετικότητας και κατανόηση της ατομικότητας (Cologon, 2013a). Παράλληλα η παρουσίαση θετικών προτύπων από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους οδηγεί στην εκμάθηση, στην απόκτηση και στην καλλιέργεια κοινωνικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων (Taub & Fosterb, 2020). Συνεχίζοντας οι Maleki et al.( 2019) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες όχι μόνο αναπτύσσουν αυτές τις κοινωνικές δεξιότητες, αλλά και τις προσαρμόζουν στο μέλλον. Αντίθετα η εκπαίδευση των παιδιών σε ειδικές τάξεις μειώνει δραστικά την αλληλεπίδραση εξαλείφοντας τις ευκαιρίες και τις πιθανότητες να εκπαιδευτούν μέσα από τα παραδείγματα των συνομηλίκων στο να ακολουθήσουν οδηγίες και κοινωνικές νόρμες (Tenerife et al., 2022). Επιβεβαιώνει ο Σούλης (2015) ότι κατά τη διάρκεια της Συνεκπαίδευσης καταγράφεται βελτίωση των σχολικών επιδόσεων όλων των μαθητών, ελαχιστοποίηση της πιθανότητας εκδήλωσης αρνητικών συμπεριφορών και καλλιέργεια ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη.

## **Διαπροσωπικός τομέας**

Η θετική κοινωνική ανάπτυξη λόγω της Συμπερίληψης επιφέρει βελτίωση της θετικής αίσθησης του εαυτού και της αυτοεκτίμησης, απόκτησης της αίσθησης του

'' ανήκειν '' και οδηγεί σε μια αυτοαντίληψη όχι μόνο ως δέκτης βοήθειας, αλλά και ως βοηθός, καθώς αποκτάται μεγαλύτερη επίγνωση των αναγκών των άλλων παιδιών.

Όλοι οι μαθητές που συμμετέχουν στη Συνεκπαίδευση, όχι μόνο οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες αναπτύσσουν ιδιότητες όπως η υπομονή, εμπιστοσύνη και καθίστανται πιο ανεξάρτητοι αποκτώντας αυξημένη συνειδητοποίηση και αποδοχή της διαφορετικότητας και κατανόηση της ατομικότητας (Cologon, 2013a).

Σύμφωνα με τους Tauba & Fosterb (2020) στην μελέτη τους καταγράφουν έρευνες που πιστοποιούν ότι οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς ανακαλύπτουν τον ίδιο τους τον εαυτό, τον αποδέχονται, δραστηριοποιούνται σε δραστηριότητες με τους συμμαθητές τους και μπορούν με κατάλληλη καθοδήγηση να αποκτήσουν ενσυναίσθηση. Έτσι νοιώθουν λιγότερο στιγματισμένοι, νοιώθουν πιο αρεστοί και αποδεκτοί με αυξημένο το επίπεδο της αυτοαντίληψης και ταυτόχρονα με μειωμένα τα επίπεδα εκφοβισμού.

Ερευνητές σημειώνουν, όταν η Συνεκπαίδευση εφαρμόζεται στην πρώιμη παιδική ηλικία, τότε συντελεί στην μεγαλύτερη ανάπτυξη της νοητικής ικανότητας του παιδιού (Tenerife et al.,2022).

Το Συμπεριληπτικό περιβάλλον διευκολύνει την κινητική ανάπτυξη των παιδιών που εμφανίζουν δυσκολίες παρέχοντας υψηλό βαθμό ανεξαρτησίας. Οι ευκαιρίες για παρατήρηση και εκμάθηση μέσω των συνομηλίκων με πολλαπλές δυνατότητες δοκιμής και λάθους, το ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων παιχνιδιού και μάθησης ενισχύουν τις εμπειρίες των παιδιών και τονώνουν τη σωματική τους ανάπτυξη. Οι κοινές σωματικές δραστηριότητες δημιουργούν την αίσθηση του συμμετέχειν και νοιώθουν μέλη ενεργά της μικρής τους κοινωνίας (Cologon, 2013a).

## **Ακαδημαϊκά αποτελέσματα**

Τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που περιλαμβάνουν όλους τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία παρουσιάζουν καλύτερα ακαδημαϊκά και επαγγελματικά αποτελέσματα. Αποδίδουν καλύτερα και αποτελεσματικότερα, παρουσιάζουν υψηλή βαθμολογία στα τεστ επίδοσης, στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά (Cologon, 2013a). Η Συνεκπαίδευση επιτρέπει στους μαθητές την ολιστική ανάπτυξη ενισχύοντας τις ευκαιρίες τους για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων (Hutzler et al., 2019).

Πιο αναλυτικά, στην Cologon (2013a) καταγράφονται έρευνες, όπου αποδεικνύουν ότι στις διαδικασίες Συνεκπαίδευσης διεγείρεται η μάθηση με την αφιέρωση περισσότερου χρόνου στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι ευκαιρίες συμμετοχής είναι μεγαλύτερες. Επιπρόσθετα συντελείται αισθητή ανάπτυξη της γλωσσικής επικοινωνίας, απόκτησης ευρύτερου- σύνθετου λεξιλογίου, καθώς με την κατάλληλη υποστήριξη κυριαρχούν επαυξητικά και εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας. Ιδιαίτερα η έρευνα των Stahmer & Ingersoll (2004) παρουσιάζει μαθητές με περιορισμένο λεξιλόγιο και γλωσσικές δεξιότητες να συμμετέχουν σε εκτεταμένες συνομιλίες με σύνθετο λεξιλόγιο, μετά την παρακολούθηση εξαμηνιαίου προγράμματος. Συνεπώς καταλήγουν οι ερευνητές ότι η βελτίωση της επικοινωνίας οδηγεί σε μεγαλύτερη ανεξαρτησία, αύξηση των αλληλεπιδράσεων και της ενεργούς συμμετοχής (Cologon, 2013a).

Σύμφωνα με τους Tauba & Fosterb (2020) οι έρευνες τους αποδεικνύουν ότι όταν η πρακτική της Συνεκπαίδευσης εφαρμοστεί στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση επακολούθως και φυσιολογικά ακολουθεί και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα η Συμπερίληψη στα μαθητικά χρόνια αυξάνει χαρακτηριστικά τις πιθανότητες μεταπτυχιακών σπουδών, λειτουργεί ως προγνωστικός παράγοντας της επιτυχούς εργασιακής απασχόλησης, αφού πλέον νοιώθουν ανεξάρτητα άτομα και εξασφαλίζει

αυξημένη ποιότητα ζωής και κατά επέκταση οικονομική σταθερότητα και ευημερία (Tauba & Fosterb, 2020).

Εδώ να παρουσιάσουμε τον αντίποδα των θετικών αποτελεσμάτων της Συνεκπαίδευσης. Υπάρχει ο κίνδυνος πολλές φορές οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες να παρουσιάσουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης με συνεχείς ματαιώσεις συγκρίνοντας τα ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα με εκείνα των συμμαθητών τους τυπικής ανάπτυξης (European Agency for Development in Special Needs Education, 2013).

### **Εκπαιδευτικοί**

Οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν με επιφυλάξεις, απροθυμία και δυσπιστίες ως προς τη Συμπερίληψη, στην πορεία μέσω της εμπειρίας αυξάνουν τη θετική τους στάση, νοιώθουν πιο σίγουροι και αισιόδοξοι για τις ικανότητές τους βιώνοντας αυξημένη προσωπική ικανοποίηση μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα τελευταία αποτελέσματα οδηγούν σε διδασκαλία υψηλότερης ποιότητας (Cologon, 2013a).

### **Συνομήλικοι**

Υψηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα εμφανίζουν και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Διαθέτοντας χρόνο για τους συμμαθητές τους με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες, λειτουργούν ως πρότυπα και έτσι ωθούνται στην ποιοτική γνώση. Εδώ να τονιστεί ότι έχει καταγραφεί ότι η Συνεκπαίδευση οδηγεί σε υψηλότερη ποιότητα στις διδακτικές πρακτικές, αφού οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις είναι υψηλές (Tauba & Fosterb, 2020). Οι Roldán et



al. (2021) συνεπικουρούν στην παραπάνω άποψη παρουσιάζοντας τα καλύτερα ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Tenerife et al., 2022).

Επιπλέον οι συνομήλικοι τυπικής ανάπτυξης συνειδητοποιούν τη διαφορετικότητα, αναπτύσσουν πνεύμα αποδοχής και ανεκτικότητας, κατανοούν τις ατομικές διαφορές με απότοκο να μειώνεται ο στιγματισμός (Subban et al., 2022).

## **Γονείς**

Η Cologon (2013a) παραθέτει έρευνες που συνηγορούν στα θετικά αποτελέσματα της Συνεκπαίδευσης στους γονείς. Αισθάνονται πιο άνετοι και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση να επιστρέψουν στην εργασία τους, ψυχολογικά πιο ασφαλείς και αισιόδοξοι (Cologon, 2013a).

### **2.1.7 Εμπόδια – Δυσκολίες στην εφαρμογή της Συμπερίληψης**

Στην εφαρμογή της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σημαντικό εμπόδιο είναι η έλλειψη επαρκούς εκπαιδευτικού χρόνου για περισσότερη ενασχόληση με τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες για διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η πιεστική ανάγκη κάλυψης της εκπαιδευτικής ύλης σφίγγει πιεστικά τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με τις ιδιαίτερες δυσκολίες των παιδιών. Ακόμα οι ευκαιρίες για συνεργασία με εξειδικευμένο προσωπικό και ειδικούς είναι περιορισμένες και σε συνδυασμό με το έλλειμμα εμπειρίας και γνώσεων στην εφαρμογή πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς καθιστά την εφαρμογή δυσχερή (Civitillo et al., 2016).

Η Καϊμάρα & Οικονόμου (2017) παρουσιάζουν έρευνες στην Ελλάδα και στην Αυστραλία, όπου η ανεπαρκής υποστήριξη από το σχολείο και την τοπική κοινωνία, ο περιορισμένος εκπαιδευτικός χρόνος για εξατομικευμένη διδασκαλία, η στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο και οι ελάχιστες ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων προσώπων δυσχεραίνουν την εφαρμογή της Συνεκπαίδευσης (Καϊμάρα & Οικονόμου, 2017).

Σε έρευνες καταγράφηκαν τα ακόλουθα εμπόδια: αυξημένος φόρτος εργασίας, μη αποδοχή από τους συνομηλικούς τυπικής ανάπτυξης, έλλειψη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και ανησυχίες και φόβοι για την ανταπόκρισή τους (Sokal & Sharma, 2022). Παράλληλα στην έρευνα τους οι Forlin et al. (2007) μιλούν ιδιαίτερα για τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για μη επαρκή εκπαίδευση και κατάρτιση, την έλλειψη εξειδικευμένης εκπαίδευσης, τη χαμηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, την έλλειψη διδακτικής εμπειρίας που αναστέλλει τη συμμετοχή τους στη Συμπεριληπτική εκπαίδευση (Forlin et al., 2007).

Σε πολλές έρευνες η κοινή ανησυχία που εκφράζεται από τους εκπαιδευτικούς είναι η έλλειψη πόρων και υποστήριξης (Sokal & Sharma, 2022- Chow & Sharma, 2022). Σε μια μελέτη στην Ινδία, οι Sharma et al. (2009) το επιβεβαίωσαν, βρίσκοντας ότι οι μεγαλύτερες ανησυχίες είναι η έλλειψη πόρων (Miesera et al., 2018).

Ιδιαίτερα στην ελληνική πραγματικότητα αναφέρονται ως εμπόδια στην εφαρμογή της Συμπερίληψης η έλλειψη ειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, ο συνωστισμός πολλών μαθητών στις τάξεις, όπου ο χρόνος ενασχόλησης ακόμα και με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι περιορισμένος και ταυτόχρονα η ελλιπής χρηματοδότηση για υλικοτεχνικές υποδομές και επαρκή εξειδικευμένο προσωπικό (Pappas, 2018).

### 2.1.8 Εργαλεία μέτρησης Συνεκπαίδευσης

#### **Ερωτηματολόγιο Αντιλήψεων Ένταξης (PIQ).**

Το PIQ αποτελεί ένα αξιόπιστο εργαλείο και προορίζεται να συγκεντρώσει πληροφορίες σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της αντίληψης για τη σχολική ένταξη σε αντιπαραβολή με τις θέσεις των εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών. Εξετάζει τρεις παράγοντες: «συναισθηματική ένταξη», «κοινωνική ένταξη» και «ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη» (Zwierzchowska et al., 2022).

#### **Perception of Inclusion**

Το ερωτηματολόγιο διατίθεται δωρεάν σε περισσότερες από είκοσι διαφορετικές γλώσσες και εξετάζει δίνοντας πληροφορίες για τη συναισθηματική ένταξη των μαθητών, την κοινωνική και για την ακαδημαϊκή τους αυτοαντίληψη (Alnahdi et al., 2022).

#### **SACIER-R**

Το ερωτηματολόγιο SACIER-R (Forlin et al., 2011b) επαναχρησιμοποιεί εφτά αντικείμενα από το ερωτηματολόγιο ATIES, καθώς και στοιχεία από παλαιότερες κλίμακες σχετικά με τη στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρία και τις ανησυχίες που σχετίζονται με την ένταξη (Guillemot et al., 2022). Τα στοιχεία της κλίμακας αξιολογούν τρεις παράγοντες: συναισθήματα, ανησυχίες, συμπεριφορές (Walsh et al., 2008). Η εφαρμογή ενός εργαλείου, όπως το SACIE-R μετρώντας τις στάσεις και ανησυχίες των εκπαιδευτικών, συμβάλλει

σημαντικά στην ανάπτυξη σχετικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς (Forlin et al., 2011b).

### **Greek SACIE—R.**

Αυτή η κλίμακα συνδυάζει το SACIE-R με τις άλλες δύο κλίμακες, το TEIP και το TRS. Αυτός ο συνδυασμός είναι εξαιρετικά σημαντικός, καθώς η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των ανησυχιών τους για να καλύψουν με επιτυχία τις ανάγκες των μαθητών τους μπορεί να συμβάλει στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους. (Vogiatzi et al., 2021).

#### **2.1.9 Συνεκπαίδευση στις χώρες**

### **Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής**

Η νομοθεσία των ΗΠΑ προάγει «το λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον» προωθώντας οι μαθητές με αναπηρία να διδάσκονται όσο το δυνατόν συχνότερα με τους συνομηλίκους τους γενικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας των Η.Π.Α. (1996), το ποσοστό των μαθητών με αναπηρία που φοιτούν στις τάξεις Γενικής εκπαίδευσης έχει αυξηθεί σημαντικά (Chiner & Cardona, 2013). Την αρχή στην πρακτική της Συνεκπαίδευσης την έθεσε η νομοθετική πράξη των Mastropieri & Scruggs (2012).

Κάθε περιφέρεια των Ηνωμένων Πολιτειών παρέχει εκπαίδευση καταρτίζοντας το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα των μαθητών στο οποίο εξετάζονται με λεπτομερή εστίαση ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση των μαθητών. Υπάρχει συνεργασία μεταξύ των ειδικοτήτων που εμπλέκονται στη ζωή των μαθητών για την ανάληψη των στρατηγικών που

θα τον βοηθήσουν και παρέχεται χρόνος αμοιβαίου προγραμματισμού για τη δημιουργία σχεδίων μαθημάτων με στόχο την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία εντός της κανονικής τάξης εκπαίδευσης για περισσότερο από το 80% της σχολικής ημέρας (Andreasen, 2012). Όσον αφορά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, προσφέρεται ποικιλία ποιοτικών προγραμμάτων διδασκαλίας στην ειδική αγωγή (Charitaki et al., 2022).

## **Καναδάς**

Ο Καναδάς εφάρμοσε και προωθεί συστηματικά την ένταξη στη νομοθεσία, στα προγράμματα σπουδών, στις συστηματικές δομές και στην επιτυχή εφαρμογή των συνθηκών από τους φορείς του συστήματος. Οι νομοθετικές ρίζες για την έναρξη της ένταξης ήταν ο Καναδικός Χάρτης Δικαιωμάτων και Ελευθεριών και ο Καναδικός Νόμος για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (2017). Και τα δυο έγγραφα υποστηρίζουν ότι τα άτομα διαφόρων πολιτισμικών καταβολών, καθώς και άτομα με αναπηρίες, έχουν ίσα δικαιώματα και μπορούν να επωφεληθούν από την ίδια προστασία χωρίς διάκριση (Miesera & Gebhardt, 2018).

Μεταξύ 9-15% του ποσοστού των μαθητών είναι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και το 80% αυτών των μαθητών περνούν το ήμισυ του σχολικού τους χρόνου σε κανονικές τάξεις. Οι Sokal & Sharma (2014) υπέδειξαν την αναγκαιότητα της εισαγωγής πρόσθετων αλλαγών στην ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση. Τόνισαν ότι το 94% των ενδοϋπηρεσιακών δασκάλων στη Μανιτόμπα εργάζονταν με μαθητές με ειδικές ανάγκες στις τάξεις τους, ενώ το 43% των ενδοϋπηρεσιακών δασκάλων δεν είχαν παρακολουθήσει ποτέ ένα μάθημα για τη Συνεκπαίδευση ή δεν είχαν κάνει μαθήματα σχετικά με τη διδασκαλία σε παιδιά με αναπηρία. Επιπλέον, το 38% των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ήταν δυσαρεστημένοι με τις δικές τους δεξιότητες (Sokal & Sharma, 2014). Εδώ αξίζει να σημειώσουμε ότι στην Μανιτόμπα του Καναδά, η Συνεκπαίδευση είναι καθολική και κάθε δάσκαλος έχει εμπειρία

με μαθητές με αναπηρία. Ακόμα οι Specht et al. (2016) διαπίστωσαν ότι οι στάσεις για την ένταξη ήταν θετικές στους Καναδούς εκπαιδευτικούς προϋπηρεσίας και ιδιαίτερα των γυναικών εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα σημειώνεται θετική αυτό-αποτελεσματικότητα (Miesera & Gebhardt, 2018).

## **Αυστραλία**

Η εθνική έκθεση του Karmel το 1973 υπογράμμισε την αναγκαιότητα για πρόωμη παρέμβαση και ταυτόχρονα επαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Το 1984, η έκθεση της Δυτικής Αυστραλίας Beazley (1984) διαπίστωσε τα πολλά ζητήματα που κυριαρχούν ως προς την επιτυχή Συμπεριληπτική εκπαίδευση. Το 1992 στο Νόμο περί διακρίσεων (DDA, Κοινοπολιτεία Αυστραλίας 1992), οι μαθητές με αναπηρία ήταν εγγυημένοι να λάβουν κατάλληλη εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις. Η Έκθεση Shean (1993) διερεύνησε την ισότητα των υπηρεσιών που παρέχονται σε μαθητές με αναπηρία. Ο αναθεωρημένος νόμος για τη σχολική εκπαίδευση του 1999 περιλάμβανε έναν ορισμό της αναπηρίας που άφηνε ανοιχτό το ενδεχόμενο αποκλεισμού τους. Στις αρχές του 2000 προωθήθηκε η Συμπεριληπτική εκπαίδευση ως ουσιαστικό στοιχείο της κοινωνικής δικαιοσύνης και του τρόπου διασφάλισης της ισότητας για όλους τους μαθητές, ωστόσο τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία έγιναν πολύ σαφή με το νόμο του 2005 (Chambers, 2021). Ο νόμος αποτελεί μια σημαντική νομοθεσία καθώς παρείχε καθοδήγηση και για εκπαιδευτικούς και για γονείς σχετικά με τα κατάλληλα καταλύματα και προσαρμογές για μαθητές με αναπηρία στην τάξη προωθώντας τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, σε υποστηρικτικές υπηρεσίες. Ωστόσο παρόλο τις εθνικές πολιτικές για την προώθηση της εκπαίδευσης για την ένταξη και κατά των διακρίσεων, η πρόσβαση στην ένταξη παραμένει μια διακήρυξη. Το 2011, μια

επιτροπή αξιολόγησης της χρηματοδότησης των σχολείων στην Αυστραλία αποκάλυψε μεγάλα κενά και ανισότητες μεταξύ των μαθητών (Chambers & Forlin, 2021b).

Οι πολιτικές για τα σχολεία χωρίς αποκλεισμούς προωθήθηκαν με την Εκπαιδευτική Διακήρυξη: Alice Springs (Mparntwe) 2019, Αυστραλιανό Κυβερνητικό Υπουργείο Παιδείας Δεξιοτήτων και Employment (DESE, 2019), Australia's Disability Strategy (2021-2031), Commonwealth of Australia (2021), Πλαίσιο Ευημερίας 2018 (Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, 2018). Σύμφωνα με το Αυστραλιανό Πρόγραμμα Σπουδών, Αρχή Αξιολόγησης και Αναφοράς (ACARA, 2016) γίνονται προσπάθειες τα γενικά σχολεία να υιοθετούν ένα πρόγραμμα σπουδών χωρίς αποκλεισμούς βασισμένο στις ατομικές ανάγκες των μαθητών με πρόσθετη σωματική, γνωστική, συμπεριφορική, κοινωνική ή συναισθηματική υποστήριξη (Woodcock, et al., 2022).

## **Νέα Ζηλανδία**

Η Νέα Ζηλανδία, το 1990, υιοθέτησε τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNCRC) ως συνταγματική πολιτική για τα ανθρώπινα δικαιώματα και χρησιμοποιεί τον ορισμό της UNESCO για το τί συνιστά ένταξη (Rieser, 2012). Πολλές πολιτικές και κατευθυντήριες γραμμές έχουν τεθεί για την αντιμετώπιση της δημιουργίας σχολείων χωρίς αποκλεισμούς: Εθνικές Εκπαιδευτικές Κατευθυντήριες Γραμμές (NEGs) και Εθνικές Οδηγίες Διοίκησης (NAGs). Το Special Education (2000) θεσπίστηκε με σκοπό να απομακρυνθεί ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης από το ιατρικό και δυσιστικό μοντέλο των ατομικών εκπαιδευτικών αναγκών, στο οικολογικό και περιεκτικό μοντέλο. Σύμφωνα με το τελευταίο μοντέλο, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς θα είχε αποτέλεσμα με το συνδυασμό εξειδικευμένων δασκάλων και κατάλληλων πόρων.

Η στρατηγική της Νέας Ζηλανδίας για την Αναπηρία εφαρμόστηκε στο πλαίσιο του Νόμου περί δημόσιας υγείας και αναπηρίας το 2000 με όραμα να υπάρχει ένα πλήρως συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα που να υποστηρίζει την ανάπτυξη μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς.

Μέσω της εφαρμογής της πολιτικής του 2010 «Επιτυχία για Όλους» επιδιώκει η Νέα Ζηλανδία να επιτύχει ένα εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς αποκλεισμούς. Συνέχεια της βασικής προσέγγισης για τη μείωση των φραγμών για τα άτομα με αναπηρία είναι το πρόσφατο Σχέδιο Δράσης για την Αναπηρία 2014-2018. Το σχέδιο δημιουργήθηκε ως συλλογικό εγχείρημα με στόχο την ασφάλεια, αυτονομία, ευημερία, αυτοδιάθεση, και εκπροσώπηση ατόμων με αναπηρία. Η ευέλικτη φύση του Προγράμματος Σπουδών της Νέας Ζηλανδίας επιτρέπει στους δασκάλους να διαμορφώσουν τα μαθήματά τους με τρόπο που να μπορεί να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις όλων των μαθητών στην τάξη (Apers, 2016).

## **Ιρλανδία**

Ο Νόμος περί εκπαίδευσης του 1998 καθιέρωσε το δικαίωμα όλων των παιδιών στην κατάλληλη εκπαίδευση. Η ανάπτυξη των διατάξεων προβλέφθηκε από τον νόμο ESPEN του 2004, ο οποίος σχεδιάστηκε για να διασφαλίσει ότι τα παιδιά με ΕΕΑ εκπαιδεύονται μαζί με τους συνομηλίκους τους σε ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς. Το 2005 δημιουργήθηκε το Εθνικό Συμβούλιο Ειδικής Αγωγής (NCSE) για την ανάπτυξη της εφαρμογής της ένταξης. Παρόλο που το DES (2007) υποστήριξε τη συνεκπαίδευση, μια έκθεση του 2006 NCSE εντόπισε αρκετά βασικά ελλείμματα στην τρέχουσα ιρλανδική διάταξη: Η έγκαιρη διάγνωση, η παρέμβαση και η προσχολική εκπαίδευση διαπιστώθηκε ότι ήταν ανεπαρκείς. Πλέον έχουν γίνει οι ρυθμίσεις και λειτουργούν περισσότερες από 500 ειδικές τάξεις στα γενικά σχολεία (O'Toole & Burke, 2013).



## **Γαλλία**

Η ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες είναι υποχρεωτική από το 2005 (LOI n° 2005-102) αλλά τέθηκε πλήρως σε ισχύ το 2013 (LOI n° 2013-595). Ο αριθμός των μαθητών που περιλαμβάνονται στην γενική εκπαίδευση σταθερά αυξάνεται τα τελευταία χρόνια. Η έλλειψη εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι από τους συχνά επικαλούμενους λόγους για την έκφραση ανησυχιών σχετικά με την Συμπερίληψη από τους εκπαιδευτικούς της Γενικής εκπαίδευσης (Desombre et al., 2018).

## **Αγγλία**

Ο Νόμος για την ισότητα του 2010 («Equality Act 2010») προστατεύει τα άτομα με αναπηρία από δυσμενή μεταχείριση στα σχολεία. Εκτιμάται ότι το ένα τρίτο των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδεύεται στα γενικά σχολεία, εξαιτίας των εκτεταμένων και λεπτομερών προγραμμάτων για την εκπαίδευση των παιδιών και της θετικής στάσης εκ μέρους του διδακτικού προσωπικού και των παιδιών στη συνύπαρξη και υποστήριξη μαθητών με αναπηρία (Charitaki et al., 2022).

## **Ισπανία**

Ο Οργανικός Νόμος 3/2020, ο οποίος τροποποιεί τον Οργανικό Νόμο 2/2006 περί Εκπαίδευσης (LOMLOE) είναι η ισχύουσα νομοθεσία για την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και υπαγορεύει την εκπαιδευτική Συμπερίληψη για τους μαθητές με διαφορετικότητα (Triviño-Amigo et al., 2022a).

Η μελέτη των Chiner & Cardona (2013) επιβεβαιώνει ότι οι δάσκαλοι αποδέχονται τις αρχές της ένταξης, αλλά σίγουρα πιστεύουν ότι έχουν ανεπαρκείς δεξιότητες, υλικούς πόρους και προσωπική υποστήριξη για την ουσιαστική εφαρμογή αυτής της πολιτικής. Οι δάσκαλοι από την επαρχία του Αλικάντε θεώρησαν ότι η διδασκαλία όλων των μαθητών σε «κανονικές» τάξεις διαθέτει περισσότερα πλεονεκτήματα παρά μειονεκτήματα και ότι αυτή η πρακτική ευνοεί την ανάπτυξη ανεκτικότητας και σεβασμού μεταξύ των μαθητών. Ωστόσο, ήταν απρόθυμοι να συμπεριλάβουν μαθητές με μέτριες και σοβαρές αναπηρίες σε κανονικά μαθήματα και θεώρησαν ότι είναι δύσκολο να επιτευχθεί στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι του νηπιαγωγείου και του δημοτικού είχαν πιο ευνοϊκές στάσεις απέναντι στην ένταξη από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ οι εκπαιδευτικοί της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν λιγότερο θετική στάση. Οι τελευταίοι σπάνια χρησιμοποιούν εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και δεν διαθέτουν κατάρτιση για να διδάξουν στα παιδιά με αναπηρία. Παράλληλα αναφέρεται στη μελέτη ότι στόχος των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η κάλυψη της εκπαιδευτικής ύλης που τους πιέζει και δεν τους αφήνει το περιθώριο κατάρτισης εξατομικευμένων προγραμμάτων. Στην έρευνα του ο Cardona (2011) διαπίστωσε ότι άπειροι εκπαιδευτικοί μίλησαν με μεγαλύτερη θετικότητα για τα οφέλη της ένταξης και για την ανάγκη μεγαλύτερης συνεργασίας από ό,τι έμπειροι εκπαιδευτικοί (Chiner & Cardona, 2013).

## **Γερμανία**

Η Γερμανία διαθέτει ένα πολυεπίπεδο σχολικό σύστημα, όπου υπάρχουν διαφορετικά ειδικά σχολεία: για μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα ακοής και διανοητική αναπηρία. Η Συνεκπαίδευση είναι υπανάπτυκτη στη Βαυαρία της Γερμανίας, καθώς οι

μαθητές με ειδικές ανάγκες συχνά πηγαίνουν σε ειδικά σχολεία. Με την επικύρωση της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών του 2009 (Ηνωμένα Έθνη, 2006), η Γερμανία υποχρεώνεται να εφαρμόσει το νόμο στα σχολεία για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών με σκοπό την προώθηση της Συμπερίληψης (Miesera, 2018).

### **Ιταλία**

Το σύστημα εκπαίδευσης δεν έχει εξασφαλίσει το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία στη Συμπερίληψη σε σύγκριση σε άλλες χώρες της Νότιας Ευρώπης. Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών δεν είναι αρκετά εξειδικευμένη για να ανταποκριθεί στους στόχους μιας τέτοιας πολιτικής (Anastasiou et al., 2015).

Οι Vianello & Lanfranchi (2009) υποστηρίζουν ότι τα άτομα με διανοητικές αναπηρίες έχουν υψηλότερες επιδόσεις και κοινωνικά αναπτύσσονται καλύτερα, όταν εκπαιδεύονται σε αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς. Οι Racionero & Padrós (2010) αναγνωρίζουν τη σημασία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων σε μια συμπεριληπτική τάξη (European Agency for Development in Special Needs Education, 2013).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα που επηρεάζει τις στάσεις, τα συναισθήματα και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών προς την ένταξη υποστηρίζοντας έτσι την έρευνα η οποία υπογραμμίζει τη στενή σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών γνώσεων για τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τις απόψεις και τις στάσεις τους απέναντι στις πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς (Aiello et al., 2022).

### **Ελβετία**

Το Ελβετικό Ομοσπονδιακό Συμβούλιο δεν περιλαμβάνει στους νόμους την υποχρέωση Συμπερίληψης παιδιών με αναπηρίες. Ο αριθμός των μαθητών σε ειδικά σχολεία για άτομα με «σοβαρές αναπηρίες» έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια. Παρατηρείται ο

αριθμός των ενταγμένων παιδιών με σοβαρές αναπηρίες να μειώνεται, καθώς αυξάνεται το επίπεδο του βαθμού. Διαθέτει ένα καλά ανεπτυγμένο σύστημα ειδικών σχολείων κυρίως για παιδιά με νοητική και σωματική αναπηρία, πολλά από τα οποία είναι ιδιωτικά και υποστηρίζονται από σημαντικές κρατικές επιδοτήσεις. Έχει εδραιωθεί έντονα στο μυαλά των Ελβετών εκπαιδευτικών η ιδέα της ομαδοποίησης των παιδιών με αναπηρία και είναι εξαιρετικά δύσκολο να αποδεχτούν τη Συμπεριληπτική εκπαίδευση (Lozano et al., 2021).

### **Ολλανδία**

Η Ολλανδική κυβέρνηση το 2014 υιοθέτησε το νόμο που στοχεύει να μειώσει τον αριθμό των μαθητών που τοποθετούνται στα ειδικά σχολεία, να δημιουργήσει ένα δίκτυο συνεργασίας των σχολείων Γενικής και Ειδικής εκπαίδευσης, να εμπλέξει τους γονείς στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το περιεχόμενο της παροχής υπηρεσιών. Αν και η πλειοψηφία των γενικών σχολείων στην Ολλανδία περιλαμβάνει πλέον παιδιά με αναπηρίες, οι εκπαιδευτικοί συχνά διστάζουν να αποδεχτούν την ευθύνη για τους μαθητές. Το 75% ενός δείγματος Ολλανδών εκπαιδευτικών υποστήριξε την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες, αλλά όταν ρωτήθηκε για την τοποθέτηση των μαθητών στην «κανονική» τάξη, το ποσοστό έπεσε κάτω από 50%. Επιπλέον, σε μια μελέτη μεταξύ 304 Ολλανδών δασκάλων στην Γενική εκπαίδευση, το 79% των εκπαιδευτικών ανέφεραν την ανάγκη για πρόσθετη κατάρτιση. (Civitillo et al., 2016).

### **Πορτογαλία**

Πρόσφατα, ο Νόμος 54/2018 καθιέρωσε τη δέσμευση της χώρας για τη Συνεκπαίδευση με τη δημιουργία συνθηκών που ευνοούν την παροχή βελτιωμένων ποιοτικά εκπαιδευτικών υπηρεσιών που συνεπάγεται την εγκατάλειψη του βιοψυχοκοινωνικού

μοντέλου, στο οποίο οι μαθητές κατηγοριοποιούνται βάσει του βαθμού λειτουργικότητάς τους (Laranjeira et al., 2022).

## **Σλοβακία**

Το 2019 υπήρχαν περίπου 36.000 ενσωματωμένα παιδιά με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε δημόσια νηπιαγωγεία, σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Σλοβακία. Πολλοί ειδικοί επιστήμονες της Σλοβακίας ασχολήθηκαν με τα ζητήματα της Συνεκπαίδευσης: Ο Barnová (2019) έδωσε προσοχή στα ζητήματα της Συνεκπαίδευσης και στους στόχους της. Ο Krásna (2020) εστίασε στη νομοθετική βάση για τη Συνεκπαίδευση. Ο Čerelová (2020) διερεύνησε τα ζητήματα της Συνεκπαίδευσης από την άποψη της κοινωνικής ψυχολογίας και τη στάση των εκπαιδευτικών επαγγελματιών σχολείων, ο Gurgoná παρουσίασε μια νευροδιδακτική προσέγγιση. Οι Čerelová & Hasajoná (2020) αντιμετώπισαν τη Συνεκπαίδευση δίνοντας την ψυχοεκπαιδευτική διάσταση της ένταξης. Οι Hai et al. (2021) περιέγραψαν τη σχέση μεταξύ της ειδικής παιδαγωγικής και της Συνεκπαίδευσης. Οι Gabrhelová & Čerelová καθώς και οι Krásna & Barnová (2020) επεσήμαναν τη Συνεκπαίδευση ως προτεραιότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ο Lajčín et al. (2020) τοποθέτησαν τη Συνεκπαίδευση στο πλαίσιο της σχολικής παιδαγωγικής και οι Geršicová & Porubčanová (2020) ασχολήθηκαν με τις ιδιαιτερότητες της Συνεκπαίδευσης στα επαγγελματικά σχολεία στη Σλοβακία. Τα θέματα της συμπεριληπτικής διαχείρισης του σχολείου και της Συνεκπαίδευσης της τάξης αναπτύχθηκαν από τους Lajčín (2021) και Gabrhelová et al (Barnová et al., 2022).

Οι Σλοβάκοι δάσκαλοι θεωρούν ότι η εκπαιδευτική ένταξη είναι ακριβή όσο αναφορά το οικονομικό κόστος για τα σχολεία και πιστεύουν ότι η τοποθέτηση μαθητών με Ειδικές

Εκπαιδευτικές Ανάγκες σε ειδικά σχολεία μπορεί να αποτρέψει την απόρριψή τους από τους συμμαθητές τους στα κανονικά σχολεία (Barnová et al., 2022).

## **Σλοβενία**

Στη Σλοβενία, η ένταξη των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες θεσπίστηκε το 2000. Στοιχεία από τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης για Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες, η οποία περιλαμβάνει 32 Ευρωπαϊκές χώρες, δείχνουν ότι το σχολικό έτος 2016–2017, μόνο το 1,78% των παιδιών είχαν εκπαιδευτεί σε ειδικά σχολεία στη Σλοβενία, και το ποσοστό των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες στις κανονικές τάξεις ήταν 5,72% (EASIE 2020). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες περιλάμβαναν τη μεγαλύτερη ενιαία κατηγορία μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες. Γονείς, δάσκαλοι και επαγγελματίες αντιλαμβάνονται τον όρο ένταξη και ότι η ποιοτική της εφαρμογή προϋποθέτει την αγαστή συνεργασία εκπαιδευτικών-σχολικών συμβούλων-Διεύθυνσης σχολείου-ειδικών παιδαγωγών-γονέων για την κατανόηση, την εφαρμογή και την αποδοχή των στόχων της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην αύξηση και στην ενδυνάμωση της ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σλοβενίας είναι η ανάπτυξη αμοιβαίας συνεργασίας με ειδικούς για βοήθεια και υποστήριξη στα κανονικά σχολεία στην εφαρμογή της Συμπερίληψης και στην κάλυψη των διαφορετικών αναγκών των μαθητών (Schmidt, 2021).

## **Φιλανδία**

Η ολοκληρωμένη σχολική μεταρρύθμιση στη δεκαετία του 1970 δημιούργησε ένα σχολικό σύστημα που ακολουθεί το σκανδιναβικό ιδεώδες του «Σχολείου για όλους». Η αυξημένη ετερογένεια των τάξεων θεωρήθηκε πρόκληση και ως απάντηση εμφανίστηκε μια

νέα μορφή ειδικής εκπαίδευσης που ονομάζεται ειδική αγωγή μερικής απασχόλησης που καθιερώθηκε στο τέλος της δεκαετίας του 1970. Προς το τέλος της δεκαετία του 1990, ο αριθμός των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες αυξήθηκε γρήγορα. Αυτό οδήγησε στη διατύπωση μιας νέας στρατηγικής Ειδικής αγωγής (2007). Στο νέο σύστημα, η Συνεκπαίδευση χωρίζεται σε τρία επίπεδα: γενική-καθολική υποστήριξη, εντατική υποστήριξη και ειδική υποστήριξη.

Η ιδέα της καθολικής υποστήριξης αύξησε την ευαισθητοποίηση ότι όλοι οι δάσκαλοι είναι υπεύθυνοι για όλους τους μαθητές και έτσι εντατικοποιείται η υποστήριξη (Savolainen et al., 2020).

Το φινλανδικό μοντέλο Συμπερίληψης μπορεί να χαρακτηριστεί ως μερικό και περιεκτικό, καθώς οι εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής φαίνεται να προσαρμόζουν τη διδασκαλία και το πρόγραμμα σπουδών τους (Takala et al., 2009).

Πιο αναλυτικά, στο σύστημα ειδικής εκπαίδευσης μερικής απασχόλησης οι εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής παρέχουν διδασκαλία για 2-4 ώρες την εβδομάδα σε μαθητές με ήπιες αναπηρίες (Φινλανδικό Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης, 2008), ακολουθώντας είτε ένα μοντέλο συνδιδασκαλίας είτε ένα μοντέλο ειδικής τάξης. Στη συνέχεια, η διδασκαλία παραδίδεται σε μικρές ομάδες των 2-5 μαθητών και χωριστά από την υπόλοιπη γενική τάξη. Η Ειδική εκπαίδευση «μερικής απασχόλησης» λειτουργώντας ως προληπτικός εκπαιδευτικός μηχανισμός είναι προσανατολισμένη σε θεραπευτικές δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής (45,7%), προβλήματα ομιλίας (17,4%), μαθηματικά (16,3%), ξενόγλωσσα (8,7%), και θεραπεία συναισθηματικών και συμπεριφορικών αναπηριών (EBD) (5,2%), υποστήριξης φοιτητών στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Το παραπάνω αποτελεί μοναδικό επίτευγμα των Φινλανδών, καθώς συμμετείχαν 128.641 μαθητές: περίπου 23,12% του συνολικού σχολικού πληθυσμού, το 2006. Η εκπαίδευση περιλαμβάνει ειδικά σχεδιασμένη, εξατομικευμένη διδασκαλία για την αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών

των μαθητών, ενώ διαφέρει από την Ειδική εκπαίδευση πλήρους φοίτησης ως προς τη συχνότητα της εντατικής διδασκαλίας (Anastasiou & Keller, 2010).

Το φινλανδικό σύστημα Ειδικής αγωγής καθίσταται μοναδικά εκτεταμένο, ευέλικτο και υψηλής ποιότητας, εξαιτίας του μείγματος Ειδικής εκπαίδευσης πλήρους (το 8% των παιδιών) και μερικής απασχόλησης (το 22% των παιδιών), ολοκληρωμένης και χωριστής εκπαιδευτική παροχής για μαθητές με αναγνωρισμένες και μη αναπηρίες. Πολλοί Φινλανδοί συγγραφείς θεωρούν ότι η Ειδική εκπαίδευση μερικής απασχόλησης αποτελεί βασικό παράγοντα που εξηγεί τα επιτυχή φινλανδικά αποτελέσματα στις μελέτες PISA (Anastasiou & Keller, 2010).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του φινλανδικού σχολικού συστήματος είναι η μεγάλη αναλογία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στα γενικά σχολεία. Οι εξειδικευμένοι δάσκαλοι, οι περισσότεροι με μεταπτυχιακό τίτλο, είχαν την κύρια ευθύνη για τη λειτουργία των τμημάτων ειδίκευσης (Sharma et al., 2007).

## **Αρμενία**

Η Συμπεριληπτική πολιτική και εκπαίδευση προωθείται με πολύ αργούς ρυθμούς και τα σχολεία χωρίς αποκλεισμούς θεωρείται ότι είναι μόνο για ένα συγκεκριμένο τμήμα του σχολικού πληθυσμού. Ακόμη και όπου υπάρχουν σχολεία χωρίς αποκλεισμούς, αυτά δεν είναι προσβάσιμα σε όλους τους μαθητές, λόγω σοβαρής ανεπάρκειας σε υποδομές, πόρους και υπηρεσίες (Hunt, 2021).



## ΧΩΡΕΣ ΑΦΡΙΚΗΣ

### **Κένυα**

Το Σχέδιο Εθνικής Πολιτικής της Κένυας για την Αναπηρία του 2007 αναγνωρίζει την αναπηρία ως ανθρώπινο δικαίωμα και την περιγράφει ως ένα φαινόμενο που καλύπτει όλες τις πτυχές και τις σφαίρες της κοινωνίας. Στο σύνταγμα του 2010 περιλαμβάνονται διατάξεις που κατοχυρώνουν το δικαίωμα των παιδιών με οποιοδήποτε είδος αναπηρίας στην ελεύθερη και υποχρεωτική βασική εκπαίδευση και πρόσβαση στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Ωστόσο το πλαίσιο για τη διασφάλιση της Συνεκπαίδευσης κατοχυρώθηκε με τον Νόμο (2013), όπου τίθεται η ανάγκη της έγκαιρης αναγνώρισης και αξιολόγησης, της βελτίωσης της ποιότητας και της συνάφειας της εκπαίδευσης, της εξασφάλισης ίσων ευκαιριών για παιδιά με αναπηρίες. Στο άρθρο 44 παράγραφος 4 αναφέρεται ότι ο Γραμματέας του Υπουργικού συμβουλίου θα διασφαλίζει ότι κάθε εκπαιδευτικός χώρος με μαθητές με αναπηρίες διαθέτει κατάλληλα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς με υποδομές, εκπαιδευτικό υλικό και εξοπλισμό κατάλληλο. Παράλληλα στο άρθρο 46 παράγραφος 1 αναφέρεται ότι το καθήκον των συμβουλίων εκπαίδευσης είναι η δημιουργία εκπαιδευτικών κέντρων Αξιολόγησης και Πόρων (EARC), συμπεριλαμβανομένων των κλινικών υπηρεσιών, χώρων παροχής υπηρεσιών συμβουλευτικής για γονείς και εκπαιδευτικούς σχετικά με τις κατάλληλες μεθόδους εκπαίδευσης (Zigler et al., 2017).

### **Νιγηρία**

Ο Νόμος για το σχολείο του 1996 όρισε διατάξεις για την υποχρεωτική εκπαίδευση για παιδιά, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες, από επτά έως δεκαπέντε ετών.

Μια εθνική Επιτροπή για τις Ειδικές Ανάγκες στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση οδήγησε σε μια Λευκή Βίβλο για τη Συνεκπαίδευση. Στη Λευκή Βίβλο απαριθμούνται οι παράγοντες που εμπλέκονται στον αποκλεισμό των ατόμων από την εκπαίδευση: κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, κίνδυνος κακοποίησης παιδιών, αρνητική στάση απέναντι στην αναπηρία, γλωσσικά και επικοινωνιακά εμπόδια, ανεπαρκείς και ακατάλληλες υπηρεσίες εκπαιδευτικής υποστήριξης, έλλειψη συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση και τη λήψη αποφάσεων των παιδιών τους, έλλειψη κατάλληλης νομοθεσίας και πολιτικής για την υποστήριξη της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (Education White Paper 6, 2001). Η πρακτική της εκπαίδευσης στη Νιγηρία δίνοντας χώρο για διαχωρισμό και ενσωμάτωση έχει στερήσει από τόσα πολλά άτομα με αναπηρία την ευκαιρία να αποκτήσουν βασική εκπαίδευση και ταυτόχρονα έχει στερηθεί η κοινωνία της πληροφόρησης από την ενημέρωση για τις δυνατότητες των ατόμων με αναπηρία. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητική στάση απέναντι στη Συμπερίληψη (Mthimkhulu et al., 2013).

### **Τανζανία**

Η στρατηγική για τη Συμπεριληπτική εκπαίδευση δίνει έμφαση στην ένταξη ως βασική στρατηγική για την επίτευξη καθολικής και ισότιμης πρόσβασης. Όλα τα παιδιά, οι νέοι και οι ενήλικες στην Τανζανία έχουν δίκαιη πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση σε ρυθμίσεις χωρίς αποκλεισμούς (Zigler et al., 2017).

### **Γκάνα**

Το Υπουργείο Παιδείας (2002) στήριξε την πολιτική χωρίς αποκλεισμούς της χώρας καταρτίζοντας τις επιτροπές: Εθνική Επιτροπή Ειδικών Αναγκών στην Εκπαίδευση και Κατάρτιση και Εθνική Επιτροπή Υπηρεσιών Υποστήριξης της Εκπαίδευσης. Έχει

αναγνωρίσει την αξία της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (ΙΕ) και άρχισε να εφαρμόζει ορισμένες μορφές Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από τη δεκαετία του 1990 (Kuyini et al., 2018).

### **Μαλάουι**

Τα πληροφοριακά Συστήματα Διαχείρισης Εκπαίδευσης (2007) δηλώνουν ότι το Μαλάουι έχει 650 εξειδικευμένους δασκάλους εξοπλισμένους με γνώσεις και δεξιότητες για την παροχή επιπλέον υποστήριξης σε 69.943 μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες. Η Εθνική Πολιτική για την Εξίσωση Ευκαιριών για Άτομα με Αναπηρία προβλέπει ότι τα παιδιά με αναπηρίες θα πρέπει να συμπεριληφθούν. Γίνεται εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στις πρακτικές Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Kamchedzera & Aubrey, 2009).

### **ΧΩΡΕΣ ΑΣΙΑΣ**

#### **Κίνα**

Από τη δεκαετία του 1980, η κινεζική νομοθεσία έχει αρχίσει να προωθεί μια συμπεριληπτική προσέγγιση στην εκπαίδευση. Οι Κινέζοι θεωρούν οικονομικά αποδοτική την προσέγγιση της Συνεκπαίδευσης (Malinen et al., 2012). Ενώ η κινεζική κυβέρνηση προωθεί τη Συνεκπαίδευση, ωστόσο θεωρεί ραχοκοκαλιά του εκπαιδευτικού συστήματος τα σχολεία Ειδικής αγωγής, καθώς τα ειδικά σχολεία διαδραματίζουν έναν άκρως υποστηρικτικό ρόλο των κανονικών τάξεων και αποτελούν ταυτόχρονα απόλυτα χώρο εκπαίδευσης για τα παιδιά με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην πραγματικότητα, η κινεζική κυβέρνηση στοχεύει να οικοδομήσει περισσότερα ειδικά

σχολεία και έχει θέσει ως στόχο έως το 2020 κάθε πόλη περισσότερων από 300.000 κατοίκων να έχει τουλάχιστον ένα ειδικό σχολείο εκπαίδευσης (CPG, 2010 :Malinen et al., 2012). Το παραπάνω εξηγείται από το γεγονός ότι οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής εργάζονται κυρίως στα σχολεία που διδάσκουν μαθητές με σοβαρές αναπηρίες και είναι πολύ φυσικό να νοιώθουν λιγότερο ικανοί να διαχειρίζονται ζητήματα κανονικής τάξης (Malinen et al., 2013).

### **Βιετνάμ**

Σε όλη την περιοχή Ασίας-Ειρηνικού είναι η χώρα που προωθεί τη Συνεκπαίδευση ως κύρια προσέγγιση: το 75 τοις εκατό των παιδιών με αναπηρίες στο σχολείο μέχρι το 2010 και το 90 τοις εκατό έως το 2015. Μελλοντική κατεύθυνση σχετικά με την επέκταση της ένταξης στο Βιετνάμ περιλαμβάνει την προώθηση της κατάρτισης όλων των εκπαιδευτικών, την αυξημένη συνεργασία μεταξύ των υπουργείων Υγείας και Παιδείας, τα βελτιωμένα δίκτυα υποστήριξης, αυξημένη εκπαίδευση ευαισθητοποίησης πάνω στην Συμπεριληπτική πολιτική και εκπαίδευση σε όλη την κοινότητα (Forlin, 2010).

### **Ιαπωνία**

Η υποχρεωτική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά θεσπίστηκε το 1979 . Ωστόσο, παιδιά με σοβαρές ή μέτριες αναπηρίες μπόρεσαν να λάβουν εκπαίδευση σε ειδικά σχολεία ή τάξεις μόνο τη δεκαετία του 1980 και σπάνια είχε παρασχεθεί ειδική υποστήριξη για παιδιά με ήπιες αναπηρίες σε κανονικές τάξεις. Το 1993 θεσπίστηκε μια τροποποίηση του νόμου περί Σχολικής Εκπαίδευσης που επέτρεπε τα παιδιά με ήπιες αναπηρίες να λαμβάνουν ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη σε κανονικές τάξεις. Το Ιαπωνικό Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού, Επιστήμης και Τεχνολογίας (MEXT) υπέβαλε έκθεση για την

προώθηση της εκπαίδευσης των Ατόμων με Αναπηρία το 2003 και έγιναν και αξιοσημείωτες τροποποιήσεις των νόμων υπέρ της Ειδικής αγωγής το 2007. Από αυτή τη μεταρρύθμιση, τα παιδιά με ήπιες αναπηρίες μπορούν να εκπαιδεύονται και σε κανονικές τάξεις (MEXT, 2007). Έχει επισημανθεί ότι ο αυξανόμενος αριθμός των ειδικών σχολείων αποτελεί ένα ανάδρομο βήμα προς τη Συνεκπαίδευση. Διαπιστώθηκε ότι το επίπεδο γνώσης των Ιαπώνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την Συνεκπαίδευση ήταν σχετικά χαμηλό με έντονες τις ανησυχίες τους για τις πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς στα κανονικά μαθήματα (Yada & Alnahdi, 2021).

### **Σιγκαπούρη**

Το 2005, δύο είδη ειδικής υποστήριξης εισήχθησαν στο βασικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο πρώτος ήταν ο Συμμαχικός Εκπαιδευτής (Στήριξη Μάθησης και Συμπεριφοράς) που θα βοηθούσε τους γενικούς δασκάλους να υποστηρίξουν τους μαθητές τους με ειδικές ανάγκες και να εργαστούν με τους μαθητές με αναπηρίες. Το δεύτερο ήταν το σχέδιο να εκπαιδεύσει το 10% των γενικών δασκάλων στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 20% στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στα νηπιαγωγεία. Οι εκπαιδευτικοί προϋπηρεσίας είχαν αμφίθυμη και ελαφρώς δυσμενή στάση απέναντι στη Συνεκπαίδευση (Forlin et al., 2007).

### **Ταϊλάνδη**

Τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των Ταϊλανδών με αναπηρίες κέρδισαν δυναμική το 1994 με τη θέσπιση του νόμου για την αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία. Η ένταξη προωθήθηκε μετά από οκτώ χρόνια μέσω του Νόμου Εθνικής Παιδείας του Β.Ε. 2542 (1999). Δημιουργήθηκαν 309 πρότυπα σχολεία χωρίς αποκλεισμούς το 2004 και συνεχώς

αυξάνονται. Έχει θεσπιστεί το Εθνικό Εκπαιδευτικό Σχέδιο για το Έτος 2017-2036 που περιγράφει τους πρωταρχικούς στόχους της χώρας: εκπαιδευτική προσβασιμότητα, ισότητα και ποιότητα μέσω της ένταξης (UNESCO, 2009). Ωστόσο, η κυβέρνηση της Ταϊλάνδης αντιλαμβάνεται διαφορετικά την ένταξη από ό,τι η UNESCO. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής πιστεύουν ότι οι μαθητές που μπορούν να εκπαιδευτούν στην τάξη με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους παραμένουν στην κανονική τάξη και όσοι δεν περιλαμβάνονται στα κριτήρια επιλέγουν άλλο χώρο εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην εφαρμογή της ένταξης εξαιτίας: έλλειψης εκπαίδευσης των φορέων υλοποίησης, ανεπαρκούς χρηματοδότησης και ανεπαρκούς υποστήριξης (Raguindin et al., 2020).

## **Φιλιπίνες**

Είναι δικαίωμα κάθε παιδιού των Φιλιππίνων να έχει ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, όπως ορίζεται στο Σύνταγμα του 1987. Τα παιδιά με αναπηρίες αντιμετωπίζονταν ως ανεπιθύμητα και χωρίστηκαν από τα κανονικά παιδιά, γι' αυτό και εγγράφονται στα κέντρα Ειδικής Αγωγής -SPED- (Tenerife et al., 2022).

Το Υπουργείο Παιδείας των Φιλιππίνων υιοθέτησε επίσημα τη Συμπεριληπτική εκπαίδευση ως μια βιώσιμη εκπαιδευτική ρύθμιση το 1997. Η έννοια των «Κέντρων Silahis» (σχολείο εντός σχολείου) προτείνεται ως πρακτικό μοντέλο για την εφαρμογή και την προώθηση της ένταξη μαθητών με αναπηρίες σε κανονικά σχολεία στις Φιλιππίνες (Inciong & Quijano, 2009). Η βασική εκπαίδευση υποστηρίζει ποιοτικά τη Συνεκπαίδευση σε πάνω από 20 εκατομμύρια μαθητές στις Φιλιππίνες (Albert, 2016). Ωστόσο παραμένουν οι δυσκολίες για πολλούς Φιλιππινέζους λόγω οικονομικών δυσχερειών και δυσκολιών πρόσβασης σε εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις (Nuñez & Rosales, 2021).

## **Χόγκ-Κόγκ**

Η κυβέρνηση έχει εφαρμόσει πολιτικές υπέρ της Συνεκπαίδευσης από το 1997. Οι κατευθυντήριες γραμμές της Συμπερίληψης περιγράφονται στο Διάταγμα για τις Διακρίσεις Αναπηρίας (DDO) (Επιτροπή Ίσων Ευκαιριών 2007). Το διάστημα 2011–2012, ο αριθμός των μαθητών που εντοπίστηκαν με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΑΑ) αυξήθηκε σημαντικά από 18.000 το 2009 σε 28.630 μαθητές. Περίπου το 80% αυτών των μαθητών σπουδάζει στα κανονικά σχολεία και αντιστρόφως, ο αριθμός των ειδικών σχολείων μειώθηκε από 73, το 2003 σε σταθερά 60, το 2008. Επιπλέον, μόνο 4 σχολεία λειτουργούσαν ειδικά τμήματα για μαθητές με μέτριες μαθησιακές δυσκολίες. Στο πλαίσιο της σχολικής προσέγγισης (WSA) ο Διευθυντής του σχολείου χρειάζεται να εξασφαλίσει τις συνθήκες δημιουργίας ενός περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς, κινητοποίησης του σχολικού προσωπικού (Chao et al., 2016).

Το 2008 ξεκίνησε ένα πενταετές πλαίσιο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και περίπου το 21% των δασκάλων πρωτοβάθμιας και σε ποσοστό 16% δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν λάβει κάποια ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση (Forlin et al., 2014).

Ωστόσο η Συμπερίληψη δεν προωθήθηκε αρκετά, καθώς κυριάρχησαν οι παρακάτω παράγοντες: η υψηλή αξία που δίνεται στην ακαδημαϊκή επίδοση και στην ανάπτυξη του ανθρώπινου ταλέντου, το άκαμπτο εκπαιδευτικό σύστημα με την εξεταστική προσέγγιση, οι αρνητικές στάσεις των Διευθυντών των σχολείων και οι αρνητικές πεποιθήσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών. Αν και οι στάσεις των εκπαιδευτικών έχουν βελτιωθεί μετά τα μαθήματα κατάρτισης, όμως δεν είναι υπερβολικά θετικές.

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι είναι καθοριστικός παράγοντας που συμβάλλει στην παροχή αποτελεσματικής υποστήριξης για παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές

ανάγκες (Κυβερνητικό Τμήμα Εκπαίδευσης Τομέας, Γραφείο Εκπαίδευσης –EDB- (2015). Το 2015 το EDB ,το αναθεωρημένο πρόγραμμα κατάρτισης των εκπαιδευτικών, αύξησε τους στόχους επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για καθένα γενικό σχολείο, ενίσχυσε τις επαγγελματικές τους ικανότητες. Αυτό το πρόγραμμα έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους, γιατί οι στρεσογόνοι παράγοντες δυσχεραίνουν τη Συμπερίληψη. Στο πρόγραμμα δίνεται η δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Chao et al., 2017).

## **Ινδία**

Η προώθηση της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία περιλαμβάνεται στο νόμο Περί Ατόμων με Αναπηρία (1995), στο Σχέδιο Συνεκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Sharma, 2021). Συγκεκριμένα ο νόμος του 1995 προωθεί την εκπαίδευση των παιδιών σε κατάλληλο περιβάλλον, έως ότου ο εκπαιδευόμενος να συμπληρώσει την ηλικία των δεκαοκτώ ετών. Το Εθνικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για τη Σχολική Εκπαίδευση (NCERT, 2000) προχώρησε στη Συμπερίληψη κάνοντας κατάλληλες τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών και στην ανάπτυξη φιλικών προς τη μάθηση διαδικασιών αξιολόγησης (Pingle ,2015).

## **Μαλαισία**

Η ειδική εκπαίδευση παρέχεται είτε στα Ειδικά σχολεία ή στα Γενικά κυρίως για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Υπάρχουν εκπαιδευτικά προγράμματα που επικεντρώνονται στην ενισχυτική διδασκαλία για μαθητές με ελλείψεις που αφορούν τις ικανότητες ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής. Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν κάποια



βασική εκπαίδευση για την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Charitaki et al., 2022). Έχουν θετική στάση απέναντι στη Συνεκπαίδευση, καθώς συνηγορούν ότι αυξάνει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, μειώνει τα αρνητικά στερεότυπα με προϋπόθεση τη συνεργασία μεταξύ των γενικών εκπαιδευτικών και των ειδικών παιδαγωγών (Tenerife et al., 2022).

### **Σαουδική Αραβία**

Στα τέλη της δεκαετίας του 1990, το Υπουργείο Παιδείας άρχισε να ενσωματώνει μαθητές με αναπηρία στα κανονικά σχολεία ορίζοντας ειδικές τάξεις. Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 άνοιξε το πρώτο σχολείο για μαθητές με διανοητική αναπηρία. Μόλις άρχισαν να προσφέρονται υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης για μαθητές με διανοητική αναπηρία, 100 φοιτητές ξεκίνησαν την εκπαίδευση στις αρχές της δεκαετίας του 1970. Δεκαπέντε χρόνια αργότερα, υπήρχαν 827 φοιτητές εγγεγραμμένοι σε σχολές ειδικής αγωγής. Μέχρι το 2008, υπήρχαν 11 σχολές εκπαίδευσης στην Ειδική αγωγή και 718 προγράμματα για μαθητές με νοητική υστέρηση σε όλη τη χώρα, με 1.244 φοιτητές που φοιτούσαν σε 170 τάξεις. Εν τω μεταξύ, 11.805 μαθητές φοίτησαν σε 2.307 τάξεις σε κανονικά σχολεία. Την ίδια χρονιά, 2.272 δάσκαλοι εργάζονταν σε προγράμματα για μαθητές με νοητική υστέρηση (DGSE, 2008).

Η Σαουδική Αραβία παρέχει δύο εκπαιδευτικές επιλογές για μαθητές με διανοητική αναπηρία, τα Ειδικά σχολεία και τη Γενική εκπαίδευση. Στα ειδικά σχολεία οι μαθητές με νοητική αναπηρία σπουδάζουν σε εξειδικευμένα προγράμματα με βάση τις αναπηρίες τους. Η άλλη επιλογή σχολικής εκπαίδευσης είναι τα «προγράμματα ενσωμάτωσης της διάστασης», ένας όρος που χρησιμοποιεί ο Mousa (2010) στο βιβλίο του: *The Experience of the Kingdom of Saudi Arabia in Mainstreaming Students with Special Educational Needs in*

Public Schools και αναφέρεται σε προγράμματα ειδικής αγωγής στο σχολεία κανονικής εκπαίδευσης στη Σαουδική Αραβία. Πρόκειται για αυτοτελή προγράμματα τάξης που είναι διαθέσιμα στα προγράμματα ενσωμάτωσης (Alnahdi, 2013). Σημαντική ανάπτυξη στην ποσότητα και την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών για μαθητές με αναπηρίες έχει συμβεί τις τελευταίες δεκαετίες (Alnahdi, 2019a), ξεκινώντας με τη Συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία σε ορισμένα κανονικά σχολεία σε πολλές πόλεις .Ο αριθμός τέτοιων σχολείων αυξήθηκε σταδιακά τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνονται σε επίπεδο τάξης, ενώ οι μαθητές με άλλες αναπηρίες: διανοητικές, ακουστικές ή οπτικές περιλαμβάνονται σε Τμήματα Ένταξης. Οι μαθητές με σοβαρές αναπηρίες λαμβάνουν εκπαίδευση σε Ειδικά σχολεία. Ωστόσο, οι αυτόνομες αίθουσες διδασκαλίας (χωριστή τάξη για μαθητές με ειδικές αναπηρίες) παραμένουν οι πιο ευρέως χρησιμοποιούμενες μέθοδοι για μαθητές με αναπηρίες, με εξαίρεση τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που περιλαμβάνονται σε κανονικές τάξεις (Alnahdi, 2019a). Το 2020 ορίστηκε ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο για την ανάπτυξη προγραμμάτων προετοιμασίας εκπαιδευτικών στα πανεπιστήμια της Σαουδικής Αραβίας που καθόριζε ότι όλοι οι δάσκαλοι να έχουν τουλάχιστον δύο έως τρία μαθήματα που σχετίζονται με μαθητές με αναπηρία στα προγράμματα προετοιμασίας τους (Yada & Alnahdi, 2021).

Στον τομέα της συνεργασίας, οι δάσκαλοι έδειξαν λιγότερη εμπιστοσύνη στην ενημέρωση σχετικά με τους νόμους και τις πολιτικές που σχετίζονται με την ένταξη, γεγονός δικαιολογημένο , καθώς οι νόμοι και οι πολιτικές δεν συζητούνται συχνά στο εκπαιδευτικό περιβάλλον στη Σαουδική Αραβία (Alnahdi, 2019a).

## **Ρουάντα**

Στη Ρουάντα, τα στοιχεία απογραφής αποκάλυψαν 217.861 άτομα με ειδικές ανάγκες ηλικίας κάτω των 19 ετών και 105.104 ηλικίας 5–14 ετών. Το έργο της Handicap International στη Ρουάντα επικεντρώνεται στην ανάπτυξη δεσμών συνεργασίας μεταξύ ειδικά κέντρων για παιδιά με αναπηρία και τοπικών γενικών σχολείων, προκειμένου να αυξηθεί η Συμπερίληψη. Το Handicap International προετοιμάζει τα παιδιά με πολλαπλές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη γρηγορότερη Συμπερίληψη (Rieser, 2013).

## **Ισραήλ**

Το Υπουργείο Παιδείας από το 1996 εφαρμόζει προγράμματα για την ένταξη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες στις κανονικές τάξεις. Το 2002 προστέθηκε μια τροπολογία στο νόμο που επεξεργαζόταν με λεπτομέρειες το θέμα της Συμπερίληψης. Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί ο αριθμός των παιδιών με αναπηρία που εντάσσονται στις γενικές τάξεις (Fisher, 2017). Ωστόσο οι Malki & Einat (2018) αναφέρουν ότι η Συμπερίληψη ατόμων με νοητικές αναπηρίες αποτυγχάνει λόγω της ανεπάρκειας του σχολικού προγράμματος και των περιορισμένων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, παράγοντες που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν άτυπες στρατηγικές ένταξης (Giannimis, 2020).

## 2.1. 10 Έρευνες για τη Συμπερίληψη

### **Αμερική**

Ο Anramidis et al. (2000) παραθέτει την μετανάλυση των Scruggs & Matropieri (1996) που καταγράφει στις αμερικάνικες μελέτες από το 1958 έως το 1995 τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη Συνεκπαίδευση, όπου τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών (10.560 συνολικά) συμφωνούν με την πρακτική της Συνεκπαίδευσης, αν και το ένα τρίτο είναι προβληματισμένο σε σχέση με τον επαρκή χρόνο, τις δεξιότητες, την κατάρτιση, τους πόρους που απαιτούνται για την εύρυθμη λειτουργία της πρακτικής. Πιο συγκεκριμένα, το 65% των εκπαιδευτικών υποστήριξε την έννοια της ένταξης, το 40% πίστευε ότι ήταν ένας ρεαλιστικός στόχος για τα περισσότερα παιδιά, το 53% δήλωσαν πρόθυμοι να διδάξουν μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες, το 54% πίστευε ότι θα μπορούσε να επωφεληθεί από την Συμπερίληψη, αλλά μόνο το 33% θεώρησε ότι μια τυπική τάξη ήταν το καλύτερο μέρος για αυτά τα παιδιά, με το 28% να θεωρεί ότι διαθέτει αρκετό χρόνο να εφαρμόσει την πρακτική.

### **Ηνωμένο Βασίλειο**

Στην μελέτη τους ο Anramidis et al. (2000) παρουσιάζουν την έρευνα του Hellier (1988) που ερευνήσε έξι δημοτικά σχολεία στην περιοχή Tayside της Σκωτίας, όπου παιδιά με σοβαρές Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες ενσωματώνονταν, οι εκπαιδευτικοί διατήρησαν θετική στάση και οι ίδιοι αναπτύχθηκαν και εξελίχθηκαν θετικά. Ταυτόχρονα στην μελέτη των Clough & Lindsay (1991) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα παιδιά με μαθησιακές

δυσκολίες και συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσχέρειες είναι δύσκολες κατηγορίες στη διαχείριση.

Στη μελέτη των Ellis et al. (2008) τα ευρήματα των Beh-Pajoooh (1992) και Shimman (1990) διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν κατάρτιση και εκπαίδευση σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και συναισθηματικές διαταραχές εξέφρασαν ευνοϊκότερες στάσεις για την Συμπερίληψη σε σχέση με εκπαιδευτικούς που δεν είχαν λάβει κατάρτιση. Ο Garner & Davies (2001) επισημαίνει ότι η περιορισμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών δυσχεραίνει αισθητά την εφαρμογή της Συμπερίληψης, ενώ παράλληλα στην έρευνα του ο Dickens-Smith (1995) συμπεραίνει ότι η κατάρτιση του προσωπικού είναι το κλειδί για την επιτυχή ένταξη.

Η μελέτη της Forlin et al. (2011a) ανέδειξε την απροθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν μαθητές με νευροαισθητηριακές διαταραχές, εγκεφαλικές κακώσεις και παιδιά που βρίσκονται στο Φάσμα του Αυτισμού και πολλοί εκπαιδευτικοί νοιώθουν ανεπαρκείς να διδάξουν λόγω έλλειψης κατάρτισης και πρόσβασης σε κατάλληλο παιδαγωγικό υλικό.

## **Σλοβενία**

Στην έρευνα του ο Schmidt et al. (2021) μας αναφέρει στην μελέτη του Skrzypiec et al. (2016), οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες που συμμετείχαν με μέση ηλικία στα 13.7 έτη δεν ήταν αρκετά ικανοποιημένοι από τη Συνεκπαίδευση και δεν ένοιωθαν χαρούμενοι να συμμετέχουν. Αντίθετα στη μελέτη του Schwab et al. (2013) οι 179 μαθητές της πέμπτης τάξης της μελέτης δέχτηκαν θετική ανταπόκριση από τη Συμπερίληψή τους, παρόλο που στην κοινωνική ένταξη δεν είναι τόσο ικανοποιημένοι (Schmidt et al., 2021).

## **Σαουδική Αραβία**

Στην έρευνα του ο Alnahdi et al. (2022) μας παρουσιάζει την μελέτη των Dare et al. (2017) που εξέτασε την αποδοχή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μεταξύ συνομηλίκων, ιδιαίτερα στο παιχνίδι και διαπίστωσε ότι τα αγόρια έγιναν αποδέκτες της αποδοχής και της φιλίας. Ο Krämer et al. (2021) τονίζει ότι οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες επιτυγχάνουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις σε κανονικές τάξεις. Ο Schwab (2021) επισημαίνει ότι στο πλαίσιο αξιολόγησης της Συνεκπαίδευσης απαιτείται να υπολογιστούν η κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, οι επιλογές τους μετά το σχολείο, ο βαθμός της κοινωνικής τους ένταξης (Alnahdi et al., 2022).

## **Τανζανία- Κένυα**

Ο Zigler et al. (2017) υπογραμμίζει ότι το 91% των εκπαιδευτικών της έρευνάς τους ευχαριστήθηκαν τη συνεργασία με ειδικούς δασκάλους εκπαίδευσης σε ενταξιακές τάξεις και επιπλέον το 78% θεώρησε ότι η συνεργατική διδασκαλία θα μπορούσε να είναι πιο αποτελεσματική, όταν οι μαθητές με Εξατομικευμένο πρόγραμμα Εκπαίδευσης (IEP) τοποθετήθηκαν σε κανονική τάξη. Παράλληλα το 76% των δασκάλων ανέφεραν ότι για την ανάπτυξη του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος υπήρχε αγαστή συνεργασία με τους ειδικούς παιδαγωγούς. Παρόλο που οι περισσότεροι δάσκαλοι σε ποσοστό (69%) δήλωσαν ότι η συνεργατική διδασκαλία είναι αποτελεσματική, όταν οι μαθητές τοποθετούνται σε κανονική τάξη, ωστόσο το 39% αρνούνται τη συνεργασία (Zigler et al. 2017).

## **Γκάνα**

Ο Agbenyega (2007) στην έρευνα του σε 100 εκπαιδευτικούς διαπίστωσε ότι οι κύριες ανησυχίες τους για την Συνεκπαίδευση σχετίζονται με την έλλειψη δεξιοτήτων, την έλλειψη πόρων (Agbenyega, 2007).

## **Ταϊλάνδη**

Ο Changpinit et al. (2007) εξέτασαν τις στάσεις και τις ανησυχίες 702 εκπαιδευτικών και διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν θετικές στάσεις, είχαν και λιγότερες ανησυχίες (Changpinit et al., 2007).

## **Φιλιπίνες**

Στην μελέτη των Tenerife et al. (2022) αναφέρεται η έρευνα των Mango (2018) που επεξεργάζεται τις απόψεις των δασκάλων Γενικών λυκείων που συμμετέχουν σε ένα πιλοτικό πρόγραμμα Συνεκπαίδευσης στη βορειοδυτική περιοχή του Καμερούν, και καταλήγουν ότι προτιμούν τις ειδικές τάξεις. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία και κατάρτιση διάκινται θετικά στην ιδέα της Συμπερίληψης. Υποστηρίζουν ότι η Συνεκπαίδευση αποδεικνύεται ιδιαίτερα επωφελής και για τα άτομα χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς μαθαίνουν την αποδοχή και τον σεβασμό. Επισημαίνουν οι Tenerife et al. (2022) ότι εφόσον ο τρόπος αλληλεπίδρασης των ατόμων που περιβάλλουν το παιδί επηρεάζει την ανάπτυξη του κάθε παιδιού, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που καλλιεργούνται στις συμπεριληπτικές τάξεις και υποστηρίζουν τις σχέσεις των μαθητών με

το περιβάλλον, μπορούν να συμβάλουν στη θετική ανάπτυξη όλων των μαθητών. Η μελέτη συμφωνεί με των Sharma et al. (2021b) που υπογραμμίζει ότι τα υψηλότερα αισθήματα επάρκειας των εκπαιδευτικών συνάδουν με τη θετική αντίληψη για τα οφέλη της Συνεκπαίδευσης (Tenerife et al., 2022).

## **Ελλάδα**

Στην έρευνα των Zoniou-Sideri & Vlachou (2006) είναι ενδιαφέρον ότι οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δεν γνώριζαν επί της ουσίας τίποτα ουσιαστικό για τη Συνεκπαίδευση. Θεωρούν ότι η εκπαίδευση των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες αποτελεί έργο των δασκάλων Ειδικής Αγωγής, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια διδασκαλίας ήταν περισσότερο πρόθυμοι να ακολουθήσουν την πρακτική της Συνεκπαίδευσης. Στην ίδια μελέτη ένας αριθμός εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι για την ελληνική πραγματικότητα η ένταξη θεωρείται αποτέλεσμα εξωτερικών ευρωπαϊκών επιρροών και οδηγιών. Δίνεται προέκταση στη μελέτη που εξηγεί τον λόγο που ελάχιστος αριθμός σχολείων εφαρμόζει τη Συμπερίληψη και ταυτόχρονα θεωρεί ότι τα παιδιά καλύτερα να εκπαιδεύονται σε ειδικά διαχωρισμένα περιβάλλοντα. Σε κάποιο σημείο της έρευνας αναφέρεται ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί εξέφρασαν κάποιες ανησυχίες και επιφυλάξεις λόγω της μειωμένης τους εμπειρίας. Οι στάσεις πολλών εκπαιδευτικών εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη φύση και βαρύτητα της αναπηρίας (Antramidis et al., 2019).

Στην έρευνα των Antramidis & Kalyva (2007), οι εκπαιδευτικοί που είχαν διδάξει σε γενικά σχολεία που φοιτούσαν παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσίαζαν θετικές στάσεις απέναντι στη Συνεκπαίδευση και πιο έτοιμοι να διδάξουν ακόμα και σε παιδιά με πιο σοβαρές παθήσεις. Επόμενα συμπεράσματα της έρευνας είναι η έλλειψη



εμπειρίας πολλών εκπαιδευτικών σε πρακτικές Συνεκπαίδευσης, η περιορισμένη γνώση και κατάρτισή τους. Επιπλέον, οι απαντήσεις πολλών εκπαιδευτικών σχετίζονται σημαντικά με την ύπαρξη προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας με μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και οδηγούν σε θετικές στάσεις (Avramidis et al., 2019).

Σημαντικό εύρημα της έρευνας των Batsiou et al. (2008) ήταν ότι η αυξημένη διδακτική εμπειρία και γνώση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες συντελεί στην αυξημένη προθυμία συμμετοχής στη Συνεκπαίδευση και προθυμία για περισσότερη ενημέρωση και κατάρτιση (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2011).

Στο ίδιο Διεθνές Συνέδριο καταγράφεται η ξενόγλωσση βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν προθυμία στην ένταξη μαθητών με ήπιες αναπηρίες (Larrivee & Cook, 1979) και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες, ότι θεωρούν σχεδόν αδύνατη την ένταξη των μαθητών με σοβαρές αναπηρίες (Dumke & Eberl, 2002), ότι οι παράγοντες της ειδικότητας και του τύπου της αναπηρίας επιδρούν ενεργά στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών (Eberl, 2000), ότι οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με την περισσότερη κατάρτιση επιλέγουν να υποστηρίξουν τη Συνεκπαίδευση και τις συνεργατικές μορφές διδασκαλίας (Austin, 2001- Huber, 2000).

Η προηγούμενη διδακτική εμπειρία ως παράγοντας θετικής στάσης επιβεβαιώνεται στις έρευνες των Coutsockostas & Alborz (2010) και Τσακίριδου & Πολυζοπούλου (2014) και καθιστά τους εκπαιδευτικούς περισσότερο πρόθυμους και λιγότερο ανήσυχους. Ωστόσο οι γενικοί εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετικές αντιλήψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα τους στη διαχείριση παιδιών με διασπαστική συμπεριφορά σε σύγκριση με τους ειδικούς παιδαγωγούς που μόνο πρόσφατα τοποθετήθηκαν σε γενικές τάξεις (Avramidis et al., 2019).

Στην ίδια έρευνα οι Avramidis et al. (2019) υπογράμμισαν τα κοινωνικά οφέλη της Συνεκπαίδευσης και για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και για τους μαθητές με Ειδικές

Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Τα ακαδημαϊκά οφέλη βαθμολογήθηκαν επίσης ευνοϊκά, αν και σε μικρότερο βαθμό και αντικατοπτρίζουν τις ανησυχίες τους σχετικά με την αποτελεσματική κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών.

### 2.1.11 Ελληνική Πραγματικότητα

Η Ελλάδα μόλις τα τελευταία πέντε χρόνια καταβάλλει συστηματική προσπάθεια υποστήριξης των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή έδειξε ότι το ποσοστό του 70% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι εγγεγραμμένοι στα γενικά σχολεία (Pappas et al., 2018). Ωστόσο υπάρχει ασυνέπεια μεταξύ του νομοθετικού πλαισίου και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας λόγω έλλειψης πόρων και προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών, αναποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών που προάγουν την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη (Vogiatzi et al., 2022).

Στην Ελλάδα η εφαρμογή της Συνεκπαίδευσης έρχεται αντιμέτωπη με τα παθογόνα στοιχεία του ελληνικού κράτους. Οι διαδικασίες αξιολόγησης δεν στοχεύουν στη διαμόρφωση καλύτερων συνθηκών Συμπερίληψης, αλλά κυρίως στην προσαρμογή του ατόμου σε ένα δομημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ο Συνήγορος του Πολίτη (2014, 2015) επισημαίνει ως δυσπραγίες του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα: την έλλειψη υποστήριξης στους μαθητές στα γενικά σχολεία, την έλλειψη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών και την υποχρηματοδότηση. Όσες φορές εφαρμόζονται οι απαραίτητες εκπαιδευτικές πρακτικές, οι ελλείψεις στις διοικητικές και οργανωτικές δομές επιδεινώνουν την κατάσταση (Giannimis, 2020).

Πιο αναλυτικά οι Zoniou-Sideri & Vlachou (2006) περιγράφουν με τα πιο γλαφυρά χρώματα την εκπαιδευτική κατάσταση στην Ελλάδα. Τα σχολεία είναι υποχρεωμένα να

ακολουθούν μια κοινή σχολική πολιτική, προσανατολισμένη στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών με τις ίδιες οδηγίες διδασκαλίας, τα ίδια εγχειρίδια και ένα υποχρεωτικό ασθμαίνοντα χρονοδιάγραμμα. Η διδακτική παιδαγωγική έχει στο επίκεντρο της τον εκπαιδευτικό, απρόθυμο να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του με την μάθηση να είναι αδιαφοροποίητη και δομημένη σύμφωνα με προκαθορισμένο περιεχόμενο μακριά από νέες προσεγγίσεις. Η αξιολόγηση συχνά επιτείνει τον ανταγωνισμό των συνομηλίκων με έμφαση στις δεξιότητες και την κατακερματισμένη γνώση. Ακόμα να σημειωθεί το παράδοξο γεγονός ότι παρόλο την αρχική τοποθέτηση μερίδας εκπαιδευτικών να δεχτούν στις τάξεις τους μαθητή με αναπηρία, όταν εμφανίστηκαν μαθητές διαφορετικού πολιτιστικού, εθνοτικού, γλωσσικού και θρησκευτικού υποβάθρου, προτίμησαν τους τελευταίους να συμπεριλάβουν στην τάξη τους (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Στο ίδιο μοτίβο κινούνται και οι Χονδρομπίλας & Γιαβρίμης (2019) που περιγράφουν ακατάλληλες κτηριακές δομές, έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού, πεπαλαιωμένα αναλυτικά προγράμματα, σημαντικές καθυστερήσεις στην ενεργοποίηση του κρατικού μηχανισμού, παραμέληση βασικών κανόνων στους ισχύοντες εκπαιδευτικούς νόμους με απότοκο την ανισότητα στην παροχή υποστήριξης στους μαθητές (Χονδρομπίλας & Γιαβρίμης, 2019). Η δυσχερής κατάσταση για τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες επιδεινώνεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με σημαντική αύξηση στα ποσοστά αποκλεισμού (Vogiatzi et al., 2022).

### **Προσπάθειες εξυγίανσης**

Τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ) ιδρύθηκαν για τη διάγνωση και την αξιολόγηση των δυσκολιών προσφέροντας εξατομικευμένα εκπαιδευτικά σχέδια για την υποστήριξη των μαθητών στις κανονικές τάξεις. Στα σχολεία Γενικής αγωγής λειτουργούν Τμήματα Ένταξης και υπάρχει και ο

θεσμός της Παράλληλης Στήριξης. Σύμφωνα με το ΕΑΣΙΕ (2020) το ποσοστό των μαθητών που εγγράφονται στη συνεκπαίδευση είναι το 4,48% του εγγεγραμμένου σχολικού πληθυσμού (Charitaki et al., 2022).

Τα Τμήματα Ένταξης στο Γενικό σχολείο υποστηρίζουν μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και συμπεριφορικά θέματα είτε λόγω διάγνωσης είτε και χωρίς διάγνωση με την αξιολόγηση και την αναγκαιότητα παρακολούθησης που προτείνει το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ο αριθμός των συμμετεχόντων ατόμων δεν πρέπει να ξεπερνά τους δώδεκα μαθητές. Οι ειδικοί εκπαιδευτικοί που δραστηριοποιούνται στο πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης βοηθούν τους μαθητές μέσα στην τάξη να παρακολουθήσουν το επίσημο πρόγραμμα σπουδών (Papageorgiou, 2019).

## **Νομοθεσίες**

Στην Ελλάδα, μετά τη δεκαετία του 1980, άρχισαν οι προσπάθειες νομοθέτησης της Ειδικής Αγωγής . Μια σειρά από νόμους και προεδρικά διατάγματα θεσπίστηκαν με στόχο τον καθορισμό του τρόπου εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία σε δομές Ειδικής Αγωγής, Παράλληλης Στήριξης και Τμημάτων Ένταξης. Μέχρι τη δεκαετία του 1980 αποσπασματικοί νόμοι και διατάγματα χαρακτηρίζουν την Ειδική αγωγή. Μετά τη Διακήρυξη της Salamanca (UNESCO, 1994) η αλλαγή από την ενσωμάτωση στη Συμπερίληψη επηρέασε ταυτόχρονα την «ελληνική πραγματικότητα» (Sarris, 2018).

### **N. 1143/1981**

Το 1981 με το Νόμο N. 1143/1981 η ελληνική κυβέρνηση θέσπισε την πρώτη της νομοθεσία που προέβλεπε ότι όλοι οι μαθητές με αναπηρία έχουν δικαίωμα δωρεάν

εκπαίδευσης και πρόσβασης σε υπηρεσίες υγείας. Προσπάθησε να διασφαλίσει ίση κοινωνική συμμετοχή, ανεξάρτητη διαβίωση και οικονομική αυτονομία των ατόμων με αναπηρία (Milathianaki, 2020). Πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 3 του Νόμου θεσμοθετούνται ειδικά σχολεία, παράλληλες ειδικές τάξεις πλήρους φοίτησης σε κανονικά σχολεία, τάξεις που λειτουργούν σε γενικά πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια σχολεία ή σχολές επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς και τάξεις ενισχυτικής διδασκαλίας. Στο Νόμο τα άτομα με αναπηρία περιγράφονται ως : «άτομα που αποκλίνουν από το κανονικό σε κοινωνική ζωή και επαγγελματική δραστηριότητα ανάλογα με τις ικανότητές τους» Στην ορολογία φαίνεται ο ιατρικά κατευθυνόμενος ορισμός της αναπηρίας που την αντιμετωπίζει ως απόκλιση από το φυσιολογικό και βασίζεται σε στερεότυπα περί «φυσιολογικού» και «παθολογικού» (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019).

Συγκεκριμένα στο Άρθρο 1 αναφέρεται: «σκοπός του παρόντος Νόμου είναι η παροχή ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης εις αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα, η λήψις μέτρων κοινωνικής μέτρησης και η αντίστοιχος προς τα δυνατότητάς των ένταξις αυτών εις την κοινωνική ζωήν και την επαγγελματικήν δραστηριότητα, δια της εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων εν συνδυασμώ προς ιατρικά και άλλα κοινωνικά θέματα» (Mantzikos, 2018). Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό ο νόμος επικρίθηκε έντονα ως διαχωριστικός των μαθητών σε «κανονικούς» και «αποκλίνοντες» και η κατηγοριοποίηση των «αποκλινόντων» ανάλογα με το πρόβλημα που παρουσίασαν οδήγησε στον πολλαπλό διαχωρισμό (Papageorgiou, 2019).

## **N. 1566/1985**

Στο Νόμο N. 1566/1985 το ύφος του κειμένου αλλάζει και ο όρος «απόκλιση από το κανονικό» αντικαθίσταται με τον όρο «ανάπηρος». Γίνεται προσπάθεια εξάλειψης του

διαχωρισμού : ιδρύονται ειδικές τάξεις μέσα στα γενικά σχολεία, διδασκαλία ξένης γλώσσας στα ειδικά σχολεία, εκπαιδευτικά βιβλία με χρήση γραφής Braille για τυφλούς. Για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών υπεύθυνος φορέας ήταν το Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Πρόνοιας, ωστόσο ο νόμος κρίθηκε αρνητικά καθώς οι διατάξεις του αφορούσαν μόνο όσους μαθητές είχαν ήδη συμπεριληφθεί στη Γενική εκπαίδευση: 4η παράγραφος: άρθρο 32 (Parageorgiou, 2019). Στο συγκεκριμένο νόμο για πρώτη φορά θέματα Ειδικής Αγωγής αφορούν τη Γενική εκπαίδευση παρέχοντας βραχυπρόθεσμη ελπίδα απεμπλοκής της εκπαίδευσης από την ιατρική αρχή. Ωστόσο όμως, ακόμα η Συμπεριληπτική εκπαίδευση προορίζεται για τους ικανούς μαθητές (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019).

#### **N. 2817/2000**

Ο Νόμος 2817/2000 «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις» στόχευσε στην αποτελεσματική ένταξη της Ειδικής Αγωγής και των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία. Γίνεται διαφοροποίηση της εννοιολογικής προσέγγισης της αναπηρίας με την οργανική ενοποίηση της Ειδικής Αγωγής στη Γενική εκπαίδευση. Προωθείται η ένταξη, διατάξεις για τα παιδιά με αναπηρία προσχολικής εκπαίδευσης και για αποφοίτους της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, περιορισμός του ειδικού σχολείου μόνο σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα και δυσκολίες, δημιουργία εξατομικευμένων προγραμμάτων, λειτουργία Κέντρων Αξιολόγησης και Υποστήριξης Διάγνωσης, αναγνώριση της νοηματικής γλώσσας ως επίσημης γλώσσας των κωφών, δημιουργία ειδικοτήτων για το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (Parageorgiou, 2019), δημιουργία των Τμημάτων Ένταξης (Χονδρομπίλας& Γιαβρίμης, 2019), θεσμοθέτηση της Παράλληλης Στήριξης που παρέχεται από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (Sarris, 2018), αύξηση του αριθμού των προσφερόμενων

μεταπτυχιακών σπουδών στην Ειδική αγωγή από Κρατικά Πανεπιστήμια (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019).

Ο συγκεκριμένος νόμος υιοθετώντας τον όρο ειδική εκπαιδευτική ανάγκη προσπαθεί να αποστασιοποιηθεί από το ιατρικό μοντέλο, ωστόσο οι μαθητές ακόμα διαχωρίζονται, καθώς οι μαθητές με «σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής, λόγω σωματικών, πνευματικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών» (Ν. 2817/2000, άρθρο 1, παράγραφος 1) συνεχίζουν να φοιτούν σε ειδικά σχολεία (Sarris, 2018). Σύμφωνα με τους Nteropoulou-Nterou & Slee (2019) η Συμπεριληπτική εκπαίδευση γίνεται τακτική της ειδικής αγωγής, επιφυλακτική για τους μαθητές με χαρακτηριστικά τέτοια που δεν δύνανται να παρακολουθήσουν τη Γενική εκπαίδευση σε ελεγχόμενο χωριστό περιβάλλον (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019).

### **N. 3699/2008**

Το άρθρο 1 (παρ. 1) του Ν. 3699/2008 τονίζει ότι Ειδική αγωγή και κατάρτιση ορίζεται ως «όλες εκείνες οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες που παρέχονται σε μαθητές με αναπηρία και προσδιορισμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Parageorgiou, 2019). Εκφράζεται η δέσμευση του κράτους για τη διασφάλιση και την αναβάθμιση του υποχρεωτικού χαρακτήρα της Ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Parageorgiou, 2019). Λειτουργούν τμήματα ένταξης με παρόμοιο τρόπο με τις ΗΠΑ από ειδικούς δασκάλους που είτε είναι κάτοχοι πτυχίου ειδικής αγωγής είτε έχουν άλλα τυπικά προσόντα στην Ειδική αγωγή (Avramidis et al., 2019). Τα τμήματα είναι ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα και οι μαθητές παραπέμπονται με βάση τη γνωμάτευσή τους από το αρμόδιο Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ). Στο άρθρο 3 προστίθενται τρεις νέες

κατηγορίες αναπηριών: «...διαταραχή ελλειμματικής προσοχής σύνδρομο με ή χωρίς υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), πολλαπλές αναπηρίες και μαθητές με μία ή περισσότερες πνευματικές ικανότητες και ταλέντα» (Nteropoulou-Nterou & Slee R., 2019).

Ερωτήματα και αμφισβητήσεις του παρόντος νόμου εκφράστηκαν από ερευνητές. Οι Zoniou et al. (2005) επισημαίνει ότι ενώ με το νόμο υιοθετείται μία «ενταξιακή γλώσσα», η απλή μετονομασία των τάξεων εγείρει μια σειρά από ερωτήσεις σχετικά με τη χάραξη πολιτικής, καθώς υποστηρίζει ότι οι πρώτες «ειδικές τάξεις» της δεκαετίας του '80 μετονομάστηκαν αυτομάτως σε «τάξεις ένταξης» (Zoniou et al., 2005). Οι Mantzikos et al. (2018) θεωρούν ότι ο νόμος Ν. 3699/2008 επαναδιατυπώνει τους προηγούμενους νόμους με την παροχή ίσων εκπαιδευτικών υπηρεσιών μέσω των «ενταξιακών» δομών: Τμήματα Ένταξης/Παράλληλη Στήριξη και την ακόλουθη κατηγοριοποίηση των μαθητών (Mantzikos et al., 2018).

Παράλληλα, επισημαίνονται σημαντικές ελλείψεις στην λειτουργία της Ειδικής εκπαίδευσης και δεν προβλέπεται διάταγμα διαχείρισης θεμάτων για την μεταδευτεροβάθμια επαγγελματική πορεία των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες. Καταλήγοντας ο προβληματισμός και η κριτική συνοψίζεται στο γεγονός ότι η ουσιαστική ένταξη των μαθητών επιτυγχάνεται μόνο μέσα από την προσαρμογή του σχολικού περιβάλλοντος στις ανάγκες των μαθητών και όχι της προσαρμογής των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον (Χονδρομπίλας& Γιαβρίμης, 2019).

### **N. 4115/2013**

Στο άρθρο 39 του Ν. 4115/2013 δημιουργείται η Σχολική Εκπαίδευση και Δίκτυα Υποστήριξης με στόχο να ενσωματωθούν οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολικό πλαίσιο και παράλληλα να προωθηθεί η συνεργασία. Ακόμα λειτουργεί η



Παράλληλη υποστήριξη, Συμπεριληπτική και κατ' οίκον διδασκαλία, η Διαγνωστική Εκπαιδευτική Αξιολόγηση και η Επιτροπή Υποστήριξης για τη διάγνωση και την αξιολόγηση (Parageorgiou, 2019). Τα ειδικά σχολεία μετατρέπονται σε Κέντρα Υποστήριξης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και συγκροτείται το Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ) με τις σχολικές μονάδες να συνιστούν μια ενότητα (Καϊμάρα & Οικονόμου, 2017).

#### **N. 4368/2016**

Στο άρθρο 82 του νόμου ορίζεται ότι οι μαθητές με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδεύονται σε μια κανονική τάξη με υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ή με εξατομικευμένη παράλληλη υποστήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής αγωγής. Ακόμα οι εκπαιδευτικοί της ένταξης μπορούν να υποστηρίξουν έναν ή περισσότερους μαθητές στην τάξη σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης ή σε τάξη Συνεκπαίδευσης (Milathianaki, 2020). Ωστόσο οι Nteropoulou-Nterou & Slee (2019) υποστηρίζουν ότι με το νόμο 2016, το αναχρονιστικό πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών Ειδικής Αγωγής του 1996 επικαιροποιήθηκε, καθώς αναβίωσε το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας ( Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019).

#### **N. 4547/2018**

Η Συνεκπαίδευση προωθείται με το νόμο 2018. Τα Κέντρα Εκπαίδευσης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕ.Σ.Υ.) αντικατέστησαν τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών. Τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού αναλαμβάνουν το ρόλο του συντονιστή εκπαιδευτικού έργου

συντονίζοντας τα Κέντρα Εκπαίδευσης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Parageorgiou, 2019).

## **2.2 ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΤΙΚΩΝ**

### **2.2.1 Θεωρία των Στάσεων**

Σημαντικά στοιχεία για την επιτυχία ενός προγράμματος Συνεκπαίδευσης σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή και τον Εκπαιδευτικό Επιστημονικό και Πολιτιστικό Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών είναι η θετική στάση του εκπαιδευτικού, ως ενός από τους κυρίους κοινωνικούς παράγοντες της εκπαίδευσης. Η θέσπιση πολιτικών για την εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών απαιτεί τη σύμπραξη κοινωνικών παραγόντων με ιδιαίτερη σημαίνουσα σημασία τη σύμπραξη των εκπαιδευτικών (Charitaki et al., 2022) . Οι θετικές στάσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη ελαττώνουν σημαντικά τις ανησυχίες τους (Aiello, 2022) και ταυτόχρονα η κατανόηση των στάσεων των παιδιών από τον εκπαιδευτικό επηρεάζει την πνευματική, κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή τους στη Συνεκπαίδευση.

Η στάση περιγράφεται ως αξιολογική απάντηση για ένα ζήτημα, αθροιστικό αποτέλεσμα προσωπικών πεποιθήσεων. Αναζητώντας τη θεωρία για τη στάση των εκπαιδευτικών οδηγούμαστε στη μελέτη της θεωρίας της προσδοκώμενης αξίας (Fishbein & Ajzen, 1972). Η θεωρία υποστηρίζει ότι η στάση ενός ατόμου είναι συνάρτηση των πεποιθήσεων του και κατά συνέπεια η αλλαγή των πεποιθήσεων οδηγεί σε αλλαγή στη συμπεριφορά (Forlin, 2010). Κατά τον Johnson & Johnson (2009) η στάση περιλαμβάνοντας πεποιθήσεις, συναισθήματα και συμπεριφορές έχει ως αποτέλεσμα την προδιάθεση, έναν θετικό ή δυσμενές προσανατολισμό σε συγκεκριμένα άτομα, ομάδες,

ιδέες, γεγονότα. Οι Civitillo et al. (2016) επισημαίνουν από τον Bandura (1986) ότι αν ένα άτομο δεν πιστεύει ότι μπορεί να δημιουργήσει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα, τότε δεν θα παρακινηθεί ως προς την αντίστοιχη συμπεριφορά.

Οι Sharma & Jacobs (2016) τονίζουν την αναγκαιότητα της έρευνας των στάσεων των εκπαιδευτικών, καθώς συνιστούν έναν ισχυρό προγνωστικό παράγοντα της συμπεριφοράς τους απέναντι στους μαθητές. Η στάση τους επηρεάζει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται, εκτιμούν, κρίνουν, αλληλοεπιδρούν και διδάσκουν τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες. Η Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς εξηγεί τις συμπεριληπτικές προθέσεις και τις διδακτικές συμπεριφορές (Laranjeira et al., 2022).

Πιο αναλυτικά η Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς ακολουθεί τρεις διαστάσεις: συνθετική, γνωστική, συναισθηματική. Η συνθετική διάσταση περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις των ατόμων σχετικά με τις συνέπειες της συμπεριφοράς και το βαθμό αντίληψης από τους άλλους, δηλαδή πώς ο εκπαιδευτικός θα προτιμούσε να φανεί η συμπεριφορά του. Η γνωστική διάσταση αναφέρεται στο πώς εμείς βλέπουμε τη συμπεριφορά των άλλων, συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί των μαθητών. Η συναισθηματική διάσταση αναφέρεται στο πώς αισθάνονται οι δάσκαλοι για τους μαθητές τους (Sokal & Sharma, 2022).

Οι MacFarlane & Woolfson (2013) συσχετίζοντας τις παραπάνω διαστάσεις τονίζουν ότι η θετική συναισθηματική στάση οδηγεί στη θετική γνωστική διάσταση και στο υψηλό αντιληπτό επίπεδο ελέγχου συμπεριφοράς. Η συνθετική διάσταση της στάσης αναλύεται στο ότι ο εκπαιδευτικός προβλέπει πώς οι άλλοι θα αντιληφθούν τις πράξεις του και ευθυγραμμίζει τη συμπεριφορά του με την επιθυμητή πιθανή αντίδραση. Ο συνδυασμός κανόνων, συμπεριφορικού ελέγχου και στάσεων καθιστά τη θεωρία, το κατάλληλο πλαίσιο για τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών (Charitaki et al., 2022). Η μεταβλητή διάσταση της αυτοαποτελεσματικότητας συνδέεται με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών,

τη γνωστική διάσταση των στάσεων και παράλληλα οι θετικές συναισθηματικές στάσεις περιγράφονται ως να είναι δεκτικοί και ήρεμοι στις προκλήσεις των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες (Frumos, 2018).

### 2.2.2 Παράγοντες Στάσεων

Πολλοί ερευνητές και ιδιαίτερα οι Avramidis & Norwich (2002) υπογράμμισαν τη σημασία των παραγόντων που διαμορφώνουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη Συμπερίληψη. Μεταβλητές που σχετίζονται με τη φύση και τη σοβαρότητα της αναπηρίας, με τον εκπαιδευτικό: φύλο, ηλικία, χρόνια διδακτικής εμπειρίας, επίπεδο τάξης, επαφή και εμπειρίες στο χειρισμό παιδιών με άτομα με αναπηρία, κατάρτιση και παράγοντες προσωπικότητας με το εκπαιδευτικό περιβάλλον: υποστηρικτικό πλαίσιο, σχολική ηγεσία (Raguindin et al., 2020- Καϊμάρα & Οικονόμου, 2017 - Kuyini et al., 2018- Nijakowska, 2019).

### **Διδακτική Εμπειρία**

Ο ρόλος της διδακτικής εμπειρίας είναι ιδιαίτερα σημαντικός στη βελτίωση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη. Τα υψηλότερα επίπεδα εμπειρίας και κοινωνικής επαφής με παιδιά με αναπηρίες προωθούν τις θετικές στάσεις απέναντι στη Συνεκπαίδευση, καθώς υπάρχει άνεση στη διδασκαλία (Charitaki et al., 2022- Laranjeira M. et al., 2022- Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014). Οι νέοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν εξαιρετική προθυμία να βοηθήσουν τους μαθητές σε κάθε είδους αναπηρία και στη συμμετοχή των παιδιών σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες (Barnová et al., 2022).

Τονίζεται από τους Lozano et al. (2021) ότι για να λειτουργήσει η εμπειρία ως θετική των στάσεων χρειάζεται να είναι η πρώτη επαφή με τα παιδιά θετική (Lozano et al., 2021).

Στον αντίποδα υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη διδακτική εμπειρία είναι περισσότερο επιφυλακτικοί στην πρακτική εφαρμογή της Συνεκπαίδευσης (Charitaki et al., 2022). Οι Hutzler et al. (2019) θεωρούν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί με τη λιγότερη εκπαιδευτική πείρα, επειδή έχουν περισσότερες ευκαιρίες Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη, επιμορφώνονται και εκτίθενται περισσότερο στις πρόσφατες εκπαιδευτικές πολιτικές εξελίξεις, προετοιμάζονται πιο εντατικά και είναι πιο δεκτικοί στην κανονιστική πολιτική της ένταξης (Hutzler et al., 2019).

Ωστόσο υπάρχει και η άποψη από τους Barnová et al. (2022) ότι πολλοί νέοι εκπαιδευτικοί έχουν μια άκρως αρνητική στάση ως προς την τροποποίηση των αξιολογήσεων των επιδόσεων και των προγραμμάτων σπουδών των μαθητών για να καλύψουν τις ανάγκες του κάθε μαθητή (Barnová et al., 2022). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι λιγότερο θετικοί απέναντι στη Συμπερίληψη και αποτελεσματικοί παρόλο την εμπειρία τους με αυτούς τους μαθητές. Η μεγαλύτερη εμπειρία αυξάνει την πιθανότητα να πρέπει να διαχειριστούν παιδιά με σοβαρές μαθησιακές ανάγκες και δυσκολίες συμπεριφοράς και το γεγονός αυτό τους κάνει επιφυλακτικούς (Frumos, 2018).

## **Σχολική Βαθμίδα**

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζονται πιο θετικά διακείμενοι ως προς την ένταξη σε σύγκριση με τους συναδέλφους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι κλάδοι των εκπαιδευτικών είναι πολλοί και διαφορετικοί και η εκπαιδευτική ύλη πιο απαιτητική (Charitaki et al., 2022). Ωστόσο υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση (Guillemot et al., 2022). Στη μελέτη των Sarris et al. (2018) παρατηρήθηκε ότι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν λιγότερο θετικές στάσεις σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους της προσχολικής ηλικίας (Sarris et al., 2018).

## **Συνεργασία**

Πολλές έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών επηρεάζει θετικά τη στάση απέναντι στη Συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς οι σχέσεις που αναπτύσσονται βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν εμπόδια, δυσκολίες και ανασφάλειες (Charitaki et al., 2022). Ειδικότερα η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής αγωγής είναι επιβεβλημένη (Καϊμάρα & Οικονόμου, 2017).

## **Φύλο**

Πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα θετικής στήριξης της Συμπεριληπτικής σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Chow & Sharma, 2022- Yada & Alnahdi, 2021- Lozano et al., 2021 -Alnahdi & Schwab, 2021 -Sarris et al., 2018 - Goddard & Evans, 2018 -Thaver et al., 2017 - Civitillo et

al., 2016- Vaz et al., 2015 – Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014 -Boyle et al., 2013). Στην έρευνα των Avramidis et al. (2019) σε 225 Έλληνες εκπαιδευτικούς Γενικής και 69 Ειδικής, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν πιο θετικές από τους άντρες συναδέλφους τους (Avramidis et al., 2019).

Οι Loreman et al. (2007) αναφέρουν ότι δεν υπήρξαν διαφορές στη στάση των εκπαιδευτικών όσο αναφορά το φύλο για τις χώρες: Καναδάς, Χονγκ Κονγκ, Αυστραλία και Σιγκαπούρη. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν οι Subban & Mahlo (2017), οι Sharma & Sokal (2015).

### **Ηλικία Εκπαιδευτικών**

Οι νέοι εκπαιδευτικοί λόγω της πρόσφατης αποφοίτησης τους είναι πιο θετικοί να ακολουθήσουν τις καινοτόμους πρακτικές της Συνεκπαίδευσης (Sarris et al., 2018- Thaver et al., 2017- Forlin et al., 2009 - Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014). Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί λόγω της ελλιπούς προετοιμασίας τους είναι περισσότερο επιφυλακτικοί και ανήσυχτοι για την προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιεχομένου της διδασκαλίας τους στις ατομικές ανάγκες των μαθητών (Barnová et al., 2022).

Αντίθετα υπάρχουν και αυτοί που υποστηρίζουν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί λόγω της εμπειρίας τους είναι πιο θετικοί και δεκτικοί, γιατί η εμπειρία τους κατοχυρώνει να προχωρήσουν (González-Gil et al., 2012). Στο παραπάνω συνάδει και η έρευνα των Avramidis et al. (2019), όπου σε δείγμα 225 γενικών εκπαιδευτικών και 69 ειδικών, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας μεγαλύτερης των 50 εξέφρασαν έντονες θετικές στάσεις (Avramidis et al., 2019).

## **Γνώσεις**

Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη κατάρτιση στις Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνειδητοποιούν τη σημασία των αναγκών υποστήριξης στην εφαρμογή της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, είναι πιο ρεαλιστές (Chow & Sharma, 2022), είναι πιο αποτελεσματικοί, καθώς διαθέτουν επαρκείς γνώσεις για τις βέλτιστες πρακτικές στην προσαρμοσμένη διδασκαλία (Tenerife et al., 2022 - Laranjeira et al., 2022 –Giavrimis, 2020- Weber et al., 2019- Woodcock & Vialle, 2015).

Ειδικότερα εκπαιδευτικοί Γενικής εκπαίδευσης με μαθήματα-σεμινάρια στην Ειδική αγωγή, αυτόματα γίνονται πιο θετικοί να δεχτούν τους μαθητές στην τάξη τους (Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014). Η ουσιαστική κατάρτιση, η γνώση της νομοθεσίας και των πολιτικών, η εκπαίδευση αύξησε σημαντικά την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της Συνεκπαίδευσης και τα αισθήματα αυτό-αποτελεσματικότητας (Chao et al., 2016). Χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Laranjeira et al. (2022) τις διαφορές που παρατηρήθηκαν στις στάσεις προς την Συνεκπαίδευση ανάμεσα στους πρόσφατα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς και στους μεγαλύτερους σε ηλικία (Laranjeira et al., 2022).

Εδώ να επισημανθεί ότι παρατηρείται σταδιακή μείωση των θετικών στάσεων προς την ένταξη στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς καθώς προχωρούν στα έτη κατάρτισης τους με πυνθάνοντα λόγο την αυξημένη επίγνωση των προκλήσεων που περιλαμβάνει η Ειδική αγωγή (Vaz et al., 2015).

## **Τύπο Αναπηρίας**

Καθοριστικό παράγοντα των στάσεων των εκπαιδευτικών αποτελεί ο τύπος της αναπηρίας των μαθητών. Μαθητές με ήπιες αναπηρίες, με σωματικές και μαθησιακές



δυσκολίες γίνονται πιο εύκολα και πρόθυμα αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί ωθούν σε Ειδικά σχολεία και διαχωρισμό τους μαθητές με σοβαρές αναπηρίες και με συναισθηματικά και συμπεριφορικά ζητήματα (Giannimis, 2020- Goddard & Evans, 2018- Civitillo et al., 2016- Woodcock & Vialle, 2015- Vaz et al., 2015- Ellis et al., 2018). Ειδικότερα για την Nijakowska (2019) και τους Sarris et al. (2018) οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά προσανατολισμένοι σε μαθητές με σωματικές και αισθητηριακές αναπηρίες και όχι σε μαθητές με μαθησιακές και συναισθηματικές-συμπεριφορικές δυσκολίες, καθώς η διδασκαλία τους απαιτεί περισσότερη προετοιμασία και προγραμματισμό προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους (Nijakowska (2019), Sarris et al.(2018)).

### **Επαφή με αναπηρία**

Πολλές είναι οι μελέτες και οι έρευνες σε διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς που τονίζουν τη συμβολή της κοινωνικής επαφής με τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες στις θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη Συμπερίληψη και στην ανάπτυξη μεγάλης προθυμίας συμμετοχής ( Miesera et al., 2018- Bannister-Tyrrell et al., 2018- Subban & Mahlo, 2016- Forlin, 2010).

Εγείρεται ένας προβληματισμός από τους Avramidis & Kalyva (2007) ότι βασική προϋπόθεση για να λειτουργήσει θετικά η επαφή με τα άτομα με αναπηρία είναι να συνοδεύεται από εκπαίδευση στην ειδική αγωγή για τη δημιουργία αισθημάτων εμπιστοσύνης για την ενασχόληση με τα συγκεκριμένα παιδιά (Thaver et al., 2014).

### **Υποστηρικτικό πλαίσιο-Σχολικό περιβάλλον**

Στην έρευνα των Tsakiridou & Polyzoroulou (2014) οι Διευθυντές έχουν θετική στάση απέναντι στη Συνεκπαίδευση θέτοντας τις προϋποθέσεις των κατάλληλων υλικοτεχνικών εγκαταστάσεων, στελέχωσης με προσωπικό ειδικής εκπαίδευσης, παρουσίας σχολικών ψυχολόγων, συγκεκριμένου αριθμού των παιδιών που συμμετέχουν στις τάξεις, αξιολόγησης των δυσκολιών των μαθητών (Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014).

#### **2.2.3 Έρευνες για θετική στάση Εκπαιδευτικών**

Η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην Συμπερίληψη προωθεί στρατηγικές διδασκαλίας που προάγουν την αποδοχή της διαφορετικότητας (Vogiatzi et al., 2021) συντελεί στην αυξημένη δεκτικότητα, σε υψηλότερα ποσοστά συνεργασίας δασκάλων, αυξημένη πιθανότητα διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Kuyini et al., 2018). Πολλές μελέτες παρουσιάζουν τη διαφορετικότητα στη στάση ανάμεσα στα κράτη και στους πολιτισμούς που εκφράζουν. Στα δυτικά έθνη, όπως Αμερική-Ευρώπη οι στάσεις είναι θετικότερες σε σχέση με τα μη δυτικά κράτη: Ισραήλ, Ταϊβάν, Γκάνα, Φιλιππίνες (Yada & Alnahdi, 2021). Σε όλες σχεδόν τις χώρες οι εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής είναι περισσότεροι ευνοϊκοί και θετικοί σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς Γενικής εκπαίδευσης. Αυτό πιστοποιεί η μετανάλυση του Giannimis (2020) δείχνοντας μηδενική διαφορά ανάμεσα στις χώρες που είχαν παράδοση στη Συμπεριληπτική πολιτική, όπως Ιταλία-Νορβηγία και στις χώρες όπως Γερμανία-Φιλανδία που υπήρχαν κυρίως ειδικές τάξεις (Giannimis, 2020).

## **ΗΠΑ**

Οι προοδευτικές νομοθεσίες για τη Συμπερίληψη προώθησαν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών και αύξησαν την προθυμία συμμετοχής τους, καθώς δόθηκε η δυνατότητα πρόσβασης σε διδακτικό υλικό, συμβουλευτική και εκπαίδευση, ομαδική διδασκαλία και άλλες μορφές υποστήριξης (Lozano et al., 2021).

## **Αυστραλία- Ιταλία**

Μια συγκριτική μελέτη μεταξύ Αυστραλών και Ιταλών εκπαιδευτικών διαπίστωσε τη σημαντική σύνδεση των θετικών στάσεων και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην επιτυχή εφαρμογή της Συμπερίληψης. Ειδικότερα στην Ιταλία, οι θετικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις εξασφαλίζουν την υποστήριξη. Μελέτες της Ιταλίας-Αυστραλίας υπογραμμίζουν ότι η ύπαρξη ειδικών σχολείων αποτελεί σημαντικό τροχοπέδη (Lozano et al., 2021).

## **Φιλανδία- Νότια Αφρική**

Οι Φιλανδοί εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται με θετικά συναισθήματα, λιγότερες ανησυχίες και επιφυλάξεις για τη Συνεκπαίδευση σε σύγκριση με τους Νοτιοαφρικανούς συναδέλφους τους. Οι διαφορές οφείλονται στις πολιτικές εξελίξεις για την ανάπτυξη γνώσεων-στρατηγικών και οικονομικών πόρων (Lozano et al., 2021).

## **Πακιστάν**

Είναι αξιοσημείωτο ότι στο Πακιστάν δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά μεταξύ Γενικών και Ειδικών εκπαιδευτικών ως προς τη θέση τους στην ένταξη και κυριαρχούν οι θετικές στάσεις και η υποστήριξη. Ανεξάρτητα από το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας οι Πακιστανοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη Συνεκπαίδευση με όλες τους τις δυνάμεις. Αυτό που είναι περίεργο είναι το γεγονός ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι πιο θετικοί σε σύγκριση με τις γυναίκες (Giannimis, 2020).

## **Κένυα**

Οι Tenerife et al. (2022) ανέδειξαν τη μελέτη των Gachocho P. (2017) σε δεκαπέντε εκπαιδευτικούς από την Thika East District της Κένυας. Οι αντιλήψεις και οι θέσεις τους για τη Συνεκπαίδευση ήταν ιδιαίτερα θετικές με έντονες τις προσπάθειες τους να προωθήσουν τις σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων και την αίσθηση ότι αποτελούν μέρος του συνόλου (Tenerife et al., 2022). Οι Νοτιοαφρικανοί μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πιο θετικά τη Συνεκπαίδευση σε σύγκριση με τους νεότερους (Subban & Mahlo, 2016).

## **Σαουδική Αραβία- Κορέα**

Οι Άραβες εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλότερη ανταπόκριση από τους Ιάπωνες εκπαιδευτικούς στην πρακτική της Συνεκπαίδευσης, γεγονός που βασίζεται στη διαφορετική πολιτιστική κουλτούρα (Alnahdi & Schwab, 2021). Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής είναι πιο ευνοϊκοί σε σύγκριση με τους γενικούς συναδέλφους τους με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να διάκινται θετικά (Giannimis, 2020).

## Συγκαυούρη

Στη μελέτη τους οι Lim & Thaver (2018) τόνισαν ότι στις περιπτώσεις των σχολείων που υπήρξε πλήρης Συνεκπαίδευση συνοδεύτηκε από διοικητική και εξειδικευμένη υποστήριξη, υλικούς πόρους, παροχή χρόνου για προγραμματισμό, διαφοροποιημένη διδασκαλία, έμπειρο εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό (Lim & Thaver, 2018).

### 2.2.4 Έρευνες για αρνητική Στάση Εκπαιδευτικών

Οι αρνητικές στάσεις απέναντι στη Συνεκπαίδευση προάγουν τον αποκλεισμό, τη διαφοροποίηση και το στιγματισμό. Η αρνητική στάση τους συνεπάγεται αποτυχία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, δημιουργία ενός κλίματος στην τάξη που δεν προάγει τη συμμετοχικότητα-τον πλουραρισμό-την ενσυναίσθηση.

Στην έρευνα των Avramidis et al. (2019) σε 225 Έλληνες εκπαιδευτικούς της Γενικής εκπαίδευσης και 69 Ειδικής, οι εκπαιδευτικοί της Γενικής εκπαίδευσης είναι δύσπιστοι με πολλές ανησυχίες και αμφιβολίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής (Avramidis et al., 2019) και συγκρινόμενοι με τους εκπαιδευτικούς της Ειδικής είναι πολύ ανασφαλείς και αμφισβητίες της ιδέας της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Desombre et al., 2018). Οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ακόμα πιο αρνητικοί (Vogiatzi et al., 2021).

Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών οφείλεται σε χαμηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης να διδάξουν λόγω ελλιπούς εξοπλισμού και εκπαιδευτικού υλικού (Mrakeni, 2019), ψυχολογικών ανησυχιών (Wray et al., 2022), ανησυχιών για τη δυνατότητα εφαρμογής της

πρακτικής (Malinen et al., 2013), απειρίας, έλλειψης κατάρτισης και μειωμένου ενδιαφέροντος για επιμόρφωση λόγω ηλικίας (Frumos, 2018- Vaz et al., 2015), ελλιπούς διοικητικής υποστήριξης, ανεπαρκών οικονομικών πόρων, έλλειψης εκπαιδευτικού χρόνου, πολυπληθών σχολικών τάξεων (Subban& Mahlo, 2016).

## **2.3 ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

### **2.3.1 Εννοιολόγηση**

Η ανάγκη να ανταποκριθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί στις απαιτήσεις του σύγχρονου Συμπεριληπτικού σχολείου, σεβόμενοι τις γλωσσικές, γνωστικές ιδιαιτερότητες και αναπηρίες των μαθητών είναι επιτακτική και οι προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς πολλές (Savolainen et al., 2020). Χρειάζεται να έχουν εκπαιδευτεί να αναγνωρίζουν τις δυνατότητες του κάθε παιδιού υιοθετώντας την άποψη ότι η διαφορετικότητα των μαθητών τους είναι φυσιολογική και η διαφοροποιημένη διδασκαλία και συλλογική προσπάθεια απαραίτητη (Mastrothanasis et al., 2021). Για την ποιοτική διδασκαλία και την υποστήριξη των μαθητών, καθοριστικός παράγοντας είναι η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών που συντελεί και στην ακαδημαϊκή αυτό-αποτελεσματικότητα και στα επιτεύγματα των μαθητών (Perera et al., 2019- Alnahdi, 2019a).

### **Ορισμός**

Σύμφωνα με τον ορισμό της έννοιας της αποτελεσματικότητας, η αυτό-αποτελεσματικότητα περιγράφεται ως το αίσθημα της ολοκλήρωσης που νιώθει κάποιος

σχετικά με την ικανότητά του να ελέγχει ορισμένες πτυχές της ζωής του και να επιτυγχάνει και αυτό το αίσθημα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στις δραστηριότητες του, στην προσπάθεια και στην επιμονή που καταβάλλει για να τις επιτύχει (Sarris et al., 2020-Alnahdi & Yada, 2020 -Chao et al., 2017). Συνεχίζοντας είναι οι πεποιθήσεις του ατόμου στις ικανότητές του να εκτελούν συγκεκριμένες διδακτικές εργασίες σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο ποιότητας σε μια καθορισμένη κατάσταση (Chesnut & Burley, 2015). Το παρακάτω αναλύεται ως διερεύνηση των συναισθημάτων της προσωπικής ικανότητας των εκπαιδευτικών για διδασκαλία στην τάξη στην οποία όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως ικανότητας, εκπαιδεύονται σε κοινά εκπαιδευτικά πλαίσια (Loreman et al, 2013). Οι Stylos et al. (2022) ορίζουν δυο διαστάσεις στην αυτό-αποτελεσματικότητα: την προσωπική ως οι πεποιθήσεις του ατόμου να πετύχει τον επιθυμητό στόχο και το προσδοκώμενο αποτέλεσμα ως εκτίμηση του ατόμου ότι μια δεδομένη συμπεριφορά θα οδηγήσει σε ορισμένα αποτελέσματα (Stylos et al, 2022). Αποτελεί θεμελιώδη πεποίθηση κινήτρου επηρεάζοντας τις επαγγελματικές συμπεριφορές του εκπαιδευτικού, εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να επηρεάσουν τη μάθηση των μαθητών (Tzivinikou & Kagkara, 2019).

Ο Bandura ορίζει την αυτό-αποτελεσματικότητα ως «οι πεποιθήσεις των ανθρώπων σχετικά με τις ικανότητές τους να παράγουν καθορισμένα επίπεδα απόδοσης που ασκούν επιρροή σε γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή τους» (Bandura (1994) σελ. 72: Kinskey, 2018) Η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι η πίστη του ατόμου στις δεξιότητες, τις ικανότητες και στις αποτελεσματικές του πράξεις (Jovanović et al., 2014), ένας τύπος γενετικής ικανότητας, όπου γνωστικές, κοινωνικό-συναισθηματικές και συμπεριφορικές δεξιότητες ενορχηστρώνονται για αποτελεσματική δράση (Björnsdóttir et al., 2022) και διαφέρει από την αυτοπεποίθηση που είναι ένας μη περιγραφικός όρος που αναφέρεται ως δύναμη πεποίθησης. Ακόμα να διευκρινίσουμε ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα διαφέρει από την αυτοαντίληψη που περιλαμβάνει συναισθηματικά συστατικά, βασίζεται στην κοινωνική σύγκριση και εστιάζει σε

προσωπικά στοιχεία που αφορούν τη γενική ικανότητα και όχι την απόδοση ως αυτό-αποτελεσματικότητα (Holzberger et al, 2013). Διαμορφώνεται η απόδοση του ατόμου μέσω της αλληλεπίδρασης προσωπικών, περιβαλλοντικών και συμπεριφορικών παραγόντων (Norris et al., 2018). Αντανακλά τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις προσωπικές ικανότητες διδασκαλίας τους στηριζόμενοι στην εκτίμηση των δυνατοτήτων- ελλειμμάτων για τις απαιτήσεις των καθηκόντων διδασκαλίας: διατήρηση της τάξης, εκπαιδευτικές στρατηγικές με τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων στη διδασκαλία, προώθηση της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στη τάξη (Perera et al, 2019).

Πιο συγκεκριμένα, η αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ορίζεται ως οι πεποιθήσεις και οι αντιλήψεις του σχετικά με την ικανότητά του να διδάσκει μαθητές με διαφορετικές ανάγκες και προσόντα και να επιφέρει επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα, να οργανώνει επιτυχώς διδακτικές εργασίες σε συγκεκριμένα πλαίσια (Stylos et al., 2022- Woodcock et al., 2022),ως η πεποίθηση ότι η πρόοδος των μαθητών του είναι αποτέλεσμα των προσωπικών δεξιοτήτων και προσπαθειών του και της ικανότητάς του να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών του παρά τις φαινομενικές δυσκολίες. Η επαγγελματική αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται ως η πεποίθηση των εκπαιδευτικών να εκτελούν αποτελεσματικά τα παραδοσιακά διδακτικά τους καθήκοντα: εξατομικευμένα, συνειδητή, ευέλικτη, ενδιαφέρουσα, ευεργετική διδασκαλία με έλεγχο της πειθαρχίας και της συμπεριφοράς των μαθητών διατηρώντας την ιδιότητα του ηγέτη στα μάτια των μαθητών (Fisher, 2017- Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Οι Künsting et al (2016) διευκρινίζουν τις δυο συνθήκες που επικρατούν σχετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: α. θεωρούν ότι μπορούν να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές, να αλληλοεπιδράσουν με διδακτικό τρόπο ,να συζητήσουν και να εξηγήσουν τα σημαντικά θέματά τους για τη βελτίωση της μάθησης τους β. θεωρούν ότι μπορούν να ελαχιστοποιήσουν τις διαταραχές-τις συγκρούσεις- τις αψιμαχίες στη



σχολική τάξη, να συντελέσουν στη δημιουργία ήρεμης ατμόσφαιρας (Künsting et al., 2016), στη δημιουργία θετικών-ωφέλιμων σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών (Barnes et al., 2018) με στόχο την προσέλκυση της προσοχής, της ανάπτυξης του ενδιαφέροντος, της αισιοδοξίας για τα μαθησιακά καθήκοντα (Agormedah et al., 2022).

Στον τομέα της Ειδικής αγωγής η αποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών ορίζεται ως η ικανότητα των εκπαιδευτικών να επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών τους μέσω εξειδικευμένων στρατηγικών διδασκαλίας για την προώθηση της ένταξης και της μάθησης (Mastrothanasias et al., 2021), διατήρηση του κινήτρου των μαθητών για τη μάθηση (Kiran, 2021). Οι Malandrakis et al. (2018) διευκρινίζουν ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα για απόδοση («ξέρω ήδη πώς να το κάνω») αφορά τους εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής εκπαίδευσης για να διδάξουν τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ η αυτο-αποτελεσματικότητα για μάθηση («Μπορώ να το μάθω αυτό αν βάλω το μυαλό μου σε αυτό») αφορά τους προϋπηρεσιακούς εκπαιδευτικούς, γιατί χρειάζεται να προηγηθεί η συνειδητοποίηση της θεωρίας και της πράξης για την Ειδική αγωγή (Malandrakis et al., 2018).

### 2.3.2 Ιστορική Αναδρομή έννοιας Αυτοαποτελεσματικότητας

Η ιδέα της αυτό-αποτελεσματικότητας εισήχθη από τους Adler (1956), Rotter (1966). Το 1977 η θεωρία του Bandura παρείχε μια ένωση όλων των υπαρχουσών θεωριών και εφαρμόστηκε στον τομέα της εκπαίδευσης στις αρχές της δεκαετίας του 1980. (Kinskey, 2018).

Χρησιμοποιώντας τον τόπο ελέγχου ως εννοιολογική βάση, οι ερευνητές του Rand Corporation (Armor et al., 1976- Berman & McLaughlin, 1977) διατύπωσαν δύο απλά στοιχεία για την αξιολόγηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών (Lemon & Garvis, 2015).

Το 1982, ο Schunk (1982) μέτρησε τα επίπεδα της αυτό-αποτελεσματικότητας σε παιδιά της δεύτερης δημοτικού, οι Lent et al. (1984) σε φοιτητές. Οι Gibson & Dembo (1984) ανέπτυξαν ένα εργαλείο μέτρησης της αυτό-αποτελεσματικότητας, ερευνώντας τους παράγοντες μέτρησης της. Οι Woolfolk & Hoy (1990) δημιούργησαν ένα εργαλείο αυτό-αποτελεσματικότητας για τον έλεγχο των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών. Οι Tschannen-Moran et al. (1998) επεξεργάστηκαν την αμοιβαία φύση της αυτό-αποτελεσματικότητας (Zee & Koomen, 2016).

Το 1990, οι Enochs & Riggs ακολούθησαν τη θεωρία του Bandura A. της αυτό-αποτελεσματικότητας για την ανάπτυξη εργαλείου μέτρησης της προσωπικής αυτό-αποτελεσματικότητας (Kinskey, 2018 ).

#### 2.3.4 Θεωρία για την Αυτό-αποτελεσματικότητα

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού εννοιολογείται σε δύο άξονες. Το πρώτο είναι του Rotter (1966): πεποιθήσεις επάρκειας του εκπαιδευτικού για τη μαθησιακή κατάσταση. Το δεύτερο βασίζεται στην κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura (1997): πεποίθηση εκπαιδευτικού για την ικανότητά του να ακολουθήσει εκπαιδευτική πρακτική που θα οδηγήσει σε θετικά για τους μαθητές αποτελέσματα. Οι ερευνητές ευθυγραμμίζονται περισσότερο με τη θεωρητική προσέγγιση του Bandura (Lemon & Garvis, 2015), καθώς η κοινωνική γνωστική θεωρία του αντιπροσωπεύει ένα αιτιολογικό μοντέλο αλληλεπιδράσεων μεταξύ προσωπικών παραγόντων με τη μορφή γνωστικών, συναισθηματικών και βιολογικών γεγονότων, περιβαλλοντικών παραγόντων και συμπεριφοράς που εξηγεί, γιατί οι άνθρωποι αποκτούν και διατηρούν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά (De Neve et al., 2015).

Στην κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura (1986), η συμπεριφορά καθορίζεται από τους αλληλεπιδρώντες παράγοντες: γνωστικούς-προσωπικούς-περιβαλλοντικούς. Η

αυτό-αποτελεσματικότητα εννοιολογείται ως θεωρία του ανθρώπινου ελέγχου που χρησιμοποιείται για να καταστεί η ζωή των ανθρώπων προορατική, αυτό-ρυθμιζόμενη-αυτό-αντανακλαστική (Bandura, 2006). Να μπορούν να ρυθμίζουν οι άνθρωποι τη ζωή τους μέσω αυτό-κινήτρων, διαδικασιών σκέψης, συναισθηματικών καταστάσεων, να ενεργοποιήσουν μέσω της αυτό-αποτελεσματικότητας τη δυνατότητα να ασκήσουν κάποια επιρροή στον τρόπο που ζουν για να ανακάμψουν από τις αποτυχίες και να έχουν τον έλεγχο της ζωής τους (Akprorehe & Nkedishu, 2020- Kuyini et al., 2018, Lemon & Garvis, 2015).

Πιο αναλυτικά οι Jovanović et al. (2014) αναλύουν τις λειτουργίες που επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα: γνωστική: γνώσεις, οπτικοποιημένες απόψεις και αποτελέσματα, κίνητρα: καθορισμός στόχων και σχεδιασμός ενεργειών με την αναμονή των θετικών συνεπειών, διαθέσεις και συναισθήματα: επίλυση προβλημάτων με διαχείριση των συναισθηματικών καταστάσεων που απορρέουν από αγχωτικές-δύσκολες-καταθλιπτικές καταστάσεις της ζωής, επιλεκτικές προσεγγίσεις: δραστηριότητες για τη δημιουργία ευνοϊκών περιβαλλόντων. Ο πιο σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην αύξηση της αυτό-αποτελεσματικότητας είναι η εμπειρία ( Jovanović et al., 2014). Συνεχίζοντας, η αίσθηση της αποτελεσματικότητας εξαρτάται από τέσσερις πηγές: εμπειρία κυριαρχίας: αίσθηση ικανοποίησης μέσω επιτυχημένων διδακτικών εμπειριών που παρέχουν αξιόπιστες πληροφορίες για τις κρίσεις, αντικαταστάτης εμπειρίας: μέσω της παρατήρησης της απόδοσης των άλλων μαθαίνουν αποτελεσματικές στρατηγικές για τη διαχείριση απαιτητικών εργασιών, κοινωνική πειθώ: προκύπτει από πρόκληση άλλων σημαντικών ανθρώπων όπως συνάδελφοι, προϊστάμενοι, διευθυντές και τονίζει την ανεξάρτητη σκέψη, την κυριαρχία περιεχομένου και τα αυτό-αναφορικά πρότυπα, συναισθηματικές καταστάσεις: κόπωση, άγχος, ένταση, δυσθυμικές διαθέσεις που μπορούν να επηρεάσουν τις κρίσεις σχετικά με την ικανότητα διδασκαλίας (Desombre et al., 2018-Kiili et al., 2016,- Forlin et al., 2013).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας, η θεωρία της αυτό-αποτελεσματικότητας του Bandura συνδέεται με την απόδοση και την επιμονή των εκπαιδευτικών σε απαιτητικές εργασίες (Park et al., 2013), επηρεάζει τα κίνητρά τους και τον τρόπο που επιλέγουν να συμπεριφέρονται και να διδάσκουν στην τάξη (Koutsianou & Emvalotis, 2019). Συνδέονται και οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας και οι πεποιθήσεις προσδοκώμενου αποτελέσματος με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και επηρεάζουν και επηρεάζονται από τις προσωπικές τους πεποιθήσεις (Miller et al., 2017 - Holzberger et al., 2013).

Σύμφωνα με τους Perera et al. (2019) η Θεωρία ελέγχου βάσει της απόδοσης του Rotter (1966) στηρίζει τη θεωρία της αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Perera et al., 2019). Η θεωρία του ελέγχου του Rotter (1966) βασίζεται στην απόδοση και έθεσε τις βάσεις για πολλές μελέτες και κλίμακες, συμπεριλαμβανομένου του πρώτου εργαλείου μέτρησης της αυτό-αποτελεσματικότητας στη δεκαετία του 1970. Σύμφωνα με τον Rotter τα άτομα αναπτύσσονται σε σχέση με το περιβάλλον τους δημιουργώντας σχέση συναλλαγής ατόμου και περιβάλλοντος (Lemon & Garvis, 2015).

### 2.3.5 Θετική Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών

Η βασική θετική λειτουργία των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα είναι το υψηλό επίπεδο βελτίωσης της εκπαίδευσης, καθώς οδηγεί σε νέους στόχους, προσπάθειες και επιμονή για αποτελεσματική εργασία από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, αυξάνοντας τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους στην τάξη (Mastrothanasis et al., 2021 - Malinen et al., 2012). Το υψηλό επίπεδο αυτο-

αποτελεσματικότητας επηρεάζει σημαντικά τις εκπαιδευτικές εμπειρίες μαθητών και εκπαιδευτικών (Tindall et al., 2016- Vaz et al., 2015).

### **Για τον Εκπαιδευτικό**

Η υψηλή αποτελεσματικότητα σχετίζεται με εργασιακή ικανοποίηση και οδηγεί σε μεγαλύτερη επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών (Savolainen et al., 2020- Malinen et al., 2012). Αποτελεί κινητήριος δύναμη για την απόδοσή τους, εφαλτήριο για αύξηση των προσπαθειών, για αντιμετώπιση των δυσκολιών ως προσκλήσεων και όχι ως εμπόδια, για θεσμοθέτηση υψηλών στόχων (Chao et al., 2017). Τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης χαμηλώνουν, καθώς οι υψηλές πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητά τους ενεργοποιούν τη διάθεση, ανανεώνουν την προσπάθεια και βελτιώνουν την απόδοση (Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014 – Duffin et al., 2012). Η επαγγελματική ικανοποίηση συντελεί στην παραμονή στην εργασία, στην αφοσίωση στη διδασκαλία και στην επερχόμενη μελλοντική επαγγελματική αναγνώριση. Συνεπώς τα υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας συνεπάγονται αγαστή συνεργασία με συναδέλφους, διεπιστημονική-αλληλεπιδραστική προσέγγιση (Antoniou et al., 2017), καθώς και χαμηλότερα επίπεδα σε αγχωτικές καταστάσεις (Woodcock et al., 2022).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας εντείνουν τις προσπάθειες τους ανακαλύπτοντας λύσεις στις γνωστικές διαδικασίες, επιμένουν περισσότερο με εγρήγορση και ενθουσιασμό επιλέγοντας τις δύσκολες ρυθμίσεις (Sarris et al., 2020 -Miller et al, 2017), οδηγούνται σε περισσότερη δημιουργικότητα, επιμονή στους μαθησιακούς και εκπαιδευτικούς στόχους (Malandrakis, 2017- Lemon & Garvis, 2015), επιμονή στην προσπάθεια και στην προσηλωση στο στόχο (Björnsdóttir, 2022 -Alnahdi,

2019a). Οι στόχοι που θέτουν είναι υψηλοί και αντιμετωπίζουν τις αποτυχίες ως ευκαιρίες μάθησης (Künsting et al, 2016).

Στο επίπεδο της τάξης οι εκπαιδευτικοί με σίγουρη αίσθηση και πεποίθηση αυτό-αποτελεσματικότητας παρέχουν υψηλής ποιότητας διδασκαλία στο σχεδιασμό του διαφοροποιημένου μαθήματος, στην προαγωγή των ικανοτήτων των μαθητών, της εναργούς συμμετοχής τους και ταυτόχρονα στην αποτελεσματική διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς. Αντλαμβάνονται και υιοθετούν πιο εύκολα τις νέες εκπαιδευτικές μεθόδους, δεν έχουν ανάγκη της αυτό-επιβεβαίωσης και ωθούνται στην πρακτική μιας ευρείας παιδαγωγικής μεθόδου που ανταποκρίνεται στις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις των μαθητών δημιουργώντας ένα περιβάλλον οικείο, φιλικό, ζεστό, υποστηρικτικό στους μαθητές (Chao et al, 2017 -Künsting et al, 2016 – Zee & Koomen, 2016).

Η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα τους ενθαρρύνει να καταβάλλουν ουσιαστικές προσπάθειες για την οργάνωση, τον προγραμματισμό της διδασκαλίας, προσαρμόζονται σε εκπαιδευτικές καινοτομίες, προωθούν την εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων, αποδέχονται καινοτόμες στρατηγικές διδασκαλίας κι έτσι εφαρμόζουν αποτελεσματικά το πρόγραμμα σπουδών και στρατηγικές Συνεκπαίδευσης (Agormedah et al, 2022 - Alhumaid et al, 2021- Nijakowska et al, 2020) εκδηλώνοντας ελάχιστες πιθανότητες αποκλεισμού των μαθητών με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Woodcock et al, 2022) . Η διδασκαλία είναι πιο μαθητοκεντρική, εξατομικευμένη με μεγαλύτερη συνέπεια και δέσμευση στο σχεδιασμό μαθημάτων (Ekstam et al, 2017).

Παρουσιάζουν κάτι ξεχωριστό οι εκπαιδευτικοί υψηλής αποτελεσματικότητας: αποδίδουν ευθύνες για τις δυσκολίες και τις αποτυχίες των μαθητών μόνο στους εαυτούς τους και σε εξωτερικούς παράγοντες χωρίς να επιφορτίζουν με αισθήματα ενοχής τους μαθητές για τις κακοτροπίες του προγράμματος (Vaz et al, 2015). Για τους μαθητές με

χαμηλές επιδόσεις: δεν εφησυχάζονται, αναζητούν καλύτερες διδακτικές στρατηγικές, καθορίζουν υψηλότερους εφικτούς μαθησιακούς στόχους (Holzberger et al, 2013).

Ειδικότερα τα υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας στους ειδικούς εκπαιδευτικούς καθρεπτίζουν την επιτυχή προσπάθεια ενίσχυσης και καλλιέργειας της αυτοδιαχείρισης των μαθητών, της ισχυρής κινητοποίησης και ανατροφοδότησή τους και την ακόλουθη επιτυχή αντιμετώπιση των ρευστών καταστάσεων και ισορροπιών της τάξης Συνεκπαίδευσης (Mastrothanasis et al, 2021- Antoniou et al, 2017). Τα μαθησιακά αποτελέσματα τους βελτιώνονται, καθώς οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε αυτούς και στην μελλοντική τους θετική εξέλιξη. Η υψηλή αίσθηση της δικής τους αποτελεσματικότητας ενεργοποιεί τα κίνητρα των μαθητών και συντελεί στην υψηλή αποτελεσματικότητά τους (Akropohe & Nkedishu, 2020- Zee & Koomen, 2016).

### **Για μαθητές**

Η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει αντίκτυπο στους μαθητές: στις επιδόσεις, στην ανάπτυξη ποιοτικών σχέσεων μεταξύ τους και με τους συνομήλικους τους (Chao et al, 2017- Zee & Koomen, 2016). Το καλύτερο μαθησιακό περιβάλλον με υποστηρικτικές διδακτικές συμπεριφορές παρέχει μια ασφάλεια προωθώντας την επίτευξη αυτονομίας στους μαθητές (Miller et al, 2017). Σύμφωνα με τους Antoniou A.S. et al (2017), η επίτευξη είναι δυνατή μέσω του εμπλουτισμένου μαθησιακού περιβάλλοντος, της εφαρμογής καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας που προάγουν τον ενθουσιασμό, την αυτενέργεια και την αυτόνομη δράση (Antoniou et al, 2017). Η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης και των διασπαστικών συμπεριφορών αυξάνει τον εκπαιδευτικό χρόνο, ενισχύει τη μάθηση εγγυώντας υψηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Karyotaki et al, 2022-

Mastrothanasis et al, 2021) αναπτύσσοντας τις ιδιαίτερες ικανότητες των μαθητών μέσω επαίνων και ανταμοιβών (Akporhe & Nkedishu, 2020).

### 2.3.6 Αρνητική Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών

Η χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οδηγεί σε κατηγοριοποίηση των μαθητών, σε ετικετοποίηση και με την ταυτόχρονη εστίαση στις διαφορές: απεικονίζεται ένα συνεχές έλλειμμα που οδηγεί σε οπισθοδρόμηση. Οι προκλήσεις αυξάνονται, η μάθηση εξατομικεύεται με βάση την ιδιαίτερη ικανότητα και τις «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Woodcock et al, 2022). Οι στρατηγικές που εφαρμόζουν δεν είναι αποτελεσματικές και είναι ανασταλτικές της μάθησης (Sharma et al, 2012), καθόλου εκσυγχρονισμένες και προσαρμοσμένες στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών (Chao et al, 2017 – Zee & Koomen, 2016). Έτσι το μάθημα γίνεται ανιαρό, αυξάνει τις αντιδράσεις και τις συγκρούσεις και ταυτόχρονα δυναμιτίζει την ατμόσφαιρα της τάξης. Πολλές είναι οι περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί όντως ανεπαρκείς αποδίδουν τις δυσκολίες των μαθητών στους μαθητές και δεν αναλαμβάνουν τις ευθύνες (Vaz et al, 2015) προτιμώντας από φόβο και ανασφάλεια να τοποθετηθούν οι μαθητές με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ειδικά σχολεία (Hutzler et al, 2019).

Συγκεκριμένα για τον εκπαιδευτικό, οι χαμηλές αισθήσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας αυξάνουν και επιτείνουν τα επίπεδα άγχους, τα αισθήματα της αυξημένης εργασιακής εξουθένωσης (Malandrakis, 2017), απαισιόδοξων σκέψεων-πολλές φορές καταθλιπτικών για την προσωπική τους ανάπτυξη αποδίδοντας τις αποτυχίες τους στις ανεπάρκειές τους (Sarris et al, 2020). Βασικός παράγοντας των χαμηλών επιπέδων της αυτό-αποτελεσματικότητας είναι η έλλειψη εμπειρίας και γνώσης σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης της συνεκπαιδευτικής τάξης (Tindall et al, 2016).



### 2.3.7 Στρατηγικές ανάπτυξης Αυτοαποτελεσματικότητας

#### **Εκπαίδευση**

Η εκπαίδευση αναδείχθηκε σημαντικός προγνωστικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η γνώση της νομοθεσίας, η πρακτική εξάσκηση στο σχολείο ή σε τάξη με ομαδικές εργασίες, όπου περιγράφονται παραδείγματα περιπτώσεων, η ύπαρξη δομημένων προγραμμάτων σπουδών συμβάλλει θετικά (Hutzler et al, 2019, Chao et al, 2016, Woodcock & Vialle, 2015). Ειδικότερα τα προγράμματα κατάρτισης επιδρούν θετικά στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά την ικανότητά τους να χειρίζονται θέματα διαχείρισης μαθητών ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους (Mastrothanas et al, 2021- Tzivinikou & Kagkara, 2019). Όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν επίγνωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τότε θεωρούν τον ρόλο τους επαρκή. Ταυτόχρονα η γνώση του σκοπού και της λειτουργίας των Ελληνικών Δημόσιων Διαγνωστικών Κέντρων και Αξιολόγησης παρέχει ασφάλεια και εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους στο να παράσχουν υποστήριξη και αποτελεσματική καθοδήγηση (Malandrakis, 2017, Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

#### **Στάση**

Σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης της αυτό-αποτελεσματικότητας αποτελεί η στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι στη Συνεκπαίδευση. Η προθυμία τους να δεχτούν να συμπεριλάβουν μαθητές στην τάξη τους συντελεί στην εγρήγορση και στην αύξηση των

πεποιθήσεων ότι μπορούν να είναι αποτελεσματικοί και να τα καταφέρουν (Yada & Alnahdi, 2021- Savolainen et al, 2020- Nijakowska et al, 2018).

## **Φύλο**

Μελέτες επεξεργάζονται το φύλο των εκπαιδευτικών ως παράγοντα ανάπτυξης της αυτό-αποτελεσματικότητας ή μη. Οι γυναίκες εμφανίζονται να διαθέτουν υψηλότερες πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας λόγω της κοινωνικής φύσης τους που τους παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων διαφορετικών από των ανδρών συναδέλφων τους. Σύμφωνα με τον κοινωνικό τους ρόλο, υπερέχουν στην εκδήλωση φροντίδας και ενσυναίσθησης (Alnahdi & Schwab, 2021- Mastrothanasis et al, 2021- Sarris et al, 2020- Akporehe & Nkedishu, 2020- Perera et al, 2019).

Αντίθετα υπάρχουν και οι έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας, καθώς δεν κατατράχονται από το άγχος, τις πολλαπλές ανησυχίες και ανασφάλειες των γυναικών για τη διαχείριση της Συμπεριληπτικής τάξης (Alnahdi & Schwab S, 2021- Depaere & Conig, 2017- Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

Οι Akporehe & Nkedishu (2020) παρουσιάζουν την έρευνα της Atomatofa (2019) και διαπιστώνουν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί διαθέτουν θετικές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας για τις δυνατότητες τους να διαμορφώσουν το σχολικό κλίμα, να επηρεάσουν για την παροχή οικονομικών πόρων, να επιδράσουν για τη σύμπραξη των γονέων στην εφαρμογή της Συμπεριληπτικής πολιτικής. Παράλληλα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί νοιώθουν αποτελεσματικοί να εφαρμόσουν την πειθαρχία και να επηρεάσουν τις γονικές αποφάσεις (Akporehe & Nkedishu, 2020).

Οι Stylos et al ( 2022) υπογραμμίζουν ότι η έρευνα σχετικά με τις διαφορές μεταξύ των φύλων και τον αντίκτυπό τους στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι αντικρουόμενη ( Stylos et al, 2022).

### **Επαφή με αναπηρία**

Οι Schwab et al. (2017) διαπίστωσαν ότι η εκπαιδευτική επαφή με τα άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες δεν προσδίδει κάποιο ιδιαίτερο αποτέλεσμα. Αντίθετα οι Leysen et al. (2011) μίλησαν για το ακριβώς αντίθετο και οι Gebhardt et al. (2015) τόνισαν το πόσο πιο αποτελεσματικοί νοιώθουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (Alnahdi & Schwab, 2021). Συνεχίζουν οι Reina et al. (2019) υποστηρίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί με θετική εμπειρία επαφής με την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ικανότητας, αντιληπτή αποτελεσματικότητα (Reina et al, 2019). Η ενασχόληση με την ειδική αγωγή με την ειδικότητα του ειδικού παιδαγωγού, ακόμα και σε προπτυχιακό επίπεδο ενισχύει θετικά τις πεποιθήσεις τους σχετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα (Sarris et al, 2020 -Desombre et al, 2018).

### **Εμπειρία**

Ο παράγοντας της εργασιακής εμπειρίας με μαθητές με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετίζεται ιδιαίτερα με αυξημένες πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας. Η εμπειρία ενισχύει την αυτοπεποίθηση ως προς τη διαχείριση των μαθητών και της εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με Bandura (1986), οι προηγούμενες εμπειρίες μας: επιτυχίας ή αποτυχίας αποτελούν πηγή πεποιθήσεων αυτό-

αποτελεσματικότητας (Mastrothanasis et al, 2021) Η διαδικασία είναι κυκλική: η εμπειρία επηρεάζει την αυτό-αποτελεσματικότητα που επηρεάζει τις μελλοντικές επιδόσεις (Sarris et al. 2020- Clark & Newberry, 2018). Η εμπειρία εξασφαλίζει άριστη διαχείριση της τάξης και του εκπαιδευτικού χρόνου, ελιγμό και προσαρμοστικότητα στις προσκλήσεις και έτσι σταθεροποιεί τους εκπαιδευτικούς ως προς το να νοιώθουν πιο σίγουροι για τον εαυτό τους (Miesera et al, 2018- Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

### **Συναισθηματική Νοημοσύνη**

Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως περιγράφεται στον έλεγχο των συναισθημάτων, στην αυτορρύθμιση και ενσυναίσθηση αποτελεί βασικό παράγοντα για την αύξηση των πεποιθήσεων της αυτό-αποτελεσματικότητας (Antoniou et al, 2017).

### **Αυτοαντίληψη-Κοινωνική Νοημοσύνη**

Οι Zee & Koomen (2016) υπογραμμίζουν ότι η αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους αποτελεί παράγοντα ενίσχυσης της αποτελεσματικής εργασίας τους. Μελέτησαν 165 μελέτες για την αυτό-αποτελεσματικότητα και παρατήρησαν ότι η αυξημένη αυτοαντίληψη συσχετίζεται θετικά με την ακαδημαϊκή προσαρμογή των μαθητών, την ποιότητα της τάξης και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχολογική ευημερία τους συμπεριλαμβανομένης της προσωπικής ολοκλήρωσης, της ικανοποίησης από την εργασία και της δέσμευσης. Στην ίδια μελέτη (Ξαφάκος κ.ά., 2019) υπογραμμίζουν έναν άλλο εξίσου σημαντικό παράγοντα: την κοινωνική νοημοσύνη. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή κοινωνική νοημοσύνη διαθέτοντας κοινωνική ευφυΐα οργανώνουν την τάξη τους μέσω υποστηρικτικών σχέσεων με τους μαθητές τους, διεξάγουν τη διδασκαλία τους βασισμένοι

στα δυνατά σημεία και στις ικανότητες των μαθητών και καλλιεργούν συμπεριφορές που ενισχύουν τα εσωτερικά κίνητρα (Ξαφάκος κ.ά., 2019).

### **Εργασιακό Άγχος**

Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με πολλούς στρεσογόνους παράγοντες: επαγγελματική αστάθεια-δυσκολίες διαχείρισης της τάξης-δυσκολίες διαχείρισης των ιδιαιτέρων χαρακτηριστικών κάποιων μαθητών που δυσκολεύουν τον προσωπικό προγραμματισμό και το επαγγελματικό μέλλον, επηρεάζοντας την αυτοπραγμάτωση και επηρεάζοντας και την επαγγελματική τους απόδοση (Triviño-Amigo et al, 2022a). Όταν αγχώνονται υπερβολικά, δεν μπορούν να διδάξουν αποτελεσματικά. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής λόγω των μοναδικών χαρακτηριστικών των μαθητών είτε λόγω των ενοχλητικών-προκλητικών συμπεριφορών στην τάξη και των συχνά επακόλουθων συγκρούσεων με γονείς βιώνουν περιόδους επίτασης της στρεσογόνου κατάστασης. Γενικότερα η εφαρμογή της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελεί επιπλέον στρεσογόνο παράγοντα για τους εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές (Chao et al, 2017).

### **Ηλικία**

Σχετικά με την επίδραση της ηλικίας στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, μελέτες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί (Sarris et al, 2020). Οι Tsakiridou & Polyzopoulou (2014) δηλώνουν ότι νεότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται πιο πρόθυμοι να υιοθετήσουν τις κατάλληλες

στρατηγικές αντιμετώπισης και να αγωνιστούν για την αυτό-αποτελεσματικότητα τους, παρόλο τις δυσκολίες τους (Tsakiridou Polyzoroulou K., 2014 ).

### **Παράγοντες σχολείου**

Βασικός παράγοντας ανάπτυξης ισχυρής αυτό-αποτελεσματικότητας είναι το ενισχυτικό σχολικό πλαίσιο και περιβάλλον που περιλαμβάνει την οργανωτική δομή, την κύρια ηγεσία, τους φορείς λήψης αποφάσεων. Η επαρκής σχολική υποστήριξη ενεργοποιεί τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες και δράσεις για την Συμπεριληπτική εκπαίδευση (Nijakowska, 2019). Επιπλέον η αγαστή και ευεργετική συνεργασία με τους γονείς, με τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται με τους μαθητές έχει σημαντικό αντίκτυπο στην αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας (Sarris et al, 2020). Το σχολικό πλαίσιο είναι αυτό που επιτρέπει και προωθεί τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και αποτελεί εγγύηση για την επιτυχία της Συνεκπαίδευσης με απότοκο την αίσθηση αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου (Malinen et al, 2013).

#### **2.3.8 Εργαλεία Μέτρησης Αυτοαποτελεσματικότητας**

### **Κλίμακες**

#### **Tschannen-Moran & Hoy, 2001**

Προσδιορίζει τρεις διαφορετικές διαστάσεις διδακτικών εργασιών: διαχείριση τάξης, εκπαιδευτικές στρατηγικές, συμμετοχή μαθητών. Κάθε υποκλίμακα εστιάζει στις αντιληπτές

ικανότητες των δασκάλων να διαχειρίζονται την ενοχλητική συμπεριφορά των μαθητών, να σχεδιάζουν και να αξιολογούν τη μάθηση των μαθητών και να παρακινούν να εκτιμήσουν τη μάθηση (Fisher ,2017- Ryan et al., 2015). Οι Wray et al (2022) αναφέρουν ότι η κλίμακα ύστερα από αναλύσεις παραγόντων και ψυχομετρικό έλεγχο μείωσε τα στοιχεία που εξετάζεσε σε 24 :μακράς μορφής και 12 :σύντομης μορφής στοιχεία με τρεις υποκλίμακες (Wray et al, 2022).

### **ΣΤΕΒΙ**

Το Science Teaching Efficacy Belief Instrument (STEBI) αναπτύχθηκε από τους Epochs & Riggs (1990) και αξιολογεί την προσωπική αυτό-αποτελεσματικότητα και την προσδοκία του αποτελέσματος (Kinskey ,2018).Το STEBI έχει τροποποιηθεί αρκετές φορές για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων θεμάτων στη διδασκαλία. Μια τέτοια τροποποίηση οδήγησε στο εργαλείο πεποίθησης αποτελεσματικότητας διδασκαλίας των μαθηματικών (MTEBI) (Park et al, 2013).

Πιο αναλυτικά οι Riggs & Epochs (1990) ανέπτυξαν το Εργαλείο πεποίθησης για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της επιστήμης «STEBI-A» για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το «STEBI-B» για προπτυχιακούς εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας επιστήμης. Οι δύο κλίμακες του STEBI-A και STEBI-B χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Stylos et al, 2022).

### **Rand Corporation**

Η κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας Rand Corporation εστιάζει στην παιδαγωγική κοσμοθεωρία των εκπαιδευτικών. Εξετάζει το ζήτημα της περιορισμένης επιρροής των

εκπαιδευτικών και τη σύνδεση μεταξύ των προσπαθειών των εκπαιδευτικών και της ικανότητάς τους να επηρεάζουν τους πιο αδύναμους μαθητές (Fisher, 2017).

### **PSTE- TES**

Οι Gibson & Dembo (1984) ανέπτυξαν δύο κλίμακες: Πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των επιστημών (PSTE): αξιολογεί την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν επιστήμη και την Προσδοκία Αποτελεσμάτων Διδασκαλίας Επιστημών (TES): αξιολογεί τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το πόσο η διδασκαλία τους επηρεάζει τη μάθηση των μαθητών (Stylos et al, 2022). Η κλίμακα PSTE περιλαμβάνει 30 στοιχεία και εξετάζει τη γενική διδακτική αποτελεσματικότητα (7 στοιχεία) και την αποτελεσματικότητα της προσωπικής διδασκαλίας (9 στοιχεία) (Fisher, 2017- Park et al, 2013). Οι Coladarci & Breton (1997) τροποποίησαν την Κλίμακα Αποτελεσματικότητας Δασκάλου (TES) για χρήση από ειδικούς εκπαιδευτικούς (Mastrothanas et al, 2021).

### **Friedman και Kass**

Περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες: διδακτικά καθήκοντα, οργανωτικά καθήκοντα και σχέσεις (Fisher, 2017).

### **STETSD**

To Student Teachers' Efficiency in Teaching Students With Disabilities (STETSD) δημιουργήθηκε από τους Zhang et al. (2018) και αξιολογεί την ακαδημαϊκή παρέμβαση για μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες, την παρέμβαση συμπεριφορικών και



λειτουργικών δεξιοτήτων, τη διάγνωση και αναγνώριση και την επαγγελματική δεοντολογία (Mastrothanasis et al, 2021).

### **Dawson και Scott**

Οι Dawson & Scott (2013) δημιούργησαν την Κλίμακα Αποτελεσματικότητας Διδασκαλίας Μαθητών με Αναπηρίες και εξετάζει πέντε υποκλίμακες που αφορούν τη διδασκαλία, τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού, την υποστήριξη εκπαιδευτικών, τη διαχείριση της τάξης και της συμπεριφοράς (Mastrothanasis et al., 2021).

### **MSPSE**

Η MSPSE είναι μια πολυδιάστατη κλίμακα αντιληπτής αυτό-αποτελεσματικότητας που εξετάζει εννέα τομείς: συγκέντρωση κοινωνικών πόρων, ακαδημαϊκά επιτεύγματα, αυτορυθμιζόμενη μάθηση, ελεύθερος χρόνος για δεξιότητες και εξωσχολικές δραστηριότητες, αυτορρυθμιστική αποτελεσματικότητα, ανταπόκριση στις προσδοκίες των άλλων, κοινωνική αυτό-αποτελεσματικότητα, αυτοεπιβεβαιωτική αυτό-αποτελεσματικότητα (Park, 2013).

### **MTEBI**

Το MTEBI αποτελείται από 21 στοιχεία με 13 στοιχεία να εξετάζουν την προσωπική αυτό-αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία των μαθηματικών και 8 στοιχεία που εξετάζουν το προσδόκιμο αποτέλεσμα της διδασκαλίας των μαθηματικών (Park, 2013).

**Bandura**

Η κλίμακα Bandura (2006) περιλαμβάνει επτά υποκλίμακες: την ικανότητα να επηρεάζεις αποφάσεις, τους σχολικούς πόρους, την ικανότητα διδασκαλίας, την πειθαρχική ικανότητα, την ικανότητα συμμετοχής γονέων και συμμετοχής του ευρύτερου κοινωνικού και σχολικού περιβάλλοντος και την ικανότητα δημιουργίας θετικού σχολικού κλίματος (Park, 2013). Η κλίμακα δημιουργήθηκε με την πεποίθηση ότι η αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας είναι πολύπτυχη (Fisher, 2017).

**PETES**

Η Φυσική Κλίμακα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (PETES) δημιουργήθηκε από τους Humphries et al. (2012) και περιλαμβάνει 35 στοιχεία οργανωμένα σε 7 παράγοντες κι έναν παράγοντα που αφορά τη διδασκαλία μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες (Reina et al., 2019).

**SE-PETED**

Το SE-PETED αξιολογεί την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών με νοητική υστέρηση και έχει εφαρμοστεί στις Ηνωμένες Πολιτείες (Taliaferro et al., 2015), Ελλάδα (Tekidou et al., 2015), Ιρλανδία (Tindall et al., 2016), Τσεχική Δημοκρατία (Kudlaček et al., 2018- Baloun et al., 2016), Σερβία (Jovanović et al., 2014 -Reina et al., 2019).

### ΤΕΙΠ

Η κλίμακα ΤΕΙΠ έχει αναπτυχθεί για τη μέτρηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία σε τάξεις Συνεκπαίδευσης και παράλληλα αξιολογείται η συνεργασία στην ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Sharma et al., 2012). Ο τρίτος συντελεστής κλίμακας στην κλίμακα ΤΕΙΠ σχετίζεται με το ΕΜΒ. Αυτός ο συντελεστής δείχνει ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού διαμορφώνει τις επιδόσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών καθώς και τις στάσεις και την τάξη των εκπαιδευτικών όσο αναφορά τις δεξιότητες διαχείρισης (Park, 2013). Αποτελείται από 20 ερωτήσεις που εξετάζουν διαφορετικές πτυχές της διδασκαλίας της αυτό-αποτελεσματικότητας που αυτές οι ερωτήσεις αποτελούνται από 18 ερωτήσεις στην επικυρωμένη έκδοση του ΤΕΙΠ (Sharma et al., 2012) μαζί με δύο επιπλέον ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις σχετίζονται με την αξιολόγηση, τη διαχείριση της τάξης, τη διδασκαλία, τη συνεργασία με άλλους και επαγγελματικά θέματα (Loreman et al., 2013- Malinen et al., 2012). Πιο αναλυτικά, περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία: αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της συμπεριφοράς (στοιχεία 1, 2, 7, 8, 11 και 17), αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία χωρίς αποκλεισμούς (στοιχεία 5, 6, 10, 14, 15 και 18), αποτελεσματικότητα στη συνεργασία (στοιχεία 3, 4, 9, 12, 13 και 16). Κάθε στοιχείο αντιπροσωπεύει μια ικανότητα για την ολοκλήρωση μιας εργασίας χωρίς αποκλεισμούς από τους εκπαιδευτικούς (Alnahdi, 2019b).

Η πολυπολιτισμική προσαρμογή και επικύρωση της κλίμακας σε τέσσερις διαφορετικές χώρες (Καναδάς, Αυστραλία, Χονγκ Κονγκ και Ινδία) δείχνει ότι η κλίμακα προσαρμόζει σωστά το μοντέλο των τριών παραγόντων: της αποτελεσματικότητας στη χρήση της διδασκαλίας της Συνεκπαιδευτικής πολιτικής, της αποτελεσματικότητας στη συνεργασία και της αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της συμπεριφοράς (Vogiatzi et al., 2022). Η έγκυρη αυτή κλίμακα πηγάζει από την αναγκαιότητα της αυτό-

αποτελεσματικότητας για την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών προγραμμάτων με σκοπό την αύξηση των αναπτυξιακών και μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών (Laranjeira et al., 2022-Mastrothanasis et al., 2021 Park, 2013).

Σύμφωνα με την έρευνα των Vogiatzi et al. (2022) στην επικύρωση της ελληνικής έκδοσης της κλίμακας, η κλίμακα επέδειξε εξαιρετική αξιοπιστία και εγκυρότητα και ταυτόχρονα μπορεί να μετρήσει τις πεποιθήσεις τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών εκπαιδευτικών με τον ίδιο τρόπο. Η μελέτη των Vogiatzi et al (2022) είναι η πρώτη μελέτη που αξιολογεί την ψυχομετρική ισοδυναμία του TEIP και αναδεικνύει ότι η κλίμακα μπορεί να εφαρμοστεί και να δοκιμαστεί πλήρως ή να ερμηνευθεί σε ομάδες (Vogiatzi et al., 2022).

### 2.3.9 Έρευνες για την Αποτελεσματικότητα

Στην έρευνα των Laranjeira et al (2022) οι Savolainen, Malinen & Schwab (2020) ερευνήσαν την αυτο-αποτελεσματικότητα ως προγνωστική μεταβλητή των Συμπεριληπτικών στάσεων και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ως σημαντικό προγνωστικό παράγοντα των προθέσεων των εκπαιδευτικών (Laranjeira et al., 2022).

Οι Agormedah et al.(2022) καταγράφουν έρευνες, όπου σημειώνονται υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην Γκάνα( Πρόγραμμα σπουδών Γλώσσα και Πολιτισμός -Bassah, 2020 -Πρόγραμμα Σπουδών Κοινωνικών Σπουδών Arko, 2021) στην Τουρκία (Kabaoglu, 2015) και Κένυα (Wang'eri & Otanga, 2014). Ωστόσο, χαμηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας καταγράφονται στην Τανζανία (Jumanne, 2012), Καραϊβική (Jameson-Charles & Jaggernauth, 2015), Μαλαισία (Abdullah & Kong, 2016-Yusof & Nor, 2017), Ινδονησία (Susilanas et al., 2018). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ένοιωθαν πιο αποτελεσματικές στο Ιράν (Karimvand, 2011) και το Πακιστάν (Ahmad et al., 2015), ενώ αντίστοιχα οι άνδρες εκπαιδευτικοί ήταν πιο αποτελεσματικοί από τις γυναίκες

στη Μαλαισία (Abdullah & Kong, 2016). Ακόμα η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην Αυστραλία (George et al., 2018) αυξήθηκε, καθώς προχώρησαν από το πρώτο στο πέμπτο έτος διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία, στο Ιράν (Karimvand, 2011), στη Καραϊβική (Jameson-Charles & Jaggernauth, 2015), στη Μαλαισία (Yusof & Nor, 2017), στην Κένυα (Wang'eri & Otanga, 2014) παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερες πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερη διδακτική εμπειρία (Agormedah et al., 2022).

Στην έρευνα των Woodcock et al.(2022) εξετάστηκαν οι σχέσεις 390 προπτυχιακών εκπαιδευτικών από Αυστραλία, Ινδία, Καναδά και Χονγκ Κονγκ για τις πεποιθήσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας χρησιμοποιώντας την Κλίμακα Συμπεριληπτικών Πρακτικών. Κατέληξαν ότι οι πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας αποτελούν το βασικό προγνωστικό παράγοντα για την εφαρμογή της Συμπεριληπτικής πολιτικής (Woodcock et al., 2022).

Οι Wray et al.(2022) επισημαίνουν ότι η γενική αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δεν μεταφράζεται αυτόματα σε υψηλή αποτελεσματικότητα για την Συνεκπαίδευση.

Οι Sokal & Sharma (2022) παραθέτουν την έρευνα των Hosford & O'Sullivan (2016), όπου οι Ιρλανδοί εκπαιδευτικοί έγιναν πιο αποτελεσματικοί, όταν υποστηρίχτηκαν και την έρευνα των Specht et al. (2016), όπου 1490 Καναδοί προπτυχιακοί εκπαιδευτικοί ένοιωσαν περισσότερο έτοιμοι και αποτελεσματικοί ύστερα από πρόγραμμα κατάρτισης.

Στην έρευνα των Mastrothanasis et al (2021) σύμφωνα με τους Lamture & Gathoo (2017) οι εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής έχουν υψηλότερες πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας από τους εκπαιδευτικούς Γενικής αγωγής (Mastrothanasis et al., 2021).

Οι Alnahdi & Schwab (2021) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί της Σαουδικής Αραβίας εξέφρασαν υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας: περίπου 80%. Οι Φινλανδοί εκπαιδευτικοί σημείωσαν παρόμοιο μέσο όρο στην κλίμακα TEIP, ωστόσο είχαν χαμηλότερο TEIP μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς σε Μπαγκλαντές και σε Νότια Αφρική. (Alnahdi & Schwab, 2021). Στο τελευταίο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Hutzler et al, 2019.

Ο Kiran (2021) υπογραμμίζει στην έρευνά του ότι τα θετικά συναισθήματα προβλέπουν τα υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας. Ακόμα καταγράφει την έρευνα της Roulou (2007) σε Έλληνες εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου οι εμπειρίες κυριαρχίας σε συνδυασμό με τις λεκτικές πειθούς αποτελούν τον μοναδικό θετικό σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας στη συμμετοχή των μαθητών, στις εκπαιδευτικές στρατηγικές και στη διαχείριση της τάξης (Kiran, 2021).

Οι Yada et al. (2021) διαπίστωσαν ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα στη συνεργασία στην Ινδία και σε δείγμα της Αυστραλίας ήταν σε υψηλά σημεία από ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της συμπεριφοράς ( Yada et al., 2021).

Οι Yada & Alnahdi (2021) καταθέτουν έρευνες, όπου διαπιστώνεται ότι υπάρχει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη και πεποίθηση στη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών στους Νοτιοαφρικανούς εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με τους Φινλανδούς συναδέλφους τους. Ακόμα για τους Κινέζους εκπαιδευτικούς η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς αποτελεί καταλυτικό παράγοντα για την ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους ( Yada & Alnahdi, 2021).

Η μελέτη των Alnahdi & Schwab S (2021) διαπραγματεύεται τη δυαδική σχέση αυτό-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι μαθητές αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των δασκάλων τους και οι δάσκαλοι των μαθητών τους. Όσο περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι μπορούσαν να απευθυνθούν στους μαθητές

τους για την αξιολόγηση, τόσο υψηλότερη ήταν η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των μαθητών. Η δυνατότητα των μαθητών να αξιολογούν τους δασκάλους τους βελτιώνει την αυτοαντίληψή τους. Αυτό εξηγείται, γιατί παρέχεται η δυνατότητα της αυτονομίας και της ανάληψης προσωπικής ευθύνης στους μαθητές (Alnahdi & Schwab, 2021).

Οι Perera et al (2019) διαπίστωσαν ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συσχετίστηκε θετικά με τη συνεργασία τους με φορείς του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και με την αποδοχή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ακόμα οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου ένοιωθαν πιο αποτελεσματικοί να διαχειριστούν την τάξη από ότι οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων (Perera et al., 2019).

Η Nijakowska (2019) έδειξε στην έρευνα της τη σύνδεση μεταξύ της υψηλής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της επίδοσης στη γλώσσα και στο γραμματισμό των μαθητών. Ακόμα η κατάρτιση, οι γνώσεις γύρω από τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τη νομοθεσία συντελούν στην υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα. (Nijakowska, 2019).

Οι Miesera et al (2018) στην ανάλυση τους έδειξαν ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και προπτυχιακών εκπαιδευτικών στη Φιλανδία και στη Νότια Αφρική βρίσκεται σε υψηλή θέση (Miesera et al., 2018).

Οι Chao et al. (2017) στα ευρήματά τους απέδειξαν ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη μάθηση και στη διαχείριση αυξήθηκε σημαντικά μετά την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Ακόμα καταγράφουν τις έρευνες των Wolters & Daugherty (2007) και Klassen & Chiu (2010) που φανερώουν ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νοιώθουν πιο αποτελεσματικοί από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας (Chao et al., 2017).

Στην έρευνα των Antoniou et al. (2017) παρουσιάζεται η μελέτη των Tschannen-Moran & Hoy (2007), όπου σε δείγμα 255 εκπαιδευτικών στις Η.Π.Α., οι νέοι εκπαιδευτικοί

ένοιωθαν λιγότερο σίγουροι και αποτελεσματικοί από τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς (Antoniou et al., 2017).

Στην έρευνα των Zee & Koomen (2016) η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τους οδηγεί στο να αναλαμβάνουν πιο άνετα την ευθύνη της Συνεκπαίδευσης αισθανόμενοι σίγουροι-ασφαλείς και επιτυχημένοι (Zee & Koomen, 2016).

Σε ισραηλινές συμπεριληπτικές τάξεις, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αποτελεσματικότητα αντιμετωπίζουν σωστά και αποδοτικά προβληματικές συμπεριφορές (Malinen et al., 2012).

Οι Sharma et al. (2011) καταγράφουν την έρευνα σε 316 Αυστραλούς και 411 εκπαιδευτικούς του Χονγκ Κονγκ και επισημαίνουν ότι η υψηλή αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία των μαθηματικών δεν συνεπάγεται και υψηλή αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων (Sharma et al., 2011).

## **2.4 ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ**

Πολλές μελέτες παγκοσμίως έχουν υποστηρίξει τη σημασία της εξέτασης των στάσεων, των ανησυχιών, των προθέσεων, της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Sokal & Sharma, 2022).

Η εκπαίδευση των προπτυχιακών εκπαιδευτικών είναι καταλύτης για τη θεσμοθέτηση της πρακτικής της Συνεκπαίδευσης στην τάξη. Χρειάζεται να δοθεί σημασία στην αξία των προγραμμάτων κατάρτισης των προπτυχιακών εκπαιδευτικών που επηρεάζουν σημαντικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη Συμπερίληψη (Goddard & Evans, 2018). Ο εκπαιδευτικός συμπεριληπτικής τάξης δεν είναι προικισμένος μόνο με



γνώσεις και πληροφορίες. Υπάρχουν και άλλες πτυχές της μάθησης που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της επιτυχίας των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς: εκτός από την κατοχή γνώσης, τόσο οι συναισθηματικοί όσο και οι εφαρμοσμένοι παράγοντες έχουν επιρροή στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών (Sokal & Sharma, 2022).

Σημαντική πτυχή του προγράμματος εκπαίδευσης για τη βελτίωση των γνώσεων και της κατανόησης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών είναι η τοποθέτησή τους στο σχολείο. Η εκπαίδευση φαίνεται να τους παρέχει τα καλύτερα μέσα για τη δημιουργία μιας νέας γενιάς εκπαιδευτικών που θα εξασφαλίσουν την επιτυχή εφαρμογή πρακτικών Συνεκπαίδευσης. Αιταιείται η παροχή πρόσθετου εκπαιδευτικού χρόνου και χώρου για την αύξηση των εμπειριών στη διδασκαλία και στη μελέτη της διδακτικής πρακτικής με περισσότερες ευκαιρίες για θετικές εμπειρίες κυριαρχίας (Kinskey, 2018). Η έκθεση σε εμπειρίες πρακτικής σε ενταξιακές τάξεις αυξάνει τις πιθανότητες αποδοχής εφαρμογής της Συνεκπαίδευσης (Forlin et al., 2007), καθώς μειώνονται αισθητά τα αισθήματα ανεπάρκειας και η έλλειψη προετοιμασίας (Thaver et al., 2014).

#### 2.4.1 Αυτοαποτελεσματικότητα

Η αυτό-αποτελεσματικότητα διαμορφώνεται στα πρώτα στάδια της προετοιμασίας με τις διαμορφωμένες πεποιθήσεις να ασκούν επιρροή στη διδακτική σταδιοδρομία (Kiran, 2021). Οι εμπειρίες τους από τη συμμετοχή σε πανεπιστημιακά μαθήματα και στη διδακτική πρακτική επηρεάζουν τις πεποιθήσεις τους για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και τις ικανότητες τους να διδάξουν σε Συμπεριληπτικές τάξεις (Monteiro & Forlin, 2022- Koutsianou & Emvalotis, 2019).

Ισχυρές πηγές αυτό-αποτελεσματικότητας κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αποτελούν οι πρακτικές διδασκαλίας σε εικονικές τάξεις, η μοντελοποίηση, η ανατροφοδότηση από συμμαθητές ή άλλους εκπαιδευτικούς, οι υψηλές βαθμολογίες σε συμπεριληπτικά μαθήματα, οι επιτυχείς διδακτικές εμπειρίες (Alhumaid, 2021- Savolainen et al., 2020- Miesera & Gebhardt, 2018- Clark & Newberry, 2018), τα μαθήματα Συνεκπαίδευσης από πανεπιστημιακούς και εκπαιδευτικούς σχολείων (Sharma et al., 2021 a). Η συμμετοχή σε έρευνες δράσης συντελεί στην ευρεία και εμπειριστατωμένη γνώση των προγραμμάτων και στην παροχή εύληπτων-αποδοτικών πρακτικών διδασκαλίας (Kinskey, 2018- Forlin et al., 2014). Η περισσότερη εμπειρία εξασφαλίζει υψηλό επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας και ποιότητα στη διδασκαλία.

#### 2.4.2 Έρευνες

Οι Sokal & Sharma (2022) στην μελέτη τους παραθέτουν έρευνες για τη σημασία της πρακτικής εξάσκησης, την ποιότητά της και την κατάρτιση των προπτυχιακών εκπαιδευτικών σε Γερμανία, Καναδά, Αυστραλία, Ινδία με σημαίνουσα σημασία την ισχυρή σύνδεση των στάσεων και της αποτελεσματικότητας (Sokal & Sharma, 2022).

Στην έρευνα του Kigan (2021) οι ερευνητές καταθέτουν ότι η διδακτική πρακτική οδηγεί σε αυξημένες πεποιθήσεις για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των προπτυχιακών εκπαιδευτικών ακόμη και σε περιβάλλον εικονικής τάξης (Bautista & Boone, 2015). Η εποικοδομητική ανατροφοδότηση μετά τις μικροδιδασκαλίες λογίζεται ως λεκτικές παραινέσεις που βοηθούν στη βελτίωση της αυτό-αποτελεσματικότητας (Arsal, 2014). Η υποστήριξη από τους καθηγητές -μέντορες και ελόπτες πανεπιστημίου συντελεί στη θετική αυτό-αποτελεσματικότητα (Moulding et al., 2014). Οι O'Neill & Stephenson (2012) και ο

d'Alessio (2018) περιέγραψαν τις συναισθηματικές καταστάσεις των φοιτητών: αίσθημα νευρικότητας, ανασφάλειας στις αρχικές διδακτικές πρακτικές, έντονη συναισθηματική ένταση (Kiran, 2021).

Οι Alnahdi & Schwab (2021) επισημαίνουν σε μια διακρατική μελέτη 23 χωρών ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα διαφέρει από χώρα σε χώρα, εξαιτίας του διαφορετικού αξιακού προσανατολισμού. Ακόμα τονίζουν ότι η πρακτική άσκηση των προπτυχιακών εκπαιδευτικών αποτελεί τον καλύτερο τρόπο επαγγελματικής ευσυνειδησίας και προετοιμασίας για τη διδασκαλία των μαθητών (Alnahdi & Schwab, 2021).

Οι προπτυχιακοί ειδικοί παιδαγωγοί νοιώθουν πιο αποτελεσματικοί-ασφαλείς και σίγουροι να αυξήσουν και να ενισχύσουν τα κίνητρα μάθησης των μαθητών χαμηλού και μειωμένου ενδιαφέροντος για τις σχολικές υποχρεώσεις και εργασίες. Η επιτυχής ολοκλήρωση του προγράμματος πρακτικής και κατάρτισης αυξάνει τα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας (Tzivinikou & Kagkara, 2019).

Ο Mprakeni (2019) στη μελέτη του παρουσιάζει το Teacher Education for Inclusion-International Literature Review (2010). Έχει εντοπίσει τρεις μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την προετοιμασία των προπτυχιακών εκπαιδευτικών για τη Συμπερίληψη: το μοντέλο έγχυσης, το μοντέλο της συνεργατικής εκπαίδευσης, το μοντέλο ενοποίησης. Το Needs Education (2010) συνέστησε την αναγκαιότητα της έκθεσης των φοιτητών μέσω της πρακτικής-επικοινωνίας με μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου περιορίζονται οι καταστάσεις άγνοιας, φόβου, προκατάληψης, μειωμένης αυτοπεποίθησης που συχνά βιώνουν οι φοιτητές. Το έργο IRIS ανέπτυξε ένα εκπαιδευτικό πακέτο κατάρτισης: τροποποιημένες ενότητες του κλίματος στην τάξη, υποστήριξη σε περιβάλλοντα Συνεκπαίδευσης, Συνεκπαιδευτική αξιολόγηση, εξατομικευμένα εκπαιδευτικά σχέδια (IEP), προσαρμογές του προγράμματος σπουδών, στρατηγικές και πρακτικές. Η Φλαμανδική

κοινότητα του Βελγίου και η Αυστρία προωθούν τη διαφοροποίηση ως σημαντική ικανότητα για τη Συνεκπαίδευση (Mrakeni, 2019).

Η έρευνα σε 98 προπτυχιακούς στις ΗΠΑ παρουσιάζει ότι σταδιακά βελτιώνεται η εμπειρία μεταξύ της αρχής εφαρμογής της πρακτικής, της μέσης και του τέλους. Η δομημένη ποιοτική εμπειρία αποτελεί εχέγγυο επιτυχίας (Hutzler et al., 2019).

Οι Weber et al. (2019) τόνισαν ότι οι θετικές διδακτικές εμπειρίες μπορούν να προωθήσουν την υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα και χρειάζονται επαρκείς διδασκαλίες υπό καθοδήγηση. Η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα συνδέεται με επαγγελματική δέσμευση για την καλύτερη -ποιοτικότερη και πληρέστερη επαγγελματική απόδοση (Weber et al., 2019).

Σε Καναδούς προπτυχιακούς εκπαιδευτικούς διαπιστώθηκε ότι η περισσότερη εμπειρία σχετίζεται με την υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα και ταυτόχρονα όσο περισσότερο διαρκεί το πρόγραμμα επιμόρφωσης, τόσο αυξάνονται τα ποσοστά βελτίωσης της αυτό-αποτελεσματικότητας (Miesera & Gebhardt, 2018).

Το δείγμα 1430 προπτυχιακών εκπαιδευτικών στον Καναδά έδειξε ότι οι γυναίκες έχουν χαμηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης (Chao et al., 2017).

Είναι αξιοσημείωτη η έρευνα των Chao et al. (2016) που κάνει λόγο για αύξηση των ανησυχιών των Αυστραλιανών φοιτητών μετά από πρόγραμμα πρακτικής για την Συμπερίληψη. Η αύξηση των γνώσεων και η επαφή με τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες δίνει μια ρεαλιστική εικόνα του τί θα αντιμετωπίσουν με απότοκο την αύξηση των ανησυχιών για την αποτελεσματικότητά τους (Chao et al., 2016).

Σε έρευνα στο Ισραήλ οι προπτυχιακοί ειδικοί παιδαγωγοί νοιώθουν πιο σίγουροι για τον εαυτό τους από τους εκπαιδευτικούς της Γενικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα οι γυναίκες πιο αποτελεσματικές (Loreman et al., 2013).

### 2.4.3 Μοντέλα Εκπαίδευσης

#### **Εκπαιδευτικά προγράμματα**

Στα προγράμματα περιλαμβάνεται αρχικά μια γενική ενότητα για τη Συνεκπαίδευση που μπορεί να επικεντρωθεί στις διάφορες κατηγορίες αναπηριών (Woodcock & Vialle, 2015). Η διδασκαλία γίνεται στο τελευταίο έτος σπουδών σε συνεδρίες μικροδιδασκαλίας και πραγματικές συνθήκες τάξης, αναπτύσσοντας σχέδια μαθημάτων, αξιοποιώντας σχετικές μεθόδους διδασκαλίας (Kiran, 2021).

Ο Mrakeni (2019) τονίζει ότι η απλή παρακολούθηση μαθημάτων δεν αρκεί για την ανάπτυξη θετικών αξιών και πεποιθήσεων, αλλά συνίσταται έντονα να δοθεί προτεραιότητα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε συνδυασμό με την παροχή γνώσεων. Οι βασικές αξίες των προγραμμάτων πρέπει να διέπονται από τις αρχές και αξίες του σεβασμού της διαφορετικότητας (Mrakeni, 2019).

Οι Miesera et al. (2018) στην μελέτη τους καταγράφουν τις έρευνες των Corfer & Sprecht (2014) που επισημαίνουν την αναγκαιότητα παροχής συνεπών και συνεχών εξελισσόμενων ευκαιριών επαγγελματικής εξέλιξης για τη βελτίωση των στάσεων των εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα κατάρτισης πρέπει να είναι καινοτόμα, να αυξάνουν τις γνώσεις, τις στάσεις και την προθυμία Συμπερίληψης ( Miesera et al., 2018).

#### **Μικροδιδασκαλία**

Η μικροδιδασκαλία έχει σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη των διδακτικών δεξιοτήτων σχετικά με τη διαχείριση της τάξης, του χρόνου, τον προγραμματισμό, την

επικοινωνία κατά τη διάρκεια του μαθήματος, την εδραίωση της εκπαιδευτικής αυτοπεποίθησης, την αύξηση της εμπιστοσύνης στις ικανότητες-στη τεχνογνωσία, την ποιοτική εκπαίδευση (Malandrakis, 2017).

### **Διαφοροποίηση**

Σύμφωνα με τους Tomlinson & Moon (2013) η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί έναν συνδυασμό ατομικής, ομαδικής διδασκαλίας της τάξης επικεντρωμένη στον μαθητή και βασισμένη στην αξιολόγηση. Απλές-εύκολες στρατηγικές διαφοροποίησης είναι οι επιτόπιες διαφοροποιήσεις κατά τη διάρκεια της ροής του μαθήματος με επαναλήψεις-απλοποιημένες οδηγίες. Τελικά μέσω προσαρμογών και τροποποιήσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία ικανοποιεί τις ανάγκες όλων των μαθητών (Tomlinson & Moon, 2013).

### **Μοντέλα διδασκαλίας**

Μοντέλο Έγχυσης: Εισαγωγή χωριστών ενοτήτων στα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Η Συνεκπαίδευση γίνεται υποχρεωτικό μάθημα και διευκολύνεται η παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων για την κατανόηση των ικανοτήτων των μαθητών.

Μοντέλο Ενσωματωμένης Προσέγγισης: Ενσωματώνει συγκεκριμένες δραστηριότητες για εκπαίδευση Συνεκπαίδευσης σε μάθημα Γενικής εκπαίδευσης. Αποτελεί μέρος της κατάρτισης για όλους τους εκπαιδευτικούς και ενισχύεται σε κάθε στοιχείο της κατάρτισης των προπτυχιακών εκπαιδευτικών. Η προσέγγιση του ενιαίου ή ολοκληρωμένου προγράμματος σπουδών για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι εκείνη στην οποία τα

περιεχόμενα των μαθημάτων τακτικής και ειδικής αγωγής ενσωματώνονται αποτελεσματικά και παρουσιάζονται ως ένα συνεκτικό σύνολο (Woodcock & Vialle, 2015).

## **TPACK**

Το TPACK: τεχνολογία, παιδαγωγική και γνώση περιεχομένου είναι ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης των ειδικών προπτυχιακών εκπαιδευτικών: διαφοροποίηση διδασκαλίας, σχέδια μαθημάτων, πολυτροπική διδασκαλία μέσω τεχνολογίας, ποιοτική μάθηση με μετασχηματιστικό τρόπο. Το πρόγραμμα TPACK ενσωματώνει αποτελεσματικά την τεχνολογία απλοποιώντας και ενισχύοντας τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. (Lyublinskaya & Tournaki, 2015).

## **2.5 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ**

Η επίτευξη της Συνεκπαίδευσης για την ενδυνάμωση και χειραφέτηση των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτεί ένα νέο πρότυπο εκπαίδευσης που σέβεται την ετερογένεια, ένα νέο μοντέλο εκπαιδευτικών υπηρεσιών στη Γενική τάξη, όπου εφαρμόζονται ωφέλιμες διδακτικές και παιδαγωγικές στρατηγικές, έναν καθολικό σχεδιασμό με τη συνεργασία ερευνητών, εκπαιδευτικών, γονέων, φορέων του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, μια κυβερνητική πολιτική που επενδύει στην ποιοτική μάθηση (Karagianni & Drigas, 2023).

## 2.5. 1 Εκπαιδευτικό πλαίσιο

### **Σχολική Κουλτούρα**

Η πρώτιστη και σημαντικότερη αλλαγή για την ενίσχυση των προσπαθειών για τη Συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η τροποποίηση της σχολικής κουλτούρας και η υιοθέτηση της ενταξιακής κουλτούρας ως αξίας και πρακτικής (Γεροσίμου, 2013). Μια τέτοια προσέγγιση προϋποθέτει αλλαγές και τροποποιήσεις στις διαδικασίες αποδόμησης και ανακατασκευής των κατεστημένων σχέσεων, πεποιθήσεων και πρακτικών (Βασιλειάδης & Ρουσσάκης, 2019).

Η κουλτούρα ενός σχολείου είναι Συμπεριληπτική: Όλοι είναι ευπρόσδεκτοι. Όλοι οι φορείς του σχολικού πλαισίου συνεργάζονται αρμονικά αλληλοσεβόμενοι και προωθώντας το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, το σεβασμό της ακεραιότητας του καθενός, την μη βίαιη αλληλεπίδραση και επίλυση των διαφορών, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της αυτονομίας, της αυθυπαρξίας των μαθητών. Οι πολιτικές ενός σχολείου είναι Συμπεριληπτικές: Υπάρχει συμμετοχική διαδικασία ανάπτυξης. Αξιοποιείται το προσωπικό με ειδικές γνώσεις, το σχολείο δέχεται όλα τα παιδιά, στηρίζει τα καινούργια παιδιά, τοποθετούνται οι μαθητές στην τάξη με τέτοιο τρόπο, ώστε να ευνοείται η μάθηση όλων. Το κτίριο του σχολείου, τα γήπεδα είναι προσβάσιμα σε όλους τους μαθητές. Προωθείται η μαθητοκεντρική παιδαγωγική, η κριτική σκέψη, η συμμετοχική δράση (Sokal et al., 2022). Οι δραστηριότητες μάθησης και διδασκαλίας ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα, οι μαθησιακές εμπειρίες σχεδιάζονται με σκοπό την ενεργοποίηση, την ποιοτική συμμετοχή και μάθηση όλων των μαθητών (Woodcock et al., 2022- Byrd & Alexander, 2020). Το πρόγραμμα σπουδών ως προς το περιεχόμενο-την ηθική οφείλει να στοχεύει στην



συμπεριφορική και γνωστική ισορροπία του κάθε μαθητή (Abba & Rashid, 2020- Hutzler et al., 2019).

Εδώ να επισημανθεί ότι απαιτείται ένας ορθολογισμός στην ανάπτυξη των εξατομικευμένων στρατηγικών, καθώς κάποιες φορές είναι ανέφικτο να υλοποιηθούν λόγω του μεγέθους της τάξης και της διαθεσιμότητας των ανθρωπίνων πόρων (Ellis et al., 2008).

### **Συνεργατική μάθηση**

Στο πλαίσιο της Συνεργατικής μάθησης, οι μαθητές προσπαθούν από κοινού να μάθουν, συνεργάζονται για να επιτύχουν κάποιο κοινό στόχο, αλληλοϋποστηρίζονται, αναλαμβάνουν υπευθυνότητες όσον αφορά τη μάθηση τόσο του άλλου όσο και τη δική τους και ανταλλάσσουν ιδέες. Οι μαθητές αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες επικοινωνίας, επιτυγχάνονται υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, ικανοποιείται η ανάγκη τους για κοινωνικοποίηση, συμμετοχικότητα, αποδοχή, τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους, συναισθηματικά αισθάνονται ασφαλείς, αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και δίνονται κίνητρα μάθησης (Malandrakis, 2017- Σούλης, 2015 ). Η έρευνα έχει αποδείξει ότι όταν οι μαθητές χωρίς αναπηρία συνεργάζονται με τους συνομηλικούς τους αυξάνεται ο αλtruισμός, η αίσθηση της ενσυναίσθησης αποκτώντας την ικανότητα να αντικρίζουν καταστάσεις από διάφορες οπτικές γωνίες (Tichá et al., 2018). Η Συνδιδασκαλία μεταξύ ειδικών και γενικών παιδαγωγών και η ευρύτερη στενή και εποικοδομητική τους συνεργασία θα συντελέσει στο ευχάριστο και ωφέλιμο κλίμα της τάξης (Byrd & Alexander, 2020). Κάποιες από τις στρατηγικές μάθησης είναι οι παρακάτω: Μέθοδος του Παζλ (μέθοδος «Jigsaw»), Μέθοδος «Μαθαίνοντας Μαζί» («Learning Together»), Μέθοδος «Μέσα-έξω κύκλος» («Inside-OutsideCircle»), Μέθοδος «Ένας φεύγει» («One-Stray»), Μέθοδος «Καταμερισμός επίτευξης» («Team Achievementdivisions»)( Σούλης, 2015 ).

## Διαδραστική μάθηση

Τα διαδραστικά περιβάλλοντα μάθησης οικοδομούν θετικές στάσεις ανάμεσα στους μαθητές, αλληλοσεβασμό, ενισχύουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, βελτιώνουν μέσω της αλληλεπίδρασης την ακαδημαϊκή μάθηση και την προώθηση της γνωστικής ανάπτυξης, καλλιεργούν ένα κλίμα σεβασμού, αποδοχής και ενσωμάτωσης των συνομηλίκων με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες (Roldán et al., 2021). Σύμφωνα με Sokal & Sharma (2022) το διαδραστικό περιβάλλον μάθησης συντελεί στην αύξηση της αποτελεσματικότητας για τους εκπαιδευτικούς. Ένα σύντομο, μονόωρο- διαδικτυακό μάθημα καθολικού σχεδιασμού για τη διδασκαλία μπορεί να οδηγήσει και σε αλλαγή της συμπεριφοράς και στις προθέσεις της συμπεριφοράς το επόμενο εξάμηνο (Sokal & Sharma, 2022). Τα διαδραστικά περιβάλλοντα ενσωματώνουν λέξεις, εικόνες, κινούμενα σχέδια, βίντεο και άλλα καινοτόμα ψηφιακά βοηθήματα για τη μάθηση και τη διδασκαλία (Weber et al., 2019- Καϊμάρα & Οικονόμου, 2018).

Το Universal Design for Learning (UDL): στοχεύει στη δημιουργία ενός προγράμματος σπουδών και περιβάλλοντος μάθησης που προάγει την ευελιξία χρησιμοποιώντας ως σύμμαχο τα ψηφιακά μέσα (Floretta, 2021). Το UDL ως προσέγγιση περιλαμβάνει πολλαπλά μέσα για πρόσβαση στις πληροφορίες (εμφάνιση πληροφοριών με προσβάσιμους και εναλλακτικούς τρόπους) για εμπλοκή στη μάθηση (παροχή ευκαιρίας για επιλογή των μαθητών στο πλαίσιο μαθησιακών δραστηριοτήτων) για την επικοινωνία της μάθησής με διάφορους τρόπους έκφρασης (Woodcock et al., 2022).

## Διαφοροποίηση

Η διαφοροποιημένη μορφή διδασκαλίας είναι μια σύγχρονη προσέγγιση παιδαγωγικής και διδακτικής διαχείρισης μιας σχολικής τάξης που εκτιμά και υπολογίζει τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, ενισχύει τόσο το θεωρητικό όσο και τον πρακτικό εξοπλισμό των εκπαιδευτικών για μεγαλύτερη απόδοση και αποτελεσματικότητα στο έργο τους. Σύμφωνα με την Tomlinson (2014) κατά τη διαφοροποίηση, αλλάζει το σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας μέσω ευέλικτων και εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων και κατάλληλων διδακτικών και παιδαγωγικών ενεργειών ανταποκρινόμενων στα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό στυλ των μαθητών (IEΠ). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία με τις στρατηγικές της υποστηρίζει τη δίκαιη συμμετοχή των μαθητών. Περιλαμβάνει την τροποποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος, της διδασκαλίας, του περιεχομένου, τη μαθησιακή αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση (Woodcock et al., 2022), ευέλικτες στρατηγικές ανάθεσης εργασιών και ομαδοποίησης με απότοκο την ενίσχυση της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης, ειδικότερα στους μαθητές με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις (Alnahdi et al., 2022- Björnsdóttir et al., 2022).

### 2.5.2 Εκπαιδευτικοί

Ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος υπεύθυνος για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την αξιολόγηση, το πρόγραμμα σπουδών. Δυσκολίες εγκύπτουν σε μια Συμπεριληπτική τάξη με μαθητές με ποικίλες εμπειρίες, υπόβαθρο, δεξιότητες και ικανότητες. Χρειαζόμαστε έναν εξελισσόμενο εκπαιδευτικό που θα εφαρμόσει αποτελεσματικά και αποδοτικά την εκπαιδευτική και κοινωνική Συμπερίληψη των μαθητών, μια διαδικασία συνθετική και απαιτητική (Abba & Rashid, 2020). Οι εκπαιδευτικοί είναι τα άτομα που θα συλλάβουν τις

στρατηγικές, την ικανότητα να καθορίσουν τη σημασία του ατόμου στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων που απαιτούνται κατά την παράδοση της διδασκαλίας. Αυτό προϋποθέτει κατάλληλη γνώση- κατάρτιση για την αναγνώριση και το χειρισμό της συμπεριφοράς, των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών για διδασκαλία που ωφελεί και διεγείρει τη μάθηση. Μαζί με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με τις βέλτιστες πρακτικές διδασκαλίας για την εκπαιδευτική προσαρμοστικότητα των μαθητών, χρειάζεται και θετική στάση για τη δημιουργία μιας Συμπεριληπτικής τάξης. Η συμπεριφορά, οι παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σημαντικά τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά αποτελέσματα των μαθητών στις ενταξιακές τάξεις ( Tenerife et al., 2022).

### **Συνεργασία**

Ιδιαίτερη σημασία και αξία για την επίλυση προβλημάτων, τη διαχείριση της τάξης και την ανταπόκριση στις απαιτήσεις της Συνεκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και του υπόλοιπου εκπαιδευτικού προσωπικού. (Mrakeni, 2019).

### **Εκπαίδευση**

Η κατάρτιση σε βασικές γνώσεις, η γνώση βασικών παραμέτρων: των ιδιαίτερων δυνατοτήτων του παιδιού, των δυσκολιών είναι αναγκαία και επιτακτική ανάγκη για να καταστούν ικανοί οι εκπαιδευτικοί να πετύχουν την ισορροπία μεταξύ του μαθησιακού περιβάλλοντος για τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες και του περιβάλλοντος της κανονικής τάξης, για τη δημιουργία οικείου και φιλικού σχολικού περιβάλλοντος, για τη διδασκαλία που αρμόζει στο προσωπικό στυλ μάθησης κάθε παιδιού. Παράλληλα είναι

υπεύθυνοι για την τροποποίηση των υφιστάμενων Αναλυτικών Προγραμμάτων, για το σχεδιασμό και την υλοποίηση παρεμβατικών προγραμμάτων και δράσεων για μια ποιοτική μάθηση και κατά επέκταση βελτίωση της ποιότητας της ζωής των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός, έχοντας συνείδηση του ρόλου του, εκτός από φορέας γνώσης θα πρέπει να καταστεί και αποτελεσματικός. Καλείται να καταστεί αρωγός στην προσπάθεια ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης των μαθητών, στη διαμόρφωση θετικής εικόνας για τον ίδιο τους τον εαυτό. Ο ρόλος του είναι διττός: εκτίμηση της διαγνωστικής αξιολόγησης και ανάπτυξη των διανοητικών ικανοτήτων των μαθητών και καλλιέργεια νέων συμπεριφορών. Η πρώιμη διάγνωση σε συνάρτηση με τις στρατηγικές παρέμβασης βοηθούν αποτελεσματικά τον μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες. Η κατάρτιση του εξατομικευμένου προγράμματος υποστήριξης είναι συνάρτηση ειδικών γνώσεων και αρχών που πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτικός (Κατσέας, 2020- Abba & Rashid, 2020).

Στην μελέτη του Mrakeni (2019) καταγράφονται έρευνες που επισημαίνουν το σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην προώθηση της Συνεκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να συνειδητοποιήσει το ρόλο του μέσα από μια συνεχή διαδικασία προβληματισμού και ενδοσκόπησης (Sharma et al., 2008). Στη Φιλανδία και Βόρεια Ιρλανδία η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γύρω από θέματα Συμπερίληψης αποτελεί θεμέλιο των σπουδών τους. Στη Γερμανία θεωρείται ότι ο μεγαλύτερος χρόνος που θα αποδοθεί στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών θα αποβεί δημιουργικός και αποδοτικός για την υποστήριξη των μαθητών (Winter, 2006). Στις Ηνωμένες Πολιτείες, έρευνα απέδειξε ότι προπτυχιακοί εκπαιδευτικοί μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης τους κατέστησαν ικανοί να χειριστούν μαθητές με διαφορετικές ανάγκες (Burke & Sutherland, 2004). Οι Lewis & Little (2007) υποστηρίζουν ότι η αποδοτικότερη διδασκαλία για μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες έχει χαρακτήρα πρακτικό, με περισσότερα παραδείγματα και περισσότερη εμπειρία. Η αρχική εκπαίδευση των

εκπαιδευτικών που παρέχεται στον ΟΟΣΑ είναι σκόπιμη, εντατική και συνεχής για την προώθηση βιώσιμων αποτελεσματικών πρακτικών και ταυτόχρονα υπάρχει διαφοροποίηση του υλικού του προγράμματος σπουδών και των διδακτικών καθηκόντων (ΟΟΣΑ, 2010-Μπρακενί, 2019).

Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η Nijakowska (2019) τονίζοντας ότι η κατάλληλη κατάρτιση τροποποιεί τις εκπαιδευτικές δυνατότητες, αυξάνει την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, ενισχύει την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, μειώνει τις ανησυχίες, αναπτύσσει θετικές στάσεις (Nijakowska, 2019). Δεν τίθεται αμφιβολία και αμφισβήτηση ότι η κατάρτιση συμβάλλει και στην αρχική εκπαίδευση και στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη για βαθύτερη κατανόηση της Συνεκπαίδευσης αλλά και για την αποτελεσματική εφαρμογή της παιδαγωγικής στην καθημερινή ζωή (Karagianni & Drigas, 2023).

Η Cologon (2013a) προτείνει στόχους του περιεχομένου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: Υποστήριξη για την υπέρβαση της ελλειμματικής σκέψης που έχει εδραιωθεί στην Ειδική αγωγή, εκμάθηση και ανάπτυξη κατανόησης της έννοιας της Συνεκπαίδευσης, συμμετοχή σε κριτικό στοχασμό για πεποιθήσεις και πρακτικές, οικοδόμηση εμπιστοσύνης για τη Συνεκπαίδευση μέσω στοχαστικής πρακτικής, ανάπτυξη γνώσεων για την ευέλικτη παιδαγωγική και τον καθολικό σχεδιασμό για τη μάθηση, συσχέτιση με περιστατικά μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες προκειμένου να αναπτυχθεί η κατανόηση του θέματος, ανάπτυξη κατανόησης της διαφορετικότητας όχι ως «προβλήματος», μάθηση σχετικά με τις διαθέσιμες υποστηρίξεις για τη διευκόλυνση της Συνεκπαίδευσης, ανάπτυξη κατανόησης της σημασίας της οικοδόμησης σχέσεων, παροχή ευκαιριών με σεβασμό στους μαθητές και στις οικογένειες τους, καθιέρωση στρατηγικών για συνεχή συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς (Cologon, 2013a).

### 2.5.3 Προβλήματα

Η ελλιπής κατάρτιση- επιμόρφωση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών διαφαίνεται στην έλλειψη κατάλληλων πληροφοριών στα αναλυτικά προγράμματα, στους μη καταρτισμένους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, στην ανεπαρκή πρακτική άσκηση, στην ανεπαρκή σύνδεση μεταξύ της γνώσης του αντικειμένου και της πρακτικής κατάρτισης, στην έλλειψη διαδραστικών μαθημάτων για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Υπογραμμίζεται ότι τα μαθήματα Ειδικής αγωγής στο πρόγραμμα της αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών είναι υπερβολικά θεωρητικά και ταυτόχρονα στο περιεχόμενο πολλών προγραμμάτων σπουδών, το πρόβλημα εντοπίζεται μόνο στο παιδί (Mrakeni, 2019).

Ακόμα η Björnsdóttir et al. (2022) τονίζει ότι ο χρόνος και ο χώρος που διατίθεται για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι ανεπαρκής. Το έργο IRIS είναι ένα εκπαιδευτικό πακέτο με στόχο τη βελτίωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και περιέχει τροποποιημένες ενότητες του κλίματος στην τάξη, Συνεκπαιδευτική αξιολόγηση, τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά σχέδια (IEP), προσαρμογές του προγράμματος σπουδών, στρατηγικές και πρακτικές (Björnsdóttir et al., 2022).

### 2.5.4 Ελληνική Πραγματικότητα

Στην Ελλάδα του 21ου αιώνα έχουν γίνει σημαντικά βήματα για την προώθηση της Συνεκπαίδευσης, ωστόσο χρειάζεται να επιτευχθούν αλλαγές και συντονισμένες προσπάθειες τόσο σε επίπεδο μακροσυστήματος όσο και σε επίπεδο μικροσυστήματος για την πλήρη-ποιοτική και ουσιαστική Συμπερίληψη. Πιο αναλυτικά, απαιτείται να αναδιαμορφωθεί ουσιαστικά και πρακτικά η εκπαιδευτική πολιτική για την ενταξιακή εκπαίδευση για την καταπολέμηση των προκαταλήψεων, την αμοιβαία κατανόηση, την

αλληλοαποδοχή, τη δημιουργία του Σχολείου για όλους. Στο παραπάνω πλαίσιο κρίνονται σημαντικές οι προτεινόμενες δράσεις: διορισμοί ειδικών παιδαγωγών και εξειδικευμένου διδακτικού προσωπικού που θα πλαισιώσουν τις Συμπεριληπτικές τάξεις, αναδιαμόρφωση σχολικών μονάδων στο πλαίσιο του υλικοτεχνικού εξοπλισμού, αλλαγή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών, βελτίωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών με βάση τη διαφορετική υπόσταση του κάθε παιδιού, επιμορφωτικά σεμινάρια, προγράμματα επιμόρφωσης κι εκπαίδευσης δημόσιου χαρακτήρα για εκπαιδευτικούς και γονείς, περισσότερη συμμετοχή των γονέων στην υλοποίηση των προγραμμάτων ως καλύτεροι γνώστες των συμπεριφορών των παιδιών τους (Mantzikos et al, 2018).

### **3. Μεθοδολογία Έρευνας**

#### **3.1 Μέθοδοι Μεθοδολογίας Έρευνας**

Κάθε ερευνητική προσπάθεια έχει σαν βασικό της στόχο να δοθούν απαντήσεις σε ένα ή περισσότερα ερευνητικά ερωτήματα με τη χρήση της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2009) η Μεθοδολογία της έρευνας είναι η επιλογή και ρύθμιση των παραμέτρων μιας έρευνας στην προσπάθεια του ερευνητή να έχει απαντήσεις στα ερωτήματα που έχει θέσει. Οι ρυθμιστικοί παράμετροι της έρευνας αφορούν στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, στην επιλογή των τεχνικών και των μεθόδων ανάλυσης και γενικότερα στις επιστημονικές διαδικασίες για την καλύτερη υλοποίηση της έρευνας. Οι ερευνητές απαιτείται να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί καθώς καλούνται να δώσουν



απαντήσεις στα ερευνητικά τους ερωτήματα μέσα από διαδικασίες που τους εξασφαλίζουν υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία.

Μπορούν να επιλέξουν ανάμεσα σε ποιοτικές, ποσοτικές ή και μικτές μεθόδους προκειμένου να πετύχουν τους στόχους τους. Σύμφωνα με την Κατσαρού (2016) οι έρευνες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: Διερευνητικές, Περιγραφικές και Πειραματικές έρευνες με κάθε είδος να απαιτεί και ειδικές μεθόδους προσέγγισης. Ωστόσο κοινό στοιχείο όλων των ερευνών αποτελεί η επιλογή της μεθοδολογίας και ο σχεδιασμός της έρευνας στον οποίο επιδίδονται με εξαιρετική προσοχή και λεπτομέρεια οι ερευνητές.

### 3.2 Η Μέθοδος της Έρευνας μας – Το Ερευνητικό Εργαλείο

Στην παρούσα διπλωματική εργασία επιλέξαμε την ποσοτική έρευνα, προκειμένου να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Η ποσοτική έρευνα εκφράζεται μέσα από αριθμούς. Βασικός σκοπός αυτών των ερευνών είναι η επιβεβαίωση της εγκυρότητας και της ισχύος μιας θεωρίας με την χρήση της δοκιμής. Χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο προκειμένου να συγκεντρώσουμε πρωτογενή δεδομένα για την έρευνα μας. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει σαράντα δύο ερωτήσεις που χωρίζονται σε τρία μέρη.

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει εννιά από τις 42 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές είναι δημογραφικές και γενικές ερωτήσεις προκειμένου να δούμε αν το άτομο που συμμετέχει στην έρευνα έχει επαφές με άτομα με αναπηρία ή/ και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες, έχει ειδική κατάρτιση / εκπαίδευση για να διδάξει σε άτομα με αναπηρία ή/ και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες, έχει γνώση για την νομοθεσία και τις πολιτικές που σχετίζονται με άτομα με αναπηρία ή/ και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες, έχει αυτοπεποίθηση

προκειμένου να διδάξει σε άτομα με αναπηρία ή/ και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες, και προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας σε άτομα με αναπηρία ή/ και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το δεύτερο μέρος με τίτλο: «SACIE-R scale: Κλίμακα Αποτίμησης Συναισθημάτων, Στάσεων και Ανησυχιών σχετικά με την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση», περιλαμβάνει 15 από τις 42 συνολικά ερωτήσεις. Στο μέρος αυτό οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σύμφωνα με μία τετράβαθμη κλίμακα Likert για τον βαθμό συμφωνίας τους με δεκαπέντε προτάσεις σχετικά με την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Στόχος του δεύτερου μέρους είναι να συγκεντρωθούν δεδομένα προκειμένου να έχουμε μία σαφή εικόνα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Η κλίμακα SACIE-R, όπως εφαρμόστηκε από την Forlin et al. (2011b) αποτελείται από 15 στοιχεία που σχεδιάστηκαν για να μετρήσουν τρεις παράγοντες: τις στάσεις για την αποδοχή μαθητών με διαφορετικές ανάγκες, τις ανησυχίες για τη Συνεκπαίδευση και τα συναισθήματα για άτομα με αναπηρίες.

<b>ΔΑ</b>	<b>Δ</b>	<b>Σ</b>	<b>ΣΑ</b>
<b>Διαφωνώ Απόλυτα</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ Απόλυτα</b>

Το τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου έχει τίτλο: «TEIP Scale: Κλίμακα Αποτελεσματικότητας Δασκάλων στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση» και περιλαμβάνει 18 από τις 42 ερωτήσεις. Στο μέρος αυτό ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει με βάση μία εξάβαθμη κλίμακα Likert για τον βαθμό συμφωνίας του με δεκαοκτώ προτάσεις. Η κλίμακα «TEIP» (Sharma et al., 2012) περιλαμβάνει τρεις παράγοντες: την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς, την αποτελεσματικότητα στη συνεργασία και την

αποτελεσματικότητα στη συμπεριφορά. Το τρίτο και τελευταίο αυτό μέρος αποσκοπεί να μας τροφοδοτήσει με σημαντικά και αξιόπιστα δεδομένα προκειμένου να διαπιστώσουμε και να μετρήσουμε κατά κάποιον τρόπο την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση.

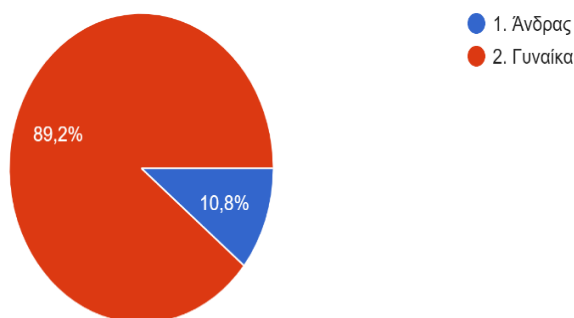
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>Διαφωνώ</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Διαφωνώ Εν</b>	<b>Συμφωνώ Εν</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ</b>
<b>Απόλυτα</b>		<b>Μέρει</b>	<b>Μέρει</b>		<b>Απόλυτα</b>

### 3.3 Οι Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν συνολικά 268 άτομα. Από αυτούς οι 239 ήταν γυναίκες και μόλις οι 29 ήταν άντρες. Οι ηλικίες των ατόμων ήταν από 18 μέχρι 62 ετών.

#### **Διάγραμμα 1. – Το φύλο των συμμετεχόντων**

Β. Φύλο:  
268 απαντήσεις



### 3.4 Η Δειγματοληψία

Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) σε σχολεία προκειμένου να το συμπληρώσουν εκπαιδευτικοί τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και σε μεταπτυχιακούς και προπτυχιακούς φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων στην Αθήνα-Θεσσαλονίκη- Πάτρα. Η τεχνική που επιλέχθηκε ήταν η απλή τυχαία δειγματοληψία. Το διάστημα που διεξήχθη η έρευνα ήταν από τον Σεπτέμβριο 2022 μέχρι και τον Ιανουάριο 2023.

### 3.5 Οι Περιορισμοί της Έρευνας

Κατά την διεξαγωγή της έρευνας συναντήσαμε μία σειρά από περιορισμούς. Ένας από τους βασικότερους περιορισμούς της έρευνας ήταν η δυσκολία να εντοπιστούν άτομα που γνωρίζουν περί Ειδικής αγωγής. Ένας δεύτερος περιορισμός ήταν το γεγονός ότι στην έρευνα κυρίως απάντησαν γυναίκες, ενώ οι άντρες ήταν μόλις το 10,8% του συνολικού δείγματος. Αυτό δυστυχώς ήταν ένα απαγορευτικό στοιχείο, που ουσιαστικά δεν μας επέτρεψε να ελέγξουμε αν ο παράγοντας φύλο διαδραματίζει κάποιο ρόλο στις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Τέλος ένας ακόμη περιορισμός, που ισχύει σε κάθε έρευνα που διεξάγεται μέσω του διαδικτύου, αποτέλεσε το γεγονός ότι αποκλείστηκαν κατά κάποιο τρόπο εκπαιδευτικοί και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που δεν επιλέγουν ως τρόπο επικοινωνίας το ηλεκτρονικό

ταχυδρομείο ή το χρησιμοποιούν περισσότερο σπάνια. Αν και αυτό συμβαίνει πλέον σε πολύ μικρή κλίμακα, εντούτοις εξακολουθεί να αποτελεί έναν περιορισμό στις έρευνες.

### 3.6 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία είναι δύο μεγέθη που είναι περισσότερο κατανοητά στις ποσοτικές έρευνες. Η υψηλή αξιοπιστία έχει ταυτιστεί με κάποιο όργανο μέτρησης που έχει ελάχιστα σφάλματα καθώς κάνει επαναλαμβανόμενες μετρήσεις. Η εγκυρότητα νοείται ως η ιδιότητα που έχει ένα εργαλείο να επιτελεί σωστά και λειτουργικά το σκοπό για τον οποίο κατασκευάστηκε. Εξετάζει πόσο πραγματική είναι μια σχέση μεταξύ της έννοιας και των δεικτών του φαινομένου που αντιστοιχούν στον εννοιολογικό ορισμό του φαινομένου.

Είναι ιδιαίτερα γλαφυρό το παράδειγμα του Oppenheim (1992) σχετικά με την λειτουργία ενός ρολογιού για την καλύτερη κατανόηση των εννοιών της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας. Σύμφωνα με το παράδειγμα, ένα αξιόπιστο ρολόι δείχνει σταθερά τη σωστή ώρα και σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις δίνει την σωστή ένδειξη. Είναι έγκυρο, όταν η ώρα που δείχνει το ρολόι είναι και η σωστή.

Για την κλίμακα SACIE - R, όπως αναφέρεται στην βιβλιογραφία (Forlin et al., 2011b), μετά την αναπροσαρμογή της από 19 σε 15 ερωτήσεις που έγινε σε τέσσερα διακριτά στάδια, εφαρμόστηκε σε τέσσερις χώρες, (Καναδάς, Χονγκ Κονγκ, Ινδία και Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής) και βρέθηκε ότι η Εσωτερική αξιοπιστία όπως μετράται με το άλφα του Cronbach ήταν αποδεκτή τόσο για τη συνδυασμένη κλίμακα SACIE - R ( $\alpha = 0,74$ ) όσο και για τις επιμέρους υποκλίμακες συναισθημάτων ( $\alpha = ,75$ ), στάσεων ( $\alpha = ,67$ ) και ανησυχιών ( $\alpha = ,65$ ). Το συνολικό ποσοστό διακύμανσης που εξηγήθηκε για την κλίμακα ήταν 47,31%, (Forlin et al., 2011b). Έτσι οι ερευνητές που χρησιμοποιούν αυτή την κλίμακα θα πρέπει να

γνωρίζουν ότι η διακύμανση ερμηνεύεται μόνο κατά το ήμισυ περίπου ενώ το άλλο μισό παραμένει ανεξηγήτο και χωρίς να έχει εντοπιστεί η πηγή του.

Στην δική μας έρευνα η συνολική διακύμανση που μπορούσε να εξηγηθεί από τους τρεις παράγοντες ήταν 41,94% που δεν θεωρείται ικανοποιητική, όμως φαίνεται να είναι κοντά στα ευρήματα που παρουσιάζει η βιβλιογραφία. Ο δείκτης άλφα του Cronbach ήταν 0,72 για το σύνολο του εργαλείου και για τους επιμέρους παράγοντες 0,77 για τον πρώτο, 0,8 για τον δεύτερο και 0,64 για τον τρίτο, οριακά καλές τιμές με βάση τα όρια (> 0,70) που έθεσε ο DeVellis (2003, 2016).

Για την Κλίμακα TEIP, οι Sharma, Loreman και Forlin (2012) ανέφεραν ότι έχει αξιοπιστία 0,93- 0,85 και 0,85 αντίστοιχα για κάθε παράγοντα, και με αξιοπιστία 0,89 για την κλίμακα συνολικά. Στην δική μας περίπτωση οι αντίστοιχες μετρήσεις έδειξαν λίγο χαμηλότερη αξιοπιστία. Η συνολική ήταν στο 0,79 και οι επιμέρους για τους τρεις παράγοντες ήταν 0,89 για τον πρώτο, 0,77 για τον δεύτερο και 0,75 για τον τρίτο παράγοντα αντίστοιχα.

## **4. Στατιστική Ανάλυση**

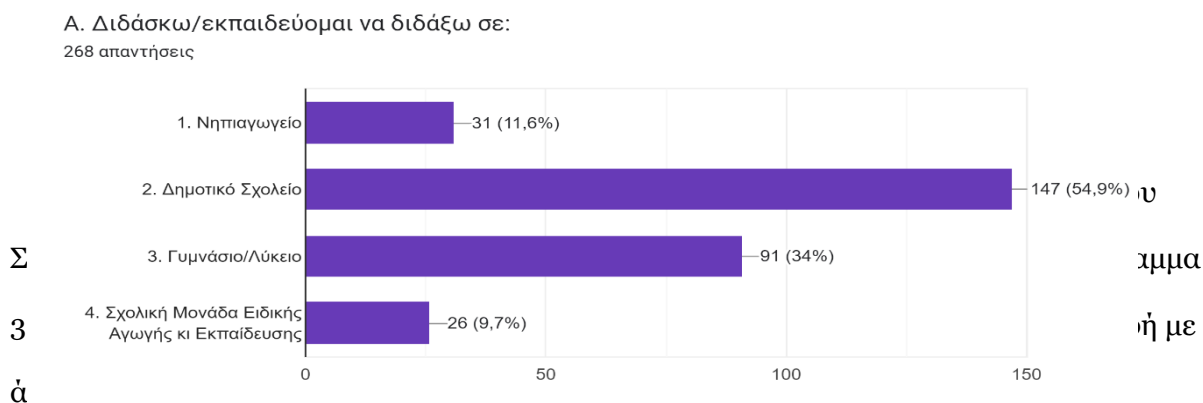
### **4.1.1 Μέρος πρώτο**

Περιλαμβάνει δημογραφικές ερωτήσεις στους συμμετέχοντες καθώς και κάποιες γενικότερες ερωτήσεις προκειμένου να διαπιστώσουμε αν και κατά πόσο τα άτομα που

έλαβαν μέρος στην έρευνα γνωρίζουν(γνώσεις διδασκαλίας, πολιτικής και νομοθεσίας) ή έχουν κάποια σχέση με άτομα με Αναπηρία ή / Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

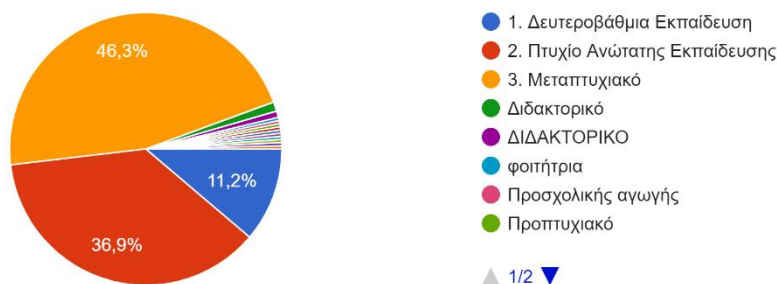
Από το σύνολο των συμμετεχόντων, η πλειοψηφία: το 55% περίπου διδάσκει ή εκπαιδύεται να διδάξει στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Δημοτικό), ενώ μόλις το 10% διδάσκει ή εκπαιδύεται να διδάξει σε σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής. Το 34% των ερωτηθέντων ασχολείται ή θα ασχοληθεί με την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το 12% περίπου διδάσκει ή εκπαιδύεται να διδάξει σε Νηπιαγωγείο (Διάγραμμα 2.)

### Διάγραμμα 2. – Ερώτηση 1. «Διδάσκω / Εκπαιδύομαι να διδάξω σε:»



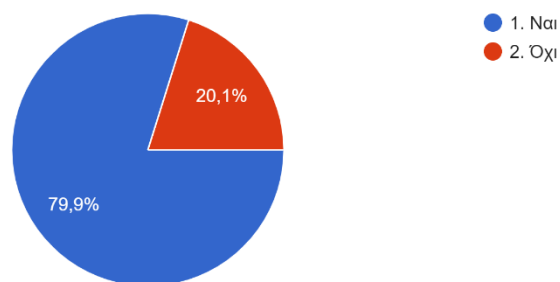
### Διάγραμμα 3. - Ερώτηση 4. «Επίπεδο Εκπαίδευσης»

Δ. Επίπεδο εκπαίδευσης:  
268 απαντήσεις



**Διάγραμμα 4.** - Ερώτηση 5. «Έχω ή είχα επαφές με άτομο με Αναπηρία ή / και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες»

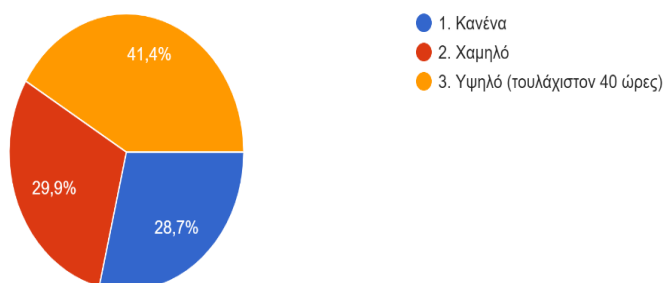
Ε. Έχω ή είχα επαφές με άτομο με Αναπηρία ή/ και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες:  
268 απαντήσεις



Αναφορικά με το επίπεδο κατάρτισης για άτομα με Αναπηρία ή / Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: το 41% απάντησε ότι είχε υψηλό επίπεδο ενώ το 29% ότι δεν έχει κανένα επίπεδο. Τέλος το υπόλοιπο 30% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι έχει χαμηλό επίπεδο κατάρτισης (Διάγραμμα 5).

**Διάγραμμα 5.** - Ερώτηση 6. «Επίπεδο Κατάρτισης»

Ζ. Έχω το ακόλουθο επίπεδο κατάρτισης στην εκπαίδευση ατόμων με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες:  
268 απαντήσεις



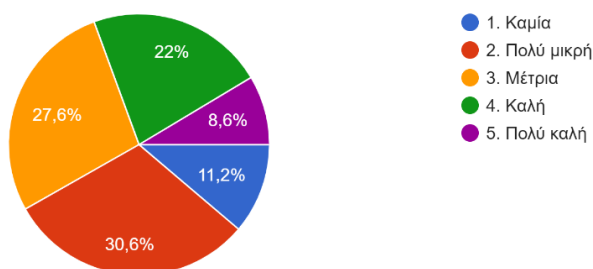


Από το σύνολο των ατόμων που έλαβαν μέρος στην έρευνα, μόλις το 8,6% δήλωσε ότι έχει πολύ καλή γνώση σχετικά με την νομοθεσία και τις πολιτικές που αφορούν στα άτομα με Αναπηρία ή/ και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Το μέγιστο ποσοστό 31% περίπου δήλωσε ότι έχει πολύ μικρή γνώση, το 28% περίπου δήλωσε μέτρια γνώση, το 22% δήλωσε καλή γνώση, και το 11% περίπου δήλωσε ότι δεν έχει καμία σχετική γνώση με τα παραπάνω (Διάγραμμα 6.)

#### **Διάγραμμα 6.** - Ερώτηση 7. «Γνώσεις που αφορούν άτομα με Αναπηρία»

Η. Η γνώση που έχω σχετικά με τη νομοθεσία και τις πολιτικές που αφορούν τα άτομα με Αναπηρία ή/ και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες είναι:

268 απαντήσεις



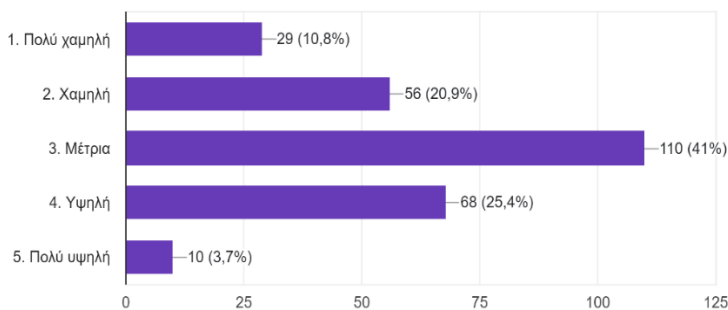
Παρά το γεγονός ότι το 30% περίπου των ερωτηθέντων δήλωσε ότι δεν έχει καμία κατάρτιση σχετική με διδασκαλία σε άτομα με Αναπηρία ή/ και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και το 31% περίπου δήλωσε ότι δεν έχει καλές γνώσεις αναφορικά με τις πολιτικές και την νομοθεσία που αφορούν στα άτομα με Αναπηρία ή/ και Ειδικές Εκπαιδευτικές

Ανάγκες, το 41% δήλωσε ότι έχει μέτρια αυτοπεποίθηση στο να διδάξει σε τέτοια άτομα και το 25% υψηλή. Σχεδόν το 70% των ερωτηθέντων δήλωσε από μέτρια έως και πολύ υψηλή αυτοπεποίθηση. Αντίθετα το 11% περίπου δήλωσε πολύ χαμηλή αυτοπεποίθηση και το 21% χαμηλή (Διάγραμμα 7). Επίσης από το σύνολο των ερωτηθέντων, το 40% απάντησε ότι είχε υψηλή εμπειρία σε διδασκαλία ατόμων με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, ενώ το 27% δήλωσε μηδαμινή εμπειρία και το 32% χαμηλή (Διάγραμμα 8).

### Διάγραμμα 7. - Ερώτηση 8. Αυτοπεποίθηση διδασκαλίας

Θ. Η αυτοπεποίθηση που έχω για να διδάξω άτομα με Αναπηρία ή/ και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες είναι:

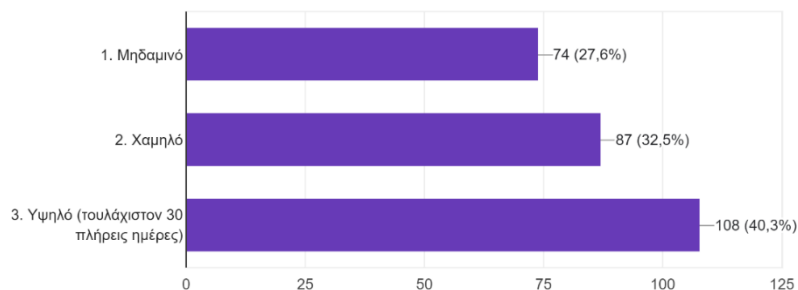
268 απαντήσεις



### Διάγραμμα 8. - Ερώτηση 9.

Ι. Το επίπεδο της εμπειρίας μου (ειδική τάξη, γενική τάξη ή οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο) στη διδασκαλία παιδιών με Αναπηρία ή /και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες είναι:

268 απαντήσεις



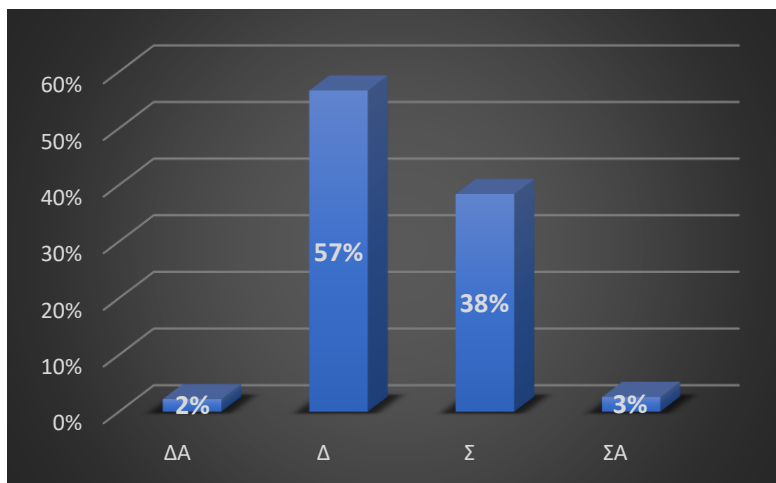
#### 4.1.2 Μέρος Δεύτερο

Στο μέρος αυτό της έρευνας τέθηκαν στους συμμετέχοντες 15 προτάσεις που σχετίζονται με τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση που εντάσσει στο ίδιο πλαίσιο της τυπικής τάξης του Γενικού σχολείου μαθητές με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητές χωρίς Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες, προσαρμόζοντας και τροποποιώντας κατάλληλα τον τρόπο παροχής της εκπαίδευσης με στόχο να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών. Τα άτομα είχαν την επιλογή να δώσουν μία από τις απαντήσεις:

<b>ΔΑ</b>	<b>Δ</b>	<b>Σ</b>	<b>ΣΑ</b>
<b>Διαφωνώ Απόλυτα</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ Απόλυτα</b>

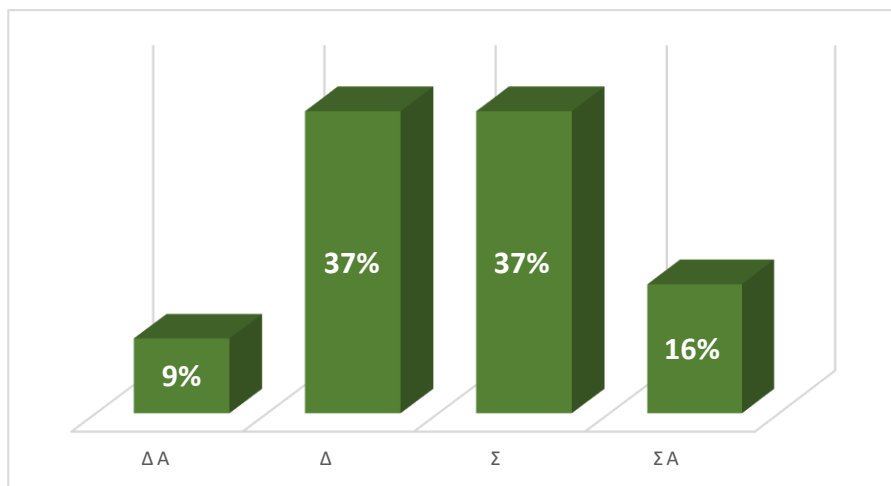
Το 57% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι δεν ανησυχεί για το αν οι μαθητές με Αναπηρία ή /και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες δε θα γίνουν αποδεκτοί από την υπόλοιπη τάξη, σε αντίθεση με το 38% που δήλωσε ότι ανησυχεί. Με ποσοστό 2% οι ερωτώμενοι φαίνεται να μην ανησυχούν καθόλου, ενώ με ίδιο ποσοστό: 2% φαίνεται να ανησυχούν πολύ (Διάγραμμα 9.).

**Διάγραμμα 9.** - Ερώτηση 1. - Ανησυχώ ότι οι μαθητές με Αναπηρία ή /και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες δε θα γίνουν αποδεκτοί από την υπόλοιπη τάξη.



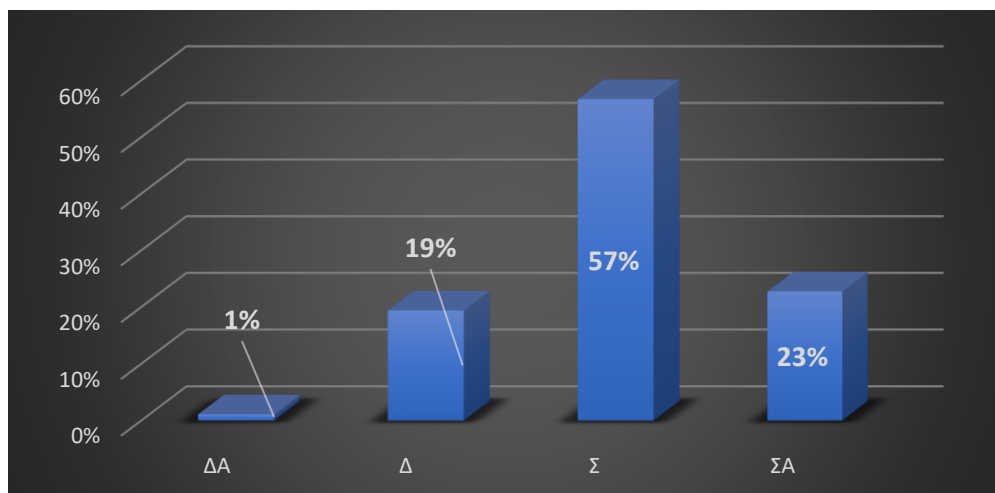
Στην πρόταση «Τρέμω στην ιδέα ότι θα μπορούσα ενδεχομένως να καταστώ άτομο με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες» το 37% δήλωσε ότι Διαφωνεί, το 37% ότι Συμφωνεί, το 9% ότι Διαφωνεί Απόλυτα και το 16% ότι Συμφωνεί Απόλυτα (Διάγραμμα 10.).

**Διάγραμμα 10.** - Ερώτηση 2. - Τρέμω στην ιδέα ότι θα μπορούσα ενδεχομένως να καταστώ άτομο με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες.



Από το σύνολο των ερωτηθέντων σε ποσοστό 57% συμφωνούν ότι οι μαθητές που δυσκολεύονται να εκφράσουν τις σκέψεις τους προφορικά θα πρέπει να φοιτούν σε Γενικές τάξεις, ενώ το 1% διαφωνεί απόλυτα. Επίσης το 23% συμφωνεί απόλυτα και το 19% διαφωνεί (Διάγραμμα 11.).

**Διάγραμμα 11.** - Ερώτηση 3. - Οι μαθητές που δυσκολεύονται να εκφράσουν τις σκέψεις τους προφορικά θα πρέπει να φοιτούν σε Γενικές τάξεις.

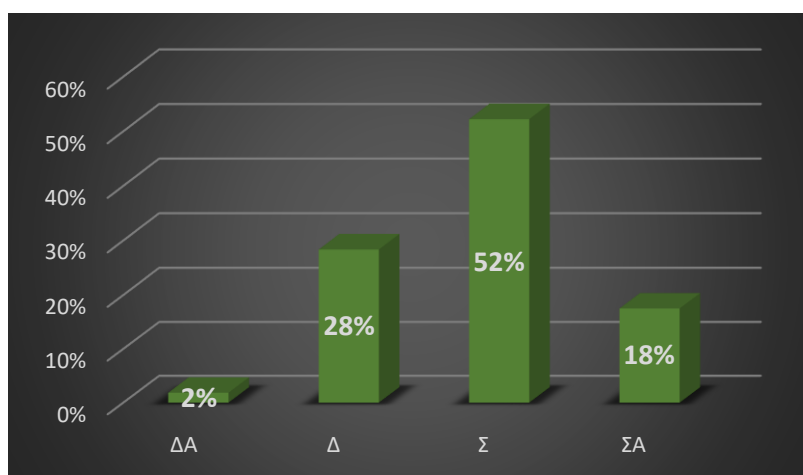


Στην πρόταση «Ανησυχώ ότι θα μου είναι δύσκολο να δώσω την κατάλληλη προσοχή σε όλους τους μαθητές στο πλαίσιο μιας Συμπεριληπτικής τάξης»: το 52 % των ατόμων δήλωσε ότι συμφωνεί και το 18% ότι συμφωνεί απόλυτα. Επομένως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, με αθροιστικό ποσοστό 70% φαίνεται να ανησυχεί για τις δυσκολίες μιας Συμπεριληπτικής τάξης. Αντίθετα το 28% δήλωσε ότι διαφωνεί με την πρόταση και το 2% ότι διαφωνεί απόλυτα (Διάγραμμα 12.).

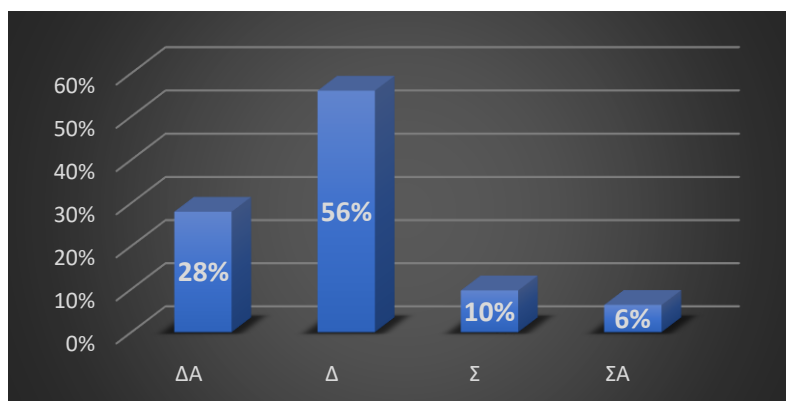
Σε ποσοστό 56% οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι διαφωνούν με την πρόταση «Φροντίζω οι επαφές που αναπτύσσω με άτομα με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες να είναι σύντομες και ολοκληρώνω την επικοινωνία μου μαζί τους όσο πιο σύντομα

γίνεται», ενώ σε ποσοστό 28% δήλωσαν ότι διαφωνούν απόλυτα. Το 10% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι συμφωνεί και το 6% ότι συμφωνεί απόλυτα (Διάγραμμα 13.).

**Διάγραμμα 12.** - Ερώτηση 4. - Ανησυχώ ότι θα μου είναι δύσκολο να δώσω την κατάλληλη προσοχή σε όλους τους μαθητές στο πλαίσιο μιας Συμπεριληπτικής τάξης.



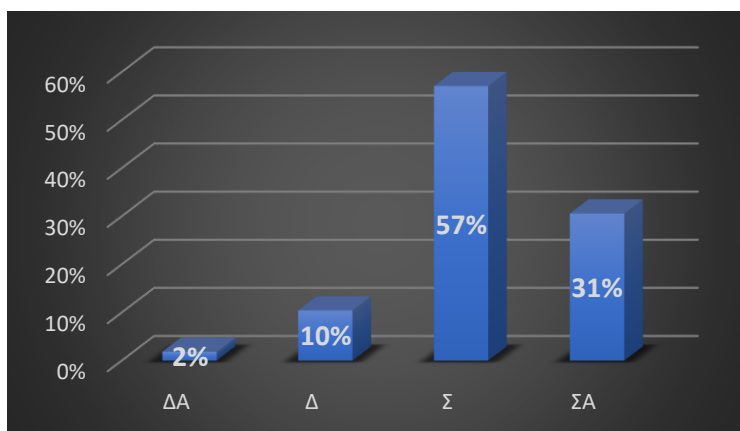
**Διάγραμμα 13.** - Ερώτηση 5. - Φροντίζω οι επαφές που αναπτύσσω με άτομα με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες να είναι σύντομες και ολοκληρώνω την επικοινωνία μου μαζί τους όσο πιο σύντομα γίνεται.



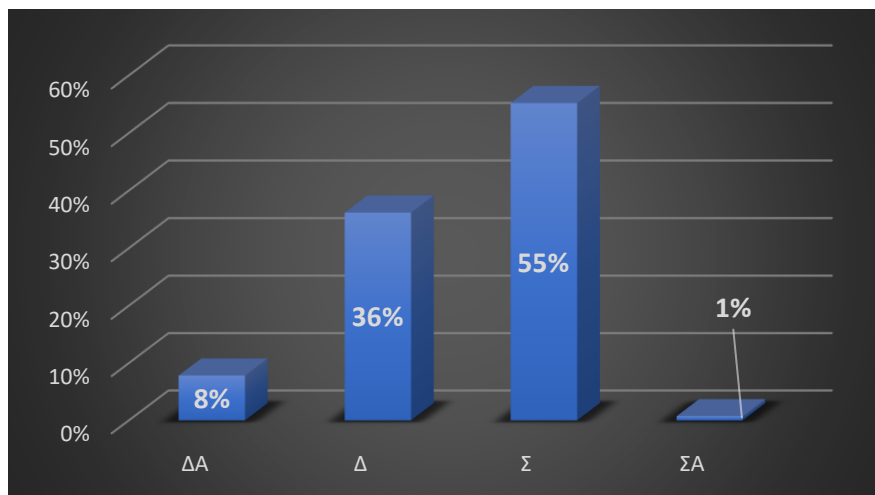
Το 57% συμφωνεί με την πρόταση ότι οι μαθητές με διάσπαση προσοχής θα πρέπει να φοιτούν σε γενικές τάξεις και το 31% συμφωνεί απόλυτα. Αντίθετα το 2% διαφωνεί απόλυτα και το 10% διαφωνεί (Διάγραμμα 14.).

Επίσης, το 55% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι συμφωνεί με την πρόταση «Ανησυχώ ότι ο φόρτος εργασίας μου θα αυξηθεί αν έχω μαθητές με Αναπηρία ή /και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη μου» και το 1% ότι συμφωνεί απόλυτα. Αντιθέτως σε ποσοστό 36% οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι διαφωνούν με την παραπάνω πρόταση, και σε ποσοστό 8% δήλωσαν ότι διαφωνούν απόλυτα (Διάγραμμα 15.).

**Διάγραμμα 14.** - Ερώτηση 6. - Οι μαθητές με διάσπαση προσοχής θα πρέπει να φοιτούν σε Γενικές τάξεις.

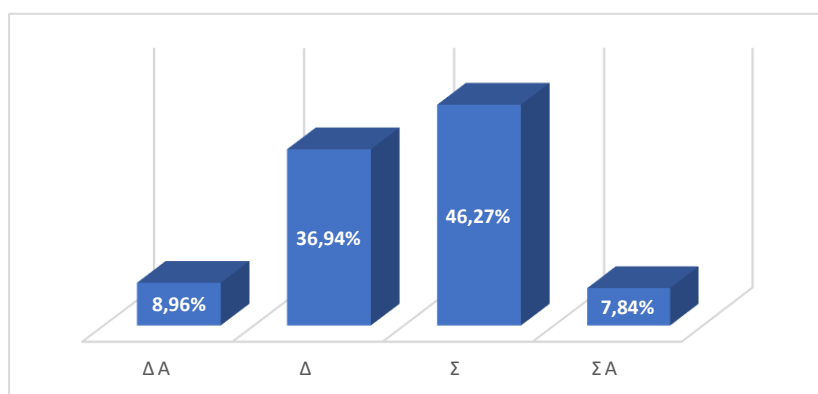


**Διάγραμμα 15.** - Ερώτηση 7. - Ανησυχώ ότι ο φόρτος εργασίας μου θα αυξηθεί αν έχω μαθητές με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη μου.



Στην πρόταση «Οι μαθητές που έχουν ανάγκη από τεχνικές και μέσα υποστήριξης της επικοινωνίας (όπως Braille/νοηματική γλώσσα) θα πρέπει να φοιτούν σε Γενικές τάξεις» οι συμμετέχοντες με ποσοστό 46% περίπου δήλωσαν ότι συμφωνούν, ενώ με ποσοστό 8% δήλωσαν ότι συμφωνούν απόλυτα. Αντιθέτως με ποσοστό 37% περίπου δήλωσαν ότι διαφωνούν και με ποσοστό περίπου 9% ότι διαφωνούν απόλυτα (Διάγραμμα 16.).

**Διάγραμμα 16.** - Ερώτηση 8. - Οι μαθητές που έχουν ανάγκη από τεχνικές και μέσα υποστήριξης της επικοινωνίας (όπως Braille/νοηματική γλώσσα) θα πρέπει να φοιτούν σε Γενικές τάξεις.

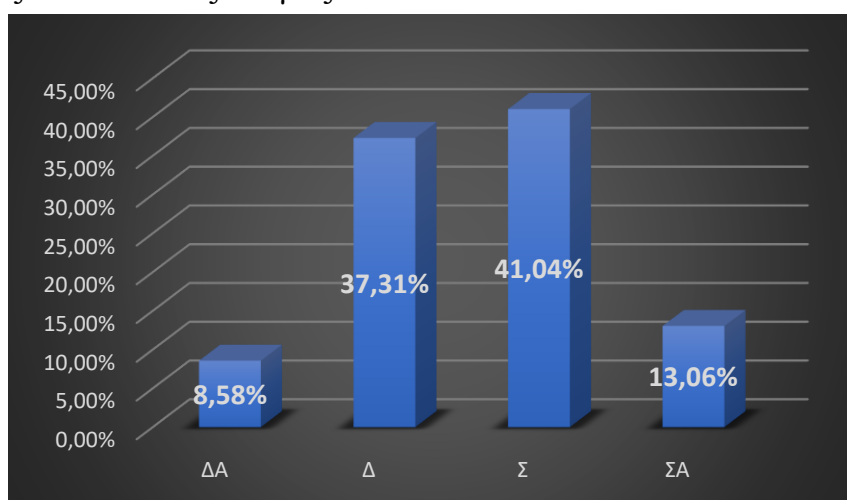


Στην ερώτηση για το αν θα αισθανόταν το ίδιο το άτομο άσχημα στην περίπτωση που ήταν άτομο με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες, οι συμμετέχοντες με ποσοστό 41% απάντησαν πολύ και με ποσοστό 13% πάρα πολύ. Αντίθετα φαίνεται ότι ένα



σημαντικό ποσοστό περίπου 46% αθροιστικά δήλωσε ότι διαφωνεί με την πρόταση αυτή ή διαφωνεί απόλυτα (Διάγραμμα 17.).

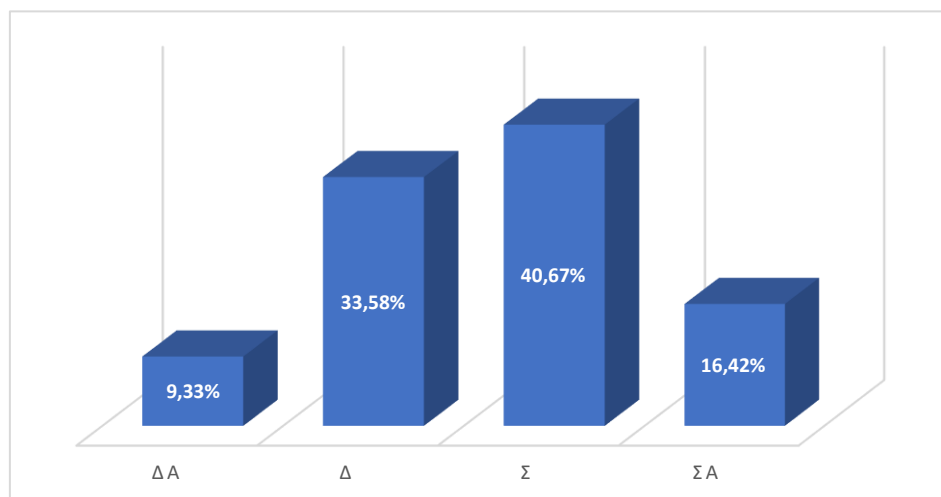
**Διάγραμμα 17.** - Ερώτηση 9. - Θα αισθανόμουν άσχημα αν ήμουν άτομο με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες.



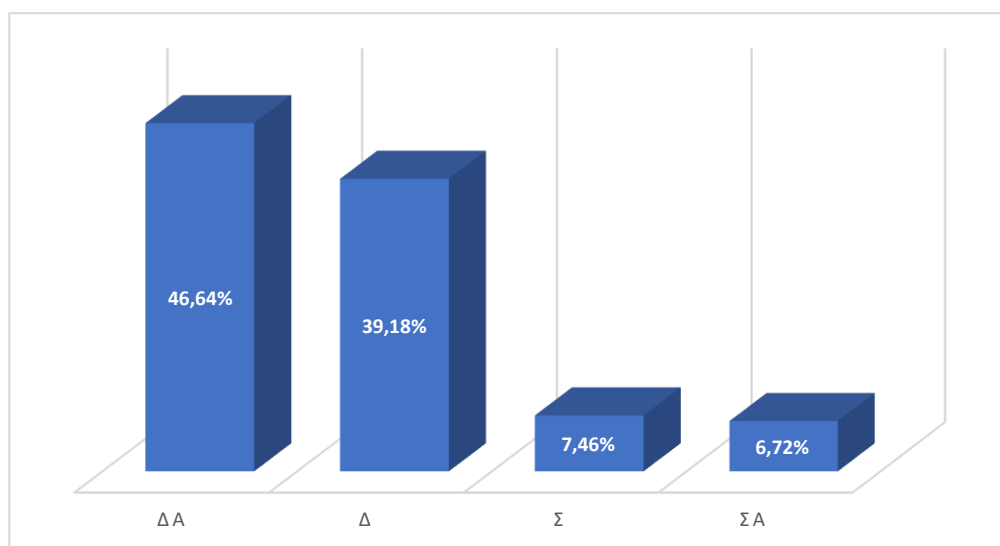
Στην πρόταση «Ανησυχώ ότι θα αγχωθώ περισσότερο αν έχω μαθητές με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη μου»: το 41% απάντησε ότι συμφωνεί και το 9% περίπου ότι διαφωνεί απόλυτα. Επίσης το 35,6% είπε ότι διαφωνεί και το 16% περίπου ότι συμφωνεί απόλυτα (Διάγραμμα 18.).

Στην πρόταση «Δεν έχω το κουράγιο να κοιτάξω ευθέως ένα άτομο με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες» τα άτομα ήταν κατά την πλειοψηφία τους αντίθετα. Έτσι με ποσοστό 47% δήλωσαν ότι διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση αυτή και με ποσοστό 39% ότι διαφωνούν. Αντίθετα μόλις το 7,5% περίπου δήλωσε ότι συμφωνεί και το 6,7% ότι συμφωνεί απόλυτα με την παραπάνω πρόταση (Διάγραμμα 19.)

**Διάγραμμα 18.** - Ερώτηση 10. - Ανησυχώ ότι θα αγχωθώ περισσότερο αν έχω μαθητές με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη μου.



**Διάγραμμα 19.** - Ερώτηση 11. - Δεν έχω το κουράγιο να κοιτάζω ευθέως ένα άτομο με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες.

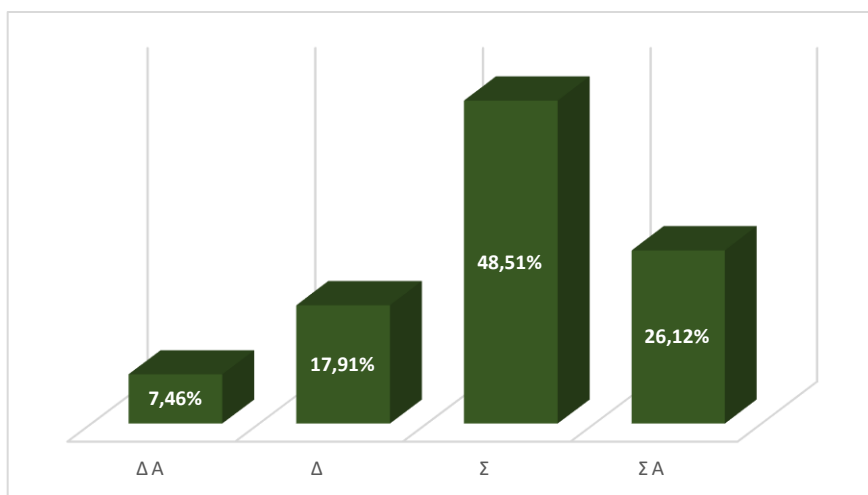


Με ποσοστό 48,5% οι ερωτηθέντες συμφώνησαν ότι οι μαθητές που αποτυγχάνουν συχνά σε διαγωνίσματα θα πρέπει να φοιτούν σε Γενικές τάξεις, ενώ με ποσοστό 7,5%

περίπου διαφώνησαν απόλυτα. Επίσης με ποσοστό 26% συμφώνησαν απόλυτα με την πρόταση αυτή και με ποσοστό 18% περίπου διαφώνησαν (Διάγραμμα 20.).

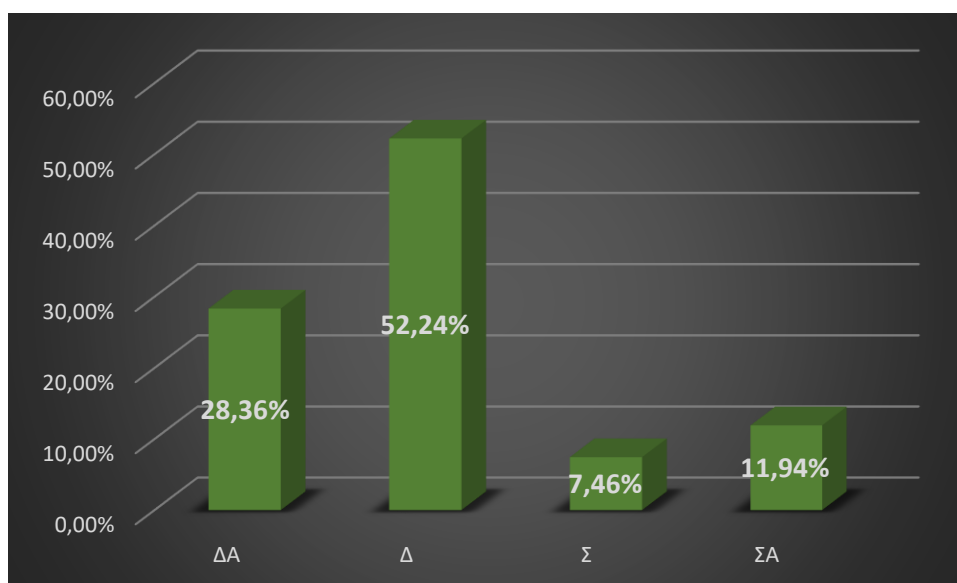
Στην πρόταση «Δυσκολεύομαι να ξεπεράσω το αρχικό σοκ, όταν συναντώ ανθρώπους με σοβαρές σωματικές αναπηρίες» οι συμμετέχοντες με ποσοστό 52% διαφώνησαν και με ποσοστό 28% περίπου διαφώνησαν απόλυτα. Επίσης με ποσοστό 12% συμφώνησαν απόλυτα και με ποσοστό 7,5% συμφώνησαν με την εν λόγω πρόταση (Διάγραμμα 21.).

**Διάγραμμα 20.** - Ερώτηση 12. - Οι μαθητές που αποτυγχάνουν συχνά σε διαγωνίσματα θα πρέπει να φοιτούν σε Γενικές τάξεις.

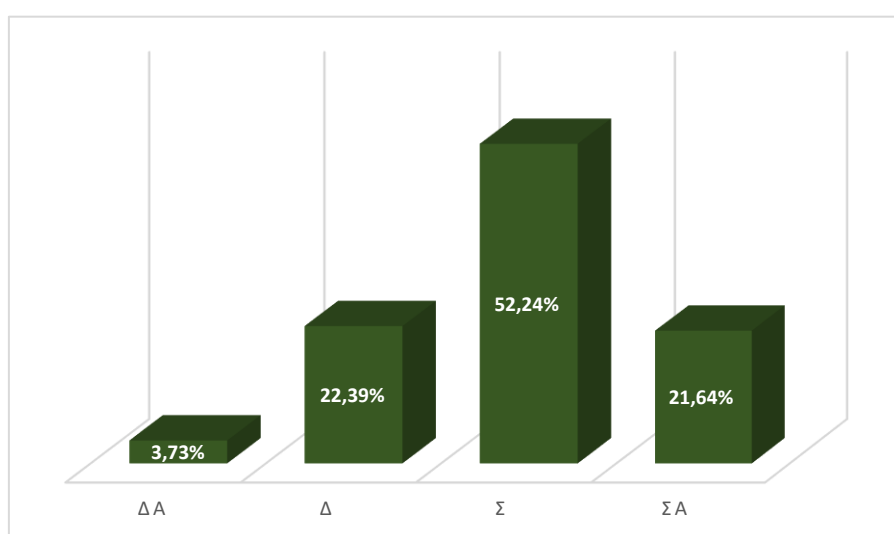


Σε ποσοστό 52%, οι ερωτηθέντες φαίνεται να ανησυχούν ότι δεν έχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να διδάξουν μαθητές με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες και με ποσοστό 22% φαίνεται να ανησυχούν πολύ. Αντίθετα με ποσοστό 22% δεν ανησυχούν και με ποσοστό 4% δεν ανησυχούν καθόλου (Διάγραμμα 22.).

**Διάγραμμα 21.** - Ερώτηση 13. - Δυσκολεύομαι να ξεπεράσω το αρχικό σοκ όταν συναντώ ανθρώπους με σοβαρές σωματικές αναπηρίες.



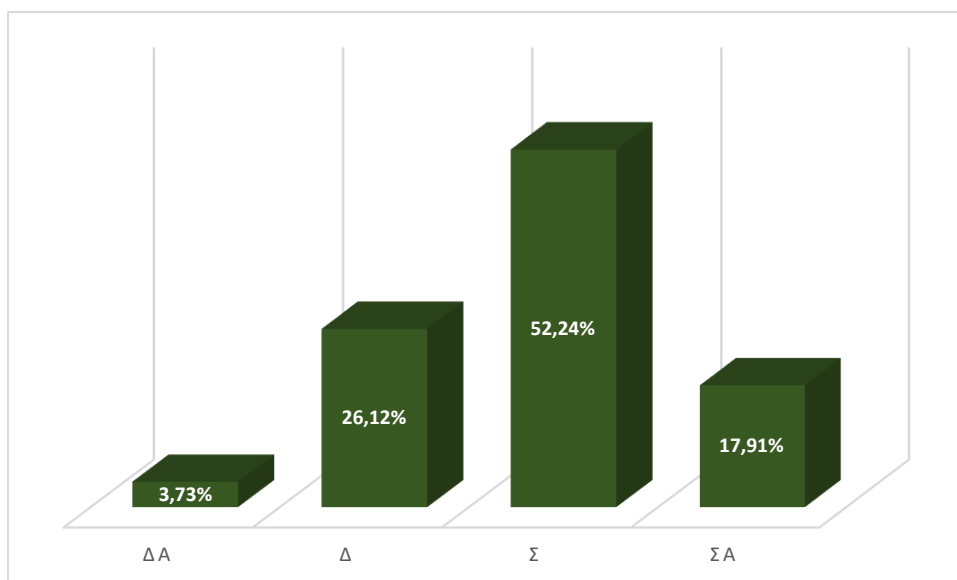
**Διάγραμμα 22.** - Ερώτηση 14. - Ανησυχώ ότι δεν έχω τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να διδάξω μαθητές με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες.



Τέλος, με την πρόταση ότι οι μαθητές που χρειάζονται ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα πρέπει να φοιτούν σε Γενικές τάξεις, το 52% περίπου δήλωσε

ότι συμφωνεί και το 18% περίπου ότι συμφωνεί απόλυτα. Αντιθέτως το 26% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι διαφωνεί και το 4% δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα (Διάγραμμα 23.).

**Διάγραμμα 23.** - Ερώτηση 15. - Οι μαθητές που χρειάζονται ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα πρέπει να φοιτούν σε Γενικές τάξεις.



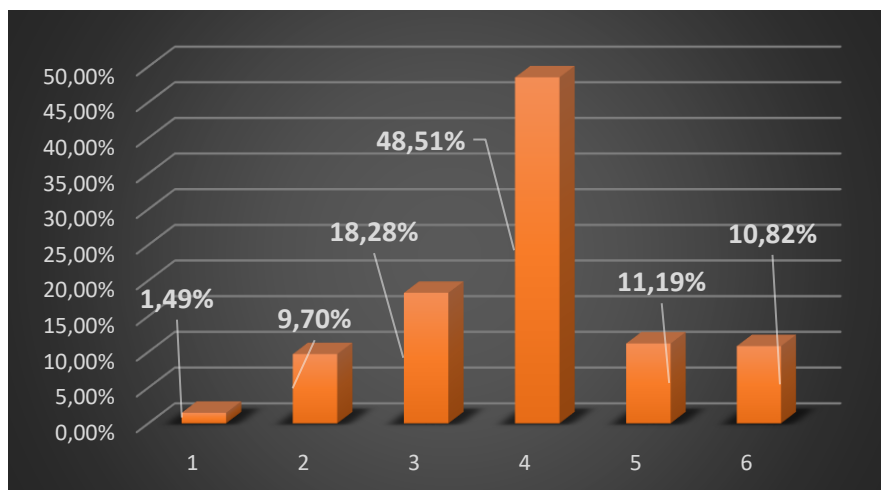
#### 4.1.3 Μέρος Τρίτο

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε για να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε τη φύση των παραγόντων που επηρεάζουν την επιτυχία καθημερινών σχολικών δραστηριοτήτων με στόχο να δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον Συμπεριληπτικής τάξης. Στο μέρος αυτό οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με 18 προτάσεις. Η κλίμακα των δυνατών απαντήσεων που είχαν στην διάθεση τους ήταν:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>Διαφωνώ</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Διαφωνώ Εν</b>	<b>Συμφωνώ Εν</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ</b>
<b>Απόλυτα</b>		<b>Μέρει</b>	<b>Μέρει</b>		<b>Απόλυτα</b>

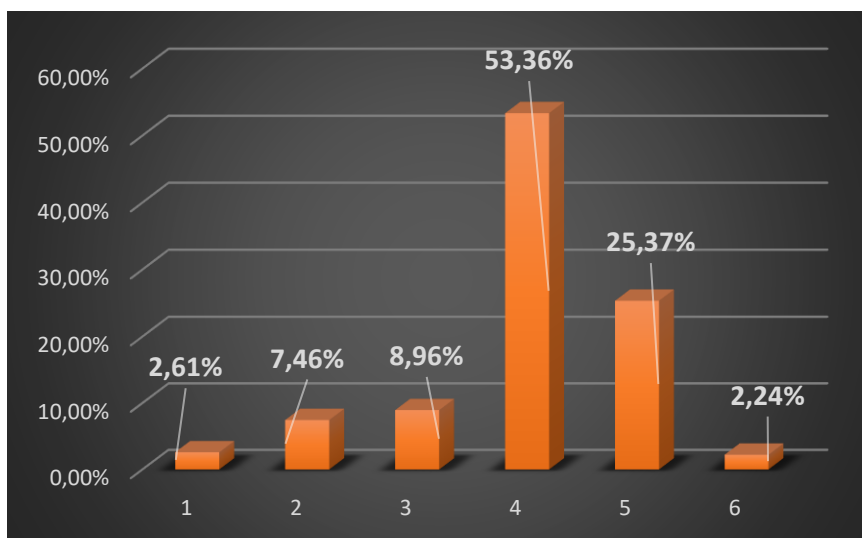
Στην πρόταση «Μπορώ απόλυτα να καθορίσω τις προσδοκίες μου για τη συμπεριφορά του μαθητή μου», το 48,5% δήλωσε ότι συμφωνεί εν μέρει, ενώ το 1,5% ότι διαφωνεί απόλυτα. Επίσης το 9,7% δήλωσε ότι διαφωνεί, το 18,3% ότι διαφωνεί εν μέρει, το 11,2% ότι συμφωνεί και το 10,8% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα (Διάγραμμα 24.).

**Διάγραμμα 24.** - Ερώτηση 1. - Μπορώ απόλυτα να καθορίσω τις προσδοκίες μου για τη συμπεριφορά του μαθητή μου.



Στην πρόταση «Μπορώ να ηρεμήσω ένα μαθητή ο οποίος έχει διαταραχή στη συμπεριφορά του ή είναι θορυβώδης» το 53,4% δήλωσε ότι συμφωνεί εν μέρει, ενώ το 2,2% ότι συμφωνεί απόλυτα. Επίσης το 2,6% διαφωνεί απόλυτα, το 7,5% δήλωσε ότι διαφωνεί, το 8,9% ότι διαφωνεί εν μέρει, και το 25,4% δήλωσε ότι συμφωνεί (Διάγραμμα 25.).

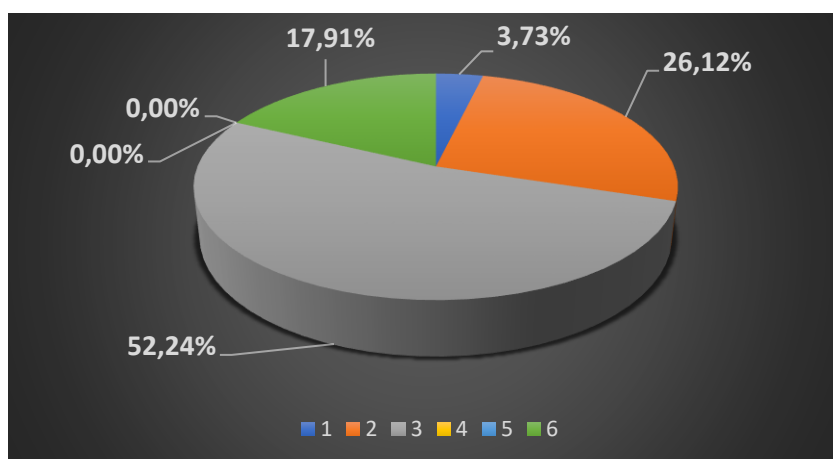
**Διάγραμμα 25.** - Ερώτηση 2. - Μπορώ να ηρεμήσω ένα μαθητή ο οποίος έχει διαταραχή στη συμπεριφορά του ή είναι θορυβώδης.



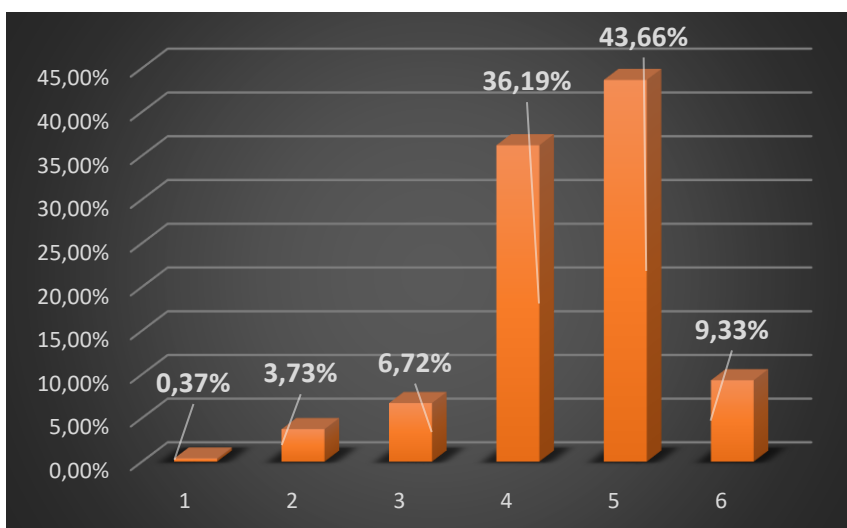
Στην ερώτηση για το αν το ερωτώμενο άτομο μπορεί να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον, έτσι ώστε οι γονείς να αισθάνονται άνετα ερχόμενοι στο σχολείο, το 52,24% δήλωσε ότι διαφωνεί εν μέρει, ενώ κανείς δεν δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα ή ότι συμφωνεί εν μέρει. Επίσης το 26,12% δήλωσε ότι διαφωνεί, το 3,73% και το 17,91% δήλωσαν ότι συμφωνούν και ότι συμφωνούν αντίστοιχα (Διάγραμμα 26.).

Στην πρόταση «Μπορώ να στηρίξω τις οικογένειες, έτσι ώστε να μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους με το σχολείο», το 43,7% περίπου δήλωσε ότι συμφωνεί, ενώ μόλις το 0,37% ότι διαφωνεί απόλυτα. Επίσης το 3,73% δήλωσε ότι διαφωνεί, το 6,73% ότι διαφωνεί εν μέρει, το 36,19% ότι συμφωνεί εν μέρει, και το 9,33% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα (Διάγραμμα 27.).

**Διάγραμμα 26.** - Ερώτηση 3. - Μπορώ να δημιουργήσω το κατάλληλο περιβάλλον, έτσι ώστε οι γονείς να αισθάνονται άνετα ερχόμενοι στο σχολείο.



**Διάγραμμα 27.** - Ερώτηση 4. - Μπορώ να στηρίξω τις οικογένειες, έτσι ώστε να μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους με το σχολείο.

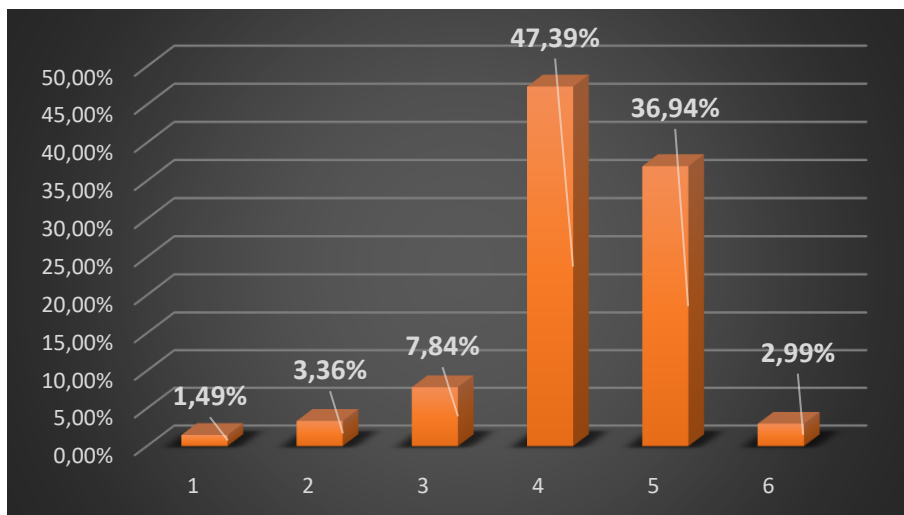




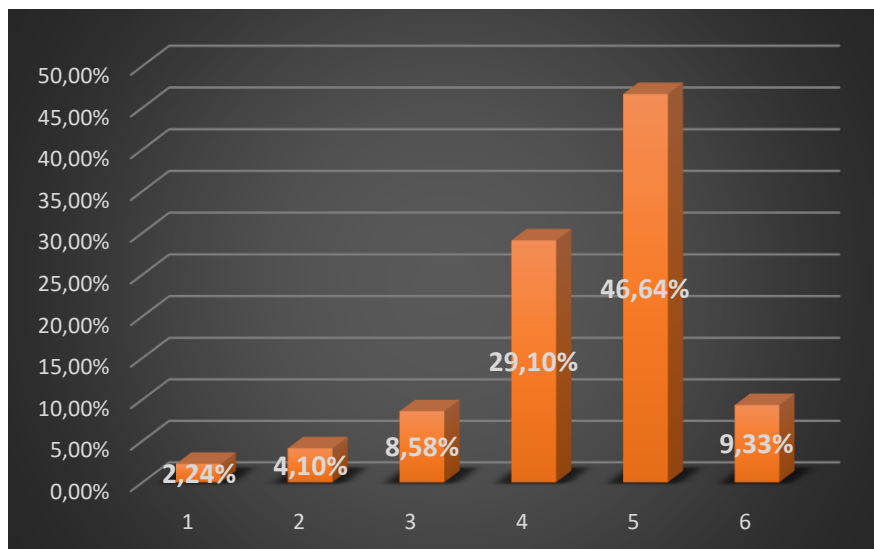
Στην πρόταση «Μπορώ να αξιολογήσω με ακρίβεια, εάν οι μαθητές κατανοούν όσα τους έχω διδάξει» το 47,39% δήλωσε ότι συμφωνεί εν μέρει, ενώ μόλις το 1,49% ότι διαφωνεί απόλυτα. Επίσης το 3,36% δήλωσε ότι διαφωνεί, το 7,84% ότι διαφωνεί εν μέρει, το 36,94% ότι συμφωνεί και το 2,99% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα (Διάγραμμα 28.).

Στην πρόταση «Μπορώ να σχεδιάζω απαιτητικές δραστηριότητες για τους πολύ ικανούς μαθητές» το 46,7% περίπου δήλωσε ότι συμφωνεί, ενώ μόλις το 2,24% ότι διαφωνεί απόλυτα. Επίσης το 4,10% δήλωσε ότι διαφωνεί, το 8,58% ότι διαφωνεί εν μέρει, το 29,1% ότι συμφωνεί εν μέρει, και το 9,33% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα (Διάγραμμα 29.).

**Διάγραμμα 28.** - Ερώτηση 5. - Μπορώ να αξιολογήσω με ακρίβεια, εάν οι μαθητές κατανοούν όσα τους έχω διδάξει.

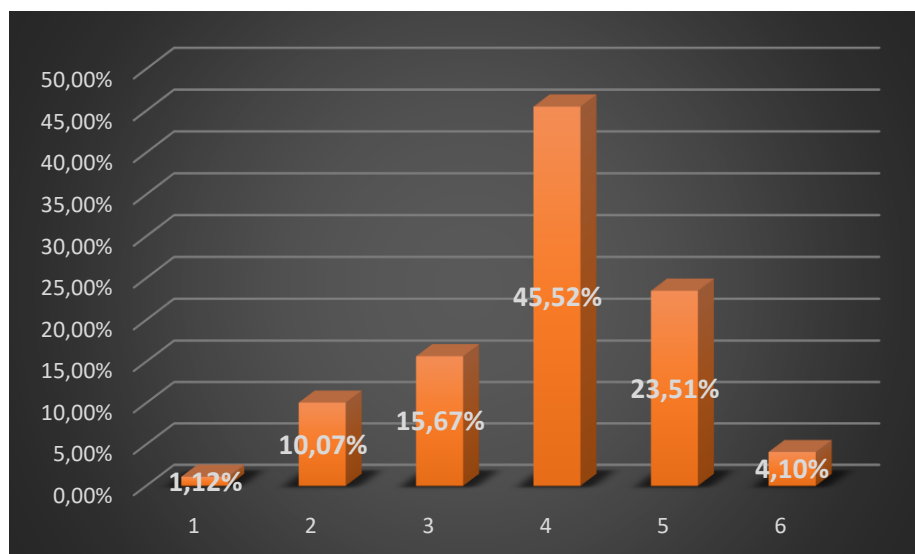


**Διάγραμμα 29.** - Ερώτηση 6. - Μπορώ να σχεδιάζω απαιτητικές δραστηριότητες για τους πολύ ικανούς μαθητές.



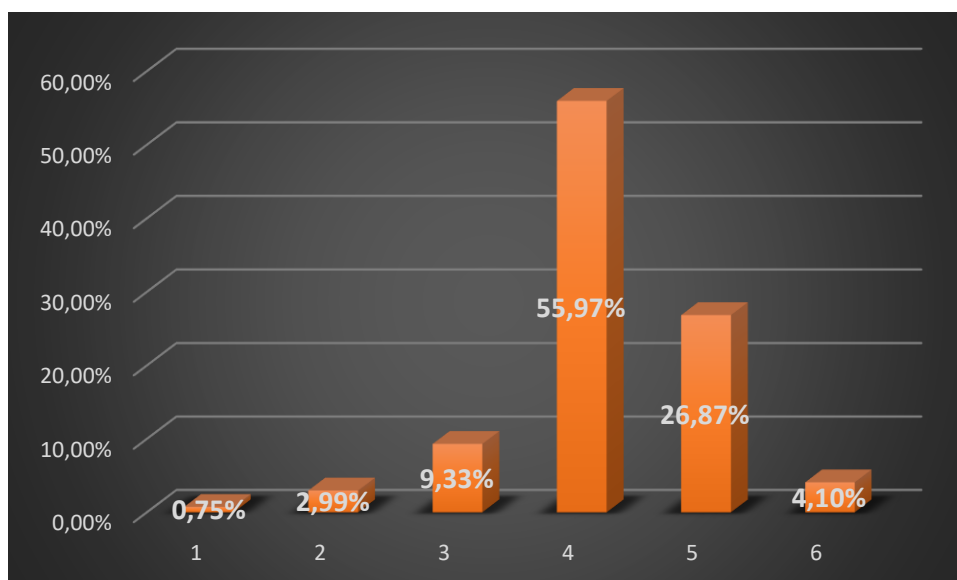
Στην πρόταση «Έχω εμπιστοσύνη στην ικανότητά μου να προλαμβάνω μία προβληματική συμπεριφορά μέσα στη τάξη προτού αυτή τελικά εκδηλωθεί» το 45,52% δήλωσε ότι συμφωνεί εν μέρει, ενώ μόλις το 1,12% ότι διαφωνεί απόλυτα. Επίσης το 10,2% δήλωσε ότι διαφωνεί, το 15,67% ότι διαφωνεί εν μέρει, το 23,5% ότι συμφωνεί, και το 4,1% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα (Διάγραμμα 30.).

**Διάγραμμα 30.** - Ερώτηση 7. - Έχω εμπιστοσύνη στην ικανότητά μου να προλαμβάνω μία προβληματική συμπεριφορά μέσα στη τάξη προτού αυτή τελικά εκδηλωθεί.



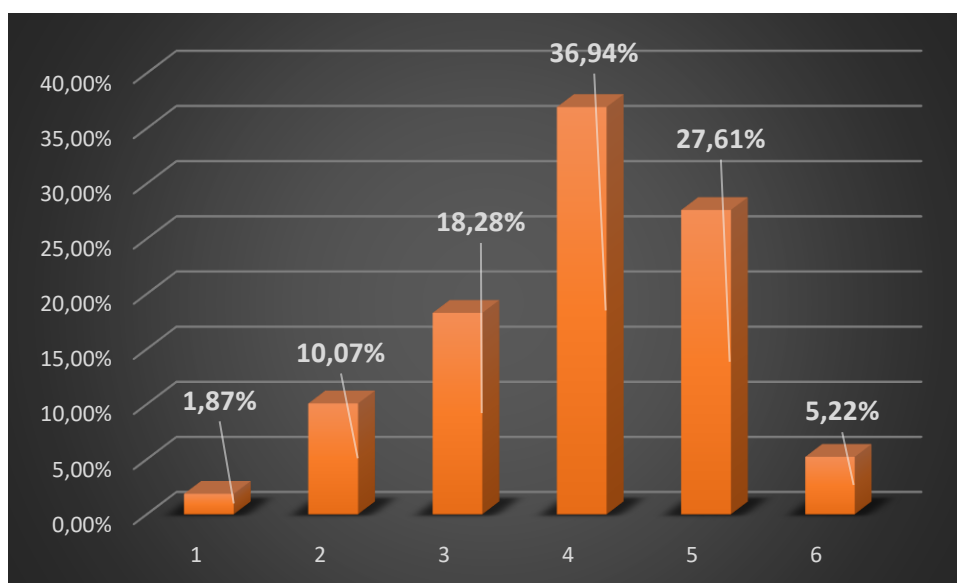
Στην πρόταση «Μπορώ να ελέγξω μια προβληματική συμπεριφορά μέσα στη τάξη» το 56% περίπου δήλωσε ότι συμφωνεί εν μέρει, ενώ μόλις το 0,75% ότι διαφωνεί απόλυτα. Επίσης το 2,99% δήλωσε ότι διαφωνεί, το 9,33% ότι διαφωνεί εν μέρει, το 26,87% ότι συμφωνεί και το 4,1% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα (Διάγραμμα 31.).

**Διάγραμμα 31.** - Ερώτηση 8. - Μπορώ να ελέγξω μια προβληματική συμπεριφορά μέσα στη τάξη.



Στην πρόταση «Έχω εμπιστοσύνη στην ικανότητά μου να εμπλέκω τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά τους με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες» το 37% δήλωσε ότι συμφωνεί εν μέρει, ενώ μόλις το 1,87% ότι διαφωνεί απόλυτα. Επίσης το 10,07% δήλωσε ότι διαφωνεί, το 18,28% ότι διαφωνεί εν μέρει, το 27,61% ότι συμφωνεί, και το 5,22% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα (Διάγραμμα 32.).

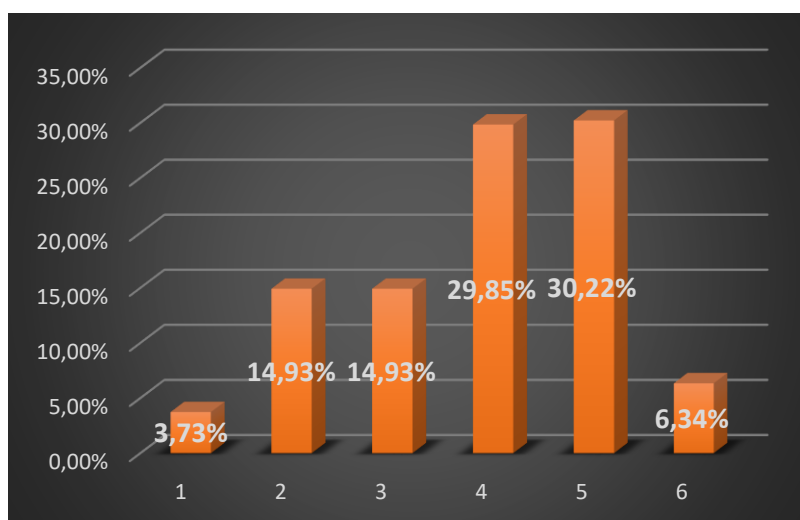
**Διάγραμμα 32.** - Ερώτηση 9. - Έχω εμπιστοσύνη στην ικανότητά μου να εμπλέκω τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά τους με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες.



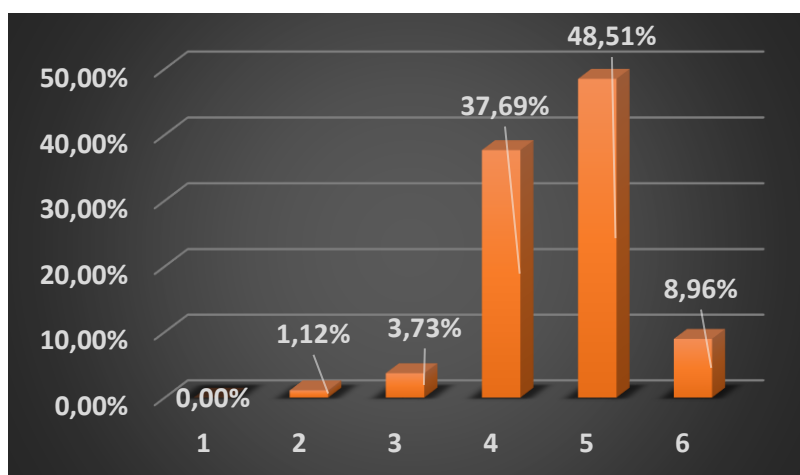
Στην πρόταση «Έχω αυτοπεποίθηση στην ικανότητά μου να σχεδιάζω μαθησιακές δραστηριότητες σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες» το 30,22% δήλωσε ότι συμφωνεί, ενώ μόλις το 3,73% ότι διαφωνεί απόλυτα. Επίσης το 14,93% δήλωσε ότι διαφωνεί, το 14,93% ότι διαφωνεί εν μέρει, το 29,85% ότι συμφωνεί εν μέρει, και το 6,34% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα (Διάγραμμα 33.).

Στην πρόταση «Μπορώ να καθοδηγώ τα παιδιά έτσι ώστε να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης» το 48,51% δήλωσε ότι συμφωνεί, ενώ κανένας δεν δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα. Επίσης το 1,12% δήλωσε ότι διαφωνεί, το 3,73% ότι διαφωνεί εν μέρει, το 37,69% ότι συμφωνεί εν μέρει, και το 8,96% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα (Διάγραμμα 34.).

**Διάγραμμα 33.** - Ερώτηση 10. - Έχω αυτοπεποίθηση στην ικανότητά μου να σχεδιάζω μαθησιακές δραστηριότητες σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες.



**Διάγραμμα 34.** - Ερώτηση 11. - Μπορώ να καθοδηγώ τα παιδιά έτσι ώστε να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης.



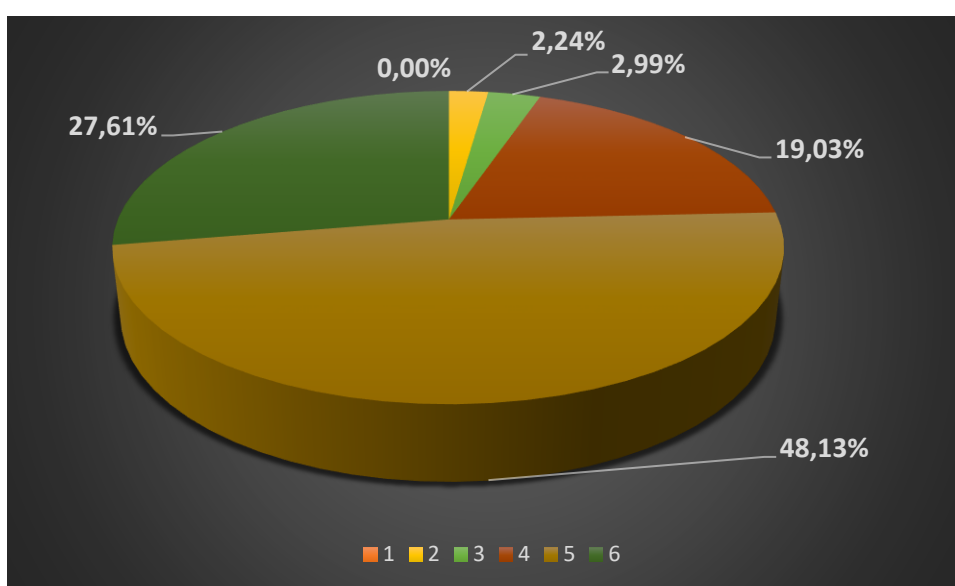
Στην πρόταση «Μπορώ να συνεργαστώ με άλλους επαγγελματίες (όπως δασκάλους Ειδικής αγωγής ή/και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό) με στόχο το σχεδιασμό εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες» το 48,13% δήλωσε ότι συμφωνεί, ενώ μόλις το 2,24% ότι διαφωνεί απόλυτα. Επίσης το 2,99% δήλωσε ότι διαφωνεί, το 2,99% ότι διαφωνεί εν μέρει, το 19,03% ότι συμφωνεί εν μέρει, και το 27,61% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα (Διάγραμμα 35.).

Στην πρόταση «Μπορώ να εργαστώ από κοινού με άλλους επαγγελματίες (όπως βοηθητικό προσωπικό, άλλους δασκάλους) για τη διδασκαλία των μαθητών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη τάξη» το 48,5% δήλωσε ότι συμφωνεί, ενώ κανείς δεν δήλωσε ότι διαφωνεί ή ότι διαφωνεί απόλυτα. Επίσης το 3,73% δήλωσε ότι διαφωνεί εν μέρει, το 18,66% ότι συμφωνεί εν μέρει, και το 29,1% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα (Διάγραμμα 36.).

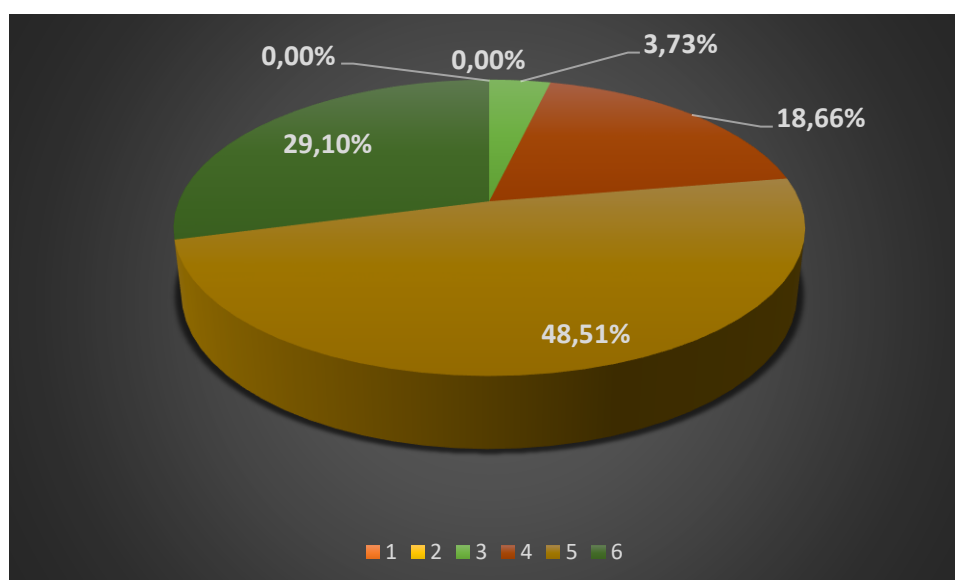
Στην πρόταση «Έχω εμπιστοσύνη στην ικανότητα μου να οργανώνω τη διδασκαλία μου έτσι ώστε οι μαθητές να εργάζονται μαζί ανά ζεύγη ή σε μικρές ομάδες», το 55,22% δήλωσε ότι συμφωνεί, ενώ μόλις το 3% ότι διαφωνεί και κανείς δεν δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα. Επίσης το 4,1% δήλωσε ότι διαφωνεί εν μέρει, το 22,76% ότι συμφωνεί εν μέρει, και το 14,93% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα (Διάγραμμα 37.).

Στην πρόταση «Μπορώ να χρησιμοποιήσω μία ποικιλία από στρατηγικές αξιολόγησης (φάκελο εργασίας - portfolio, κατάλληλα προσαρμοσμένα τεστ, αξιολόγηση με βάση την επίδοση)» το 41,04% δήλωσε ότι συμφωνεί, ενώ μόλις το 1,49% ότι διαφωνεί απόλυτα. Επίσης το 4,85% δήλωσε ότι διαφωνεί, το 5,22% ότι διαφωνεί εν μέρει, το 34,33% ότι συμφωνεί εν μέρει, και το 13,06% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα (Διάγραμμα 38.).

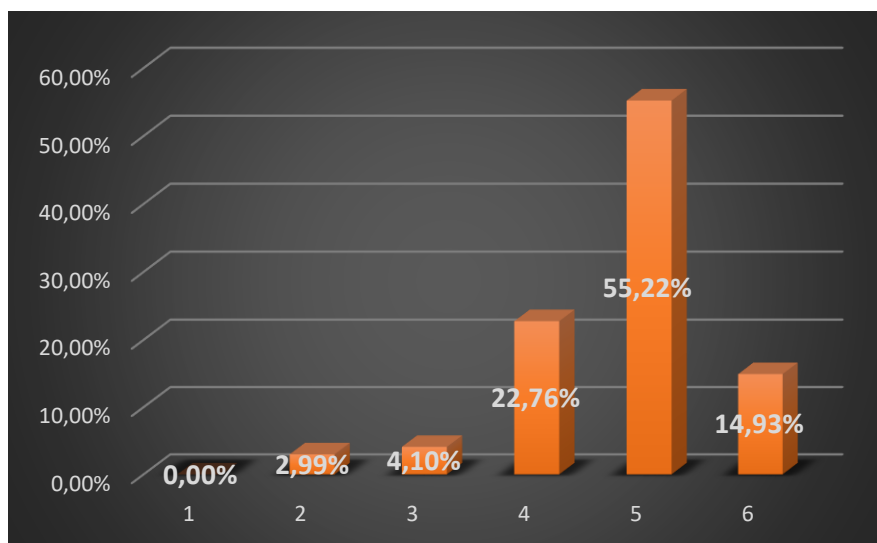
**Διάγραμμα 35.** - Ερώτηση 12. - Μπορώ να συνεργαστώ με άλλους επαγγελματίες (όπως δασκάλους Ειδικής αγωγής ή/και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό) με στόχο το σχεδιασμό εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες.



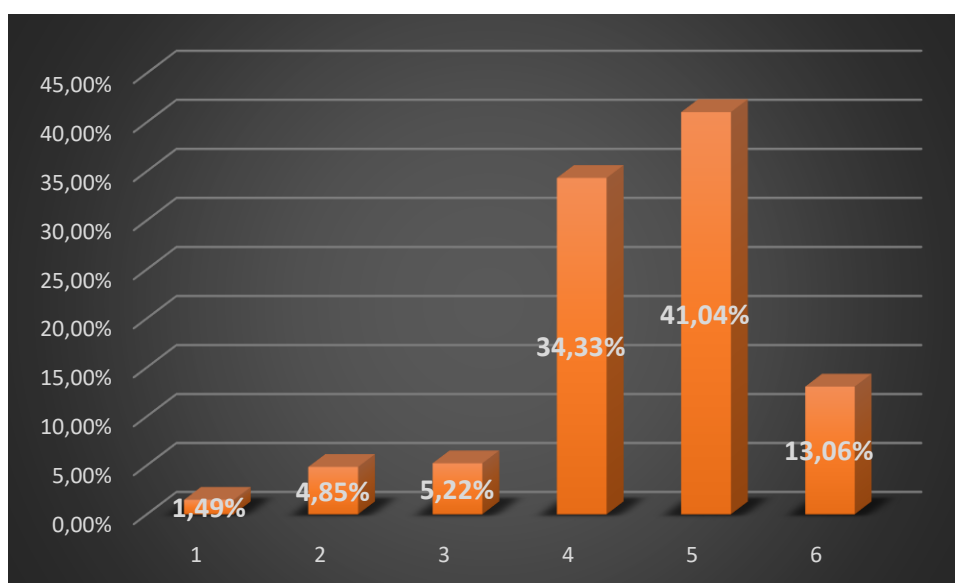
**Διάγραμμα 36.** - Ερώτηση 13. - Μπορώ να εργαστώ από κοινού με άλλους επαγγελματίες (όπως βοηθητικό προσωπικό, άλλους δασκάλους) για τη διδασκαλία των μαθητών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη τάξη.



**Διάγραμμα 37.** - Ερώτηση 14. - Έχω εμπιστοσύνη στην ικανότητα μου να οργανώνω τη διδασκαλία μου έτσι ώστε οι μαθητές να εργάζονται μαζί ανά ζεύγη ή σε μικρές ομάδες.



**Διάγραμμα 38.** - Ερώτηση 15. - Μπορώ να χρησιμοποιήσω μία ποικιλία από στρατηγικές αξιολόγησης (φάκελο εργασίας - portfolio, κατάλληλα προσαρμοσμένα τεστ, αξιολόγηση με βάση την επίδοση).



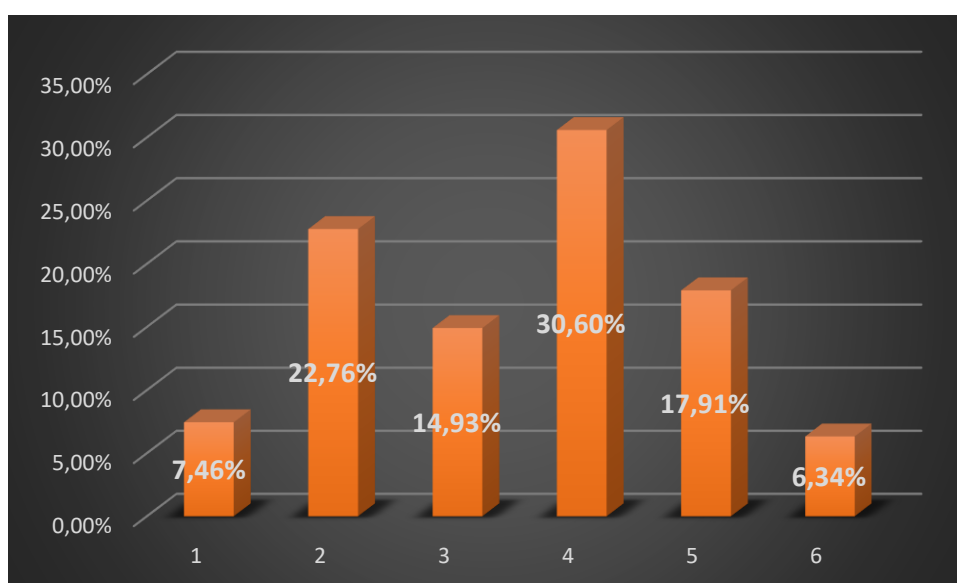


Στην πρόταση «Μπορώ να ενημερώνω όσους γνωρίζουν πολύ λίγα σχετικά με τους νόμους και τις πολιτικές που αφορούν τη Συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες», το 30,6% δήλωσε ότι συμφωνεί εν μέρει, ενώ μόλις το 7,5% ότι διαφωνεί απόλυτα. Επίσης το 22,8% δήλωσε ότι διαφωνεί, το 14,93% ότι διαφωνεί εν μέρει, το 17,91% ότι συμφωνεί, και το 6,34% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα (Διάγραμμα 39.).

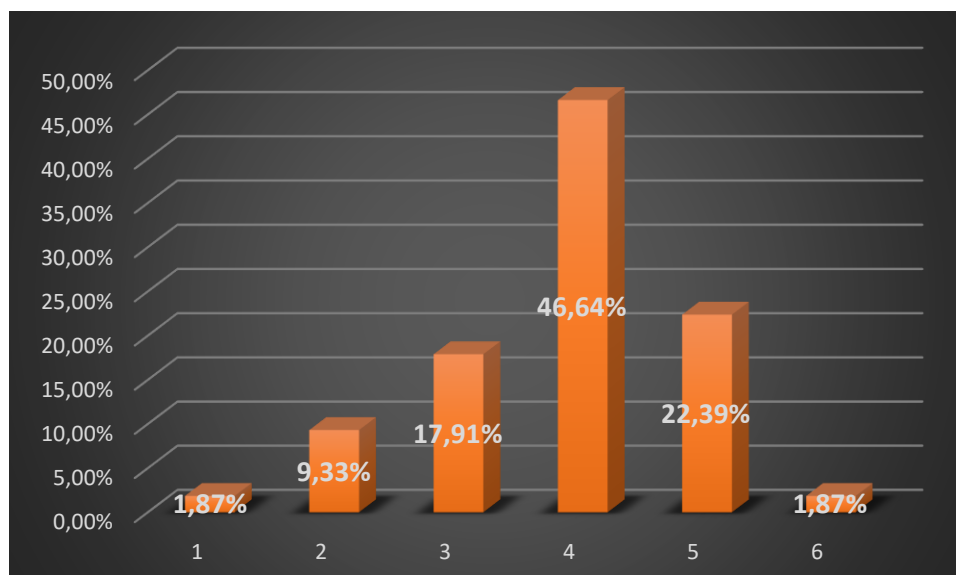
Στην πρόταση «Έχω εμπιστοσύνη στην ικανότητά μου να αντιμετωπίζω μαθητές οι οποίοι εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά» το 46,64% δήλωσε ότι συμφωνεί εν μέρει, ενώ μόλις το 1,87% ότι διαφωνεί απόλυτα. Επίσης το 9,33% δήλωσε ότι διαφωνεί, το 17,91% ότι διαφωνεί εν μέρει, το 22,39% ότι συμφωνεί, και το 1,87% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα (Διάγραμμα 40.).

Στην πρόταση «Μπορώ να παρέχω εναλλακτικές εξηγήσεις ή παραδείγματα όταν οι μαθητές μπερδεύονται» το 55,60% δήλωσε ότι συμφωνεί, ενώ μόλις το 0,75% ότι διαφωνεί απόλυτα. Επίσης το 1,12% δήλωσε ότι διαφωνεί, το 2,61% ότι διαφωνεί εν μέρει, το 20,9% ότι συμφωνεί εν μέρει, και το 19,03% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα (Διάγραμμα 41.).

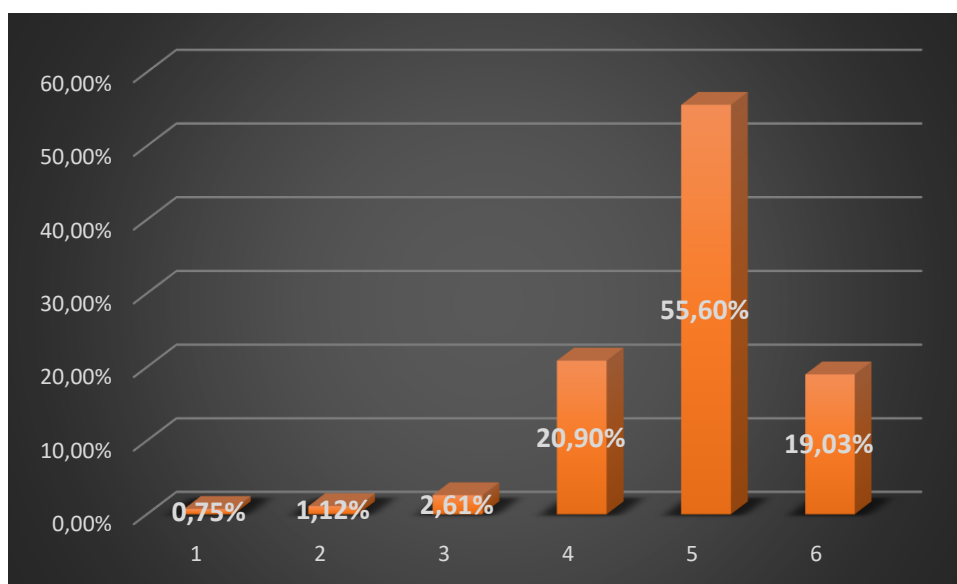
**Διάγραμμα 39.** - Ερώτηση 16. - Μπορώ να ενημερώνω όσους γνωρίζουν πολύ λίγα σχετικά με τους νόμους και τις πολιτικές που αφορούν τη Συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες.



**Διάγραμμα 40.** - Ερώτηση 17. - Έχω εμπιστοσύνη στην ικανότητά μου να αντιμετωπίζω μαθητές οι οποίοι εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά.



**Διάγραμμα 41.** - Ερώτηση 18. - Μπορώ να παρέχω εναλλακτικές εξηγήσεις ή παραδείγματα όταν οι μαθητές μπερδεύονται.



## 4.2. Επαγωγική Ανάλυση

Στο μέρος αυτό της έρευνας μετρήθηκαν οι παράγοντες για τις δύο κλίμακες SACIE-R και TEIP και παρουσιάζεται η μέση τιμή του score για την καθεμία καθώς και η χαμηλότερη και η υψηλότερη τιμή ενός διαστήματος εμπιστοσύνης 95%.

Το Score της κλίμακας SACIE-R ήταν κατά μέσο όρο 2,37. Η τιμή αυτή βρίσκεται περίπου στην ενδιάμεση τιμή της κλίμακας. Η κλίμακα παίρνει τιμές από το 1 μέχρι και το 4. Γενικότερα είναι μία χαμηλή τιμή. Η μέση τιμή της κλίμακας με πιθανότητα 95 % παίρνει τιμές στο διάστημα [2.17, 2.57]. Αυτές οι τιμές δείχνουν ότι τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα δεν εξέφρασαν ιδιαίτερα έντονες και ακραίες απόψεις ούτε υπέρ ούτε κατά της

Συνεκπαίδευσης. Η πιο θετική στάση που αναφέρθηκε αφορούσε τα συναισθήματα για την αλληλεπίδραση με ένα άτομο με αναπηρία ή και με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ αντίθετα μεγαλύτερη φάνηκε να είναι η ανησυχία για κοινές τάξεις και πώς μπορούν τα άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες να γίνουν αποδεκτά από το σύνολο των ατόμων που βρίσκονται σε μία τάξη.

Και οι τρεις παράγοντες εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφορά από το μέσο όρο της κλίμακας συνολικά.

**Πίνακας 1 – Score SACIE - R**

SACIE-R	Μέσος Όρος	Διάστημα Εμπιστοσύνης 95%	
		Κάτω Όριο	Πάνω Όριο
Συνολικό SACIE-R	<b>2,37</b>	<b>2,17</b>	<b>2,57</b>
Παράγοντας 1: Στάσεις για την Αποδοχή των Μαθητών	<b>1,99</b>	<b>1,89</b>	<b>2,09</b>
Παράγοντας 2: Ανησυχίες για την Συνεκπαίδευση	<b>2,07</b>	<b>1,95</b>	<b>2,19</b>
Παράγοντας 3: Συναισθήματα για τα άτομα με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	<b>3,01</b>	<b>2,91</b>	<b>3,12</b>

Αναφορικά με την κλίμακα TEIP παρατηρήθηκε ότι η μέση τιμή της ήταν στο 4,41: μία τιμή αρκετά υψηλή, πάνω από την διάμεση τιμή, αν αναλογιστεί κανείς ότι η κλίμακα είναι από το 1 μέχρι και το 6, με πιθανότητα 95% κινήθηκε στο διάστημα 4,24 έως 4,58. Από τους παράγοντες η συμπεριφορά ήταν αυτός ο παράγοντας που παρουσίασε υψηλότερες τιμές, επομένως η αποτελεσματικότητα της συμπεριφοράς φαίνεται να είναι υψηλότερη

τόσο από την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμό όσο και από την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας.

Και οι τρεις παράγοντες φάνηκε να μην έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά από τον μέσο όρο της κλίμακας TEIP.

### Πίνακας 2 – Score TEIP

TEIP	Μέσος Όρος	Διάστημα Εμπιστοσύνης 95%	
		Κάτω Όριο	Πάνω Όριο
Συνολικό TEIP	<b>4,41</b>	<b>4,24</b>	<b>4,58</b>
Παράγοντας 1: Διδασκαλίας χωρίς Αποκλεισμό	<b>4,28</b>	<b>4,1</b>	<b>4,46</b>
Παράγοντας 2: Συνεργασία	<b>4,24</b>	<b>4,05</b>	<b>4,48</b>
Παράγοντας 3: Συμπεριφορά	<b>4,6</b>	<b>4,45</b>	<b>4,75</b>

## 5. Συζήτηση -Συμπεράσματα

### 5.1 Συζήτηση

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα φάνηκε να τείνουν στην άποψη ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, με διάσπαση προσοχής, και γενικότερα τα άτομα με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες θα ήταν καλύτερο να είναι ενσωματωμένα μέσα σε μία Γενική τάξη. Με πολύ υψηλά ποσοστά οι ερωτώμενοι φάνηκε να μην ανησυχούν για τις τάξεις Συμπερίληψης, αλλά προβληματίζονται γενικά τόσο για το φόρτο εργασίας που μπορεί να προκύψει από τις τάξεις αυτές αλλά και για το αν μπορούν οι ίδιοι να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες που ενδεχομένως μπορεί να προκύψουν μέσα στις Συμπεριληπτικές τάξεις. Είναι σημαντικό, να τονιστεί ότι από τους συμμετέχοντες η πλειοψηφία είναι άτομα που κατά 80% έχουν επαφή με άτομα με αναπηρία ή και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ με ποσοστό 41% και πλέον έχουν σχετική κατάρτιση. Παρόλα αυτά παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης για να διδάξουν σε τάξεις Συμπερίληψης.

Γενικότερα οι συμμετέχοντες δεν αποφεύγουν τα άτομα με αναπηρία ή και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες και πιστεύουν ότι μπορούν στην πλειοψηφία τους να τα αντιμετωπίσουν, αν και το 40% ανησυχεί ότι τα άτομα μπορεί να μην γίνουν εύκολα δεκτά στην τάξη. Τα μισά από τα άτομα που ρωτήθηκαν φαίνεται να φοβούνται την αναπηρία όχι ως γενικότερη κατάσταση αλλά ως μία κατάσταση για τον εαυτό τους.

Οι συμμετέχοντες φαίνεται να είναι σίγουροι για το πώς μπορούν να έχουν υπό έλεγχο την συμπεριφορά των μαθητών τους μέσα στην αίθουσα. Πιστεύουν με ένα πολύ μεγάλο ποσοστό, περίπου 70%, ότι μπορούν να καθορίσουν την συμπεριφορά των παιδιών μέσα στην τάξη, ότι μπορούν γενικότερα να αντιμετωπίσουν προβληματικές συμπεριφορές,

ότι μπορούν να ηρεμίσουν έναν μαθητή που ενδεχομένως θα έχει προβληματική συμπεριφορά. Γενικότερα σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι μπορούν να καθοδηγήσουν τα παιδιά σε μία τάξη, ώστε να ακολουθούν τους κανόνες που απαιτούνται.

Αναφορικά με τις ίδιες τις δραστηριότητες, οι διδάσκοντες δήλωσαν ότι είναι σε θέση να προετοιμάσουν πιο απαιτητικές δραστηριότητες για τους πολύ ικανούς μαθητές αλλά και δραστηριότητες για παιδιά με αναπηρία ή Ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Σε αυτή τους την προσπάθεια δηλώνουν πρόθυμοι να συνεργαστούν και με άλλους εκπαιδευτικούς. Τέλος το 90% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι μπορεί να στηρίξει τους γονείς, ώστε αυτοί με την σειρά τους να μπορούν να στηρίξουν τα παιδιά τους με τις δραστηριότητες του σχολείου, αλλά και ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές στρατηγικές προκειμένου να είναι περισσότερο αποδοτικοί μέσα στην τάξη.

Τα δύο μέτρα που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα μας (κλίμακα SACIE-R και κλίμακα TEIP) ήταν αξιόπιστα. Η κλίμακα SACIE-R κινήθηκε σε μέτρια επίπεδα, ενώ λίγο καλύτερες – υψηλότερες ήταν οι τιμές της κλίμακας TEIP. Από τις μετρήσεις μας φάνηκε ότι τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ουδέτερα αναφορικά με την Συμπερίληψη. Φαίνεται να αποδέχονται με θετικά συναισθήματα τα άτομα με αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες, ωστόσο διατηρούν επιφυλάξεις και σημαντικές ανασφάλειες για το αν μπορεί η Συμπερίληψη να είναι τελικά αποτελεσματική για το σύνολο των ατόμων, τόσο των ατόμων με αναπηρίες/Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και των ατόμων χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συμπερασματικά η ανασφάλεια που φαίνεται να πηγάζει σε κάποια σημεία θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί με επιπλέον κατάρτιση των ατόμων. Αν και φαίνεται ότι οι διδάσκοντες έχουν επαφή και έχουν ασχοληθεί με την εκπαίδευση αυτών των ατόμων, προτάσσεται η ανάγκη περισσότερης κατάρτισης προκειμένου να νιώσουν μεγαλύτερη

αυτοπεποίθηση για να διδάξουν σε τάξεις Συμπερίληψης και να είναι περισσότερο αποδοτικοί.

## 5.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η μελλοντική έρευνα προσανατολίζεται στην καταγραφή των απόψεων, των συναισθημάτων, των στάσεων και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών που ασχολούνται αποκλειστικά με την Ειδική Εκπαίδευση και τη Συμπερίληψη των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η βασική πρόταση για μελλοντική έρευνα είναι να εντοπιστούν οι εκπαιδευτικοί που προετοιμάζονται για να ασχοληθούν αποκλειστικά με την εκπαίδευση των παιδιών είτε σε προπτυχιακό, είτε σε μεταπτυχιακό επίπεδο και παράλληλα να καταγραφούν και οι απόψεις, στάσεις, ανησυχίες των εν ενεργεία εκπαιδευτικών που ασχολούνται αποκλειστικά με την εκπαίδευση των παιδιών. Η συνεχής αυξανόμενη προσπάθεια εφαρμογής Συμπεριληπτικών πρακτικών διευκολύνει την μελλοντική έρευνα ως προς την πιο εμπειριστατωμένη και αναλυτική καταγραφή και μελέτη των πεποιθήσεων των Ειδικών παιδαγωγών για την αποτελεσματικότητά τους.

Επίσης προτείνεται ότι ένα μεγαλύτερο δείγμα από όλες τις περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, το οποίο να καλύπτει και τα δυο φύλα σε ίσο ποσοστό και να περιλαμβάνει και την μετα-Δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα επιβεβαιώσει ή θα απορρίψει τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας. Εκφράζοντας την βαθιά και σίγουρη προσωπική μου αίσθηση ότι η παρούσα έρευνα έθεσε μόνο ένα μικρό λιθαράκι στην σημαντική καταγραφή των απόψεων, στάσεων και πεποιθήσεων για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή των Συμπεριληπτικών πρακτικών, θεωρούμε ότι η μελλοντική έρευνα συναντά πολλές και αξιόλογες προσκλήσεις



## 6. Επίλογος

Η παρούσα έρευνα δεν φιλοδοξεί την εξασφάλιση συμπερασμάτων. Στον αντίποδα, στοχεύει στην ανταλλαγή προβληματισμών- ανησυχιών και έκφρασης επιθυμιών και προσδοκιών για τη Συμπεριληπτική εκπαίδευση, για την υλοποίηση ενός δίκαιου σχολείου για όλους. Παρείχε φωνή στους εκαπιδευτικούς και επικύρωσε την εμπειρία τους. Με βάση τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου που μπορεί να αντικατοπτρίζουν έναν επιφανειακό τρόπο σκέψης, δίνουμε το έναυσμα για τη διερεύνηση βαθύτερων αξιών και πεποιθήσεων ως προς την ευρεία κατανόηση της διαδικασίας της αλλαγής ως προς τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση.

Ως μικρόκοσμος της κοινωνίας, οι αίθουσες διδασκαλίας χρειάζεται να αποτελούν χώρο αντανάκλασης της διαφορετικής σημερινής πραγματικότητας, όπου η Ένταξη δεν αφορά μόνο τη διασφάλιση της πρόσβασης στην εκπαίδευση, αλλά την εξασφάλιση εκείνων των παραγόντων που θα συντελέσουν στην πλήρη ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, των δυνατοτήτων και στην αίσθηση αξιοπρέπειας των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες. Περιγράφεται και προσδοκάται να γίνει το σχολείο ένας εκπαιδευτικός χώρος εμφύσησης αξιών και πεποιθήσεων που αποτελούν συγκερασμό πολλών γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Η ισότιμη Συνεκπαίδευση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα κάθε προσώπου να ζει και να αναπτύσσεται σε ένα ανεμπόδιστο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον ως προς την αυτοέκφραση, την αυτοπραγμάτωση και την κοινωνική συμμετοχή. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις καινοτομίες είναι μεταξύ των καθοριστικών παραγόντων για την επιτυχία της καινούργιας εκπαιδευτικής πρακτικής. Τα διαθέσιμα ερευνητικά αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι η επιτυχία καθορίζεται από την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση των καινοτόμων αντιλήψεων, για την αλλαγή στη

φιλοσοφία, νοοτροπία προς την κατεύθυνση της πραγματοποίησης του οράματος του  
' 'Σχολείου για όλους' '.

## 7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Abba, U., & Rashid, A. (2020) Teachers' Competency Requirement for Implementation of Inclusive Education in Nigeria. *Universal Journal of Educational Research*, Vol. 8, No. 3C, pp. 60 - 69. DOI: 10.13189/ujer.2020.081607
2. Αβραμίδης, Η., Αντωνίου, Α. Σ., Γκαράνης, Α., Γουδήρας, Δ., Ευσταθίου, Μ., Δαραής, Κ., Ζυμβρακάκης, Ι., Καμπόλη, Γ., Κούκουτα, Α., Κουσουρέτα, Ν., Λιόντου, Γ., Μεσσαριτάκη, Β., Μπακοπούλου, Γ., Νάνου, Α., Πανέρ, Α.Ξ., Πατσιδου, Μ., Σούλης, Σ., Συμεωνίδου, Σ., Τσιπούρας, Σ., Φτιάκα, Ε., Χαριοπολίτου, Α., Σαρίδου, Χ. (2013). *Από την Ειδική Αγωγή στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.*  
<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU310/%CE%88%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%BE%CE%B7%20%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CF%8E%CE%BD%20%CE%BC%CE%B5%20%CE%B1%CF%85%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%20%CF%83%CF%84%CE%BF%20%CE%B3%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF.pdf>
3. Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση. <https://www.politeianet.gr/books/9786185059019-sullogiko-diadراسi-diapolitismikos-dialogos-stin-ekpaideusi-227100>
4. Agbenyega, J. (2007). Examining Teachers' Concerns and Attitudes to Inclusive Education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3, 41-56.  
<https://www.researchgate.net/search.Search.html?query=Agbenyega%2C+J.+%282007%29.+Examining+Teachers%E2%80%99+Concerns+and+Attitudes+to+Inclusiv>

[e+Education+in+Ghana.+International+Journal+of+Whole+Schooling%2C+3%2C+41-56.&type=publication.](#)

5. Adler, A. (1956). *The individual psychology of Alfred Adler* (H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher, Eds.). New York, NY: Basic Books. <https://search.worldcat.org/title/The-Individual-Psychology-of-Alfred-Adler--a-Systematic-Presentation-in-Selections-from-His-Writings/oclc/5692434>
6. Agormedah, E.K, Ankomah, F, Frimpong, J.B, Quansah, F, Srem-Sai, M, Hagan, J.E. Jr., & Schack, T. (2022). Investigating teachers' experience and self-efficacy beliefs across gender in implementing the new standards-based curriculum in Ghana. *Front. Educ., Sec. Educational Psychology. Volume 7*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.932447>
7. Aiello, P., Sharma, U., Di Gennaro, D. C., Dimitrov, D., Pace, E-M., Zollo, I., & Sibilio M. (2022). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education. *Rivista Formazione Lavoro Persona. 20*, 10-24. Department of Humanities, Philosophy and Education, University of Salerno. ISSN: 2039-4039. [https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=en&user=fJeCoJUAAAAJ&citation\\_for\\_view=fJeCoJUAAAAJ:ULOm3\\_A8WrAC](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=fJeCoJUAAAAJ&citation_for_view=fJeCoJUAAAAJ:ULOm3_A8WrAC)
8. Ajuwon, M. P. (2008). Inclusive Education for Students with Disabilities in Nigeria: Benefits, Challenges and Policy Implications. *International Journal of Special Education, 23*, 12-17. <https://eric.ed.gov/?id=EJ833673>
9. Ajzen, I., & Fishbein, M. (1972). Attitudes and normative beliefs as factors influencing behavioral intentions. *Journal of Personality and Social Psychology, 21(1)*, 1–9. <https://doi.org/10.1037/h0031930>
10. Ahmad, R. N., Khan, S. A., & Rehman, S. (2015). Comparative study to investigate the sense of teacher efficacy between male and female teachers. *Asian Journal of*

- Management Sciences & Education Vol. 4(2)*, 29–35. [http://www.ajmse.leena-luna.co.jp/AJMSEPDFs/Vol.4\(2\)/AJMSE2015\(4.2-04\).pdf](http://www.ajmse.leena-luna.co.jp/AJMSEPDFs/Vol.4(2)/AJMSE2015(4.2-04).pdf)
11. Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6, 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
  12. Akporehe, D. A , & Nkedishu, V. C. (2020). Pre-service Teachers' Perceptions about Self-efficacy Factors to Teaching in Delta State, Nigeria. *Universal Journal of Educational Research*, 8(12A), 7521 - 7529. DOI: 10.13189/ujer.2020.082536.
  13. Al-Mousa, N. (2010). *The Experience of the Kingdom of Saudi Arabia in Mainstreaming Students with Special Educational Needs in Public Schools*. Riyadh: The Arab Bureau of Education for the Gulf States. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001916/191663e.pdf>
  14. Albert, J. (2016). *What do statistics say about basic education in the Philippines (No. 2016–9)*. Phillipine Institute for Development Studies. <http://hdl.handle.net/11540/6837>
  15. Alhumaid, M.M., (2021). Physical Education Teachers' Self-Efficacy toward Including Students with Autism in Saudi Arabia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 13197. <https://doi.org/10.3390/ijerph182413197>
  16. Alhumaid, M.M., Khoo, S., & Bastos, T. (2021). The Effect of an Adapted Physical Activity Intervention Program on Pre-Service Physical Education Teachers' Self-Efficacy towards Inclusion in Saudi Arabia. *Sustainability*, 13 (6), 3459. <https://doi.org/10.3390/su13063459>
  17. Alnahdi, G. H. (2019a). Are we ready for inclusion? Teachers' perceived self-efficacy for inclusive education in Saudi Arabia. *International Journal of Disability, Development and Education*. DOI: 10.1080/1034912X.2019.1634795

18. Alnahdi, G. H. (2019b). *Rasch Validation of the Arabic Version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale*. *Studies In Educational Evaluation*.  
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.05.004> .
19. Alnahdi, G. H. (2019 c). The Arabic version of the teacher efficacy for inclusive practices (TEIP-AR) scale: A construct validity study. Alnahdi, *Cogent Education* (2019), 6: 1618516. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1618516>
20. Alnahdi, G. H., & Schwab, S. (2021) Special education major or attitudes to predict teachers' self-efficacy for teaching in inclusive education. *Front. Psychol.* 12, 680909.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.680909>
21. Alnahdi, G.H., Lindner, K.-T., & Schwab, S. (2022). Teachers' Implementation of Inclusive Teaching Practices as a Potential Predictor for Students' Perception of Academic, Social and Emotional Inclusion. *Front. Psychol.* 13:917676.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.917676>
22. Anastasiou, D. & Keller, E. (2010). Special education in Finland: A system beyond the uniformity of a globalized ideal. *Epistimes tis agogis (Education Sciences - Special Issue)*, 155-167.  
[https://www.researchgate.net/publication/256195563\\_Anastasiou\\_D\\_Keller\\_E\\_2010\\_Special\\_education\\_in\\_Finland\\_A\\_system\\_beyond\\_the\\_uniformity\\_of\\_a\\_globalized\\_ideal\\_Epistimes\\_tis\\_agogis\\_Education\\_Sciences\\_-\\_Special\\_Issue\\_155-167/citations](https://www.researchgate.net/publication/256195563_Anastasiou_D_Keller_E_2010_Special_education_in_Finland_A_system_beyond_the_uniformity_of_a_globalized_ideal_Epistimes_tis_agogis_Education_Sciences_-_Special_Issue_155-167/citations)
23. Anastasiou, D., Kauffman, J. M., & Di Nuovo, S. (2015) Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 30:4, 429-443. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1060075>
24. Andreasen, F.E. (2012). *Exceptional People: Lessons Learned from Special Education Survivors Paperback*. R&L Education.

<https://www.amazon.com/Exceptional-People-Lessons-Education-Survivors/dp/1475801262>

25. Antoniou, A.-S., Geralexis, I., & Charitaki, G. (2017). Special Educators' Teaching Self-Efficacy Determination: A Quantitative Approach. *Psychology*, 8, 1642-1656.  
<https://doi.org/10.4236/psych.2017.811108>
26. Apers, C. (2016). *Teachers' perceptions about their preparedness to teach and include children with autism spectrum disorder in the regular Classroom*. Massey University, Palmerston North, New Zealand. <http://hdl.handle.net/10179/10683>
27. Arko, D. A. (2021). How confident are social studies teachers in curriculum implementation? Understanding teachers' self-efficacy beliefs. *American Journal of Humanities and Social Sciences Research*. Volume-5, Issue-11, 186–198.  
<https://www.ajhssr.com/wp-content/uploads/2021/11/X21511186198.pdf>
28. Armor, D. J., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N. J., McDonnell L.M., Anthony, H. Pascal, A.H., Pauly, E., Gail L., & Zellman, L.G. (1976). *Analysis of the School Preferred Reading Program in Selected Los Angeles Minority Schools*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. <https://www.rand.org/pubs/reports/R2007.html>.
29. Armstrong, D., Armstrong, A., C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1). 29–39.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
30. Aarsal, Z. (2014). Microteaching and pre-service teachers' sense of self-efficacy in teaching. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 453–464. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.912627>
31. Atomatofa, R. O. (2019). Pre-service science teachers, gender, and self-efficacy beliefs about school climate in Nigeria. *Tropical Journal of Education*, Vol. 1 No. 1/2, pp 1 – 13, 2019. Available Online at [credencepressltd.com](http://credencepressltd.com).

<https://www.researchgate.net/publication/339657209> Preservice science teachers gender and self-efficacy beliefs about school climate in Nigeria

32. Austin, V. (2001). Teachers' Beliefs About Co-Teaching. *Remedial and Special Education*, 22 (4), 245-255. <https://doi.org/10.1177/07419325010220040>
33. 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. *Educ. Psychol.* 20, 191–211. <http://dx.doi.org/10.1080/713663717>
34. 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. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
35. 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*. Volume 22, 22:4, 367-389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
36. Avramidis E., Toulia A., Tsihouridis C., & Strogilos V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Jorsen*. Volume 19, Issue S1, pages 49-59. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477>
37. Awang-Hashim, R., Kaur, A., Valdez, N. P. (2019) Strategizing inclusivity in teaching diverse learners in higher education. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 16(1), 105–128. <https://doi.org/10.32890/mjli2019.16.1.5>
38. Baloun, L., Kudláček, M., Sklenaříková, J., Ješina, O., & Migdauová, A. (2016). Czech self-efficacy scale for physical education majors towards children with disabilities *Acta Gymnica*. doi: 10.5507/ag.2016.002



39. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.  
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2211075>
40. Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).  
[https://www.academia.edu/32386167/Bandura\\_self\\_efficacy](https://www.academia.edu/32386167/Bandura_self_efficacy)
41. Bandura, A. (2006). *Toward a Psychology of Human Agency*. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
42. Bandura A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2).pp. 191 – 215.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>
43. Bannister-Tyrrell, M. L., Mavropoulou, S., Jones, M., Bailey, J., O'Donnell-Ostini, A., & Dorji, R. (2018). Initial Teacher Preparation for Teaching Students with Exceptionalities: Pre-service Teachers' Knowledge and Perceived Competence. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6).  
<https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.2>
44. Barnes, T. N., Cipriano, C., McCallops, K., Cucuini-Harmon, C., Rivers, S. E. (2018). Examining the relationship between perceptions of teaching self-efficacy, school support and teacher and paraeducator burnout in a residential school setting. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(3), 284–295.  
<https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1461452>

45. Barnová, S., Kožuchová. M., Krásna, S., & Osad'án, R. (2022). Teachers' Professional Attitudes towards Inclusive Education. *Emerging Science Journal*. Vol. 6, 13-24.  
<http://dx.doi.org/10.28991/ESJ-2022-SIED-02>
46. Βασιλειάδης , Η & Ρουσσάκης, Ι. (2019). *Οι συντελεστές διαμόρφωσης της ενταξιακής πολιτικής και της σχολικής ψυχολογικής υποστήριξης μαθητών/τριών με αναπηρία στο σχολικό πλαίσιο στην Ελλάδα: Εκτιμήσεις διευθυντών/ντριών των Ειδικών Σχολείων*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση Περιοδική έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Τόμος 36, Τεύχος 68/2019.  
<https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/ELED245/%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BF%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%91%CE%93%CE%A9%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%98%CE%95%CE%A9%CE%A1%CE%97%CE%A3%CE%97%20%CE%AC%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1%20%CE%BC%CE%B5%20%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%AD%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%20%CE%BC%CE%B5%20%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%AD%CE%BD%CF%84%CE%B5%CF%85%CE%BE%CE%B7/%CE%92%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CE%AC%CE%B4%CE%B7%CF%82%20%26%20%CE%A1%CE%BF%CF%85%CF%83%CF%83%CE%AC%CE%BA%CE%B7%CF%82%202019%20%CE%A0%CE%95.pdf>
47. Bassah, M. G. (2020). *Teachers' self-Efficacy Beliefs and Ghanaian Language Curriculum Implementation in Senior High Schools in North and South Danyi Districts, Volta Region*. Unpublished master's thesis, University of Cape Coast.  
<https://ir.ucc.edu.gh/xmlui/bitstream/handle/123456789/6642/BASSAH%2C%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

48. 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, no. 2: 201–19. <https://doi.org/10.1080/13603110600855739>
49. Bautista, N. U., & Boone, W. J. (2015). Exploring the impact of TeachME™ lab virtual classroom teaching simulation on early childhood education majors' self-efficacy beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, 26(3), 237-262. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9418-8>
50. 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. <https://doi.org/10.1080/0885625920070201>
51. Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1977). *Federal Programs Supporting Educational Change, Volume VII: Factors Affecting Implementation and Continuation*. Santa Monica, CA: The RAND Corporation. <https://www.rand.org/pubs/reports/R1589z7.html>.
52. Björnsdóttir, A., Christophersen, K.-A., Elstad, E., Jóhannsdóttir, T., & Turmo, A. (2022). Teacher education and the roots of Icelandic student teachers' instructional self-efficacy. *Nordic Studies in Education*, 42(2), 127–142. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3129>
53. Booth, T., & Ainscow, M. (2011) *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed)*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://prsinstitute.org/downloads/related/education/IndexforInclusion.pdf>

54. Boyle, C., Topping, K. & Jindal-Snape, D. (2013) Teachers' attitudes towards inclusion in high schools, *Teachers and Teaching*, 19:5, 527-542.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827361>
55. Burke, K., & Sutherland, C. (2004): Attitudes towards inclusion: Knowledge vs. Experience. *Education*, 125, 2, 163-172.  
[https://www.academia.edu/7618946/Attitudes\\_Toward\\_Inclusion\\_Knowledge\\_Vs\\_Experience](https://www.academia.edu/7618946/Attitudes_Toward_Inclusion_Knowledge_Vs_Experience)
56. Byrd, D. R., & Alexander, M. (2020). Investigating special education teachers' knowledge and skills: Preparing general teacher preparation for professional development. *Journal of Pedagogical Research, Volume 4, Issue 2* , 72-82.  
<http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2020059790>
57. Cardona, M. C. (2011). Teachers' Opinion relative to Inclusion in Spain: A comparison between experienced and Inexperienced Teachers. *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities, and Nations: Annual Review 11 (3)*: 151-168. <https://doi.org/10.18848/1447-9532/CGP/v11i03/39009>
58. Γενά, Α. (2002). *Αντισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές : Αξιολόγηση- Διάγνωση- Αντιμετώπιση*. Αθήνα. <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/13840>
59. Γεροσίμου, Ε. (2013). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και συμπερίληψη: Πρόσκληση και πρόκληση για την εκπαίδευση. Στο: Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ, (επιμ.) Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές. Διάδραση*. (σελ. 351-376). Αθήνα.  
<https://www.diadrassi.gr/eshop/product/46/000046>
60. Chao, C., Forlin, C., & Ho, F. (2016). Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1142–1154. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1155663>

61. Chao, C., Sze, W., Chow, E. , Forlin, C., & Ho, F. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 66, 360-369. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.004>
62. Chambers, D. (2021). *Chambers D&I North America Report 2021 Racial Inclusion in the Legal Profession*. Chambers Diversity & Inclusion. [https://www.mintz.com/sites/default/files/media/documents/2021-08-26/Report-Chambers-Diversity Inclusion Equity-2021.pdf](https://www.mintz.com/sites/default/files/media/documents/2021-08-26/Report-Chambers-Diversity%20Inclusion%20Equity-2021.pdf)
63. Chambers, D., & Forlin, C. (2021a). An Historical Ethnography of the enactment of Rawl' s Theory of Justice as applied to the Education of Learners with Disability in Western Australia. *International Journal of Inclusive Education. Early View (Online First)*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1941322>
64. Chambers, D.,& Forlin, C. (2021b). An historical review from exclusion to inclusion in Western Australia across the past five decades: What have we learnt? *Education Sciences*, 11, 119. <https://doi.org/10.3390/educsci11030119>
65. Changpinit, S., Greaves, D., & Frydenberg, E. (2007). *Attitudes, knowledge, concerns, and coping strategies regarding inclusive education in community of Thai educators*. In The 1st International conference on Educational Reform. Mahasarakham University, Thailand. <http://www.icer.msu.ac.th/ICER2007/paper/CI03.Pdf>
66. Charitaki, G., Kourti, I., Gregory, J., Ozturk, M., Ismail, Z., Alevriadou, A., Soulis, Spyridon-Georgios., Sakici, Ş., & Demirel, C. (2022). *Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education: a Cross-National Exploration*. Trends in Psychology. <https://doi.org/10.1007/s43076-022-00240-0>

67. Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1–16.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>
68. Chiner, E., Cardona M. C (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers perceptions of inclusion?. *International Journal of Inclusive Education*, Volume. 17, no. 5, pp. 526–541.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
69. Chow, W., & Sharma, U. (2022): Are in-service teachers supported in Hong Kong? Teachers' perceived support needs in the implementation of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2118379>
70. Civitillo, S., De Moor, J., & Vervloed, M. (2016). Pre-service teachers' beliefs about inclusive education in the Netherlands: An exploratory study. *Volume 31, Issue 2*. Pages 104-121 NASEN. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12119>
71. Clark, S. & Newberry, M. (2019). Are we building preservice teacher self-efficacy? A large-scale study examining teacher education experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 32–47. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1497772>
72. Cline, T., & Frederickson, N. (2009). *Special educational needs, inclusion and diversity*. Open University Press Buckingham . Philadelphia .2nd edn. Maidenhead: McGraw-Hill International (UK).  
[https://www.researchgate.net/publication/265265010\\_Special\\_educational\\_needs\\_inclusion\\_and\\_diversity\\_a\\_textbook](https://www.researchgate.net/publication/265265010_Special_educational_needs_inclusion_and_diversity_a_textbook)
73. Clough, P. & Lindsay, G. (1991) *Integration and the Support Service*. London, NFER. <https://doi.org/10.4324/9780203220795>

74. Coladarci, T., & Breton W. A. (1997). Teacher Efficacy, Supervision, and the Special Education Resource—Room Teacher. *The Journal of Educational Research*, 90, 230-239. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544577>
75. Cologon, K. (2013a). *Inclusion in education towards equality for students with disability*. Children and Families Research Centre Institute of Early Childhood Macquarie University. Policy recommendations written with Children with Disability Australia. <https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2013-10/apo-nid36129.pdf>
76. Cologon K. (2013b). Recognising our shared humanity: human rights and inclusive education in Italy and Australia. *Italian Journal of Disability Studies*, 1(1), 151-169. <https://researchers.mq.edu.au/en/publications/recognising-our-shared-humanity-human-rights-and-inclusive-educat>
77. Copfer, S. & Specht, J. (2014). Measuring Effective Teacher Preparation for Inclusion. *Measuring Inclusive Education: International Perspectives on Inclusive Education*, Vol. 3, pp. 93-113. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003021>
78. Corbett, J. (2001). *Supporting Inclusive Education*. London: Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203453339>
79. Coutsocostas, G. G. & Alborz, A. (2010) 'Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school.' *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), pp. 149–64. <https://doi.org/10.1080/08856251003658686>
80. Cretu , D., & Morandau, F. (2020). Initial Teacher Education for Inclusive Education: A Bibliometric Analysis of Educational Research. *Sustainability* 12(2), 4923. <https://doi.org/10.3390/su12124923>

81. D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy: A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.  
[https://www.academia.edu/11343748/Inclusive Education in Italy A critical analysis of the policy of integrazione scolastica](https://www.academia.edu/11343748/Inclusive_Education_in_Italy_A_critical_analysis_of_the_policy_of_integrazione_scolastica)
82. D'Alessio, M. A. (2018). The effect of microteaching on science teaching self-efficacy beliefs in preservice elementary teachers. *Journal of science teacher education*, 29(6), 441-467. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2018.1456883>
83. Dare, L., Nowicki, E., & Felimban, H. (2017). Saudi children's thoughts on inclusive education. *Int. J. Incl. Educ.* 21, 532–543.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1218948>
84. Dawson, H. & Scott, L. (2013) Teaching Students with Disabilities Efficacy Scale: Development and Validation. *Inclusion*, 1, 181-196. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-1.3.181>
85. De Neve D., Devos G., & Tuytens M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 47, 30–41.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.003>
86. DePaepe, F., & König, J. (2018). General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional practice: Disentangling their relationship in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*. Volume 69, Pages 177-190.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.003>
87. Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2018): French teachers' general attitude toward inclusion: the indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*. 39 (1), pp.38-50. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219>



88. DeVellis, R. F. (2003). *Scale Development. (2nd edn). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.*  
[https://books.google.gr/books/about/Scale\\_Development.html?id=BYGxL6xLokUC&redir\\_esc=y](https://books.google.gr/books/about/Scale_Development.html?id=BYGxL6xLokUC&redir_esc=y)
89. DeVellis, R.F. (2016). *Scale Development: Theory and Applications*. Vol. 26, Sage, Thousand Oaks. <https://search.worldcat.org/title/Scale-development--theory-and-applications/oclc/953860312>
90. Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2009). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: προς ένα συστημικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας (3η εκδ. ανανεωμένη & συμπληρωμένη)*. Αθήνα: Έλλην.  
<https://www.politeianet.gr/books/9789602866450-dimitropoulos-stathis-ellin-eisagogi-sti-methodologia-tis-epistimonikis-ereunas-197689>
91. Dickens-Smith, M. (1995). *The Effect of Inclusion Training on Teacher Attitude towards Inclusion*. ERIC <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED381486.pdf>
92. Duffin L., French B., Patrick H (2012). The Teachers' Sense of Efficacy Scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education Volume 28, Issue 6, 827 -834.*  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.004>
93. Dumke, D., & Eberl, D. (2002). Bereitschaft der Grundschullehrer zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 49 (1)*, 71-83. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=2462472>
94. Eberl, D. (2000). *Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern in der Beurteilung von Schulleitern und Lehrern. Eine Untersuchung an Grund- und Sonderschulen in Nordrhein Westfalen*. Bonn: Verlag M. Wehle.

- Witterschlick. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=2652555>
95. Ekstam, U., Korhonen, J., Linnamäki, K., & Aunio, P. (2017). Special education pre-service teachers' interest, subject knowledge, and teacher efficacy beliefs in mathematics. *Teaching and Teacher Education, Volume 63*, 338-345.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.009>
  96. Ellis, S., Tod, J., & Graham-Matheson, L. (2008). *Special Educational Needs and Inclusion: Reflection and Renewal*. National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers. <https://g3ict.org/publication/special-education-needs-and-inclusion-reflection-and-renewal>
  97. Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further Development of an Elementary Science Teaching Efficacy Belief Instrument: A Preservice Elementary Scale. *School Science & Mathematics, 90*, 694-706. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1949-8594.1990.tb12048.x/abstract>
  98. European Agency for Development in Special Needs Education, (2011). *Participation in Inclusive Education - A Framework for Developing Indicators*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators Participation-in-Inclusive-Education.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators%20Participation-in-Inclusive-Education.pdf)
  99. European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. Odense, Denmark. European Agency for Development in Special Needs Education (2013). *Organisation of provision to support inclusive education. Literature Review*. Odense, Denmark. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/organisation-of-provision-to->

- [support-inclusive-education-2013-literature-review Organisation-of-Provision-Literature-Review.pdf](#)
100. European Agency for Development in Special Needs Education (2013). *Organisation of provision to support inclusive education. Literature Review*. Odense, Denmark. <https://www.european-agency.org/resources/publications/organisation-provision-support-inclusive-education-literature-review>
  101. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020). *Teacher professional learning for inclusion – Policy mapping grid*. Greece. Odense, Denmark. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/TPL4I\\_Final\\_Summary\\_Report\\_EN.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/TPL4I_Final_Summary_Report_EN.pdf)
  102. Farrell, P, & Ainscow, M. (2002). *Making special education inclusive: From research to practice*. London: David Fulton Publishers. <https://doi.org/10.4324/9780203437261>
  103. Fisher, Y. (2017). Predicting Teachers' Perception of Inclusion: What is the role of self-efficacy? *EC Psychol Psychiatr*. 2(5): 157–171. [https://www.researchgate.net/publication/315194044\\_EC\\_PSYCHOLOGY\\_AND\\_PSYCHIATRY\\_Research\\_Article\\_Predicting\\_Teachers'\\_Perception\\_of\\_Inclusion\\_What\\_is\\_the\\_Role\\_of\\_Self-Efficacy](https://www.researchgate.net/publication/315194044_EC_PSYCHOLOGY_AND_PSYCHIATRY_Research_Article_Predicting_Teachers'_Perception_of_Inclusion_What_is_the_Role_of_Self-Efficacy)
  104. Floretta, V. (2021). Inclusive Education practices: an overview. *Academia Letters*, Article 1723. <https://doi.org/10.20935/AL1723>.
  105. Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2007). An International Comparison of Pre-service Teacher Attitudes towards Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4). <https://doi.org/10.18061/dsq.v27i4.53>
  106. Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009) Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive

- education. *International Journal of Inclusive Education*, 13:2, 195-209.  
<https://doi.org/10.1080/13603110701365356>
107. Forlin, C. (2010). *Teacher Education for Inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. Routledge. London-NY.  
<https://www.routledge.com/Teacher-Education-for-Inclusion-Changing-Paradigms-and-Innovative-Approaches/Forlin/p/book/9780415548779>
108. Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
109. Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011a). Sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education-revised scale. *Psyc TESTS Dataset*.  
<https://doi.org/10.1037/t69317-000>
110. Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011b). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
111. Forlin C., Sharma U., Loreman T (2013). Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education* 18:7, 718-730. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.819941>
112. Forlin, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2014). A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42:3, 247-260. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.906564>
113. Frumos, L. (2018). Attitudes and Self-Efficacy of Romanian Primary School Teachers towards Including Children with Special Educational Needs in Regular

- Classrooms. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 10(4), 118-135. <https://doi.org/10.18662/rrem/77>
114. Gachocho, M. (2017). *An examination of teachers' perspectives on inclusive education: A case study of Thika East District, Kenya*. University of Manitoba. [https://mspace.lib.umanitoba.ca/bitstream/handle/1993/32406/gachocho\\_margaret.pdf?sequence=1](https://mspace.lib.umanitoba.ca/bitstream/handle/1993/32406/gachocho_margaret.pdf?sequence=1)
115. Garner, P. & Davies, J.D. (2001). *Introducing Special Needs: A Companion Guide for Student Teachers*. David Fulton Publishers, London. <https://doi.org/10.4324/9781315069166>
116. Gachocho, M. (2017). *An examination of teachers' perspectives on inclusive education: A case study of Thika East District, Kenya*. University of Manitoba. [https://mspace.lib.umanitoba.ca/bitstream/handle/1993/32406/gachocho\\_margaret.pdf?sequence=1](https://mspace.lib.umanitoba.ca/bitstream/handle/1993/32406/gachocho_margaret.pdf?sequence=1)
117. Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M., Gegenfurtner A. (2015) General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. *Journal for Educational Research Online*, Volume 7, No. 2, 129–146. - DOI: 10.25656/01:11493
118. George, S. V., Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2018). Early career teachers' self-efficacy: a longitudinal study from Australia. *Australian Journal of Education* Vol. 62(2), 217–233. <https://doi.org/10.1177/0004944118779601>
119. Giavrimis, P. (2020). Greek Secondary Education Teachers' Views on Inclusive Education of People with Intellectual Disabilities. *Original Research Articles*. Vol. 31, No. 4 : Winter. <https://doi.org/10.47985/dcidj.388>
120. Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>

121. Goddard, C., & Evans, D. (2018) Primary pre-service teachers' attitudes towards inclusion across the training years. *Australian Journal of Teacher Education*.43(6):122–142. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.8>
122. González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., & Gómez-Vela, M. (2012) “Teaching, Learning and Inclusive Education: The Challenge of Teachers’ Training for Inclusion.” *Procedia: Social and Behavioural Sciences* 93 (1): 783–788. DOI: [10.1016/j.sbspro.2013.09.279](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.279)
123. Göransson, K., Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings: A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29:3, 265-280. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
124. Guillemot, F., Lacroix F., & Nocus, I. (2022). Teachers’ attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research*. Volume 3, 100175. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>
125. Hai, T. N., Van, T. T., & Thi, H. N. (2021). Relationship between Transformational Leadership Style and Leadership Thinking of Provincial Administration Leaders. *Emerging Science Journal*, 5(5), 714–730. <https://doi.org/10.28991/esj-2021-01307>.
126. Handicap International (2010). *Rights in Action: Good practice in inclusive governance in West Africa*. Senegal: Handicap International. Handicap International (2010). Rights in Action: Good practice in inclusive governance in West Africa. [http://www.akproject.com/IMG/pdf/rapport150PDesiciph\\_GB\\_PRODP104\\_301110.pdf](http://www.akproject.com/IMG/pdf/rapport150PDesiciph_GB_PRODP104_301110.pdf)
127. Hellier, C. (1988) Integration--A Need For Positive Experience. *Educational Psychology in Practice*, 4:2, 75-79. <https://doi.org/10.1080/0266736880040205>

128. Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: a longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, *105*(3), 774–786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>
129. Huber, B. (2000). *Team-Teaching. Bilanz und Perspektiven. Eine empirische Untersuchung im Kärntner Volksschulbereich/ Integrationsklassen (Schuljahr 1998/99) zur Thematik / Problematik der Zusammen arbeit im Zweierteam*. Frankfurt am Main: Peter Lang. <https://www.peterlang.com/document/1090455>
130. Hunt, P. F. (2021). Inclusive education: The case for early identification and early intervention in assistive technology. *Assistive Technology*, *Vol. 33, No. S1, sup1*, 94–101. <https://doi.org/10.1080/10400435.2021.1974122>
131. Humphries, C. A., Hebert, E., Daigle, K., & Martin, J. (2012). Development of a physical education teaching efficacy scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, *16*, 284–299. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2012.716726>
132. Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: A narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *24*(3), 249–266. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>
133. Inciong, T., & Quijano, Y. (2009). Handbook on Headstart Program for the gifted and talented. Organization of Headstart Classes for the Gifted and Talented Preschoolers. <https://www.deped.gov.ph/2009/09/11/do-99-s-2009-organization-of-headstart-classes-for-the-gifted-and-talented-preschoolers/>
134. Jameson-Charles, M., & Jaggernauth, S. (2015). An investigation of the influence of teacher variables on pre-training efficacy beliefs. *Caribbean Teaching Scholar* *5*, 5–24. <https://journals.sta.uwi.edu/ojs/index.php/cts/article/view/523/460>

135. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38, 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
136. Jovanović, L., Kudláček, M., Block, M., & Djordjević, I. (2014). Self-efficacy of pre-service physical education teacher toward teaching students with disabilities in general physical education classes in Serbia. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 7(2), 32 – 46. <https://doi.org/10.5507/euj.2014.009>
137. Jovano, N., & Canevska, O. (2020). *Attitudes of Primary school teachers toward inclusion of students with different disabilities*. <https://www.researchgate.net/publication/342690926>
138. Jumanne, J. (2012). *Teacher Self-Efficacy in Teaching Science Process Skills: An Experience of Biology Teachers in Morogoro, Tanzania*. Tanzania: LAP LAMBERT Academic Publishing. <https://www.amazon.com/Teacher-efficacy-teaching-science-process/dp/3659262129>
139. Kabaoglu, K. (2015). *Predictors of Curriculum Implementation Level in Elementary Mathematics Education: Mathematics-Related Beliefs and Teacher Self-Efficacy Beliefs*. Master's thesis, Graduate School of Social Sciences, Middle East Technical University. <https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12619214/index.pdf>
140. Καϊμάρα, Π., & Οικονόμου, Α. (2018). *Συνεκπαίδευση και ίδρυση νέων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Γιατί;. 1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες (pp. 84–98)*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. [http://www.leadership2017.uom.gr/wp-content/uploads/2018/09/Volume\\_1.pdf](http://www.leadership2017.uom.gr/wp-content/uploads/2018/09/Volume_1.pdf)
141. Καϊμάρα, Π., Οικονόμου, Α., & Δεληγιάννης, Ι. (2020). Σχεδιασμός διαμεσικών μαθησιακών περιβαλλόντων για τη συνεκπαίδευση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις*



επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 6, 239–286.

<https://doi.org/10.12681/dial.23330>

142. Kamchedzera, E. T. & Aubrey, C. A. (2009). *Implementation of inclusion policy in Malawian Secondary Schools*. Coventry, UK: University of Warwick.  
[http://www.beraconference.co.uk/2010/downloads/abstracts/pdf/BERA2010\\_0705.pdf](http://www.beraconference.co.uk/2010/downloads/abstracts/pdf/BERA2010_0705.pdf)
143. Karagianni, E & Drigas, A (2023). Using New Technologies and Mobiles for Students with Disabilities to Build a Sustainable Inclusive Learning and Development Ecosystem. *International Journal of Interactive mobile Technologies*. Vol. 17, No. 01. <https://doi.org/10.3991/ijim.v17i01.36359>
144. Karimvand, P. N. (2011). The nexus between Iranian EFL teachers' self-efficacy, teaching experience and gender. *English Language Teaching* Vol. 4, No. 3, 171–183. doi: 10.5539/elt.v4n3p171
145. Karyotaki M. , Lele C., Skianis C (2022). Inclusive Education based on the 9-Layered Model of Giftedness and the Role of Digital Technologies. *Eximia Journal*. Vol. 5, 702-716.  
<https://www.eximiajournal.pluscommunication.eu/index.php/eximia/article/view/200>
146. Κασιδης, Δ., Αποστολίδου, Ε., & Δουφεξή, Θ. (2016). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(1)*, 595–605. <https://doi.org/10.12681/educ.258>
147. Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: ΚΡΙΤΙΚΗ.  
<https://kritiki.gr/product/ekpedeftiki-erevna-drasi/>

148. Κατσέας, Β. (2020). *Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συμπεριληπτικό σχολείο της νέας εποχής*. "ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ" 16<sup>ο</sup> τεύχος, 2241-6781. <http://Neospaidagogos.online>.  
[http://neospaidagogos.online/files/16\\_Teyxos\\_Neou\\_Paidagogou\\_Ianouarios\\_2020.pdf](http://neospaidagogos.online/files/16_Teyxos_Neou_Paidagogou_Ianouarios_2020.pdf)
149. Kiili C., Kauppinen M., Coiro J., Utriainen J (2016). Measuring and Supporting Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Towards Computers, Teaching, and Technology Integration. *Journal of Technology and Teacher Education*, 24(4), 443-469.  
<http://www.learntechlib.org/p/152285>
150. Kinskey, M. (2018). Using action research to improve science teaching self-efficacy. *International Journal of Science Education*, 40(15), 1795–1811.  
<https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1502898>
151. Kiran, D. (2021). A Quantitative Investigation of Final Year Preservice Science Teachers' Sources of Self-Efficacy Beliefs. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 47-58. <https://doi.org/10.33200/ijcer.869003>
152. Klassen, R., & Chiu, M. M. (2010). Effects of Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 741-756. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019237>
153. Koutsianou, A., & Emvalotis, A. (2019). Greek pre-service primary teachers' efficacy beliefs in science and mathematics teaching: Initial adaptation of the STEBI-B and MTEBI instruments. *International Journal of Educational Methodology*, 5(3), 375–385. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.3.375>
154. Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive education of students with general learning difficulties: a meta-analysis. *Rev. Educ. Res.* 91, 432–478  
<https://doi.org/10.3102/0034654321998072>.

155. Krischler M., Powell J. J., Pit-Ten Cate I. M (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632-648.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
156. Kudláček, M., Baloun, L., & Ješina, O. (2018): The development and validation of revised inclusive physical education self-efficacy questionnaire for Czech physical education majors. *International Journal of Inclusive Education*.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1451562>
157. Künsting, J., Neuber, V., & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, Volume 31, n 3, p 299-322. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-02727>
158. Kuyini, A., Desai, I., & Sharma, U. (2018). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. *International Journal of Inclusive Education*. 24:14, 1509-1526.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544298>
159. Lanfranchi, S., Jerman, O., & Vianello, R. (2009) Working Memory and Cognitive Skills in Individuals with Down Syndrome. *Child Neuropsychology*, 15:4, 397-416.  
<https://doi.org/10.1080/09297040902740652>
160. Lamture, S., & Gathoo, V. S. (2017). Self-efficacy of general and resource teachers in education of children with disabilities in India. *International Journal of Special Education*, 32(4), 809–822. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184122.pdf>
161. Laranjeira, M., Teixeira, M., Roberto, M., & Sharma, U. (2022): Measuring teachers' attitudes and intentions towards inclusion: Portuguese validation of Attitudes to Inclusion Scale (AIS) and Intention to Teach in Inclusive Classroom Scale (ITICS).

- European Journal of Special Needs Education*. 38:3, 408-423.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2107683>
162. Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: a Study of the Variables Affecting Teacher Attitude. *The Journal of Special Education*, 13(3), 315-324.  
<https://doi.org/10.1177/002246697901300310>
163. Lemon, N., & Garvis, S. (2015). Pre-service teacher self-efficacy in digital technology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Volume 22, Issue 3, p 387-408.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1058594>
164. Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31(3), 356–362. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.3.356>
165. Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58 :3, 241–255.  
<http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2011.598397>
166. Lewis, I & Sagree, S. (2013). *Teachers for all: Inclusive teaching for children with disabilities*. International Disability and Development Consortium Report.  
<https://docs.edtechhub.org/lib/D28PA79H>
167. Lim, L. & Thaver, T. (2018). *Inclusion of persons with disabilities in Singapore: an evolutionary perspective*. Routledge Handbook of Sustainable Development in Asia. (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351008204>
168. Liu, L. & Gibson, D.C. (2015). *Research Highlights in Technology and Teacher Education 2015*. Society for Information Technology & Teacher Education.  
<https://www.learntechlib.org/primary/p/151871/>.

169. Loreman T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150–159. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814498.pdf>
170. Loreman, T., Sharma, U. & Forlin, C (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 38: Iss. 1, Article 3. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol38/iss1/3>
171. Lozano, C., Sharma, U., & Wüthrich, S. (2021): A comparison of Australian and Swiss secondary school teachers' attitudes, concerns, self-efficacy, and intentions to teach in inclusive classrooms: does the context matter? *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1988158>
172. Lyublinskaya, I., & Tournaki, N. (2015). *Research Highlights in Technology and Teacher Education*. Society for Information Technology & Teacher Education. AACE –Association for the Advancement of Computing in Education. <https://www.learntechlib.org/primary/p/151871/>
173. Mahat, M. (2008). The Development of a Psychometrically-Sound Instrument to Measure Teachers' Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education. *International journal of special education*, 23, 82-92. ISSN-0827-3383. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814377.pdf>
174. Malandrakis, G. (2017). Influencing Greek pre-service teachers' efficacy beliefs and self-confidence to implement the new ' ' Studies for the Environment ' ' curricula. *Environmental Education Research*, 24:4, 537-563. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1272672>

175. Malandrakis, G., Papadopoulou, P., Gavrilakis, C., & Mogias, A. (2018). An education for sustainable development self-efficacy scale for primary pre-service teachers: Construction and validation. *The Journal of Environmental Education*, *50*(1), 23–36. <https://doi.org/10.1080/00958964.2018.1492366>
176. Maleki, M., Mardani, A., Mitra Chehrzad, M., Dianatinasab, M., & Vaismoradi, M. (2019). Social Skills in Children at Home and in Preschool. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland)*, *9*(7), 74. <https://doi.org/10.3390/bs9070074>
177. Malinen, O., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education* *28* (2012) 526- 534. doi:[10.1016/j.tate.2011.12.004](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.004)
178. Malinen, O., Savolainen, H., Xu, J., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education* *33*, 34-44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
179. Malki, S, & Einat, T. (2018). To include or not to include—this is the question: Attitudes of inclusive teachers toward the inclusion of pupils with intellectual disabilities in elementary schools. *Educ Citizsh Soc Justice*. *13*(1):65–80. <https://doi.org/10.1177/1746197917705138>
180. Mango, E. (2018). Rethinking Leadership Theories. *Open Journal of Leadership*, *7*, 57-88. <https://doi.org/10.4236/ojl.2018.71005>
181. Mantzikos, C., Lappa, C., Siamanta, V., & Charoumenou, Z. (2018). The evaluation of the structure of Parallel Support by parents of children with Autism Spectrum Conditions. *Preschool and Primary Education*, *6*(2), 144-162. [https://www.researchgate.net/publication/320958446\\_The\\_experiences\\_and\\_vie](https://www.researchgate.net/publication/320958446_The_experiences_and_vie)

*ws of parents of children with Autism Spectrum Disorders ASD about the i  
nstitution of Parallel Support in Greece.*

182. Mastrothanasis, K., Zervoudakis, K., & Xafakos, E. (2021). Secondary special education teachers' beliefs towards their teaching self-efficacy. *Preschool and Primary Education*, 9(1), 28–51. <https://doi.org/10.12681/ppej.24646>
183. Mastropieri, M.A., Scruggs, T. E. (2012). *The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Differentiated Instruction*. pp.480. Pearson Education.  
[https://books.google.gr/books?id=hasvAAAQBAJ&hl=el&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.gr/books?id=hasvAAAQBAJ&hl=el&source=gbs_navlinks_s)
184. MacFarlane, K., & Woolfson, L. ( 2013). Teacher attitudes and behaviour toward the inclusion of children with social, emotional and behavioural difficulties in mainstream Schools: An Application of the Theory of Planned Behaviour. *Teaching and Teacher Education* 29 (9): 46–52. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>
185. MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology). 2007. “Fosterage of Special Needs Education (Notification).” [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/07050101/001.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101/001.pdf)
186. Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J. & Gebhardt, M. (2018). Correlation between Attitudes, Concerns, Self-Efficacy and Teaching Intentions in Inclusive Education. Evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs (JORSSEN)*, Volume 19, Number 2, 103–114. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432>
187. Miesera, S. & Gebhardt, M. (2018). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 707–722. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599>

188. Milathianaki, G. (2020) . *The inclusive education of children with intellectual disabilities in Greece. Επικοινωνία, πληροφόρηση, ενημέρωση και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα (IAKE). 6ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο*. Irakleio, Greece. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4303920>
189. Miller, A. D., Ramirez, E. M., & Murdock, T. B. (2017). The influence of teachers' self-efficacy on perceptions: perceived teacher competence and respect and student effort and achievement. *Teaching and Teacher Education, Volume 64*, 260–269. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.008>
190. Monteiro, E., & Forlin, C. (2020). Validating the use of the 24-item long version and the 12-item short version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) for measuring teachers' self-efficacy in Macao (SAR) for inclusive education. *Emerald Open Research Vol. 1 No. 3*. <https://doi.org/10.1108/EOR-03-2023-0010>
191. Moulding, L., Stewart, P., & Dunmeyer, M. (2014). Pre-service teachers' sense of efficacy: relationship to academic ability, student teaching placement characteristics, and mentor support. *Teaching and Teacher Education, 41*, 60–66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.007>
192. Mpakeni, C. T. E. (2019). *Perceptions of teacher trainers and student teachers on ways of promoting inclusive education practice through initial primary teacher education programme*. Master of education (sociology) thesis. University of Malawi. [https://www.academia.edu/44531442/PERCEPTIONS\\_OF\\_TEACHER\\_TRAINERS\\_AND\\_STUDENT\\_TEACHERS\\_ON\\_WAYS\\_OF\\_PROMOTING\\_INCLUSIVE\\_EDUCATION\\_PRACTICES\\_THROUGH\\_INITIAL\\_PRIMARY\\_TEACHER\\_EDUCATION\\_PROGRAMME\\_MASTER\\_OF\\_EDUCATION\\_SOCIOLOGY\\_THESIS](https://www.academia.edu/44531442/PERCEPTIONS_OF_TEACHER_TRAINERS_AND_STUDENT_TEACHERS_ON_WAYS_OF_PROMOTING_INCLUSIVE_EDUCATION_PRACTICES_THROUGH_INITIAL_PRIMARY_TEACHER_EDUCATION_PROGRAMME_MASTER_OF_EDUCATION_SOCIOLOGY_THESIS)
193. Mthimkhulu, A., Hussain, M., & Chin, A. (2013). Identifying medical and other barriers to inclusion into mainstream schooling: A student health initiative project.



*Proceedings for the Thirteenth Biennial Conference of the International Association of Special Education (2013). The Bridge from Segregation to Inclusion: A long Journey.*

[https://www.academia.edu/16881618/Special\\_Education\\_Conference\\_Proceedings\\_2011\\_at\\_Namibia](https://www.academia.edu/16881618/Special_Education_Conference_Proceedings_2011_at_Namibia)

194. Nesbit, W. C., & Karagianis, L. D. (1980). The Warnock Report on Children with Special Needs: Social Work Implications. *Canadian Journal of Social Work Education / Revue Canadienne d'éducation En Service Social*, 6(1), 107–112.  
<http://www.jstor.org/stable/41658884>
195. Nijakowska, J., Tsagari, D., Spanoudis, G. (2018). English as a foreign language teacher training needs and perceived preparedness to include dyslexic learners: The case of Greece, Cyprus, and Poland. *Dyslexia, An International Journal of Research and Practice*. Volume 24, Issue 4, Pages 357-379. <https://doi.org/10.1002/dys.1598>
196. Nijakowska, J. (2019). Foreign language teachers' preparedness to cater for special educational needs of learners with dyslexia: a conceptual framework. *European Journal of Special Needs Education* 34(2):1 15.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1581401>
197. Nijakowska, J., Tsagari, D., & Spanoudis, G. (2020). Cross-country comparison of EFL teacher preparedness to include dyslexic learners: Validation of a questionnaire. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, Volume 10, No (4), 779-805.  
<http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.4.6>
198. Νόμος 4547/2018 (ΦΕΚ Α' 102/12.06.2018). Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. <https://www.e-forosimv.gr/details.asp?ID=49169&cat=17>

199. Νόμος 4368/2016-ΦΕΚ 21/Α' /21.02.2016: *Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις*. <https://www.e-forosimv.gr/details.asp?ID=37679&cat=17>
200. Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008. «*Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*»  
<https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/142858/nomos-3699-2008>.
201. Νόμος 2817/2000-ΦΕΚ 78/Α' /14.03.2000: *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*.  
<https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/188694/nomos-2817-2000>
202. Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ167/85. «*Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*».  
[https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL\\_N\\_1566\\_1985.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_1566_1985.pdf)
203. Νόμος 1143/1981-ΦΕΚ 80/Α' /31.03.1981: *Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσως, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων*.  
[http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%201143%20-1981-%20FEK.%2050%20-31-3-1981.pdf](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%201143%20-1981-%20FEK.%2050%20-31-3-1981.pdf)
204. Νόμος 4115 ΦΕΚ Α' 24/30.01.2013: *Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις*.  
[https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/114336/nomos-4115-2013#google\\_vignette](https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/114336/nomos-4115-2013#google_vignette)
205. Norris, C. M., Morris, J. E., & Lummis, G. W. (2018). Preservice teachers' self-efficacy to teach primary science based on 'science learner' typology. *International Journal of*

*Science Education*, 40 (18), 2292–2308.

<https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1528645>

206. Nteropoulou-Nterou, E., & Slee, R. (2019). A critical consideration of the changing conditions of schooling for students with disabilities in Greece and the fragility of international in local contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 891-907. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623331>
207. Nuñez M., Rosales S (2021). Inclusive Education: Perceptions and attitudes among Filipino high school teachers. *The Asian Esp Journal*. Volume 17 Issue 6. [https://www.researchgate.net/publication/355436274\\_Inclusive\\_Education\\_Perceptions\\_and\\_attitudes\\_among\\_Filipino\\_high\\_school\\_teachers?enrichId=rgreq-9e3c5578aa2c714af5d9da9bb3ff2cacXXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzM1NTQzNjI3NDtBUzoxMDgwOTgwNDI1MTc5MTM2QDE2MzQ3MzcyMjUyNzU%3D&el=1\\_x\\_3&esc=publicationCoverPdf](https://www.researchgate.net/publication/355436274_Inclusive_Education_Perceptions_and_attitudes_among_Filipino_high_school_teachers?enrichId=rgreq-9e3c5578aa2c714af5d9da9bb3ff2cacXXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzM1NTQzNjI3NDtBUzoxMDgwOTgwNDI1MTc5MTM2QDE2MzQ3MzcyMjUyNzU%3D&el=1_x_3&esc=publicationCoverPdf)
208. Ξαφάκος, Ε., Σταυρόπουλος, Β., Βάσιου, Κ., Καλδή, Σ., Τζίκα, Β., & Σταυριανουδάκη, Α. (2019). Κοινωνική νοημοσύνη: η επίδρασή της στην αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητας των δασκάλων ως προς τη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης. *Έκπαίδευση & Επιστήμες / Σχολή Θετικών Επιστημών Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*. Τεύχος 2 (2019). [http://eduscience-journal.sci.uth.gr/wp-content/uploads/2020/03/%CE%9E%CE%B1%CF%86%CE%AC%CE%BA%CE%BF%CF%82\\_%CE%A3%CF%84%CE%B1%CF%85%CF%81%CF%8C%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%BF%CF%82\\_%CE%92%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF%CF%85\\_%CE%9A%CE%B1%CE%BB%CE%B4%CE%AE\\_%CE%A4%CE%B6%CE%AF%CE%BA%CE%B1\\_%CE%A3%CF%84%CE%B1%CF%85%CF%81%CE%B9%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CF%85%CE%B4%CE%AC%CE%BA%CE%B7\\_.pdf](http://eduscience-journal.sci.uth.gr/wp-content/uploads/2020/03/%CE%9E%CE%B1%CF%86%CE%AC%CE%BA%CE%BF%CF%82_%CE%A3%CF%84%CE%B1%CF%85%CF%81%CF%8C%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%BF%CF%82_%CE%92%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF%CF%85_%CE%9A%CE%B1%CE%BB%CE%B4%CE%AE_%CE%A4%CE%B6%CE%AF%CE%BA%CE%B1_%CE%A3%CF%84%CE%B1%CF%85%CF%81%CE%B9%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CF%85%CE%B4%CE%AC%CE%BA%CE%B7_.pdf)
209. OFSTED (2000). *Evaluating Educational Inclusion*. London: OFSTED.

210. O'Neill, S., & Stephenson, J. (2012). Exploring Australian pre-service teachers' sense of efficacy, its sources, and some possible influences. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 535–545. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.008>
211. Oppenheim, A.N. (1992). *Questionnaire design interviewing and attitude measurement*. Pinter Publishers London and New York  
<https://dimaso709.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/02/a-n-oppenheim-questionnaire-design-interviewing-and-attitude-measurement-1992.pdf>
212. Organisation of Provision to Support Inclusive Education (2013). *Literature Review European Agency for Development in Special Needs Education*. Denmark.  
<https://www.european-agency.org/sites/default/files/organisation-of-provision-to-support-inclusive-education-2013-literature-review> [Organisation-of-Provision-Literature-Review.pdf](#)
213. O'Toole, C., & Burke, N. (2013). Ready, Willing and Able? Attitudes and Concerns in Relation to Inclusion amongst a cohort of Irish Pre-Service Teachers. *European Journal of Special Needs Education* 28(3):239–253.  
<http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2013.768451>
214. Parageorgiou, M. (2019). Critical approaches to inclusive education. *Universal Review*. Volume VIII, Issue II. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3339212>
215. Παλάνης, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2011). “Ερευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή”. Τόμος Πρακτικών Διεθνούς Συνεδρίου. Μυτιλήνη.  
<https://www.academia.edu/961209/%CE%88%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CE%A0%CF%81%CE%AC%CE%BE%CE%B7%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%CE%95%CE%>

[B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AE %CE%91%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE %CE%99I%CE%99](https://doi.org/10.3390/socsci7060090)

216. Pappas, M., A., Papoutsis, C., & Drigas, A., S. (2018). Policies, Practices, and Attitudes toward Inclusive Education: The Case of Greece. *Social Sciences*, 7(6), 90.  
<https://doi.org/10.3390/socsci7060090>
217. Park, M.H., Dimitrov, D.M., Das, A., & Gichuru, M. (2013). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (1), pp. 2–12.  
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047>
218. Perera, H. N., Calkins, C., & Part, R. (2019). Teacher Self-efficacy Profiles: Determinants, Outcomes, and Generalizability across Teaching Level. *Contemporary Educational Psychology* 58: 186–203.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.006>
219. Pingle, S. (2015). *Effect of Inclusive Education Awareness Programme on Preservice Teachers. The European Conference on Education 2015 Official Conference Proceedings*. Brighton, United Kingdom.  
[https://www.researchgate.net/publication/327940994\\_Effect\\_of\\_Inclusive\\_Education\\_Awareness\\_Programme\\_on\\_Preservice\\_Teachers](https://www.researchgate.net/publication/327940994_Effect_of_Inclusive_Education_Awareness_Programme_on_Preservice_Teachers)
220. Poulou, M. (2007). Personal Teaching Efficacy and Its Sources: Student Teachers' Perceptions. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology* Volume 27, 27 (2): 191–218.  
<https://doi.org/10.1080/01443410601066693>
221. Proceedings for the Thirteenth Biennial Conference of the International Association of Special Education (2013). *The Bridge from Segregation to Inclusion: A long Journey*. An Independent Publication of the International Association of Special

Education. Vancouver, British Columbia, Canada.

[https://www.academia.edu/16881618/Special Education Conference Proceedings 2011 at Namibia](https://www.academia.edu/16881618/Special_Education_Conference_Proceedings_2011_at_Namibia)

222. Racionero, S., & Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Journal of Psychodidactics*, 15(2), 143-162. [www.ehu.es/revista-psicodidactica](http://www.ehu.es/revista-psicodidactica)
223. Raguindin, P. Z. J., Pin, L. Y., Duereh, F., & Lising, R. L. S. (2020). Inclusive practices of in-service teachers: A quantitative exploration of a Southeast Asian context. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 787-797. <https://doi.org/10.12973/eujer.9.2.787>
224. Reina, R, Ferriz, R., & Roldan, A. (2019). Validation of a physical education Teachers' Self-Efficacy instrument toward inclusion of students with disabilities. *Front. Psychol. Volume 10:2169*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02169>
225. Rieser, R. (2013). *Teacher education for children with disabilities. Literature review*. For UNISEF REAP project. World for Inclusion. [https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Teacher education for children disabilities litreview.pdf](https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Teacher_education_for_children_disabilities_litreview.pdf)
226. Rietveld, C. (2010). Early Childhood Inclusion: The Hidden Curriculum of Peer Relationships. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 45(1), 17–32. <http://hdl.handle.net/10092/5223>
227. Rojo-Ramos, J., Gomez, S., Barrios-Fernandez, S. & Garcia-Gomez, A. (2022) Psychometric Properties of a Questionnaire to Assess Spanish Primary School Teachers' Perceptions about Their Preparation for Inclusive Education. *Healthcare*. 10(2), 228. <https://doi.org/10.3390/healthcare10020228>

228. Roldán, M., Marauri, J., Aubert, A., Flecha, R. (2021) How Inclusive Interactive Learning Environments Benefit Students Without Special Needs. *Front. Psychol.* 12:661427. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
229. Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80, 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
230. Ryan, A. M., Kuusinen, C. M., & Bedoya-Skoog, A. (2015) . Managing peer relations: a dimension of teacher self-efficacy that varies between elementary and middle school teachers and is associated with observed classroom quality. *Contemporary Educational Psychology*, 41, pp. 147–56. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.01.002>
231. Sarris, D., Riga, P., & Zaragas, H. (2018). School teacher's attitudes toward inclusive education in Greece. *European Journal of Special Education Research*, Volume 3, Issue 3. <https://zenodo.org/badge/DOI/10.5281/zenodo.1250179.svg>
232. Sarris, D., Christopoulou ,F., Zaragas, H., Zakopoulou, V., & Papadimitropoulou, P. (2020). Self-efficacy of special education teachers in Greece. *European Journal of Education Studies*, 7, 150–160. doi: 10.5281/zenodo.3809401
233. Savolainen, H., Malinen, O. P., & Schwab, S. (2020): Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion: a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*. 26:9, 958-972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
234. Schmidt, M., Schwab, S., & Zurbriggen, C. (2021). Social Inclusion, Emotional Inclusion and Academic Self-concept of Slovenian Students with Learning Disabilities. *Journal of Contemporary Educational Studies. Let./Vol. 72. (138)(Issue*

- 2/2021):pp. 218–234. *Sodobna pedagogika*.  
[https://DOI: 10.1080/03055698.2021.506319](https://doi.org/10.1080/03055698.2021.506319)
235. Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 548–556.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.548>
236. Schwab, S., Gebhardt M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Predictors of social inclusion of students with and without SEN in integrated settings. *Croatian Review of Rehabilitation Research*, 49, 106-114. [https://epub.uni-regensburg.de/43743/1/Schwab\\_Predictors.pdf](https://epub.uni-regensburg.de/43743/1/Schwab_Predictors.pdf)
237. Schwab, S., Hellmich, F., & Görel, G. (2017). Self-efficacy of prospective Austrian and German primary school teachers regarding the implementation of inclusive education. *J. Res. Special Educ. Needs* 17, 205–217. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12379>
238. Schwab, S. (2021). “*Inclusive and special education in Europe*,” in *The Oxford Encyclopedia of Inclusive and Special Education*. pp 807–819. Oxford University Press. DOI:10.1093/acrefore/9780190264093.013.ORE\_EDU-01230.R1
239. Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958–1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74. <https://doi.org/10.1177/001440299606300106>
240. Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & Marshak, L. (2012). Peer-mediated instruction in inclusive secondary social studies learning: Direct and indirect learning effects. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(1), 12–20.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2011.00346.x>
241. Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2007). What concerns pre-service teachers about inclusive education: An international viewpoint? *KJEP* 4:2 (2007), pp. 95-114.



<https://research.monash.edu/en/publications/what-concerns-pre-service-teachers-about-inclusive-education-an-i>

242. Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008): Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23:7, 773-785.  
<http://dx.doi.org/10.1080/09687590802469271>
243. Sharma, U., Moore, D., & Sonawane, S. (2009) Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37:3, 319-331.  
<https://doi.org/10.1080/13598660903050328>
244. 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. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
245. Sharma, U., & Sokal, L. (2015). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: An international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), pp. 276–284.  
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12043>
246. Sharma, U. & Jacobs D. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>
247. Sharma, M. (2021). Best Practices of Inclusive Education in Himachal Pradesh. *Academia Letters*, Article 2348. <https://doi.org/10.20935/AL2348.1>
248. Sharma U., Grové C., Laletas S., Rangarajan R., & Finkelstein S.(2021 a): Bridging gaps between theory and practice of inclusion through an innovative partnership between university academics and school educators in Australia. *International*

- Journal of Inclusive Education*, 27(10), 1102-1117.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882052>
249. Sharma, U., Sokal, L., Wang, M. & Loreman, T. (2021 b ). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103506. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103506>.
250. Sharma, U., Loreman, T., May, F., Romano, A., Lozano, C. S., Avramidis, E., Woodcock, S., Subban, P., & Kullmann, H. (2023). Measuring collective efficacy for inclusion in a global context. *European Journal of Special Needs Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2195075>
251. Sharma, U., Subban, P. (2023). Utilizing a global social justice lens to explore indicators of inclusive education. *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)*, 104–114. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-818630-5.12053-6>
252. Shimman, P. (1990). The impact of special needs students at a Further Education College: a report on a questionnaire. *Journal of Further and Higher Education*, 14, 83-91. doi:10.1080/0309877900140307
253. Sokal, L., & Sharma, U. (2014). Canadian In-service Teachers' Concerns, Efficacy, and Attitudes about Inclusive Teaching. *Exceptionality Education International*, 23, (1) 59-71. <https://doi.org/10.5206/eei.v23i1.7704>
254. Skrzypiec, G., Askill-Williams, H., Slee, P., & Rudzinski, A. (2015): Students with Self-identified Special Educational Needs and Disabilities (si-SEND): Flourishing or Languishing!. International Journal of Disability, Development and Education. Routledge. <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2015.1111301>
255. Sokal, L., Grove, C., Malak, S., Schwab, S., & Sharma, U. (2022). Third World Conference of the Consortium for Inclusive Teacher Education and Development.

- <https://inclusiveeducation.ca/wp-content/uploads/sites/3/2022/10/Laura-Sokal-Inclusive-Ed-Canda-article-submitted-432.pdf>
256. Sokal, L., & Sharma, U. (2022). *How effective is online pre-service teacher education for inclusion when compared to face-to-face delivery?* *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2046191>
257. Σούλης, Σ. (2015). Εφαρμοσμένη κοινωνική πολιτική. Σχεδιασμός υπηρεσιών υγείας και κοινωνικής προστασίας. *The Greek Review of Social Research*, 147, 179–187. <https://doi.org/10.12681/grsr.14217>
258. Soulis, S., Georgiou, A., Dimoula, K., & Rapti, D. (2016). Surveying inclusion in Greece: empirical research in 2683 primary school students. *International Journal of Inclusive Education*; 20(7): 770-783. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1111447>
259. Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, T., & Cloutier, S. (2016). Teaching in inclusive classrooms: Efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), pp. 1–15. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1059501>
260. Stahmer, A. C., & Ingersoll, B. (2004). Inclusive programming for toddlers with autism spectrum disorders: Outcomes from the children’s toddler school. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(2), 67–82. <https://doi.org/10.1177/10983007040060020201>
261. Stylos, G., Kamtsios, S., & Kotsis, K. (2022): Assessment of Greek Pre-service Primary Teachers’ Efficacy Beliefs in Physics Teaching. *Journal of Science Teacher Education* 34:1, 44-62. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2021.2023959>
262. Subban, P., & Mahlo, D. (2017). My attitude, my responsibility: Investigating the attitudes and intentions of pre-service teachers toward inclusive education between

- teacher preparation cohorts in Melbourne and Pretoria. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4). pp. 441-461.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197322>
263. Subban, P., Woodcock, S., Sharma, U., & May, F. (2022). Student experiences of inclusive education in secondary schools: a systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 119, Article 103853.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103853>
264. Susilanas, R., Asra, A., & Herlina, H. (2018). The contribution of the self-efficacy of curriculum development team and curriculum document quality to the implementation of diversified curriculum in Indonesia. *MOJES* 2, 31–40. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086256.pdf>
265. Takala, M., Pirttima, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education* , 36( 3), 162-172. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>
266. Taliaferro, A. R., Hammond, L., & Wyant, K. (2015). Preservice physical educators' self efficacy beliefs toward inclusion: The impact of coursework and practicum. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32, 49 -67. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0112>
267. Taub, D., & Foster, M. (2020). Inclusion and Intellectual Disabilities: A Cross Cultural Review of Descriptions. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(3), 275–281. Retrieved from  
<https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1090>
268. Tekidou, G., Evaggelinou, C., Papaioannou, C., & Block, M., E. (2015). *Self-Efficacy of Greek Physical Education Teachers toward Inclusion in Physical Education Classes*.

- Presentation at the international Symposium of adapted physical activity.* Netanya, Israel. <https://www.asape.net/topics/ifapa/isapa-report>
269. Tenerife, J. J. L., Peteros, E. D., Zaragoza, I. D., de Vera, J. V., Pinili, L. C., & Fulgencio, M. D. (2022). Teachers' perceptions on their competence and the benefits of inclusive education. *Cypriot Journal of Educational Science*. 17(8), 2605-2621. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i8.7784>
270. Thaver, T., Lim, L., & Liau, A. (2014). Teacher variables as predictors of Singaporean pre-service teachers' attitudes toward inclusive education. *European Journal of Research on Social Studies*, Volume 1, Issue 1, 1-8. DOI:[10.15526/EJRSS.201416197](https://doi.org/10.15526/EJRSS.201416197)
271. Tindall, D., Culhane, M., & Foley, J. (2016). Pre-service Teachers' Self-Efficacy towards Children with Disabilities: An Irish Perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity* 9 (1): 27–39. <https://doi.org/10.5507/euj.2016.003>
272. Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom*. VA: Association for Supervision and Curriculum Development. <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/assessment-and-di-whitepaper.pdf>
273. Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, (2nd ed). Alexandria, Virginia USA. <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/differentiated-classroom2nd-sample-chapters.pdf>
274. Triviño-Amigo, N., Barrios-Fernandez, S., Mañanas-Iglesias, C., Carlos-Vivas, J., Mendoza-Muñoz, M., Adsuar, J.C., Acevedo-Duque, Á., & Rojo-Ramos, J.(2022a). Spanish Teachers' Perceptions of their preparation for Inclusive Education: The

- relationship between age and years of teaching experience. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 19(9) , 5750. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095750>
275. Triviño-Amigo, N., Mendoza-Muñoz, D. M., Mayordomo-Pinilla, N., Barrios-Fernández, S., Contreras-Barraza, N., Gil-Marín, M., Castillo, D., Galán-Arroyo, C., & Rojo-Ramos, J. (2022b). Inclusive Education in Primary and Secondary School: Perception of Teacher Training. *International journal of environmental research and public health*, 19(23), 15451. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315451>
276. Tsakiridou, H. & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*; 2(4): 208-218. DOI: [10.12691/education-2-4-6](https://doi.org/10.12691/education-2-4-6)
277. Tschannen-Moran, M., Hoy A. W., & Hoy W. K. (1988). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research Summer 1998, Vol. 68, No. 2*, pp. 202-248. DOI: 10.3102/00346543068002202
278. Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
279. 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. DOI: 10.12691/education-2-4-6
280. Tzivinikou, S. & Kagkara, D. (2019). Factors that Contribute to the Improvement of the Sense of Self-Efficacy of Special Educators in Inclusive Settings in Greece. *International Scholarly and Scientific Research & Innovation* 13(4). [https://www.researchgate.net/publication/335988993\\_Factors\\_that\\_Contribute\\_to\\_the\\_Improvement\\_of\\_the\\_Sense\\_of\\_SelfEfficacy\\_of\\_Special\\_Educators\\_in\\_Inclusive\\_Settings\\_in\\_Greece](https://www.researchgate.net/publication/335988993_Factors_that_Contribute_to_the_Improvement_of_the_Sense_of_SelfEfficacy_of_Special_Educators_in_Inclusive_Settings_in_Greece)

281. UNESCO (1990). *World Declaration On Education For All and Framework for action to meet basic learning needs*. Adopted By The World Conference On Education For All Meeting Basic Learning Needs Jomtien', Thailand. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>
282. UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO. Accessed 15th January 2018. [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF).
283. UNESCO (2008). *Inclusive Education: The Way of the Future*. International Conference on Education, 48th session, Final Report, Geneva: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180629>
284. UNESCO (2015). *Revised International Charter of Physical Education, Physical Activity and Sport*. Accessed January 15, 2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235409e.pdf>.
285. UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción*; UNESCO: Incheon, Republic of Korea. [https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementationof-sdg4-2016-en\\_2.pdf](https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementationof-sdg4-2016-en_2.pdf)
286. UNESCO (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, France. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
287. United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation (1990). *Final Report: World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*. Jomtien, Thailand. <https://digitallibrary.un.org/record/100741>

288. United Nations World Conference on Human Rights (1993). *Vienna Declaration and Programme of Action*. June 25. <https://www.ohchr.org/en/about-us/history/vienna-declaration>
289. United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. Department of Economic and Social Affairs Social Inclusion. <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
290. United Nations (2016). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities. General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education*. Committee on the Rights of Persons with Disabilities. [http://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en](http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en)
291. Vallesi, S., Flatau, P., Thielking, M., Mackelprang, J., Taylor, K., La Sala, L., Spiers, J., Wood, L., Martin, K., Kragt, D., Lester, L., Whittaker, E., & Courtney, R. (2019). A mixed methods randomised control trial to evaluate the effectiveness of the journey to social inclusion – phase 2 intervention for chronically homeless adults: study protocol. *BMC Public Health* 19, 334. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6644-1>
292. Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., & Cordier, R. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PloS One* 10(8): e0137002. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>
293. Vogiatzi, X.-A., Charitaki G., Kourkoutas E (2021). Assessing psychometric properties of the sentiments, attitudes and concerns about inclusive Education Scale in a Greek-speaking sample of in-service Teachers. *Technology, Knowledge and Learning*. 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09554-x>



294. Vogiatzi, CA., Charitaki, G., Kourkoutas, E. & Forlin, C. (2022). *The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale: Further evidence for construct validity in Greek-speaking teachers. Prospects* 52, 387–403 <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09605-w>
295. Walsh, M., Jones, S. D., Krause, J., Obiozor, E., Pang, A., Stryker, D., Wert, B., Wilson, B., Zilz, W., & Astor-Stetson, E. (2008). Attitudes of University Students toward Individuals with Exceptionalities and Inclusive Practices: A Baseline Analysis of Students Enrolled in the Introductory Course. *NERA Conference Proceedings 2008*. Paper 22. [http://digitalcommons.uconn.edu/nera\\_2008/22](http://digitalcommons.uconn.edu/nera_2008/22)
296. Warnock, H.M. (1978). *Special education needs report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. UK. Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. <https://education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html>
297. Weber E, Gold B., & Prilop C. N. (2019). *Effects of an online- and video-based learning environment on pre-service teachers' self-efficacy beliefs, attitudes towards inclusion and knowledge of inclusive education during practical school experiences*. In K. Graziano (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2099-2105). Association for the Advancement of Computing in Education. <https://www.learntechlib.org/primary/p/207936/>.
298. Wescott, H., MacLachlan, M., & Hasheem Mannan, H. (2020). Disability Inclusion and Global Development: A Preliminary Analysis of the United Nations Partnership on the Rights of Persons with Disabilities programme within the context of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and the Sustainable

- Development Goals. *DISABILITY, CBR & INCLUSIVE DEVELOPMENT*. Vol. 31 No. 4. <https://doi.org/10.47985/dcidj.397>
299. Winter, E. (2006). Preparing new teachers for Inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, 21(2), 85-91. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2006.00409.x>
300. Winter, E, & O’Raw, P. (2010). *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. NCSE National Council for Special Education. ICEP Europe. Institute of Child Education & Psychology 1–2 Mill Street Trim Co. Meath. [https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/NCSE\\_Inclusion.pdf](https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/NCSE_Inclusion.pdf)
301. Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers’ sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99, 181–193. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.181>
302. Woodcock, S. (2013) Trainee teachers’ attitudes towards students with specific learning disabilities. *Australian Journal of Teacher Education* 38: 16–29. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n8.6>
303. Woodcock, S., & Vialle, W. (2015). An examination of pre-service teachers' attributions for students with specific learning difficulties. *Learning and Individual Differences*, Volume 45, Pages 252-259. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.021>
304. Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinkin teachers’ engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education* Volume 117. 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>

305. Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs about Control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81>
306. World Health Organization (2011). *World Report on disability*.  
<https://www.who.int/publications/i/item/9789241564182>
307. Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education* 117, 103800. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>
308. Χαρούπιας, Α. (2003). *Η ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion)*. Υπουργείο Παιδείας και συγγραφείς για την ελληνική γλώσσα σε όλο τον κόσμο.  
[http://imm.demokritos.gr/epeaek/library\\_attach/20041261621220.CharoupiasPart\\_2-1.pdf](http://imm.demokritos.gr/epeaek/library_attach/20041261621220.CharoupiasPart_2-1.pdf)
309. Χονδρομπίλας, Γ., & Γιαβρίμης, Π. (2020). ΔΕΠ-Υ και συνεκπαίδευση. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 9, 902–910. <https://doi.org/10.12681/edusc.3186>
310. Yada, A, & Alnahdi, G. (2021). A comparative study on Saudi and Japanese in-service teachers' attitudes towards inclusive education and self-efficacy in inclusive practices, *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1969646>
311. Yada, A, Björn, P-M., Savolainen, P., Kytälä, M., Aro, M., & Savolainen, H. (2021). Pre-service teachers' self-efficacy in implementing inclusive practices and resilience in Finland. *Teaching and Teacher Education*, Volume 105, 103398.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103398>
312. Yusof, C. M., & Nor, M. M. (2017). Level of teacher's self-efficacy based on gender, teaching experience and teacher training. *Advanced Science Letters* 23, 2119–2122. <https://doi.org/10.1166/asl.2017.8573>

313. Zappalà, E., & Aiello, P. (2022). Future support teachers' opinions about their role on inclusion of students with ASD. An exploratory study to determine training impact. *Education Sciences & Society*, Vol. 14 No. 1. <https://doi.org/10.3280/ess1-20230a15285>
314. Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86, 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
315. Zhang, D., Wang, Q., Stegall, J., Losinki, M., & Katsiyannis, A. (2018). The Construction and Initial Validation of the Student Teachers' Efficacy Scale for Teaching Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 39(1), 39-52. <https://doi.org/10.1177/0741932516686059>
316. Zigler, R., Sellah, L., Vincent, M., Vivian, J., Brown, K., & Bernadette, N. (2017). Situational Analysis and Development of Inclusive Education in Kenya and Tanzania. *Journal of the International Association of Special Education*, 17(1) p 11-26. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3567.0646>
317. Zwierzchowska, A., Kostorz, K., Rosolek, B., & Tomińska-Conte E. (2022). Validation of the perceptions of inclusion questionnaire including PE Teachers' opinion as part of an innovative use of the tool. *Sustainability*, 14 (6), 3241. <https://doi.org/10.3390/su14063241>
318. 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. <https://doi.org/10.1080/13603110500430690>
319. Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Α., & Χριστοπούλου, Α-Α. (Επιμ.) (2015). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. Εργαλεία*

*σύγχρονης προσέγγισης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής για το δημοτικό.*

Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων.

[https://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/Odigos\\_diaf\\_Nipiagogeio.pdf](https://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/Odigos_diaf_Nipiagogeio.pdf)

## 8. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Ερωτηματολόγιο

#### SACIE-R scale: Κλίμακα Αποτίμησης Συναισθημάτων, Στάσεων και Ανησυχιών σχετικά με την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Παρακαλώ σημειώστε με ✓ τα στοιχεία που σας αντιπροσωπεύουν:

A. Διδάσκω/εκπαιδεύομαι να διδάξω σε:

- |                           |   |
|---------------------------|---|
| 1. Νηπιαγωγείο _____      | 3. Γυμνάσιο/Λύκειο _____                              |
| 2. Δημοτικό Σχολείο _____ | 4. Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης _____ |

B. Φύλο: 1. Άνδρας \_\_\_\_\_ 2. Γυναίκα \_\_\_\_\_

Γ. Ηλικία: \_\_\_\_\_ (ετών)

Δ. Επίπεδο εκπαίδευσης:

- |                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| 1. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση _____    | 3. Μεταπτυχιακό _____                           |
| 2. Πτυχίο Ανώτατης Εκπαίδευσης _____ | 4. Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε συγκεκριμένα) _____ |

E. Έχω ή είχα επαφές με άτομο με Αναπηρία ή/ και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες:

1. Ναι \_\_\_\_\_ 2. Όχι \_\_\_\_\_

Z. Έχω το ακόλουθο επίπεδο κατάρτισης στην εκπαίδευση ατόμων με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες:

1. Κανένα \_\_\_\_\_ 2. Χαμηλό \_\_\_\_\_ 3. Υψηλό (τουλάχιστον 40 ώρες) \_\_\_\_\_

H. Η γνώση που έχω σχετικά με τη νομοθεσία και τις πολιτικές που αφορούν τα άτομα με Αναπηρία ή/ και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες είναι:

1. Καμία \_\_\_\_\_ 2. Πολύ μικρή \_\_\_\_\_ 3. Μέτρια \_\_\_\_\_ 4. Καλή \_\_\_\_\_ 5. Πολύ καλή \_\_\_\_\_

Θ. Η αυτοπεποίθηση που έχω για να διδάξω άτομα με Αναπηρία ή/ και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες είναι:

1. Πολύ χαμηλή \_\_\_\_ 2. Χαμηλή \_\_\_\_ 3. Μέτρια \_\_\_\_ 4. Υψηλή \_\_\_\_ 5. Πολύ υψηλή \_\_\_\_

**I. Το επίπεδο της εμπειρίας μου (ειδική τάξη, γενική τάξη ή οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο) στη διδασκαλία παιδιών με Αναπηρία ή /και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες είναι:**

1. Μηδαμινό \_\_\_\_ 2. Χαμηλό \_\_\_\_ 3. Υψηλό (τουλάχιστον 30 πλήρεις ημέρες) \_\_\_\_

**Οι ακόλουθες προτάσεις σχετίζονται με τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση η οποία εντάσσει στο ίδιο πλαίσιο της τυπικής τάξης του Γενικού σχολείου, μαθητές με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητές χωρίς Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες, προσαρμόζοντας και τροποποιώντας κατάλληλα τον τρόπο παροχής της εκπαίδευσης με στόχο να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών.**

*Παρακαλώ κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο*

ΔΑ	Δ	Σ	ΣΑ
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

1.	Ανησυχώ ότι οι μαθητές με Αναπηρία ή /και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες δε θα γίνουν αποδεκτοί από την υπόλοιπη τάξη.	ΔΑ	Δ	Σ	ΣΑ
2.	Τρέμω στην ιδέα ότι θα μπορούσα ενδεχομένως να καταστώ άτομο με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες.	ΔΑ	Δ	Σ	ΣΑ
3.	Οι μαθητές που δυσκολεύονται να εκφράσουν τις σκέψεις τους προφορικά θα πρέπει να φοιτούν σε γενικές τάξεις.	ΔΑ	Δ	Σ	ΣΑ
4.	Ανησυχώ ότι θα μου είναι δύσκολο να δώσω την κατάλληλη προσοχή σε όλους τους μαθητές στο πλαίσιο μιας συμπεριληπτικής τάξης.	ΔΑ	Δ	Σ	ΣΑ
5.	Φροντίζω οι επαφές που αναπτύσσω με άτομα με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες να είναι σύντομες και ολοκληρώνω την επικοινωνία μου μαζί τους όσο πιο σύντομα γίνεται.	ΔΑ	Δ	Σ	ΣΑ
6.	Οι μαθητές με διάσπαση προσοχής θα πρέπει να φοιτούν σε γενικές τάξεις.	ΔΑ	Δ	Σ	ΣΑ
7.	Ανησυχώ ότι ο φόρτος εργασίας μου θα αυξηθεί αν έχω μαθητές με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη μου.	ΔΑ	Δ	Σ	ΣΑ
8.	Οι μαθητές που έχουν ανάγκη από τεχνικές και μέσα υποστήριξης της επικοινωνίας (όπως Braille/νοηματική γλώσσα) θα πρέπει να φοιτούν σε γενικές τάξεις.	ΔΑ	Δ	Σ	ΣΑ
9.	Θα αισθανόμουν άσχημα αν ήμουν άτομο με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες.	ΔΑ	Δ	Σ	ΣΑ
10.	Ανησυχώ ότι θα αγχωθώ περισσότερο αν έχω μαθητές με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη μου.	ΔΑ	Δ	Σ	ΣΑ

11.	Δεν έχω το κουράγιο να κοιτάζω ευθέως ένα άτομο με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες.	ΔΑ	Δ	Σ	ΣΑ
12.	Οι μαθητές που αποτυγχάνουν συχνά σε διαγωνίσματα θα πρέπει να φοιτούν σε γενικές τάξεις.	ΔΑ	Δ	Σ	ΣΑ
13.	Δυσκολεύομαι να ξεπεράσω το αρχικό σοκ όταν συναντώ ανθρώπους με σοβαρές σωματικές αναπηρίες.	ΔΑ	Δ	Σ	ΣΑ
14.	Ανησυχώ ότι δεν έχω τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να διδάξω μαθητές με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες.	ΔΑ	Δ	Σ	ΣΑ
15.	Οι μαθητές που χρειάζονται ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα πρέπει να φοιτούν σε γενικές τάξεις.	ΔΑ	Δ	Σ	ΣΑ

**TEIP Scale: Κλίμακα Αποτελεσματικότητας Δασκάλων στη Συμπεριληπτική  
Εκπαίδευση**

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε για να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε τη φύση των παραγόντων που επηρεάζουν την επιτυχία καθημερινών σχολικών δραστηριοτήτων με στόχο να δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον συμπεριληπτικής τάξης.

*Για καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις, παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει την προσωπική σας γνώμη καλύτερα*

1	2	3	4	5	6
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Διαφωνώ Εν Μέρει	Συμφωνώ Εν Μέρει	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

		ΔΑ	Δ	ΔΕΜ	ΣΕΜ	Σ	ΣΑ
1.	Μπορώ απόλυτα να καθορίσω τις προσδοκίες μου για τη συμπεριφορά του μαθητή μου.	1	2	3	4	5	6
2.	Μπορώ να ηρεμήσω ένα μαθητή ο οποίος έχει διαταραχή στη συμπεριφορά του ή είναι θορυβώδης.	1	2	3	4	5	6
3.	Μπορώ να δημιουργήσω το κατάλληλο περιβάλλον, έτσι ώστε οι γονείς να αισθάνονται άνετα ερχόμενοι στο σχολείο.	1	2	3	4	5	6
4.	Μπορώ να στηρίξω τις οικογένειες, έτσι ώστε να μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους με το σχολείο.	1	2	3	4	5	6
5.	Μπορώ να αξιολογήσω με ακρίβεια, εάν οι μαθητές κατανοούν όσα τους έχω διδάξει.	1	2	3	4	5	6
6.	Μπορώ να σχεδιάζω απαιτητικές δραστηριότητες για τους πολύ ικανούς μαθητές.	1	2	3	4	5	6
7.	Έχω εμπιστοσύνη στην ικανότητά μου να προλαμβάνω μία προβληματική συμπεριφορά μέσα στη τάξη προτού αυτή τελικά εκδηλωθεί.	1	2	3	4	5	6



8.	Μπορώ να ελέγξω μια προβληματική συμπεριφορά μέσα στη τάξη.	1	2	3	4	5	6
9.	Έχω εμπιστοσύνη στην ικανότητά μου να εμπλέκω τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά τους με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες.	1	2	3	4	5	6
10.	Έχω αυτοπεποίθηση στην ικανότητά μου να σχεδιάζω μαθησιακές δραστηριότητες σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες.	1	2	3	4	5	6
11.	Μπορώ να καθοδηγώ τα παιδιά έτσι ώστε να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης.	1	2	3	4	5	6
12.	Μπορώ να συνεργαστώ με άλλους επαγγελματίες (όπως δασκάλους ειδικής αγωγής ή/και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό) με στόχο το σχεδιασμό εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες.	1	2	3	4	5	6
13.	Μπορώ να εργαστώ από κοινού με άλλους επαγγελματίες (όπως βοηθητικό προσωπικό, άλλους δασκάλους) για τη διδασκαλία των μαθητών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη τάξη.	1	2	3	4	5	6
14.	Έχω εμπιστοσύνη στην ικανότητα μου να οργανώνω τη διδασκαλία μου έτσι ώστε οι μαθητές να εργάζονται μαζί ανά ζεύγη ή σε μικρές ομάδες.	1	2	3	4	5	6
15.	Μπορώ να χρησιμοποιήσω μία ποικιλία από στρατηγικές αξιολόγησης (φάκελο εργασίας - portfolio, κατάλληλα προσαρμοσμένα τεστ, αξιολόγηση με βάση την επίδοση)	1	2	3	4	5	6
16.	Μπορώ να ενημερώνω όσους γνωρίζουν πολύ λίγα σχετικά με τους νόμους και τις πολιτικές που αφορούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες.	1	2	3	4	5	6
17.	Έχω εμπιστοσύνη στην ικανότητά μου να αντιμετωπίζω μαθητές οι οποίοι εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά.	1	2	3	4	5	6
18.	Μπορώ να παρέχω εναλλακτικές εξηγήσεις ή παραδείγματα όταν οι μαθητές μπερδεύονται.	1	2	3	4	5	6

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΥ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΑΤΕ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

## Πρότυπο Ερωτηματολόγιο

### The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale Revised (SACIE-R)

**In order to be able to track pre and post data please include your student number. This will not be used to identify individuals.**

**Student ID:** \_\_\_\_\_ **Pre-Test** \_\_\_\_\_ **Post-Test** \_\_\_\_\_

*Please ✓ on the line as appropriate.*

**A. I am teaching / training to teach in:**

- |                             |                            |
|-----------------------------|----------------------------|
| 1. Early Childhood _____    | 3. Secondary _____         |
| 2. Primary/Elementary _____ | 4. Special Education _____ |

**B. I am:** 1. Male \_\_\_\_\_ 2. Female \_\_\_\_\_

**C. What is your age?**

- |                            |                            |
|----------------------------|----------------------------|
| 1. 25 years or below _____ | 3. 36-45 years _____       |
| 2. 26-35 years _____       | 4. 46 years or above _____ |

**D. My highest level of education completed is:**

- |  |                                |
|--|--------------------------------|
| 1. Secondary School or its equivalent _____  | 3. Master's Degree _____       |
| 2. Bachelor's Degree or its equivalent _____ | 4. Other, please specify _____ |

**E. I have had significant/considerable interactions with a person with a disability:**

1. Yes \_\_\_\_\_ 2.No \_\_\_\_\_

**F. I have had the following level of training on educating students with disabilities:**

1. None \_\_\_\_\_ 2. Some \_\_\_\_\_ 3. High (at least 40hrs) \_\_\_\_\_

**G. My knowledge of the local legislation or policy as it pertains to children with disabilities is:**

1. None \_\_\_\_\_ 2. Poor \_\_\_\_\_ 3. Average \_\_\_\_\_ 4. Good \_\_\_\_\_ 5. Very Good \_\_\_\_\_

**H. My level of confidence in teaching students with disabilities is:**

1. Very Low \_\_\_\_\_ 2. Low \_\_\_\_\_ 3. Average \_\_\_\_\_ 4. High \_\_\_\_\_ 5. Very High \_\_\_\_\_

**I. My level of experience teaching a student with a disability is:**

1. Nil \_\_\_\_\_ 2. Some \_\_\_\_\_ 3. High (at least 30 full days) \_\_\_\_\_

**The following statements pertain to inclusive education which involves students from a wide range of diverse backgrounds and abilities learning with their peers in regular schools, that adapt and change the way they work in order to meet the needs of all.**

*Please circle the response which best applies to you.*

SD	D	A	SA
Strongly Disagree	Disagree	Agree	Strongly Agree

1	I am concerned that students with disabilities will not be accepted by the rest of the class.	SD D A SA
---	---	-----------

2	I dread the thought that I could eventually end up with a disability.	SD D A SA
3	Students who have difficulty expressing their thoughts verbally should be in regular classes.	SD D A SA
4	I am concerned that it will be difficult to give appropriate attention to all students in an inclusive classroom.	SD D A SA
5	I tend to make contacts with people with disabilities brief and I finish them as quickly as possible.	SD D A SA
6	Students who are inattentive should be in regular classes.	SD D A SA
7	I am concerned that my workload will increase if I have students with disabilities in my class.	SD D A SA
8	Students who require communicative technologies (e.g. Braille / sign language) should be in regular classes.	SD D A SA
9	I would feel terrible if I had a disability.	SD D A SA
10	I am concerned that I will be more stressed if I have students with disabilities in my class.	SD D A SA
11	I am afraid to look directly at a person with a disability.	SD D A SA
12	Students who frequently fail exams should be in regular classes.	SD D A SA
13	I find it difficult to overcome my initial shock when meeting people with severe physical disabilities.	SD D A SA
14	I am concerned that I do not have the knowledge and skills required to teach students with disabilities.	SD D A SA
15	Students who need an individualized academic program should be in regular classes.	SD D A SA

### Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale

**This survey is designed to help understand the nature of factors influencing the success of routine classroom activities in creating an inclusive classroom environment.**

*Please circle the number that best represents your opinion about each of the statements.*

<b>1</b> <b>Strongly</b> <b>Disagree</b>	<b>2</b> <b>Disagree</b>	<b>3</b> <b>Disagree</b> <b>Somewhat</b>	<b>4</b> <b>Agree</b> <b>Somewhat</b>	<b>5</b> <b>Agree</b>	<b>6</b> <b>Strongly</b> <b>agree</b>
--	-----------------------------	--	---	--------------------------	---

		SD	D	DS	AS	A	SA
1	I can make my expectations clear about student behaviour.	1	2	3	4	5	6
2	I am able to calm a student who is disruptive or noisy.	1	2	3	4	5	6
3	I can make parents feel comfortable coming to school.	1	2	3	4	5	6
4	I can assist families in helping their children do well in school.	1	2	3	4	5	6
5	I can accurately gauge student comprehension of what I have taught.	1	2	3	4	5	6
6	I can provide appropriate challenges for very capable students.	1	2	3	4	5	6

7	I am confident in my ability to prevent disruptive behaviour in the classroom before it occurs.	1	2	3	4	5	6
8	I can control disruptive behaviour in the classroom.	1	2	3	4	5	6
9	I am confident in my ability to get parents involved in school activities of their children with disabilities.	1	2	3	4	5	6
10	I am confident in designing learning tasks so that the individual needs of students with disabilities are accommodated.	1	2	3	4	5	6
11	I am able to get children to follow classroom rules.	1	2	3	4	5	6
12	I can collaborate with other professionals (e.g. itinerant teachers or speech pathologists) in designing educational plans for students with disabilities.	1	2	3	4	5	6
13	I am able to work jointly with other professionals and staff (e.g. aides, other teachers) to teach students with disabilities in the classroom.	1	2	3	4	5	6
14	I am confident in my ability to get students to work together <i>in pairs</i> or <i>in small groups</i> .	1	2	3	4	5	6
15	I can use a variety of assessment strategies (e.g. portfolio assessment, modified tests, performance-based assessment, etc.).	1	2	3	4	5	6
16	I am confident in informing others who know little about laws and policies relating to the inclusion of students with disabilities.	1	2	3	4	5	6
17	I am confident when dealing with students who are physically aggressive.	1	2	3	4	5	6
18	I am able to provide an alternate explanation or example when students are confused.	1	2	3	4	5	6

**THANK YOU FOR COMPLETING THIS QUESTIONNAIRE**