



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

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Πανεπιστήμιο Κύπρου  
Τμήμα Ψυχολογίας

ΚΟΙΝΟ ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ»  
“SCHOOL COUNSELING AND GUIDANCE”

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΗ: ΒΑΡΡΑΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΠΑΝΤΕΛΗΣ

A.M.: 221003

ΘΕΜΑ:

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία».

“Teachers’ opinions on the inclusive education of students with disability and special educational needs in mainstream schools”.

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΤΜΗΜΑ/ΠΑΝΕΠΙΣΤΗ-ΜΙΟ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ΜΕ-ΛΟΣ
ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΤΔΕ - ΕΚΠΑ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΤΣΩΛΗ	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΤΔΕ - ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ
ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΣ	ΕΔΙΠ	ΠΤΔΕ - ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ

ΑΘΗΝΑ 2022

<b>Περιεχόμενα</b>	
Ευχαριστίες.....	7
Αφιέρωση.....	7
Περίληψη.....	8
Abstract.....	10
Εισαγωγή.....	12
Μέρος Α΄: Θεωρητικό Πλαίσιο.....	15
Κεφάλαιο 1: Η προβληματική της μελέτης.....	15
1.1 Η διατύπωση του προβλήματος.....	15
1.2 Σκοπός και στόχοι της μελέτης.....	15
1.3 Η σημασία και τα κίνητρα της έρευνας.....	16
1.4 Η μεθοδολογική προσέγγιση.....	17
Κεφάλαιο 2 «Εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας».....	19
2.1 Εννοιολογικοί ορισμοί της μελέτης.....	19
2.1.1 Αναπηρία.....	19
2.1.2 Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	19
2.1.3 Ένταξη.....	20
2.1.4 Συμπερίληψη.....	20
2.1.5 Απόψεις.....	21
2.1.6 Στάσεις.....	21
2.2 Εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας.....	22
2.2.1 Μοντέλα αναπηρίας.....	23
Α. «Ιατρικό μοντέλο».....	23
Β. «Κοινωνικό μοντέλο».....	24
Γ. «Το δικαιωματικό μοντέλο».....	25
2.2.2 Η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία υπό το πρίσμα των μοντέλων αναπηρίας.....	27
2.3 Διασαφήνιση των όρων: Ενσωμάτωση - Ένταξη - Συνεκπαίδευση.....	28
2.4 Από την ενσωμάτωση στην ένταξη και στη συμπερίληψη.....	30
2.5 Προϋποθέσεις εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο.....	32
2.6 Τα οφέλη και οι δυσκολίες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	34
2.6.1 Τα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	35
2.6.2 Οι δυσκολίες και τα εμπόδια στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	36
Κεφάλαιο 3: «Ιστορική - κοινωνική εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης διεθνώς και στην Ελλάδα».....	38

Γενικά.....	38
3.1 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Ορισμοί.....	38
3.2 Πρωτόγονη και Αρχαία περίοδος .....	41
3.3 Ελληνική και Ρωμαϊκή περίοδος.....	41
3.4 Πλατωνική και Αριστοτελική κοινωνία .....	42
3.5 Μεσαίωνα.....	42
3.6 18 <sup>ος</sup> αιώνας.....	42
3.7 19ος αιώνας.....	43
3.8 20ος αιώνας.....	44
3.9 Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	44
3.10 Νομοθεσία που διέπει την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στη χώρα μας...	53
Κεφάλαιο 4: «Παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριληπτική προοπτική της εκπαίδευσης».....	66
4.1 Οι απόψεις - στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο .....	66
4.2 Παράγοντες διαμόρφωσης των στάσεων των εκπαιδευτικών .....	69
α) Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	69
β) Μορφή αναπηρίας .....	70
γ) Φύλο.....	70
δ) Ηλικία - διδακτική εμπειρία.....	71
ε) Βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας:.....	71
4.3 Οι στάσεις των μαθητών σχετικά με τη συμπερίληψη.....	72
4.3.1 Παράγοντες διαμόρφωσης των στάσεων των μαθητών απέναντι στη συμπερίληψη .....	73
α) χρονολογική ηλικία .....	73
β) είδος και βαθμός αναπηρίας .....	73
γ) δομημένη επαφή.....	73
δ) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών .....	74
4.4 Οι στάσεις των γονέων σχετικά με τη συμπερίληψη .....	74
4.4.1 Παράγοντες διαμόρφωσης των στάσεων των γονέων .....	75
α) μορφωτικό επίπεδο.....	75
β) φύλο.....	75
γ) είδος - μορφή αναπηρίας .....	75
Μέρος Β΄: Ερευνητικό.....	77
Κεφάλαιο 5 Μεθοδολογία Έρευνας.....	77
5.1 Σκοπός της έρευνας.....	77

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις .....	77
5.3 Δείγμα της έρευνας.....	79
5.4 Ερευνητικό εργαλείο.....	79
5.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	79
5.6 Εργαλεία ανάλυσης.....	80
Κεφάλαιο 6:Αποτελέσματα της έρευνας.....	81
Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα - Συζήτηση.....	105
7.1 Συμπεράσματα - συζήτηση της μελέτης.....	105
7.2 Περιορισμοί της έρευνας - μελέτης.....	109
7.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	110
Επίλογος.....	111
Βιβλιογραφία.....	112
Πηγές.....	112
Νομοθεσία Ειδικής Αγωγής.....	127
Νόμοι, Προεδρικά και Βασιλικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις.....	127
Άλλα Διατάγματα.....	129
Συντάγματα της Ελλάδας.....	129
Διεθνής Νομοθεσία.....	129

## Ευρετήριο Πινάκων

- Πίνακας 1: Φύλο, 81
- Πίνακας 2: Οικογενειακή κατάσταση, 82
- Πίνακας 3: Ηλικία, 83
- Πίνακας 4: Χρόνια υπηρεσίας, 84
- Πίνακας 5: Σε ποια Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εργάζεστε, 85
- Πίνακας 6: Ποια είναι η ειδικότητά σας, 86
- Πίνακας 7: Αναφέρετε πόσοι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία φοιτούν στη τάξη στην οποία διδάσκετε φέτος, 87
- Πίνακας 8: Έχετε προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, 88
- Πίνακας 9: Γνωρίζετε το νομικό πλαίσιο σχετικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, 89
- Πίνακας 10: Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση ή σεμινάριο με θέμα την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, 90
- Πίνακας 11: Έχετε κάνει μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, 91
- Πίνακας 12: Δικαίωμα στη συμπερίληψη - συνεκπαίδευση, 93
- Πίνακας 13: Οφέλη της συμπερίληψης, 96
- Πίνακας 14: Δυναμική της συμπεριληπτικής τάξης, 98
- Πίνακας 15: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών-Score, 100
- Πίνακας 16: Διαφοροποιήσεις ως προς τα προσωπικά χαρακτηριστικά, 101
- Πίνακας 17: Διαφοροποιήσεις ως προς την γνώση και εκπαίδευση αναφορικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, 103
- Πίνακας 18: Διαφοροποιήσεις ως προς την Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 104
- Πίνακας 19: Διαφοροποιήσεις ως προς την ειδικότητα, 104

## **Ευρετήριο Γραφημάτων**

**Γράφημα 1: Φύλο, 81**

**Γράφημα 2: Οικογενειακή κατάσταση, 82**

**Γράφημα 3: Ηλικία, 83**

**Γράφημα 4: Χρόνια υπηρεσίας, 84**

**Γράφημα 5: Σε ποια Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εργάζεστε ως εκπαιδευτικοί, 85**

**Γράφημα 6: Ποια είναι η ειδικότητά σας, 86**

**Γράφημα 7: Αναφέρετε πόσοι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία φοιτούν στη τάξη στην οποία διδάσκετε φέτος, 87**

**Γράφημα 8: Έχετε προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, 88**

**Γράφημα 9: Γνωρίζετε το νομικό πλαίσιο σχετικά με την Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση, 89**

**Γράφημα 10: Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση ή σεμινάριο με θέμα την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, 90**

**Γράφημα 11: Έχετε κάνει μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, 91**

**Γράφημα 12: Δικαίωμα στη συνεκπαίδευση – συμπερίληψη, 94**

**Γράφημα 13: Οφέλη της συμπερίληψης, 97**

**Γράφημα 14: Δυναμική της συμπεριληπτικής τάξης, 99**

**Γράφημα 15: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών-Score, 100**

**Γράφημα 16: Διαφοροποίηση ως προς την διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, 102**

**Γράφημα 17: Διαφοροποίηση ως προς την παρακολούθηση επιμόρφωσης-σεμιναρίου για την Ειδική Αγωγή, 103**

## **Ευχαριστίες**

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Μπαμπάλη Θωμά ως διευθυντή του προγράμματος, για την ευκαιρία που μου έδωσε να φοιτήσω στο συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Συγχρόνως, τον ευχαριστώ για την υποστήριξη του ως επιβλέπων καθηγητής στη συγκεκριμένη εργασία. Ακόμη, ευχαριστώ θερμά όλους εκπαιδευτικούς πρόθυμα και ανώνυμα έλαβαν μέρος στην έρευνα μου. Τέλος, ευχαριστώ όλους τους διδάσκοντες και διδάσκουσες του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος για τις γνώσεις και τις ευκαιρίες για μάθηση που μου πρόσφεραν.

## **Αφιέρωση**

Η παρούσα διπλωματική εργασία είναι αφιερωμένη στην οικογένεια μου, η οποία με στηρίζει διαρκώς από μικρό παιδί και με βοήθησε να έρθω στην Αθήνα για να σπουδάσω τόσο σε προπτυχιακό, όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Την αφιερώνω επίσης στους φίλους μου, σε όλα τα παιδιά με αναπηρία και στην Βανίλια που τόσο αγαπώ!

## Περίληψη

Σύμφωνα με τη διακήρυξη της Σαλαμάνκας, η συμπερίληψη αναφέρεται στην κοινή φοίτηση όλων των μαθητών, μεταξύ άλλων και των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σέβεται και προσπαθεί να προωθήσει τη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού. Σκοπός της συμπερίληψης είναι η δημιουργία ενός σχολείου για όλους, στο οποίο όλοι οι μαθητές θα έχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, επιχειρείται η οικοδόμηση μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας, μέσα στην οποία θα γίνεται αποδεκτή κάθε μορφή διαφορετικότητας και θα κυριαρχεί η ισότητα.

Η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία διερευνά τις απόψεις που φέρουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει την εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας, την ιστορική και κοινωνική εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς. Ακόμη, επισημαίνονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριληπτική προοπτική της εκπαίδευσης. Μελετώντας λοιπόν την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία για το θέμα αυτό, αναδείχθηκε η σημαντικότητα των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Έτσι, λοιπόν, καθώς η χώρα μας προσπαθεί να μετατρέψει το εκπαιδευτικό της σύστημα σε συμπεριληπτικό, έπειτα και από την επικύρωση της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, αποφασίστηκε να διεξαχθεί έρευνα για να διαπιστωθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία.

Στην έρευνα συμμετέχουν 173 εκπαιδευτικοί. Για την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών χρησιμοποιείται ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο είναι χωρισμένο σε δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα, περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τα ατομικά και δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Η δεύτερη ενότητα, περιλαμβάνει την κλίμακα “My thinking about inclusion scale” (Stoiber et al., 1998).

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι γυναίκες, ηλικίας 51 ως 60 χρονών και με χρόνια υπηρεσίας άνω των 20 ετών. Επίσης, οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι δάσκαλοι, δασκάλες. Φέτος, στην τάξη των περισσότερων φοιτούν ένας έως τρεις μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εκτός από αυτά, η



πλειοψηφία των ερωτηθέντων έχουν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητή με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμη, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών γνωρίζει το νομικό πλαίσιο αναφορικά με την Ειδική Αγωγή, έχουν παρακολουθήσει κάποια σχετική επιμόρφωση, αλλά ελάχιστοι έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Στη συνέχεια, η συγκεκριμένη έρευνα καταλήγει στα εξής συμπεράσματα: Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη και θεωρούν πως κάθε παιδί με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει δικαίωμα στη συνεκπαίδευση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως η συμπερίληψη είναι μια κοινωνικά ωφέλιμη διαδικασία, που συμβάλει στην αποδοχή της διαφορετικότητας του παιδιού με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, όσοι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ανάλογη προηγούμενη διδακτική εμπειρία και έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σχετική με την Ειδική Αγωγή, έχουν θετικότερες αντιλήψεις για τη συμπερίληψη συγκριτικά με όσους δεν έχουν. Αντιθέτως, ο παράγοντας «ηλικία» και «ειδικότητα» των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη, όπως επίσης και η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν. Αξίζει να σημειωθεί ακόμη, πως οι συμμετέχοντες στην έρευνα τείνουν να είναι ουδέτεροι και αναποφάσιστοι σχετικά με το γεγονός αν η συμπερίληψη εκτός από οφέλη, προκαλεί και δυσκολίες στις διδακτικές πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα πιστεύουν πως οι ιδιαίτερες ανάγκες ενός μαθητή με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν μπορούν να ικανοποιηθούν από έναν δάσκαλο γενικής εκπαίδευσης. Ακόμη, θεωρούν πως η καλή προσέγγιση της διαχείρισης μιας τάξης συμπερίληψης είναι η ύπαρξη ενός ειδικού παιδαγωγού. Στο τέλος της εργασίας, κατατίθενται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Λέξεις Κλειδιά: απόψεις εκπαιδευτικών, μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριληπτική εκπαίδευση, σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

## **Abstract**

By virtue of Salamanca's statement, "inclusion" means any student, including students with disabilities and special educational needs, attending mainstream schools jointly. Inclusive education respects and aims at promoting the diversity of each child. The purpose of inclusion is to create a school for all, in which all students will have equal educational opportunities. Via inclusive education, an effort is made to create an inclusive society, in which all forms of diversity will be accepted and equality will prevail.

The present Master Thesis focuses on Greek teachers' opinions regarding the inclusion of students with disability and special educational needs in mainstream schools. The paper herein consists of two parts: the theoretical and research one. As regards the theoretical part, it includes the conceptual approach of disability, as well as the historical and social evolution of Special Education not only in Greece but also in an international level. Furthermore, the factors that influence the inclusive perspective of education are pointed out. Having studied the bibliography over the above topic, the importance of teachers' opinions on the inclusion of students with disability and special educational needs in mainstream schools was highlighted. Therefore, given that our country seeks to transform its education system into an inclusive one, following the ratification of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, it was decided to conduct a survey to determine teachers' perceptions of inclusion of students with disability and special educational needs in mainstream schools.

In the context of the survey therein, participate 173 primary school teachers. A questionnaire is used to investigate the teachers' views, which is divided into two sections. The first section includes questions regarding the sample's individual and demographic data. The second section includes the "My thinking about inclusion scale" (Stoiber et al., 1998).

The majority of the participants are women, aged between 51 to 60 years and their service exceeds the number of 20 years. Additionally, most of the participants in the research herein are teachers. The class of 2021-2022 for most of them includes 1 to 3 students with disability or special educational needs. Besides, the majority of the participants have previous teaching experience with a student with disability or special educational needs. Further to the above, the majority of teachers are aware of the legal

framework governing Special Education, have experienced relevant training, yet few of them have a Master or PhD in Special Education.

Complementary to the above, the present research's conclusions are summarized as follows: Most primary school teachers are positive about inclusion, they are of the view that every child with disability or special educational needs has the right to inclusive education. Teachers further consider that inclusion is a socially beneficial process that contributes to the acceptance of the diversity of the child with disability or special educational needs. Moreover, teachers who have had previous teaching experience with students with disability or special educational needs and have experienced any training related to Special Education, have more positive perceptions about inclusion compared to those who do not. On the contrary, the "age" and "teacher's specialty" factors do not tend to affect teachers' opinions on inclusion, neither the area and the Primary Education Department at which they serve. It is also worth noting that participants tend to be neutral and indecisive about whether inclusion, apart from the benefits that offers, might cause difficulties in teaching practices as well. The majority of participants consider that a teacher of general education cannot meet the special needs of a student with disability or special educational needs. They also believe that a good approach to manage an inclusive classroom is to have a special educator. In the end of this paper, proposals for future research are submitted.

Keywords: teachers' opinions, students with disability or special educational needs, inclusive education, mainstream schools.

## Εισαγωγή

Η παιδαγωγική επιστήμη καλείται να αντιμετωπίσει το ζήτημα της ισότιμης εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, στο οποίο η διαφορετικότητα θα αποτελεί τον κανόνα, θα προωθείται η ισότητα, η αυτονομία και η συμμετοχή όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι (Σούλης, 2002). Η διακήρυξη της Σαλαμάνκας (UNESCO, 1994) επισήμανε το δικαίωμα κάθε παιδιού στην εκπαίδευση, την ανάγκη ετερότητας και ποικιλομορφίας του εκπαιδευτικού συστήματος και το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμπεριλαμβάνονται μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά στο σχολείο της γειτονιάς τους.

Η πρώτη προσπάθεια της ελληνικής πολιτείας να προωθήσει τη συμπερίληψη θεσμικά, πραγματοποιήθηκε με τον νόμο 2817/2000 (Ν.2817/2000). Η χώρα μας νομιμοποίησε τις διαδικασίες που επιτρέπουν στους μαθητές με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτούν στο γενικό σχολείο μαζί με τους συνομηλίκους τους. Επιπλέον, μετά από την Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα ανθρώπινα δικαιώματα των ΑμεΑ (United Nations, 2006), η ελληνική πολιτεία θέσπισε έναν ακόμη νέο νόμο το 2008 (Ν.3699/2008). Ο στόχος της συγκεκριμένης νομοθεσίας ήταν και είναι η υποστήριξη των ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για να επιτευχθεί η συνεκπαίδευση (Parageorgiou, 2019). Στη συνέχεια, μέσω της επικύρωσης της σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία από την ελληνική πολιτεία (Ν.4074/2012), η χώρα μας δεσμεύτηκε να τροποποιήσει το εκπαιδευτικό της σύστημα σε συμπεριληπτικό.

Για να γίνει όμως το ελληνικό σχολείο συμπεριληπτικό, χρειάζεται να αλλάξει νοοτροπία στα εκπαιδευτικά ζητήματα (Δράκος, 2002), να επιμορφώσει επαρκώς και κατάλληλα το εκπαιδευτικό προσωπικό σε ζητήματα συνεκπαίδευσης, αξιοποιώντας φυσικά και την προϋπάρχουσα σχολική γνώση (Σούλης, 2008). Το σχολείο, οι γονείς και οι μαθητές οφείλουν να είναι αρωγοί στη διαδικασία εφαρμογής της συμπερίληψης.

Ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία ή αποτυχία της συμπερίληψης, είναι οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία, αναφέρει πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη ποικίλουν. Άλλοτε είναι ουδέτερες και αντιφατικές (Padeliadu, & Lampropoulou, 1997), άλλοτε αρνητικές (Kalyva, Gojkovic, & Tsakiris, 2007), και άλλοτε θετικές (Δημακοπούλου, Κουντουριώτου & Πολυχρονοπούλου,

2014). Οι τελευταίες συμβάλλουν στην ισότιμη εκπαίδευση όλων των ανεξαιρέτως, μαθητών.

Η παρούσα λοιπόν μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία.

Πιο αναλυτικά αποτελείται από δύο μέρη: Το θεωρητικό και το ερευνητικό.

Το θεωρητικό μέρος απαρτίζεται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο διατυπώνεται η προβληματική, οι σκοποί και οι στόχοι της μελέτης, η σημασία της έρευνας και η μεθοδολογική προσέγγιση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι εννοιολογικοί ορισμοί της μελέτης, η εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας, τα μοντέλα αναπηρίας και η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία υπό το πρίσμα των μοντέλων. Ακόμη, διασαφηνίζονται οι όροι: ενσωμάτωση, ένταξη και συνεκπαίδευση. Ταυτόχρονα, γίνεται αναφορά στη «διαδρομή» της εκπαίδευσης από την ενσωμάτωση στην ένταξη και από εκεί στη συμπερίληψη. Τέλος, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο επισημάνθηκαν οι προϋποθέσεις εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και αναφέρθηκαν επίσης τα οφέλη και οι δυσκολίες που προκύπτουν από την εφαρμογή της συμπερίληψης στα σχολεία.

Στο τρίτο κεφάλαιο, περιλαμβάνονται πληροφορίες για την ιστορική και κοινωνική εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα. Αρχικά, παρατίθενται μερικοί σημαντικοί ορισμοί για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Έπειτα, γίνεται αναφορά στην Ειδική Αγωγή και στην αναπηρία ανά χρονικές περιόδους (αρχαϊκή, ελληνική και ρωμαϊκή, αριστοτελική - πλατωνική, μεσαιώνας, 18<sup>ος</sup> αιώνας, 19<sup>ος</sup> αιώνας, 20<sup>ος</sup> αιώνας). Επιπλέον, παρουσιάζεται η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ενώ τέλος, επισημαίνεται η νομοθεσία που διέπει την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στη χώρα μας.

Συνεχίζοντας, το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται σε παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριληπτική προοπτική της εκπαίδευσης. Παρουσιάζονται κατά σειρά: Οι απόψεις - στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, οι παράγοντες διαμόρφωσης στάσεων των εκπαιδευτικών, οι στάσεις των μαθητών σχετικά με τη συμπερίληψη και οι παράγοντες διαμόρφωσής τους. Τέλος, γίνεται αναφορά στις στάσεις των γονέων ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία.

Ύστερα από το θεωρητικό μέρος της εργασίας, ακολουθεί το ερευνητικό μέρος και πιο συγκεκριμένα η έρευνα που πραγματοποιήθηκε. Τα κεφάλαια που απαρτίζουν αυτό το δεύτερο μέρος της παρούσας μελέτης είναι τα εξής:

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία έρευνας, όπου επισημαίνονται: ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα - υποθέσεις, το δείγμα της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων και τα εργαλεία ανάλυσης των δεδομένων της.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, έπειτα από τον έλεγχο των ερευνητικών ερωτημάτων και των υποθέσεων της μελέτης. Πίνακες, γραφήματα και ραβδρογράμματα συμπεριλαμβάνονται για την κατάλληλη παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Το τελευταίο κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους της εργασίας, αποτελείται από τα συμπεράσματα και τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας. Στο τέλος, κατατίθενται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

## **Μέρος Α΄: Θεωρητικό Πλαίσιο**

### **Κεφάλαιο 1: Η προβληματική της μελέτης**

#### **1.1 Η διατύπωση του προβλήματος**

Η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί κύριο μέλημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Ειδικότερα, επιδιώκεται η μετακίνηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από ένα διαχωριστικό περιβάλλον σε ένα πιο συμπεριληπτικό περιβάλλον, στο οποίο θα εκπαιδεύονται από κοινού μαζί με τους συνομήλικους τους (Valeo, 2008). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποδέχεται τη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού (Ainscow, 2005). Τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερες χώρες, ανάμεσά τους και η χώρα μας, επιχειρούν να εφαρμόσουν τη συμπερίληψη στις σχολικές τους κοινότητες.

Σύμφωνα με τους Leysen and Topperdorf (2001), ένας από τους παράγοντες που ασκούν σημαντική επιρροή στην επιτυχία ή αποτυχία ενός προγράμματος συμπερίληψης στο σχολείο είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών.

Σε τι βαθμό η χώρα μας υποστηρίζει και προωθεί τη συμπερίληψη μέσω της εκπαίδευσης; Τι ενέργειες έχουν πραγματοποιηθεί θεσμικά για τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου; Πώς διατίθενται οι εκπαιδευτικοί τους (θετικά ή αρνητικά) απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία;

Τα παραπάνω ερωτήματα αποτελούν τους προβληματισμούς τους συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας, η οποία διερεύνησε τους απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία.

#### **1.2 Σκοπός και στόχοι της μελέτης**

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία.

Οι γενικοί στόχοι της εργασίας είναι οι ακόλουθοι: Αρχικά, επιχειρήθηκε να διαπιστωθούν ερευνητικά οι αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Στη συνέχεια, κρίθηκε σημαντικό να αναδειχθεί ο βαθμός επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Ακόμη,

η εργασία είχε ως στόχο την επισήμανση των ωφελειών και των δυσκολιών που προκύπτουν από την εφαρμογή τους συμπερίληψης.

Ειδικότερα, η έρευνα που διεξήχθη είχε θέσει τους παρακάτω στόχους:

α) Να διερευνήσει αν οι εκπαιδευτικοί διατίθενται θετικά ή αρνητικά αναφορικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία.

β) Να διερευνήσει αν τα ατομικά και δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, προηγούμενη διδακτική εμπειρία, αριθμός μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) που φοιτούν στη γενική τάξη επηρεάζουν τις απόψεις τους για την εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία.

γ) Να ερευνήσει το βαθμό επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, αναφορικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και τη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών και αν η επιμόρφωση τους στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση οδηγεί σε θετικότερες αντιλήψεις για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία.

δ) Να διερευνήσει αν οι μαθητές ωφελούνται κοινωνικά, ακαδημαϊκά από τη συνεκπαίδευση, ή αν η συνεκπαίδευση επιφέρει δυσκολίες στη γενική τάξη και στις διδακτικές πρακτικές.

ε) Τέλος, να διαπιστώσει ερευνητικά αν η ειδικότητα των εκπαιδευτικών και η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν, ασκούν επιρροή στις απόψεις τους για τη συμπερίληψη.

### **1.3 Η σημασία και τα κίνητρα της έρευνας**

Σύμφωνα με την Ζώνιου - Σιδέρη (2012) η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές, έχοντας υπ' όψιν τη διαφορετικότητα των αναγκών τους, ονομάζεται συμπεριληπτική.

Στην Ελλάδα μπορεί οι συμπεριληπτικές πρακτικές να μην εφαρμόζονται πλήρως (Zoniou - Sideri and Vlachou, 2006), όμως, η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να θέσει ως προτεραιότητα την εφαρμογή πρακτικών συνεκπαίδευσης (Αβραμίδης, Αντωνίου, Γκαράνης, και συν., 2013).

Στην εκπαιδευτική κοινότητα επικρατεί η εξής διχογνωμία: Αποτελεί το γενικό σχολείο κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για τη διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία



και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή οι συγκεκριμένοι μαθητές θα πρέπει να εκπαιδεύονται στο ειδικό σχολείο; (Terzi, 2010).

Καθοριστικός παράγοντας στην εφαρμογή συμπεριληπτικών αρχών και πρακτικών στο σχολείο είναι οι απόψεις, στάσεις των εκπαιδευτικών. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι αυτές, που μπορούν να προωθήσουν ή να εμποδίσουν την εφαρμογή της συμπερίληψης στα σχολεία (Avramidis & Kalyva, 2007).

Η παρούσα λοιπόν έρευνα, εξετάζει ένα σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την προσπάθεια του εκπαιδευτικού μας συστήματος να παρέχει σε όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ίσες ευκαιρίες μάθησης. Ταυτόχρονα, επισημαίνει τα οφέλη και τις δυσκολίες της συμπερίληψης, ενώ, ακόμη, διαπιστώνεται ο βαθμός επιμόρφωσης και κατάρτισης των Ελλήνων εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα, ως προς την αναπηρία και την Ειδική Αγωγή.

Εκτός από τη σημαντικότητα της έρευνας, η ευαισθητοποίηση εξαιτίας των προσωπικών μου χαρακτηριστικών, καθότι είμαι άτομο με αναπηρία, καθώς επίσης και το γεγονός, πως ως μαθητής με αναπηρία φοιτώντας σε όλες τις βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης αποκόμισα πολλαπλά οφέλη, λειτούργησαν ως κίνητρα για να διεξάγω έρευνα με σκοπό να κοινοποιηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τη συμπεριληπτική προοπτική της εκπαίδευσης και τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους.

Αξίζει να σημειωθεί ακόμη, πως στην πρώτη μου εν ενεργεία χρονιά ως εκπαιδευτικός παρατηρώ ότι σε κάθε σχολική αίθουσα φοιτούν τουλάχιστον ένας με δύο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Έτσι, λοιπόν, το έκρινα σημαντικό να μελετήσω το συγκεκριμένο θέμα, με σκοπό να γίνω αποτελεσματικότερος δάσκαλος.

#### **1.4 Η μεθοδολογική προσέγγιση**

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη μέσω της ποσοτικής μεθόδου. Πριν γίνει αναφορά στη συγκεκριμένη έρευνα, επισημαίνονται μερικές πληροφορίες για την ποσοτική προσέγγιση: Η ποσοτική προσέγγιση εφαρμόζεται κυρίως στις δειγματοληπτικές εμπειρικές έρευνες. Αποσκοπεί στην αποκάλυψη γενικών κανόνων ή τάσεων που διέπουν τα κοινωνικά φαινόμενα, ερευνώντας τα φαινόμενα αυτά σε πλήθος περιπτώσεων. Οι περιπτώσεις που περιλαμβάνονται στην έρευνα δεν εξετάζονται στην ολότητα τους, αλλά μόνο σε σχέση με τις παραμέτρους εκείνες, η συσχέτιση των οποίων ερευνάται. Οι

παράμετροι αυτές αποκτούν μορφή μεταβλητών και η συσχέτισή τους ελέγχεται εμπειρικά μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα - υποθέσεις. Ακόμη, σύμφωνα με την ποσοτική προσέγγιση είναι απαραίτητο κάθε έρευνα να τηρεί τα κριτήρια της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας (Τσιώλης, 2011).

Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις των γενικών σχολείων. Το ψυχομετρικό εργαλείο που χρησιμοποιείται είναι ένα ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο σε δυο ενότητες. Η πρώτη, περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις και διερευνά τα δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Η δεύτερη, περιέχει την κλίμακα με τίτλο «Η σκέψη μου για τη συμπερίληψη» που επινόησαν το 1998 οι Stoiber, Gettinger και Goetz και αποτελείται από 28 ερωτήσεις σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, αναλύονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το δικαίωμα των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κοινή εκπαίδευση μαζί με τους συνομηλίκους τους. Ακόμη, αναλύονται οι αντιλήψεις των ερωτηθέντων σχετικά με τα οφέλη της συνεκπαίδευσης που συνδέονται με τις προσδοκίες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι πρακτικές συμπερίληψης που εξετάζουν το πώς η συμπερίληψη επηρεάζει τη δυναμική της τάξης και τις γενικότερες διδακτικές πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην έρευνα εκούσια, ανώνυμα, τηρώντας έτσι τους κανόνες δεοντολογίας μιας έρευνας.

Να σημειωθεί βέβαια πως ο ερευνητικός σχεδιασμός ήταν προκαθορισμένος. Μελετήθηκε η υπάρχουσα βιβλιογραφία για το συγκεκριμένο θέμα και συγχρόνως διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις της έρευνας. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα Microsoft Excel και την στατιστική εφαρμογή SPSS v.25. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν σε συνδυασμό με την περιγραφική και επαγωγική στατιστική συνέβαλαν επίσης στον έλεγχο των υποθέσεων της έρευνας.

## **Κεφάλαιο 2 «Εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας»**

### **2.1 Εννοιολογικοί ορισμοί της μελέτης**

#### **2.1.1 Αναπηρία**

Σύμφωνα με το σύστημα ταξινόμησης του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (International Classification of Functioning, Disability and Health), ο όρος αναπηρία αναφέρεται στις δυσκολίες που συναντά ένα άτομο όσον αφορά τη λειτουργικότητά του. Ο όρος «λειτουργικότητα» (functioning) σημαίνει τη δυνατότητα του ανθρώπου να εκτελεί μόνος του τις καθημερινές ανθρώπινες λειτουργίες. Οι τρεις έννοιες που σχετίζονται με τη λειτουργικότητα και την αναπηρία είναι: α) οι βλάβες (impairments) που αναφέρονται στα προβλήματα της λειτουργίας του σώματος ή την εναλλαγή της σωματικής δομής (π.χ. παράλυση), β) οι περιορισμοί στις δραστηριότητες (activity limitations), δηλαδή οι δυσκολίες στις εκτελεστικές δραστηριότητες (π.χ. βόδιση) και γ) οι περιορισμοί συμμετοχής (participation restrictions), που προκύπτουν ως συνέπεια των εμποδίων που αποκλείουν τα άτομα με αναπηρία από τη συμμετοχή στη κοινωνική ζωή (WHO<sup>1</sup>, 2011). Σημειώνεται μάλιστα, πως η αναπηρία προκύπτει από την αλληλεπίδραση των συνθηκών υγείας του ατόμου με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του καθενός ή με τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος.

#### **2.1.2 Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορίζονται τα άτομα που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες προσαρμογής για ολόκληρη τη μαθητική τους ζωή ή για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα εξαιτίας συναισθηματικών, σωματικών, ψυχολογικών, κοινωνικών και νοητικών ιδιαιτεροτήτων. Σύμφωνα με το Πράσινο Βιβλίο που δημοσιεύτηκε στην Αγγλία το 1997, ένα παιδί έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν εμφανίζει μια μαθησιακή δυσκολία και με αυτό τον τρόπο δυσκολεύεται αρκετά να έχει πρόσβαση στη μάθηση συγκριτικά με ένα παιδί της ηλικίας του. Επίσης, ένας μαθητής έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν η μαθησιακή του δυσκολία χρήζει ειδική αντιμετώπιση, φροντίδα (DfEE<sup>2</sup>, 1997). Σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008 στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμπεριλαμβάνονται: α) οι μαθητές με νοητική αναπηρία, β) όσοι διαθέτουν αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύω-

---

1 WHO = World Health Organization

2 DfEE = Department for Education and Employment

πες) και αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), γ) όσοι διαθέτουν κινητικές αναπηρίες, δ) χρόνια νοσήματα, ε) διαταραχές ομιλίας - λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία, δυσαριθμησία, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα κλπ.), ε) οι μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (διαταραχή αυτιστικού φάσματος) και στ) οι μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες ή ψυχικές διαταραχές. Επιπλέον, στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προστίθενται οι μαθητές με σύνθετες κοινωνικές, συναισθηματικές, γνωστικές δυσκολίες, οι μαθητές που προέρχονται από κακοποιητικά περιβάλλοντα ή που έχουν βιώσει γονική παραμέληση, καθώς και τα παιδιά που επιδεικνύουν παραβατική συμπεριφορά. Τέλος, εντάσσονται στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ν.3699/2008, άρθρο 3), οι χαρισματικοί (Δείκτης νοημοσύνης άνω του 130) και ταλαντούχοι μαθητές.

### 2.1.3 Ένταξη

Στο Λεξικό της Κοινής Ελληνικής (1998) ο όρος ένταξη αναφέρεται, ως «η συστηματική τοποθέτηση ενός ως αδιάσπαστο μέρος μέσα σε ένα συγκροτημένο σύνολο». Ο Σούλης (2002) θεωρεί πως το άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την εκπαιδευτική του ένταξη στο γενικό σχολείο διατηρεί σταθερά τα στοιχεία της προσωπικότητάς του. Ο θεσμός της εκπαιδευτικής ένταξης έχει ως στόχο την παροχή εκπαίδευσης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό, στον οποίο συγκαταλέγεται και ο μαθητής με αναπηρία. Η ένταξη προσπαθεί να έρθει αντιμέτωπη με ζητήματα ανθρώπινων δικαιωμάτων, κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης ώστε να απαλλαγούμε από τις διακρίσεις και το διαχωρισμό (Barton, 2004). Όμως, ο θεσμός της ένταξης των μαθητών με αναπηρία στη χώρα μας, δεν συνδυάστηκε με τον σχεδιασμό μιας νέας κοινωνικής πολιτικής, που να προάγει την αλληλοαποδοχή. Ακόμη, η εκπαιδευτική πολιτική, δεν μερίμνησε για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ενταξιακή εκπαίδευση, το σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων και τη διαμόρφωση των χώρων του σχολείου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

### 2.1.4 Συμπερίληψη

Σύμφωνα με τη διακήρυξη της Σαλαμάνκας (UNESCO<sup>3</sup>, 1994) η συμπερίληψη (inclusive education) αναφέρεται στην κοινή φοίτηση των μαθητών με αναπηρία ή και

---

3 UNESCO = United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο της γειτονιάς, στο γενικό σχολείο. Ο όρος “inclusive education” αποτελεί την μετεξέλιξη του θεσμού της ένταξης. Το επίθετο inclusive προέρχεται από το λατινικό ρήμα *includere* και σημαίνει συμπεριλαμβάνω. Σκοπός της συμπερίληψης είναι η δημιουργία ενός σχολείου για όλους με κεντρικό άξονα την αρχή της ισοτιμίας. Το σχολείο για όλους θα πρέπει να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στα δικαιώματα και στις ανάγκες όλων των παιδιών, ανεξαρτήτου φύλου, σωματικής και νοητικής ικανότητας, εθνικότητας και κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου. Η εκπαίδευση που προσπαθεί να συμπεριλάβει σέβεται και προωθεί τη διαφορετικότητα όλων των μαθητών και επιχειρεί να μειώσει το χάσμα μεταξύ των μαθητών με και χωρίς αναπηρία (Νάνου, 2013). Εναλλακτικά, η συμπερίληψη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως εκπαίδευση του μη αποκλεισμού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

### **2.1.5 Απόψεις**

Ο Μπαμπινιώτης (2010) υποστηρίζει πως η άποψη είναι συνώνυμο της γνώμης, της θέασης. Σύμφωνα με την Κοινωνική Ψυχολογία, οι απόψεις (*opinions*) αναφέρονται στις πεποιθήσεις ενός ατόμου. Επίσης, οι απόψεις περιλαμβάνουν τις προσωπικές κρίσεις, εκτιμήσεις ενός ατόμου για την πιθανότητα να συμβεί ένα γεγονός, ή για μια σχέση με κάποιο αντικείμενο (Oskamp & Schultz, 2005).

### **2.1.6 Στάσεις**

Οι στάσεις (*attitudes*) αντικατοπτρίζουν τις αξιολογήσεις μας για οποιαδήποτε πτυχή του κόσμου. Οι στάσεις είναι σημαντικές, γιατί μας βοηθούν να κατανοήσουμε τη συμπεριφορά των ανθρώπων, όταν εκτίθενται σε ένα νέο ερέθισμα. Οι στάσεις δύνανται να είναι σαφείς και συνειδητές, γεγονός που σημαίνει πως είναι εύκολο να αναφερθούν, αλλά μπορεί και να είναι σιωπηρές και δυνητικά μη προσβάσιμες στο συνειδητό και συνεπώς ανεξέλεγκτες (Baron & Branscombe, 2012). Εκτός από αυτά, οι στάσεις φαίνεται πως ασκούν επιρροή και καθοδηγούν τη συμπεριφορά ενός ατόμου. Μάλιστα, όσο αυξάνεται η πιθανότητα ενεργοποίησης μιας στάσης, τόσο αυξάνεται και το ενδεχόμενο αυτή η στάση να επηρεάσει τη συμπεριφορά μας και τις επιλογές που κάνουμε (Kokkinaki & Lunt, 1997). Σημαντικοί φορείς κοινωνικοποίησης που συμβάλλουν στη διαμόρφωση στάσεων είναι η οικογένεια, το σχολείο, οι φίλοι και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Ajzen & Fishbein, 2000). Τέλος, η αλλαγή των στάσεων για ένα άτομο είναι σπουδαίο γεγονός, γιατί σηματοδοτεί και την αλλαγή στη συμπεριφορά του.

## 2.2 Εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας

Η αναπηρία είναι μια σύνθετη και πολυπαραγοντική έννοια κι έχουν πραγματοποιηθεί πάρα πολλές προσπάθειες για την περιγραφή του όρου με σαφήνεια. Αυτό όμως δεν είναι εύκολο γιατί η αναπηρία είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο που καθορίζεται, διαφοροποιείται και επηρεάζεται από τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές συνθήκες που επικρατούν σε μια κοινωνία, αλλά και από τις αντιλήψεις των ανθρώπων γι' αυτή. Για παράδειγμα, το άτομο με αναπηρία αντιμετωπίζονταν διαφορετικά το Μεσαίωνα, διαφορετικά πριν σαράντα χρόνια και διαφορετικά στις μέρες μας. Επίσης, έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για την καθιέρωση ενός γενικού αποδεκτού ορισμού για την αναπηρία. Τόσο στην ξένη, όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία, «συναντάμε» διάφορους ορισμούς ανάλογα με την οπτική γωνία που υιοθετείται για την προσέγγισή της. π.χ. έχοντας ως κριτήριο το μειονέκτημα που επιφέρει η αναπηρία της τύφλωσης στον άνθρωπο, «ανάπηρο είναι ένα παιδί που έχει οπτική πάθηση του φλοιού». Αν επικεντρωθούμε στη συμπεριφορά του ανθρώπου, «ανάπηρο δύναται να θεωρηθεί ένα παιδί που δεν μπορεί να δει και κρατά λευκό μαστούνι ή που δεν μπορεί να οδηγήσει ποδήλατο» (Σούλης, 2013).

Με γνώμονα την πολυπλοκότητα του φαινομένου της αναπηρίας και τους διαφορετικούς ορισμούς που προτείνονται ανάλογα με την αντίληψη και την οπτική που υιοθετεί ο καθένας, το 1980 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας προσπάθησε να ταξινομήσει την αναπηρία χρησιμοποιώντας ένα κοινό σύστημα (International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps).

Σύμφωνα με τον Π.Ο.Υ.<sup>4</sup> (WHO, 1980) ο όρος “impairment” δηλώνει την βλάβη, την πάθηση των οργάνων και των λειτουργιών του ανθρώπου. Η ορολογία “disability” περιγράφει τον περιορισμό ή την απώλεια μιας ανθρώπινης ικανότητας ως απόρροια της βλάβης. Τέλος, με τον όρο “handicap” γίνεται αναφορά στις συνέπειες που προκαλεί η απώλεια και ο περιορισμός των ικανοτήτων ενός ανθρώπου στις καθημερινές δραστηριότητές του.

Παρατηρείται λοιπόν από τους ορισμούς, πως η αναπηρία αντιμετωπίζεται με ιατρικούς όρους. Η συγκεκριμένη προσέγγισή της, επικρίθηκε από τα αναπηρικά κινήματα και έτσι ο Π.Ο.Υ. αναγκάστηκε να προβεί σε μια νέα ταξινόμηση (WHO, 2001). Στο νέο αυτό σύστημα ταξινόμησης της αναπηρίας (International Classification of Functioning, Disability and Health) προστίθεται η ορολογία «λειτουργικότητα»

---

4 Π.Ο.Υ. = Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας

(functioning). Η χρησιμοποίηση του όρου αυτού, επισημαίνει την ικανότητα του ανθρώπου να εκτελεί μόνος του τις καθημερινές ανθρώπινες λειτουργίες. Επιπλέον, αναφέρεται για πρώτη φορά ο όρος «συμμετοχή» (participation). Ο όρος αναφέρεται στην δυνατότητα του ατόμου να παίρνει μέρος, να εμπλέκεται σε καταστάσεις της ζωής. Ακόμα, η νέα ταξινόμηση της αναπηρίας, παραθέτει τον όρο «δραστηριότητα» (activity), ο οποίος αναφέρεται στην δυνατότητα του ατόμου να εκτελέσει μια ενέργεια ή να κατορθώσει μια αποστολή. Συμπληρωματικά, η συγκεκριμένη ταξινόμηση της αναπηρίας επισήμανε την έννοια «περιορισμοί συμμετοχής», ως συνέπεια των εμποδίων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία καθώς προσπαθούν να εκτελέσουν μια δραστηριότητα. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας με βάση αυτή την ταξινόμηση, προσεγγίζει την αναπηρία, ως ένα φαινόμενο σύνθετο, ρευστό και πολύπλοκο που οφείλεται στην διάδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών του κάθε ατόμου και των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο ζει το άτομο (WHO, 2011). Συνεπώς, η λειτουργικότητα κάθε ατόμου εξαρτάται από το περιβάλλον, είτε αυτό είναι φυσικό, είτε αυτό είναι κοινωνικό. Το περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα και να θεωρηθεί εμπόδιο για τη λειτουργικότητα του ατόμου με αναπηρία και την δυνατότητα συμμετοχής αυτού στο κοινωνικό γίνεσθαι. Μπορεί όμως και να διευκολύνει τη συμμετοχή του ατόμου στις κοινωνικές δραστηριότητες και να βελτιώσει τη λειτουργικότητα ενός ατόμου με αναπηρία.

### **2.2.1 Μοντέλα αναπηρίας**

#### **A. «Ιατρικό μοντέλο»**

Παρατηρώντας την προσέγγιση που ακολούθησε παλαιότερα ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας για την έννοια της αναπηρίας, γίνεται αντιληπτό πως η αναπηρία στο παρελθόν αντιμετωπίστηκε με ιατρικούς όρους σαν να είναι μια ασθένεια ή βλάβη. Έτσι λοιπόν, σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο, τα αίτια της αναπηρίας οφείλονται σε βιολογικούς παράγοντες. Η αναπηρία εξηγείται ως σωματική ή νοητική, ψυχική απόκλιση και εκλαμβάνεται ως ελάττωμα. Κάθε είδος και μορφή αναπηρίας έχει συγκεκριμένα συμπτώματα και το άτομο με αναπηρία θα πρέπει να παραπέμπεται για διάγνωση της «βλάβης» του. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η αναπηρία καθιστά το άτομο παθητικό δέκτη, ο οποίος θα πρέπει να προσαρμοστεί στην κατάστασή του. Το όνομα ιατρικό μοντέλο λοιπόν, οφείλεται στους παρακάτω λόγους: Πρώτον, επειδή η απόφαση για το αν ένα άτομο είναι ανάπηρο προκύπτει μέσω ιατρικής διαγνωστικής δια-

δικασίας και δεύτερον, γιατί θεωρεί πως το άτομο με αναπηρία έχει ανάγκη από θεραπεία και αποκατάσταση. Ακόμη, το ιατρικό μοντέλο επειδή θεωρεί το άτομο ως αποκλειστικά υπεύθυνο για την δυσλειτουργία του και αρνείται να λάβει υπόψη το περιβάλλον με το οποίο αλληλεπιδρά ο άνθρωπος, ονομάζεται και ατομικό μοντέλο (Ε.Σ.Α.μεΑ<sup>5</sup>, 2005).

Το συγκεκριμένο μοντέλο, επικρίθηκε έντονα. Θεωρείται προβληματικό, αφού εκλαμβάνει την αναπηρία ως απόκλιση από το φυσιολογικό και για να προσδιορίσει την έννοια αυτή τη συνδέει με όρους όπως: ανικανότητα και αδυναμία. Εκτός από αυτά, η προσέγγιση της αναπηρίας με ιατρικούς όρους συντηρεί τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που επικρατούν για τα άτομα με αναπηρία και ενισχύει τον κοινωνικό αποκλεισμό αυτών των ατόμων. Τέλος, θεωρεί τη φιλανθρωπία, ως μια λύση που μπορεί να βοηθήσει τους ανθρώπους με αναπηρία, αφού δεν μπορούν να εκτελέσουν δραστηριότητες ή να εργαστούν, όπως οι «φυσιολογικοί άνθρωποι» (Gijzen, 2005).

## **B. «Κοινωνικό μοντέλο»**

Τη δεκαετία του 1970 ασκείται έντονη κριτική στο ιατρικό μοντέλο από την Ένωση Κινητικά Αναπήρων κατά του Διαχωρισμού (Union of the Physically Impaired Against Segregation). Η ένωση αυτή, βρίσκεται στη Μεγάλη Βρετανία και απαρτίζεται από ακτιβιστές και σπουδαστές. Πιο συγκεκριμένα, το 1976 δημοσιεύει το μανιφέστο με τίτλο: «Θεμελιώδεις Αρχές της Αναπηρίας» (The Fundamental Principles of Disability) και αποτελεί έτσι το έναυσμα της «γέννησης» του κοινωνικού μοντέλου για την αναπηρία. Στο κείμενο αυτό των UPIAS<sup>6</sup>, η αναπηρία προσδιορίζεται ως κάτι που επιβάλλεται πέρα από τις αναπηρίες των ατόμων αυτών, με αποτέλεσμα τα άτομα με αναπηρία να αποκλείονται από τις κοινωνικές δραστηριότητες και από την συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Συνεπώς, οδηγούνται στο περιθώριο και στην απομόνωση (UPIAS, 1976). Επίσης σε αυτό το κείμενο, η αναπηρία διαφοροποιείται από την βλάβη και την ατομική παθολογία. Η διάκριση μεταξύ αναπηρίας και βλάβης αποσκοπεί να αναδείξει ως αιτία της αναπηρίας όχι τη σωματική βλάβη του ανθρώπου, αλλά τα κοινωνικά εμπόδια. Συνεπώς, το άτομο δεν είναι αποκλειστικά υπαίτιο για την αναπηρία του, αφού η κοινωνία είναι αυτή που καθιστά το άτομο ανάπηρο και πρέπει να προ-

---

5 Ε.Σ.Α.με Α. = Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία

6 UPIAS = Union of the Physically Impaired Against Segregation



σαρμοστεί στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων με αναπηρία και να αλλάξει. Ωστόσο, η έμφαση που δίνει το μοντέλο αυτό στους φραγμούς που επιβάλλει η κοινωνία στο άτομο, δεν αγνοεί τα ιατρικής φύσεως ζητήματα που σχετίζονται με τη βλάβη του ατόμου και την ανάγκη αυτού για θεραπευτική αντιμετώπιση (Oliver, 2004). Εκτός από τα παραπάνω, το κοινωνικό μοντέλο, επισημαίνει πως η πολιτεία οφείλει να δράσει ώστε να πραγματοποιηθούν κοινωνικές αλλαγές που είναι απαραίτητες για να αποσοβήσουν τον κοινωνικό αποκλεισμό των ατόμων με αναπηρία (Barnes & Mercer, 2004). Τέλος, το κοινωνικό μοντέλο τονίζει την ανάγκη να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για να αποβάλει η κοινωνία τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα απέναντι στα άτομα με αναπηρία (Oliver & Sapey, 1999).

Συνεχίζοντας, η κριτική δεν έλειψε ούτε από το κοινωνικό μοντέλο. Αρχικά, οι φιλανθρωπικές οργανώσεις αντέδρασαν καθώς ήταν αυτές που ως τότε φρόντιζαν τους ανάπηρους. Επιπλέον, μερικά άτομα με αναπηρία και κάποιοι ακαδημαϊκοί άσκησαν κριτική στο μοντέλο και θεώρησαν πως το μοντέλο αυτό δεν δίνει αρκετή σημασία στη σωματική βλάβη του ατόμου και δεν αναγνωρίζει τη πραγματικότητα που συνοδεύει την αναπηρία ή τον πόνο που βιώνουν οι ανάπηροι εξαιτίας της «βλάβης» τους. Πέρα από αυτά, πολλοί ισχυρίζονται πως το κοινωνικό μοντέλο δεν λαμβάνει υπ' όψιν τη διαφορετικότητα και τη ποικιλομορφία που εμφανίζουν τα άτομα με αναπηρία και τα αντιμετωπίζει ως μια ομοιογενή ομάδα (Oliver, 2013). Επιπροσθέτως, υποστηρίζεται πως το κοινωνικό μοντέλο δεν κατάφερε να ενσωματώσει άλλες κοινωνικές διαστάσεις εκτός της αναπηρίας και των κοινωνικών φραγμών, όπως: φυλή, φύλο, σεξουαλικότητα, ηλικία και δεν ασχολήθηκε με αυτά τα ζητήματα στη θεωρία του. Τέλος, το κοινωνικό μοντέλο κατακρίθηκε, επειδή θεωρήθηκε ανεπαρκές για να αποτελέσει μια ολοκληρωμένη κοινωνική θεωρία αναφορικά με την αναπηρία.

### **Γ. «Το δικαιωματικό μοντέλο»**

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, το οποίο αποτελεί προέκταση του κοινωνικού μοντέλου, τα άτομα με αναπηρία δεν πρέπει να είναι αντικείμενα οίκτου και φιλανθρωπίας αλλά αξίζουν ισότητα, σεβασμό και ίδια μεταχείριση, όπως οι υπόλοιποι άνθρωποι. Η αναπηρία δεν είναι ζήτημα πρόνοιας, είναι ένα θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα. Η αντιμετώπιση της αναπηρίας υπό το πρίσμα του δικαιωματικού μοντέλου, προϋποθέτει τη θέσπιση νόμων για την καταπολέμηση των διακρίσεων. Ακόμα, αναγκαία κρίνεται η θέσπιση και εφαρμογή στοχευμένων μέτρων για όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής, μεταξύ άλλων, της απασχόλησης και της εργασίας (Λογαράς, 2016). Η

καθιέρωση του δικαιωματικού μοντέλου για την αναπηρία, πραγματοποιήθηκε ύστερα και από την υπογραφή της σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ανθρώπων με αναπηρία (United Nations, 2006).

Εκτός των τριών μοντέλων για την αναπηρία, υπάρχουν και άλλες προσεγγίσεις για τη συγκεκριμένη έννοια. Μια σημαντική προσέγγιση είναι και αυτή που δίνει έμφαση στην εκπαίδευση με κύριο άξονα το αναλυτικό πρόγραμμα. Οι υποστηρικτές της προσέγγισης αυτής, επισημαίνουν ότι δεν πρέπει να κατηγορείται ο μαθητής εξαιτίας των δυσκολιών μάθησης που αντιμετωπίζει λόγω της αναπηρίας του, αλλά η ευθύνη θα πρέπει να αποδοθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο πρέπει να προσαρμοστεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού (Συμεωνίδου, 2006). Έτσι λοιπόν, η επιστημονική κοινότητα τόνισε την ανάγκη δημιουργίας αποτελεσματικών σχολείων που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των παιδιών (Ainscow et al., 2006). Για παράδειγμα στη Νορβηγία, οι εκπαιδευτικοί σκοπεύουν να προσαρμόσουν το αναλυτικό πρόγραμμα ανάλογα με την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο και να εξασφαλίσουν ότι η τοπική κουλτούρα συνδέεται με τα κουρίκουλα (Mordal and Stromstad, 2005). Επίσης, σχετικά με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνεργαστούν με την οικογένεια του παιδιού, να θέσουν ξεχωριστούς στόχους για κάθε μαθητή, ακολουθώντας ένα ατομικό πλάνο για το κάθε παιδί και επιλέγοντας το κατάλληλο μαθησιακό υλικό, στα πλαίσια βελτίωσης του σχολείου (Booth & Ainscow, 2005).

Συνεχίζοντας, η εκπαίδευση έχει χρέος να αναδειξεί την ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στο κοινωνικό και πολιτιστικό γίγνεσθαι. Κάθε μαθητής με αναπηρία που πηγαίνει στο σχολείο φέρνει μαζί του μια κουλτούρα, η οποία αλληλεπιδρά με την κουλτούρα του μαθητή δίχως αναπηρία. Σκοπός της εκπαίδευσης είναι να εξασφαλίσει τις απαραίτητες συνθήκες, ώστε να δημιουργηθεί ένας νέος πολιτισμός με κάθε μαθητή ανεξαρτήτου γνωρίσματος (σωματικού, νοητικού, ψυχικού, φυλετικού, πολιτισμικού) να συνεισφέρει ισάξια. Η προσέγγιση για την αναπηρία που δίνει έμφαση στην εκπαίδευση, επισημαίνει ότι το σχολείο, πρέπει να αναγνωρίσει την αναπηρία ως αφορμή για τον εμπλουτισμό των πολιτισμικών εμπειριών που προσφέρει (Σούλης, 2008).

### **2.2.2 Η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία υπό το πρίσμα των μοντέλων αναπηρίας**

Τα μοντέλα με βάση τα οποία προσεγγίστηκε η αναπηρία άσκησαν επιρροή και στη διαδικασία της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία. Ξεκινώντας, το ιατρικό μοντέλο στηριζόμενο στην ιατρική φύση της βλάβης του ατόμου και στην πιθανότητα, δυνατότητα ταξινόμησης των παιδιών με «ειδικές ανάγκες» σε κατηγορίες ανάλογα με τη μορφή μειονεκτήματος που παρουσίαζαν, διαίωρισε μια τακτική αποκλεισμού και διαχωρισμού μεταξύ των μαθητών με αναπηρία και των μαθητών χωρίς αναπηρία στα σχολεία και στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα. Ο διαχωρισμός αυτός, όμως, των μαθητών, καθιέρωσε σε πολλές χώρες ένα δυαδικό εκπαιδευτικό σύστημα. Από τη μια πλευρά στη γενική εκπαίδευση φοιτούσαν οι «τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές» και από την άλλη οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούσαν σε δομές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Η συγκεκριμένη μορφή του διαχωριστικού δυαδικού συστήματος, εκλάμβανε την μαθητική ετερότητα ως διαγνωστικό έλλειμμα και θεωρούσε πως το γενικό σχολείο αδυνατεί να αντιμετωπίσει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.

Προχωρώντας, η προσπάθεια επαναπροσδιορισμού της έννοιας της αναπηρίας με βάση τις αρχές του κοινωνικού μοντέλου επέφερε αλλαγές και στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Έτσι, το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε από την ατομική παθολογία και τις αδυναμίες κάθε μαθητή λόγω της αναπηρίας του. Ξεκίνησε λοιπόν, η αναζήτηση των φραγμών και των στρεβλώσεων του εκπαιδευτικού συστήματος που αναπηροποιεί παραπάνω το μαθητή, καθότι το σχολείο δεν μπορεί να προσαρμοστεί στα χαρακτηριστικά και στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρία. Ο Slee (2001) υποστηρίζει πως η ίδρυση και λειτουργία των ειδικών σχολείων δεν βοήθησε τους μαθητές με αναπηρία. Αντιθέτως, διαίωρισε την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολικών μονάδων να παρέχουν ίσες ευκαιρίες μόρφωσης σε όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένου και των παιδιών με αναπηρία. Συνεπώς, η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία σε ειδικά σχολεία δημιούργησε συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού και δεν εξασφάλισε την ισότιμη πρόσβαση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στα κοινωνικά αγαθά (Ainscow, 1999).

### 2.3 Διασαφήνιση των όρων: Ενσωμάτωση – Ένταξη – Συνεκπαίδευση.

Στις μέρες μας, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί να προωθήσει τη σχολική και εκπαιδευτική ένταξη όλων των μαθητών και ως εκ τούτου, η πολιτεία οφείλει να θεσπίσει νέους νόμους, ώστε το εκπαιδευτικό μας σύστημα να γίνει περισσότερο συμπεριληπτικό και να μην αποκλείει κανέναν μαθητή εξαιτίας της αναπηρίας του. Για να δημιουργηθεί όμως, ένα σχολείο για όλα τα παιδιά, ένα σχολείο συμπεριληπτικό θα πρέπει πρώτα να έχει διασαφηνιστεί εννοιολογικά το περιεχόμενο των όρων: ενσωμάτωση, ένταξη και συνεκπαίδευση. Πολύ συχνά αυτοί οι όροι συγχέονται στη βιβλιογραφία και θεωρούνται ταυτόσημοι, γεγονός που όμως δεν ισχύει.

Η έννοια της ενσωμάτωσης αποδίδεται στην Αγγλία με τον όρο “intergration”, στις Ηνωμένες Πολιτείες με τον όρο “mainstreaming” και στη Σκανδιναβία με τον όρο “normalization”.

Τη δεκαετία του 1960 η έννοια της ομαλοποίησης - normalization αποτέλεσε προάγγελο της έννοιας της ενσωμάτωσης, υποστηρίζοντας πως όλοι οι άνθρωποι ανάπηροι και μη, θα πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα. Ο Nirje υποστήριξε πως τα άτομα με νοητική αναπηρία θα πρέπει να έχουν μια «φυσιολογική», καθημερινή ζωή όπως τα υπόλοιπα μέλη της δεσπόζουσας κοινωνίας (Nirje, 1969).

Εν συνεχεία, ο όρος ενσωμάτωση σημαίνει «την μονόδρομη προσκόλληση τινός προς ένα όλο, την απόκτηση σώματος ή ροής με πρόσκτηση χαρακτηριστικών ενός ετεροειδούς συνόλου και απώλεια των αρχικών χαρακτηριστικών» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ένας άλλος ορισμός υποστηρίζει πως η ενσωμάτωση (incorporation) βασίζεται στην αλληλοαποδοχή από μια ομάδα ή ένα σύνολο, ενός ατόμου ή μιας ομάδας. Ακόμη, ο Τριλιανός αναφέρει πως το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η κοινωνία αναπτύσσουν μια διαλεκτική σχέση, όπου η κάθε πλευρά προσπαθεί να προσαρμοστεί στα χαρακτηριστικά του άλλου όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά (Τριλιανός, 2013). Σε αυτή τη προσπάθεια, το σχολείο έχει χρέος να καθοδηγήσει το μαθητή και να τον εξοπλίσει με γνώσεις και δεξιότητες, ώστε μελλοντικά να γίνει οικονομικά ανεξάρτητος και κοινωνικά αυτόνομος (Μαρκαντώνη, 2016).

Κατά την ενσωμάτωση, μια κυρίαρχη ομάδα υπερέχει έναντι μιας άλλης ομάδας και προσπαθεί να εξοβελίσει τα χαρακτηριστικά της, επειδή θεωρεί πως αποκλίνουν από την κυρίαρχη νόρμα. Συγχρόνως, η σχολική ενσωμάτωση τοποθετεί τους μαθητές με αναπηρία στο γενικό σχολείο δίχως να τροποποιηθούν ή να αλλάξουν οι παιδαγωγικές και διδακτικές στρατηγικές, το σχολικό περιβάλλον και η σχολική κουλ-

τούρα (Anderson, Klassen, & Georgiou, 2007). Εφαρμόζοντας την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρία στις γενικές τάξεις των σχολείων θεωρείται σημαντικότερο το μέρος όπου λαμβάνει χώρα η εκπαίδευση των μαθητών, παρά ο τρόπος που οι μαθητές με αναπηρία αποκτούν πρόσβαση στη μάθηση και στη γνώση και το περιεχόμενο το οποίο διδάσκονται και μαθαίνουν (Armstrong & Moore, 2004). Οι μαθητές με αναπηρία κατά την ενσωμάτωσή τους, οφείλουν να αποδεχτούν τις συνθήκες που επικρατούν εντός της σχολικής τάξης και να προσαρμοστούν σε αυτές.

Προχωρώντας, ο Τριανταφυλλίδης (1998) ορίζει την ένταξη, ως τη συστηματική τοποθέτηση ενός ατόμου μέσα σε ένα συγκροτημένο κοινωνικό σύνολο. Με τον όρο αυτό, η ακαδημαϊκή κοινότητα αναφέρεται στην ενιαία διαπαιδαγώγηση όλων των παιδιών σε ένα σχολείο, στην κοινή εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με τους μαθητές δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσα από την ένταξη, τα άτομα με αναπηρία συμβιώνουν και συνεργάζονται με τα μη ανάπηρα άτομα (Σούλης, 2002). Σκοπός της ένταξης είναι να δημιουργήσει ένα σχολείο για όλα τα παιδιά, όπου θα επικρατεί ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και στα χαρακτηριστικά του καθενός και ταυτόχρονα, η αλληλεγγύη θα λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των παιδιών.

Η διαφορά μεταξύ ένταξης και ενσωμάτωσης έγκειται στο γεγονός πως κατά την ένταξη τα αρχικά κύρια χαρακτηριστικά του ατόμου διατηρούνται, βελτιώνονται και εμπλουτίζονται μέσα από την συνεργασία με την ομάδα. Αντιθέτως, στην ενσωμάτωση τα χαρακτηριστικά του ατόμου αφομοιώνονται από τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ομάδας (Ζώνιου - Σιδέρη, 2011). Αντίστοιχα με τα παραπάνω και ο Σούλης (2002) υποστηρίζει πως κατά την διαδικασία της ένταξης το άτομο διατηρεί την αυθεντικότητα του χαρακτήρα του και της προσωπικότητας του. Επιπροσθέτως, η ενσωμάτωση αποτελεί μια μονόδρομη διαδικασία εξομοίωσης του ατόμου προς τα δεσπόζοντα κοινωνικά πρότυπα, ενώ η ένταξη είναι μια αμφίδρομη διαδικασία, με το κάθε άτομο να συνεισφέρει στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Πέρα από τους όρους ενσωμάτωση και ένταξη, παρόμοιος αλλά όχι ταυτόσημος είναι και ο όρος της συνεκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Μιχαηλίδη (2009), η συνεκπαίδευση προϋποθέτει αρχικά την τοποθέτηση του ανάπηρου μαθητή στο σχολείο και έπειτα την ενεργή εμπλοκή αυτού στη μάθηση και στις εκφάνσεις της σχολικής ζωής. Αναγνωρίζοντας την ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού στα πλαίσια της εκπαίδευσης, η συνεκπαίδευση αποδέχεται τον κάθε ένα μαθητή ξεχωριστά και τον θεωρεί ισότιμο και ισάξιο μέλος της σχολικής κοινότητας (Tilstone, 2012). Με την σειρά

του ο Mittler (2000), αναφέρει πως το σχολείο για να εφαρμόσει τη συνεκπαίδευση πρέπει να αλλάξει ριζικά, σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα, τις τεχνικές διδασκαλίας, την αξιολόγηση των μαθητών. Επίσης, μέσα από τη συνεκπαίδευση γίνεται αποδεκτή η διαφορετικότητα του κάθε παιδιού, ανεξαρτήτου μαθησιακής δυσκολίας, γλώσσας, καταγωγής και φύλου. Εναλλακτικά, αντί του όρου συνεκπαίδευση, προτείνεται ο όρος «ισότιμη εκπαίδευση», για να επισημανθεί η αναγκαιότητα της συνεκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία στο εκπαιδευτικό και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, έτσι ώστε οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μπορέσουν να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους ολόπλευρα (Χαρούπιας, 2003). Τέλος, ο Στασινός (2013) προτιμά να αναφερθεί στη συνεκπαίδευση με τον όρο «ολική εκπαίδευση», γιατί αφορά όλα τα παιδιά στο σχολείο. Ακόμα, πιστεύει πως ο μαθητής θα πρέπει να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου, παρά τις μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να παρουσιάζει.

#### **2.4 Από την ενσωμάτωση στην ένταξη και στη συμπερίληψη**

Η ανάγκη για την εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με αναπηρία, δεν αποτελεί ένα καινούργιο αίτημα που απασχολεί τον κλάδο της Παιδαγωγικής. Αναλυτικότερα, από τα τέλη της δεκαετίας του '70 αναδύθηκε στην Ευρώπη το ζήτημα μιας περισσότερο ενταξιακής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, το 1978 δημοσιεύτηκε στη Μεγάλη Βρετανία η έκθεση της επιτροπής Warnock, η οποία επισήμανε την αναγκαιότητα της παροχής κοινών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για όλους τους μαθητές. Στην έκθεση αυτής της επιτροπής δύναται να γίνουν διακριτοί τρεις τύποι ένταξης. Η πρώτη είναι η χωρική ένταξη (locational integration), η οποία σχετίζεται με τον φυσικό χώρο που πραγματοποιείται η εκπαιδευτική πράξη (μέσα στα γενικά σχολεία λειτουργούν οι ειδικές τάξεις (σημερινά τμήματα ένταξης) για τους μαθητές με αναπηρία). Η δεύτερη μορφή ένταξης είναι η κοινωνική (social integration), κατά την οποία τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρακολουθούν τα μαθήματα στην «ειδική τάξη», αλλά έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν με μαθητές του γενικού σχολείου, στην ώρα του διαλείμματος, σε μια εκδήλωση, ή σε μια εκδρομή. Η τρίτη και πιο ουσιαστική μορφή ένταξης, είναι η λειτουργική (functional integration) και σύμφωνα με αυτή, όλοι οι μαθητές παρακολουθούν το ίδιο σχολικό πρόγραμμα, ανάμεσά τους και οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Warnock Report, 1978).

Συνεχίζοντας, από τις αρχές της δεκαετίας του '90 είχε τονιστεί η σημαντικότητα της εκπαίδευσης για όλους σε ένα συνέδριο στη Ταϊλάνδη (UNESCO, 1990). Έτσι λοιπόν, η μη αποτελεσματική εφαρμογή της εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία, οδήγησε στον σχηματισμό μιας νέας τάσης για την εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών. Αυτή η τάση ονομάστηκε συμπερίληψη (inclusive education). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, είναι η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές, έχοντας υπ' όψιν τη διαφορετικότητα των αναγκών τους (Ζώνιου – Σιδέρη, 2012). Ορόσημο για την προώθηση και τη δημιουργία συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών συστημάτων αποτέλεσε η Διακήρυξη της Σαλαμάνκας (Ζώνιου-Σιδέρη, Λαμπροπούλου, Παπασταυρινίδου, Τσερμίδου, & Χριστοπούλου, 2020). Σύμφωνα με αυτή τη διακήρυξη: α) κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να εκπαιδευτεί και να έχει πρόσβαση στη μάθηση, β) κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, δυνατότητες, ενδιαφέροντα και μαθησιακές ανάγκες, γ) τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να σχεδιάζονται και τα εκπαιδευτικά προγράμματα να εφαρμόζονται με βάση την ποικιλομορφία των αναγκών του μαθητικού πληθυσμού και δ) τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να φοιτούν στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους μαζί με τους συμμαθητές τους (UNESCO, 1994). Σκοπός της εκπαίδευσης του μη αποκλεισμού (δηλαδή της συμπερίληψης), αποτελεί η αντιμετώπιση των εμποδίων που παρακωλύουν τη μάθηση των παιδιών με αναπηρία, η βελτίωση των αποτελεσμάτων της μάθησης και η εξάλειψη των διακρίσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα (Lindsay, 2003). Μέσω της συμπερίληψης επιπροσθέτως, γίνονται προσπάθειες για τη δημιουργία ενός καλύτερου σχολείου, το οποίο θα λειτουργεί με βάση την αρχή της ισοτιμίας (Νάνου, 2013). Τέλος, όσες χώρες έχουν υπογράψει τη σύμβαση του Ο.Η.Ε.<sup>7</sup> για τα δικαιώματα των ανθρώπων με αναπηρία έχουν την υποχρέωση να προωθήσουν μέσα από την επίσημη εκπαιδευτική τους πολιτική, τη συμπερίληψη.

Η συμπερίληψη ως έννοια αλλά και ως τάση στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι στηρίζεται σε ορισμένες βασικές αρχές: Αρχικά, η διασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Έπειτα, η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά και η εξασφάλιση κάθε μορφής προσβασιμότητας για τους μαθητές με αναπηρία. Ακόμη, ο άμεσος εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ενός μαθητή και η αξιολόγηση αυτών (Μιχαηλίδης, 2009). Εκτός από αυτά, οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής οφείλουν να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς

---

7 Ο.Η.Ε. = Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών

γενικής αγωγής και με άλλες υποστηρικτικές υπηρεσίες (Boutskou, 2007). Επίσης, σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο οι γονείς και οι κηδεμόνες οφείλουν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων της σχολικής μονάδας. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφώνονται αναφορικά με συμπεριληπτικές διδακτικές πρακτικές για να μπορούν να βοηθήσουν όλα τα παιδιά (Sharma, Forlin, & Loreman, 2008).

Στη χώρα μας αν και έχουν υλοποιηθεί με επιτυχία συμπεριληπτικές πρακτικές (Αγαλιώτης, 2002) η συμπερίληψη δεν έχει γίνει μια καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική των σχολείων (Zoniou – Sideri & Vlachou, 2006).

## **2.5 Προϋποθέσεις εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο**

Είναι ευρέως γνωστό, ότι επιχειρείται μέσα από την πολιτική της συμπερίληψης να αντιμετωπιστούν εκπαιδευτικά οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Γεωργιάδη, Κουρκούτας, & Καλύβα, 2007). Σκοπός της εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι να φοιτούν στο ίδιο σχολικό πλαίσιο με τους συνομηλίκους τους και να παρακολουθούν κοινά προγράμματα (Zigmond, 2003). Όμως, για να επιτευχθεί η ένταξη των μαθητών με αναπηρία στις τάξεις των γενικών σχολείων θα πρέπει πρώτα να ισχύουν ορισμένες προϋποθέσεις, όπως αυτές που ακολουθούν:

- Αναδιάρθρωση και ριζική αλλαγή της εκπαίδευσης και της νοοτροπίας που κυριαρχεί για την αναπηρία (Δράκος, 2002).
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο για να μπορέσουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στη πρόκληση της διδασκαλίας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία (Avramidis, et al., 2000; Koutrouba, Vamvakari, & Steliou, 2006).
- Χρησιμοποίηση της ήδη υπάρχουσας γνώσης της σχολικής μονάδας. Η εφαρμογή της εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, οφείλει να έχει ως αφετηρία τα βιώματα των εκπαιδευτικών, καθώς και τις γνώσεις που διαθέτουν (Ainscow, 1999).
- Παρατήρηση και εντοπισμός των δυσκολιών που εμποδίζουν την εφαρμογή της συμπερίληψης στα σχολεία (π.χ. έλλειψη προσβασιμότητας, ακατάλληλες διδακτικές στρατηγικές κλπ.)



- Η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού να θεωρείται αφορμή για μάθηση και ευκαιρία για εμπλουτισμό των εμπειριών.
- Ανάπτυξη μιας κοινής κατεύθυνσης μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν και αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων και υλικών για την υποστήριξη της μάθησης (Ainscow, 2001).
- Δημιουργία σχολικής κουλτούρας στηριζόμενη στις αξίες της συμπερίληψης και η διάχυση αυτής στο προσωπικό του σχολείου, στους μαθητές, στους γονείς και στους κηδεμόνες (Booth, & Ainscow, 2002).
- Ανάπτυξη πολιτικών συμπερίληψης για να μετατραπεί το γενικό σχολείο σε σχολείο για όλους. Τέτοιες πολιτικές περιλαμβάνουν τη θέσπιση των κατάλληλων νόμων, την εξασφάλιση προσβασιμότητας κλπ. (Booth & Ainscow, 2002).
- Η προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων στην ετερογένεια των μαθητών και η ενεργός εμπλοκή των τελευταίων σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης.
- Αξιοποίηση των αρχών του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση. Ο καθολικός σχεδιασμός είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που προσπαθεί να προωθήσει τη συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία και στα αναλυτικά προγράμματα, εξασφαλίζοντας την ισότιμη πρόσβαση τους και λαμβάνοντας υπόψη, τον διαφορετικό τρόπο μάθησης του κάθε παιδιού (Rivίου, Kouroupetroglou, & Bruce, 2014 ; Edyburn, 2001).
- Τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων. Πιο συγκεκριμένα, τα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων θα πρέπει να διαθέτουν έναν ενταξιακό χαρακτήρα και κατεύθυνση και να ανταποκρίνονται στις ικανότητες και στις ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών (Humphreys, 2009).
- Χρησιμοποίηση των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προς όφελος όλων των μαθητών της τάξης. Αναλυτικότερα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια συστηματική προσέγγιση του σχεδιασμού της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή (Tomlinson, 2001). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία λαμβάνει υπ' όψιν δυο παραμέτρους: α) το μαθητή και β) το αναλυτικό πρόγραμμα. Μέσα από τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας δύναται να πραγματοποιηθεί η ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο σχολείο της γειτονιάς τους, εάν η διδασκαλία του εκπαιδευτικού βασιστεί στην ετοιμότητα του μαθητή, στο μαθησιακό του προφίλ και στα ενδιαφέροντα του (Παντελιάδου &

Αντωνίου, 2008). Επίσης, σε ό,τι αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διαφοροποίηση αυτού, διακρίνονται τρεις διαστάσεις: το περιεχόμενο, η επεξεργασία του περιεχομένου και το τελικό προϊόν.

- Συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ του σχολείου, της κοινότητας και της οικογένειας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2018).
- Συνεργασία του σχολείου με τους κοινωνικούς ετέρους. Η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ του σχολείου της γειτονιάς και της ευρύτερης τοπικής και όχι μόνο κοινότητας αντανακλά τη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης (Σούλλης, 2008). Απώτερος σκοπός της συνεκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία με τους συμμαθητές τους, είναι η ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία, ως αυτόνομα και ανεξάρτητα μέλη.
- Συνεργασία μεταξύ των δασκάλων του σχολείου. Μέσα από τη συνεργασία, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν γνώσεις και πληροφορίες για πιο αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και έτσι μπορούν καλύτερα να διαχειριστούν και να βοηθήσουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία (Πατσίδου-Ηλιάδου, 2013).
- Οι φιλικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και η μάθηση μέσω συνεργασίας αυτών (Karpen, 2010).
- Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Με τον όρο αυτό, περιγράφεται η προσπάθεια ελέγχου της καταλληλότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Χαραμής, 2004). Μέρος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αποτελεί και το ίδιο το σχολείο, κατά πόσον εφαρμόζει και προωθεί ενταξιακές πρακτικές.

## **2.6 Τα οφέλη και οι δυσκολίες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης**

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία, επιδιώκεται η πλήρης συμμετοχή όλων των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο για να υπάρξουν μαθησιακά αποτελέσματα και να μπορέσουν οι μαθητές να αναπτυχθούν κοινωνικά (Ainscow, 2005). Στην ουσία, η συμπερίληψη αφορά τη διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις μαθητών, οι οποίοι παρουσιάζουν ποικίλες ατομικές ανάγκες (Takala, et al., 2009). Και ενώ αποτελεί κοινό στόχο των περισσότερων κρατών να εφαρμοστούν συμπεριληπτικές πρακτικές στα σχολεία, δημιουργείται εύλογα το ερώτημα: «Ποια είναι τα οφέλη και οι δυσκολίες που προκύπτουν από την εφαρμογή της συμπερίληψης στις σχολικές μονάδες;».

### 2.6.1 Τα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Τα οφέλη μιας συμπεριληπτικής προοπτικής μέσα στα σχολεία σχετίζονται τόσο με τους εκπαιδευτικούς, όσο και με τους μαθητές. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης μέσα από τη συμπερίληψη, αντιλαμβάνονται πως όλοι οι μαθητές έχουν ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες δύναται να είναι ευεργετικές για το σύνολο της τάξης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με νέες διδακτικές στρατηγικές που ανακαλύπτουν, μαθαίνουν και έτσι έχουν την ευκαιρία να βοηθήσουν όλους τους μαθητές τους (Berg, 2004). Συγχρόνως, μέσω της συμπερίληψης οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες.

Έπειτα, σχετικά με τους μαθητές, η συμπερίληψη τους βοηθά να αντιληφθούν τη διαφορετικότητα του καθενός ξεχωριστά. Μέσω της κοινής συμβίωσης μέσα στη σχολική αίθουσα όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, οι μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανέχονται παραπάνω και είναι πιο υπομονετικοί απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Westwood & Graham, 2003). Η συμπερίληψη με αυτό τον τρόπο συμβάλλει στην αποδοχή όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, τα παιδιά δημιουργούν φιλίες και μέσω της αποδοχής που επικρατεί στη τάξη, προάγεται η ευημερία και η ψυχική υγεία όλων των μαθητών (Nepi, et al., 2013). Την παροχή ευκαιριών για διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων μέσα από το σχολείο της συμπερίληψης τονίζουν και οι Slee & Alan (2001). Ακόμη, η συμπερίληψη συμβάλλει ώστε να μειωθεί το στίγμα και ο αποκλεισμός που περιθωριοποιεί τους μαθητές με αναπηρία (Ainscow & Sandill, 2010).

Εκτός από τα παραπάνω, η εφαρμογή της συμπερίληψης στα σχολεία φαίνεται πως βελτιώνει την επίδοση και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα όλων των μαθητών. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής με συμμετέχοντες μαθητές με και χωρίς αναπηρία από πέντε δημοτικά σχολεία, διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα: Αρχικά, οι μαθητές με αναπηρία που συμμετείχαν στην έρευνα βελτίωσαν τις προσαρμοστικές τους συμπεριφορές. Επίσης, η πλειοψηφία αυτών, μπόρεσε να πετύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματός τους. Ταυτόχρονα, από τη συμπερίληψη φαίνεται πως επωφελήθηκαν και οι μαθητές δίχως αναπηρία. Οι συγκεκριμένοι μπόρεσαν να πετύχουν τους εκπαιδευτικούς στόχους που είχαν τεθεί, σε μαθήματα όπως: γλώσσα-ανάγνωση, μαθηματικά και καλλιτεχνικά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (McDonell, et al., 2003).

Τέλος, μέσα από την εφαρμογή της συμπερίληψης στα σχολεία επωφελούνται τόσο οι γονείς των παιδιών με αναπηρία, όσο και η τοπική κοινότητα. Ξεκινώντας με τους γονείς των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διευρύνουν το δίκτυο των ατόμων με τους οποίους έρχονται σε επαφή και δέχονται επίσης οργανωμένη και συνεχή υποστήριξη για το παιδί τους. Σχετικά, με την τοπική κοινότητα, μέσα από τη συμπερίληψη οι άνθρωποι αναπτύσσουν θετικότερες στάσεις και αντιλήψεις για τα άτομα με αναπηρία και ευαισθητοποιούνται παραπάνω σε ζητήματα αναπηρίας και αποδοχής της διαφορετικότητας (Petrovska, et al., 2016).

### **2.6.2 Οι δυσκολίες και τα εμπόδια στη συμπεριληπτική εκπαίδευση**

Από την άλλη πλευρά, αν και οι περισσότερες χώρες ανά τον κόσμο φαίνεται να υποστηρίζουν τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, έρχονται αντιμέτωπες με προβλήματα και δυσκολίες κατά τη διαδικασία μετατροπής του εκπαιδευτικού τους συστήματος σε συμπεριληπτικό.

Μια πρώτη δυσκολία αποτελεί το γεγονός πως κάθε χώρα, πόλη, κοινωνία έχει τα δικά της μοναδικά χαρακτηριστικά. Η πληθυσμιακή ποικιλότητα, η κουλτούρα και οι κοινωνικό - οικονομικό - πολιτικές συνθήκες μιας κοινωνίας είναι παράγοντες που την κάνουν ξεχωριστή και επηρεάζουν την προώθηση της συμπερίληψης στα σχολεία αρχικά και έπειτα στην τοπική κοινότητα. Έτσι λοιπόν, αρκετές φορές οι ιθύνοντες που χαράζουν την εκπαιδευτική πολιτική, αναπαράγουν πολιτικές συμπερίληψης που σχεδιάστηκαν για άλλες χώρες (Garcia Huidobro & Corvalan, 2009).

Στη συνέχεια, η προσπάθεια για παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, προϋποθέτει συνεργασία μεταξύ πολλών και αλληλένδετων μερών. Δυστυχώς, σε αυτό τον τομέα πολλές χώρες αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Rose, 2010). Πιο συγκεκριμένα, εμπόδια για τη συμπερίληψη αποτελούν, η κουλτούρα της κοινωνίας, οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και οι ρατσιστικές συμπεριφορές που δεσπόζουν εντός αυτής (Styliani, 2017).

Εκτός από αυτά, συχνά οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, των γονέων των μαθητών με αναπηρία και του διευθυντή και του υπόλοιπου εκπαιδευτικού προσωπικού, τυχάνει να μην είναι και οι καλύτερες (Angelides, Constantinou, & Leigh, 2009). Συνεπώς, όταν οι σχέσεις μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας του παιδιού είναι προβληματικές, δεν δημιουργείται ένα δίκτυο συνεργασίας για να βελτιωθεί το σχολείο και να βοηθηθεί ο μαθητής μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Συνέπεια των παραπάνω αποτελεί, η διαιώνιση των διακρίσεων και των περιθωριοποιήσεων που υφίστανται οι μαθητές, καθώς δεν αναπτύσσεται το αίσθημα του «ανήκειν» στη σχολική μονάδα (Tange, 2016).

Ένας άλλος ανασταλτικός παράγοντας που εμποδίζει τη συμπεριληπτική κατεύθυνση της εκπαίδευσης είναι το αναλυτικό πρόγραμμα. Αναλυτικότερα, η μεγάλη διδακτική ύλη που πρέπει να καλυφθεί σε συνδυασμό με τον ελάχιστο και περιορισμένο χρόνο δεν επιτρέπει τη συνεργασία και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τους δασκάλους για τη διαφοροποίηση της μάθησης και την ανάπτυξη και προώθηση πρακτικών συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο για να έχουν όλα τα παιδιά ίσες ακαδημαϊκές ευκαιρίες (Fuchs, et al., 2015).

Ακόμη, αρκετά σχολεία δεν διαθέτουν τις κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές (H/Y, μηχανές Braille, προτζέκτορες κλπ.) και δεν διασφαλίζουν τις απαραίτητες συνθήκες προσβασιμότητας για να ανταποκριθούν στις ανάγκες και στην ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού (Fuchs, ο.π.).

Τέλος, η ελλιπής επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και όλων των εμπλεκόμενων ατόμων στη προσπάθεια δημιουργίας ενός σχολείου για όλους αποτελεί εμπόδιο, για την προαγωγή και την καθιέρωση της εκπαίδευσης του μη αποκλεισμού. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης που θα διεξάγονται υπό την αιγίδα της πολιτείας, για την προαγωγή της ισότητας στο σχολικό και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, για τη διαχείριση της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή, για το σχεδιασμό εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Bualar, 2016).

## **Κεφάλαιο 3: «Ιστορική - κοινωνική εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης διεθνώς και στην Ελλάδα».**

### **Γενικά**

Ο τρόπος που οι περισσότερες κοινωνίες, ανάμεσά τους και η δική μας αντιμετώπισαν και αντιμετωπίζουν την αναπηρία δύναται να συνοψιστεί στα παρακάτω εξελικτικά κοινά στάδια, τα οποία συνήθως διαδέχονταν το ένα το άλλο. Αρχικά, επικράτησε το στάδιο της φιλανθρωπίας κατά το οποίο, τα άτομα με αναπηρία αναγκάζονταν να γίνουν επαίτες, αφού το κράτος δεν ήταν υποχρεωμένο να βοηθά τα άτομα με αναπηρία. Οι καλοί και ενάρετοι πολίτες συνήθως, ελεύθεσαν αυτά τα άτομα σε συνδυασμό με την αρωγή της εκκλησίας. Έπειτα, το στάδιο της φιλανθρωπίας διαδέχθηκε το στάδιο της πρόνοιας. Το κράτος ανέλαβε να βοηθήσει τα παιδιά και τους ενήλικες με αναπηρία παρέχοντας επιδόματα και ιδρύοντας ειδικά σχολεία και ιδρύματα. Στη συνέχεια, επήλθε το στάδιο των δικαιωμάτων, κατά το οποίο τα άτομα με αναπηρία με σύνθημα «Δουλειά-Παιδεία και Όχι Επαιτεία» δημιούργησαν οργανώσεις και συνδικαλίστηκαν με απώτερο σκοπό να διεκδικήσουν ένα καλύτερο μέλλον. Τέλος, ύστερα από το στάδιο των δικαιωμάτων, ακολούθησε το στάδιο των ίσων ευκαιριών, κατά το οποίο τα κινήματα των αναπήρων απαιτούν ισότητα στην εργασία, στην εκπαίδευση και γενικότερα στην κοινωνική ζωή. Επίσης, τα άτομα με αναπηρία απαιτούν νομοθετικές προβλέψεις και ρυθμίσεις που στοχεύουν στην ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών στο μορφωτικό αγαθό της εκπαίδευσης και αποσκοπούν στην ανεξαρτησία και αυτονομία των αναπήρων ατόμων (Πολυχρονοπούλου, 2017).

### **3.1 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Ορισμοί**

Προχωρώντας στην παρακάτω παράγραφο, θα παρουσιαστούν ορισμένοι σημαντικοί ορισμοί για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, αφού η θεματική της παρούσας μελέτης συνδέεται με αυτόν τον επιστημονικό κλάδο. Οι ορισμοί που επισημαίνονται σε αυτό το κεφάλαιο, προκύπτουν μέσα από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, από την νομοθεσία του ελληνικού κράτους και από την νομοθεσία ορισμένων άλλων κρατών.

Ο όρος Ειδική Αγωγή σχετίζεται με την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πρώτη προσπάθεια για τον ορισμό της έννοιας της Ειδικής Αγωγής επιχειρήθηκε από την Ρόζα Ιμβριώτη. Σύμφωνα με την σπουδαία αυτή Ελληνίδα παιδαγωγό, η Ειδική Αγωγή είναι η «επιστήμη εκείνη, που στοχεύει στην μόρφωση,

στη διδασκαλία και στην πρόνοια όλων των παιδιών, των οποίων η σωματική και ψυχική εξέλιξη εμποδίζεται από κοινωνικούς και ατομικούς παράγοντες» (Ιμβριώτη, 1939:7).

Ένας από τους ορισμούς για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση αποτυπώνεται στο νόμο 1566/1985. Πρόκειται για την εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά με «ειδικές ανάγκες», ώστε να αναδείξουν τις δυνατότητες τους, να ενταχθούν στην παραγωγική διαδικασία και να γίνουν αποδεκτοί από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Ν.1566/1985). Επιπροσθέτως, προσπάθεια ορισμού της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης έγινε και στη νομοθεσία του 3699/2008. Σύμφωνα με αυτόν το νόμο, το σύνολο των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ονομάζεται Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι ενιαίο μέρος της δημόσιας και δωρεάν παιδείας και ακριβώς όπως η γενική εκπαίδευση, είναι υποχρεωτική (Ν.3699/2008, άρθρο 2).

Η Πολυχρονοπούλου υποστηρίζει (2017) ότι η Ειδική Αγωγή είναι μια ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία, υποστηριζόμενη από ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα και πραγματοποιείται σε κατάλληλους εξοπλισμένους χώρους με τη βοήθεια ειδικών μεθόδων και μέσων προκειμένου να ανταποκριθεί το σχολείο στις «ειδικές ανάγκες» του παιδιού με αναπηρία. Σκοπός της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, είναι να βοηθήσει το μαθητή να ενταχθεί ομαλά στην κοινωνία με αυτονομία, αφού πρώτα προηγηθεί η μετάβαση από το σχολείο στην ενηλικίωση και η εξασφάλιση των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων αυτού. Η Ημέλλου (2017) αναφέρει ότι η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση απαρτίζεται από ένα σύνολο υπηρεσιών που υποστηρίζει τους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλη τη διάρκεια της μαθητικής τους ζωής, ορισμός που και αυτός με την σειρά του, αντανακλά την φιλοσοφία της νομοθεσίας του 2008.

Ο Χρηστάκης (2011) ορίζει την ειδική εκπαίδευση, ως το συνδυασμό προσαρμογών του προγράμματος, της διδασκαλίας, της υποστήριξης και της εξασφάλισης των κατάλληλων συνθηκών μάθησης με στόχο να αντιμετωπιστούν οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού.

Κατά τον Στασινό (2013) η Ειδική Εκπαίδευση (Special Education) αποτελεί ένα σχετικά καινούριο επιστημονικό κλάδο των ανθρωπιστικών επιστημών και μελετά τα παιδιά και τους έφηβους με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναζητώντας τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών που εμφανίζουν οι μαθητές.

Πέρα αυτών η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση μπορεί να οριστεί και με βάση το διττό της ρόλο και χαρακτήρα: Αρχικά, ως η διαδικασία προσαρμογής και τροποποίησης των διδακτικών στρατηγικών στις δυνατότητες και στις ανάγκες του κάθε μαθητή και στη συνέχεια, ως πρακτική παρέμβασης στη δυσκολία και στο πρόβλημα που κάθε μαθητής με αναπηρία εμφανίζει.

Πληθώρα ορισμών συναντώνται για την έννοια της Ειδικής Αγωγής τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία. Για παράδειγμα, έναν εναλλακτικό ορισμό υπό το πρίσμα της κοινωνιολογίας προτείνει η Tomlinson (2012) που επισημαίνει, ότι η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση γίνεται κατανοητή με βάση τα πλεονεκτήματα που αποφέρει σε μια ανερχόμενη βιομηχανική κοινωνία και σε ένα συγκεντρωτικό, μαζικό και ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, η Ειδική Αγωγή θα πρέπει να μελετάται με βάση τα οφέλη που αποκομίζουν όσοι εργάζονται σε αυτό τον κλάδο.

Μια από τις σημαντικότερες προσπάθειες ορισμού για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο που αξίζει να μνημονευτεί, περιλαμβάνεται στη νομοθεσία των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής. Πρόκειται για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία (**I**ndividuals with **D**isabilities **E**ducation **A**ct, IDEA 1975-1997). Ο νόμος IDEA το 1975 (PL 94-102), τροποποιήθηκε με μια σειρά νομοθετικών πράξεων όπως η “No Child Left Behind Act” (PL 107-110) το 2002, η IDEA “Improvement Act” το 2004 (PL 108-446) και η “Americans with Disabilities Amendments Act” (PL 110-325) το 2008. Η IDEA επισημαίνει πως η «Ειδική Αγωγή είναι τα ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα εκπαίδευσης για όλα τα μαθήματα του σχολείου, τα οποία λαμβάνουν υπ’ όψιν τις δυνατότητες, τις αδυναμίες, τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του μαθητή με αναπηρία και προσαρμόζονται στα μέτρα του. Τα προγράμματα της Ειδικής Αγωγής παρέχονται μέσα στη συνηθισμένη τάξη του σχολείου ή σε τμήμα που λειτουργεί εντός αυτού, αν το απαιτούν οι συνθήκες. Ακόμη, τα ειδικά σχεδιασμένα αυτά προγράμματα δύνανται να πραγματοποιηθούν και εκτός σχολείου σε εκπαιδευτικό πλαίσιο ειδικής αγωγής, στο νοσοκομείο ή στο σπίτι για όσο διάστημα κρίνεται απαραίτητο σύμφωνα με την αξιολογική έκθεση του μαθητή».

Έχοντας επισημάνει ορισμούς αναφορικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, στις επόμενες παραγράφους θα γίνει αναφορά στην αναπηρία, όπως εκλαμβάνονταν από διάφορες κοινωνίες ως έννοια, αλλά και πως αντιμετωπίζονταν τα άτομα με αναπηρία σε διαφορετικές χρονικές περιόδους.



### 3.2 Πρωτόγονη και Αρχαία περίοδος

Τα άτομα με αναπηρία δεν είχαν μεγάλο προσδόκιμο ζωής στις πρωτόγονες κοινότητες. Η πλειοψηφία των φυλών σκότωνε όσα βρέφη είχαν σωματικές αναπηρίες. Στην αρχαία περίοδο, οι Έλληνες, οι Κινέζοι και οι Αιγύπτιοι ερμήνευαν τις νοητικές αναπηρίες και τις πνευματικές διαταραχές ως έργο δαιμόνων που κυριεύαν το άτομο. Για να το θεραπεύσουν μάλιστα, χρησιμοποιούσαν τον εξορκισμό. Η κοινωνία της Βαβυλωνίας για παράδειγμα, λέγεται πως διέθετε μαγικές συνταγές για την εξαφάνιση και την καταπολέμηση των δαιμόνων.

Στην αρχαία Αίγυπτο ωστόσο, επειδή πίστευαν στην ευθανασία δεν σκότωναν τα βρέφη είτε ήταν ανάπηρα, είτε δεν ήταν. Τα άτομα με οπτική αναπηρία έπαιρναν μέρος στο μοιρολόγι των νεκρών και με αυτόν τον τρόπο πρόσφεραν υπηρεσίες στο κράτος. Ακόμη, μερικοί ανάπηροι εργάζονταν στα σπίτια βασιλιάδων ή σημαντικών προσώπων. Τέλος, ορισμένα άτομα με αναπηρία κατείχαν υψηλές θέσεις στο δικαστικό μέγαρο των Αρχαίων Αιγυπτίων (Mahran & Kamal, 2016).

### 3.3 Ελληνική και Ρωμαϊκή περίοδος

Στην ομηρική κοινωνία επικρατούσε το πρότυπο του ρωμαλέου άνδρα ο οποίος διακατέχονταν από ηρωικό πνεύμα. Έτσι λοιπόν, η αναπηρία ήταν καταδικαστέα από θεούς και ανθρώπους, παρά το γεγονός πως στα ομηρικά έπη γίνονται αναφορές σε ανάπηρους (ο Όμηρος ήταν τυφλός όπως και ο μάντης Τειρεσίας). Επίσης, ευρέως γνωστός είναι ο μύθος του Ηφαίστου, ο οποίος έμεινε κουτσός, καθώς ο Δίας τον πέταξε από τον Όλυμπο και προσγειώθηκε στη Λήμνο (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2013).

Συνεχίζοντας, για την Αρχαία Σπάρτη αναφέρεται ο Καιάδας, όπου οι Λακεδαιμόνιοι φαίνεται να πετούσαν τα ανάπηρα παιδιά, επειδή αδυνατούσαν να γίνουν ικανοί πολεμιστές.

Αντιθέτως, στην Αρχαία Αθήνα τα άτομα με αναπηρία δικαιούνταν επίδομα εφόσον δεν είχαν δυνατότητα να εργαστούν και να εξασφαλίσουν τα προς το ζην. Πιο συγκεκριμένα, η απόφαση για την έγκριση του επιδόματος για τους ανάπηρους παίρνονταν στη Βουλή με δημοκρατικό τρόπο (Stiker, 1997; Braddock & Parish, 2001).

### 3.4 Πλατωνική και Αριστοτελική κοινωνία

Ο Πλάτωνας θεωρούσε πως ήταν καθήκον της πολιτείας να μεριμνήσει για την ασφάλεια και προστασία της ζωής των πολιτών της. Στην Πλατωνική κοινωνία, τα άτομα με αναπηρία δεν ήταν αποδεκτά. Ωστόσο, ο Ιπποκράτης τον 4<sup>ο</sup> και 5<sup>ο</sup> αι. π.Χ. ασχολήθηκε με νοητικά ανάπηρα άτομα και με έχοντα ψυχικές διαταραχές. Έστρεψε δηλαδή το ενδιαφέρον της εποχής στη θεραπεία της αναπηρίας.

Ο Αριστοτέλης από την άλλη, θεωρούσε πολύ σημαντικό γεγονός την κοινωνικοποίηση του ανθρώπου, γιατί ο άνθρωπος είναι κοινωνικό όν, διαφορετικά πρόκειται για θηρίο ή θεό (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014). Ο ίδιος πίστευε πως οι πολίτες δεν έπρεπε να περιγελούν τον ανάπηρο αλλά να τον ελεούν.

### 3.5 Μεσαίωνας

Το χριστιανικό πνεύμα που επικρατούσε το Μεσαίωνα αντιμετώπιζε τα άτομα με νοητική και σωματική αναπηρία με φιλανθρωπική διάθεση. Όμως, τα άτομα με συναισθηματικές και ψυχικές διαταραχές στιγματίστηκαν και εκδιώχθηκαν από την καθολική εκκλησία και τον Πάπα Innocent VIII, γιατί θεωρήθηκαν «κτήματα» του σατανά. Ο ίδιος έγραψε ένα εγχειρίδιο για τον διωγμό των αιρετικών. Με βάση αυτό το εγχειρίδιο παρά πολλά άτομα με αναπηρίες και συναισθηματικές διαταραχές αντιμετωπίστηκαν ως μάγοι ή μάγισσες και βασανίστηκαν ή κήκαν μπροστά σε πλήθος κόσμου.

Οι πρώτοι ειδικοί δάσκαλοι κωφών παιδιών ευγενικής καταγωγής εμφανίστηκαν τον 16<sup>ο</sup> και στην αρχή του 17<sup>ου</sup> αιώνα. Το 1591 ο Swinburne προσπάθησε να διαγνώσει τη νοητική αναπηρία μέσα από κάποια τεστ, ενώ το 1690 ο John Locke επιχείρησε να ξεχωρίσει τη νοητική αναπηρία από την πνευματική διαταραχή (Πολυχρονόπουλου, 2017).

### 3.6 18<sup>ος</sup> αιώνας

Την περίοδο αυτή ξεκινά η αποδοχή των ατόμων με αναπηρία από την κοινωνία και επικρατεί ενδιαφέρον για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Σε αυτό συνέβαλλε και η Γαλλική Επανάσταση, η οποία αφύπνισε το άτομο και επισήμανε την ευθύνη της πολιτείας απέναντι στους πολίτες, ανάμεσα σε αυτούς τα παιδιά και γενικώς τα ανάπηρα άτομα. Έτσι, ως το τέλος αυτού του αιώνα, ξεκίνησαν να λειτουργούν εκπαιδευτικά ιδρύματα για τυφλά και κωφά παιδιά (Braddock & Parish, 2001). Ελάχιστες πρωτοβουλίες και

προβλέψεις υπήρχαν ως τότε για τα άτομα με σωματική και πνευματική, νοητική αναπηρία.

### 3.7 19ος αιώνας

Ο 19<sup>ος</sup> αιώνας αποτέλεσε σταθμό στην πορεία και στην εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής. Πολύ σημαντικό ήταν το έργο του Jean Itard (1774-1838), ο οποίος εργάζονταν ως γιατρός στο Εθνικό Ίδρυμα Κωφάλαλων στο Παρίσι. Για πολλούς θεωρείται και «πατέρας» της Ειδικής Αγωγής (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011), αφού, ανέλαβε να εκπαιδεύσει ένα εντεκάχρονο αγόρι που είχε ζήσει την περισσότερη ζωή του μέσα σε ένα δάσος και η συμπεριφορά του ήταν παρόμοια με άγριο θηρίο. Αναλυτικότερα, ο Itard δεν υποστηρίχθηκε από τους συνεργάτες του. Ο Pinel πίστευε πως το παιδί αυτό, ο Victor, ήταν ανεπίδεκτος μαθήσεως και θεωρούσε την εκπαίδευση του «χάσιμο» χρόνου (Πολυχρονοπούλου, 2017). Αντίθετα, ο Itard, προσπάθησε να σχεδιάσει ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για τον Victor έχοντας ως επιμέρους στόχους: α) Να συνδέσει το μικρό αγόρι με την κοινωνική ζωή, β) Να διεγείρει τις αισθήσεις του μικρού αγοριού, προκαλώντας ερεθίσματα στο νευρικό σύστημα, γ) Να ενισχύσει τη σχέση του παιδιού με το περιβάλλον προκειμένου να του δημιουργηθούν νέες ανάγκες και δ) Να μάθει στον Victor να χρησιμοποιεί τον λόγο. Τέλος, ο Itard προσπάθησε να εξασκήσει τις πιο απλές νοητικές λειτουργίες του αγοριού, στηριζόμενος στις ανάγκες του σώματος του. Έπειτα, από αυτό το πρόγραμμα το μικρό αγόρι έδειξε βελτίωση στις συνήθειες του ύπνου, της διατροφής και της υγιεινής. Έμαθε ακόμη και να προφέρει μονοσύλλαβες λέξεις. Ωστόσο, δεν κατάφερε ποτέ να μάθει ανάγνωση, γραφή, να ομιλεί γιατί έμεινε στάσιμος και δεν προόδευσε. Αργότερα, στην εφηβική του ηλικία παρουσίασε διαταρακτική συμπεριφορά. Συνοψίζοντας, η ιστορία της Ειδικής Αγωγής πιστώνει στον Itard πως ήταν ο πρώτος που απέδειξε ότι τα άτομα με βαριές νοητικές αναπηρίες δύναται να ασκηθούν και να εκπαιδευτούν.

Ο Edward Seguin (1812 – 1880), ήταν μαθητής του Itard και απέκτησε φήμη, καθώς ασχολήθηκε με τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Το έργο του πυροδότησε το ενδιαφέρον της Maria Montessori, που ήταν γνωστή γιατρός και παιδαγωγός παιδιών και με νοητική αναπηρία. Επίσης, η ίδια ήταν υπέρμαχος της πρώιμης αγωγής μαθητών με τυπική ανάπτυξη, πριν ξεκινήσουν το σχολείο, ώστε τα παιδιά να λαμβάνουν μια οργανωμένη εκπαίδευση. Η Maria Montessori συνέβαλλε και αυτή με τη σειρά της τα μέγιστα στην εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Ορόσημο στην εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής, αποτέλεσε η περίπτωση της Keller, η οποία γεννήθηκε το 1880 και η ανάπτυξη της ήταν τυπική ως την ηλικία περίπου των δύο χρόνων. Ύστερα, κάποια αρρώστια την άφησε τυφλή, άλαλη και κωφή. Παρακολουθώντας όμως στο ίδρυμα Perkins, στις Η.Π.Α.<sup>8</sup> το πρόγραμμα της εκπαιδευτριας Anne Sullivan, (Keller, 1903) έγινε γνωστή και θεωρήθηκε άτομο υψηλής νοημοσύνης.

Εξαιτίας αυτών των δυο περιπτώσεων, η εκπαίδευση του παιδιού με αναπηρία άρχισε να αποτελεί ευθύνη και προτεραιότητα του κράτους, το οποίο έφτιαξε ιδρύματα που αποτέλεσαν τις πρώτες σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

### **3.8 20ος αιώνας**

Την περίοδο αυτή έχει αρχίσει να υπάρχει ενδιαφέρον για την αναγνώριση και την ταξινόμηση των ειδικών αναγκών και έτσι αναζητούνται διαγνωστικά κριτήρια. Επιπροσθέτως, το 1904 το Υπουργείο Παιδείας της Γαλλίας ανέθεσε στον Binet την κατασκευή μιας κλίμακας για την διάγνωση της νοητικής αναπηρίας, με σκοπό οι συγκεκριμένοι μαθητές να φοιτούν σε ειδικές τάξεις, οι οποίες είχαν ήδη αρχίσει να λειτουργούν σε χώρες όπως η Γερμανία και οι Η.Π.Α. Εκτός από αυτά, θετική επιρροή στην εξέλιξη και στην ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής αποτέλεσε ο Α' και ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος, καθώς αυξήθηκαν τα άτομα με αναπηρίες και υποχρέωσε ορισμένα κράτη να ελέγχουν τις νοητικές ικανότητες των στρατιωτών τους. Επίσης, την δεκαετία 1920 - 1930 η ιατρική επιστήμη ξεκίνησε να μελετά συστηματικά το σύνδρομο Down και τις βλάβες του εγκεφάλου που συνδέονται με την νοητική αναπηρία (Πολυχρονπούλου, 2017).

### **3.9 Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

Συγκριτικά με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, στην Ελλάδα, η κρατική μέριμνα και πρόνοια για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθυστέρησε να εμφανιστεί. Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης στη χώρα μας δεν έγινε με ταχύ ρυθμό και αναπτύχθηκε άνισα, όσον αφορά τις ιδιωτικές πρωτοβουλίες και τις ενέργειες του κράτους.

Η χώρα μας βρέθηκε αντιμέτωπη με ορισμένες συγκυρίες που λειτούργησαν ανασταλτικά στην ανάπτυξη της Ειδικής Εκπαίδευσης. Αυτές ήταν (Στασινός, 2013):

---

<sup>8</sup> Η.Π.Α. = Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

α) Η κοινωνική, οικονομική, πολιτική κατάσταση της χώρας, ως συνέπεια του ξεριζωμού του ελληνισμού της Μικράς Ασίας το 1922 και τα δυο δικτατορικά καθεστώτα (Το 1936 του Μεταξά και το 1967 του Παπαδόπουλου).

β) Ο εμφύλιος πόλεμος που ακολούθησε τη γερμανική κατοχή και η επιρροή των συντηρητικών κυβερνήσεων της δεξιάς ως τα τέλη της δεκαετίας του '70.

γ) Η απουσία ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής στις ιδιωτικές πρωτοβουλίες και σε αυτές του κράτους, με αιώτερο σκοπό την ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

δ) Η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ ορισμένων υπηρεσιών που ήταν σχετικές με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, αλλά ανήκαν σε διαφορετικά υπουργεία.

ε) Η προκατάληψη που χαρακτήριζε την τότε ελληνική κοινωνία ως προς την αντιμετώπιση της αναπηρίας και το δικαίωμα των ατόμων αυτών να έχουν ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση.

στ) Η απουσία της κατάλληλης επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού και διδακτικού προσωπικού σε θέματα Ειδικής Αγωγής.

Έτσι λοιπόν, η ανάπτυξη και η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης στη χώρα μας δύναται να χωριστεί στα εξής στάδια: Το πρώτο κατά την περίοδο 1906 - 1950, το οποίο χαρακτηρίζεται από ιδιωτικές κυρίως δράσεις και που η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία είχε έντονο ιδρυματικό χαρακτήρα (Σούλης, 2013).

Το πρώτο εκπαιδευτικό ίδρυμα στην Ελλάδα είναι ο «Οίκος Τυφλών», που λειτούργησε το 1906-1907 στην Καλλιθέα μετά από πρωτοβουλία του Δημήτρη Βικέλλα, προέδρου του Πανελληνίου Συλλόγου Τυφλών και του ποιητή Γεωργίου Δροσίνη. Η σπουδαία παιδαγωγός, Αικατερίνη Λασκαρίδου, είχε εκπαιδευτεί σε θέματα τύφλωσης και απώλειας όρασης σε πανεπιστήμια της Ευρώπης και αποτέλεσε την πρώτη διευθύντρια της σχολής (Πολυχρονοπούλου, 2017).

Το 1923 ιδρύεται στους Αμπελόκηπους το Εθνικό Ίδρυμα Κωφάλαων, το οποίο αρχιτεκτονικά ήταν εφάμιλλο με ορισμένα από τα καλύτερα ευρωπαϊκά ιδρύματα της εποχής. Ύστερα από αυτό, τον ίδιο χρόνο ο σύλλογος τυφλών ιδρύει σχολεία για έφηβους και ενήλικες τυφλούς (Πολυχρονοπούλου, ο.π.).

Το 1937 με τη βοήθεια του αμερικάνικου ιδρύματος «Εγγύς Ανατολή», λειτουργεί το φιλανθρωπικό σωματείο ΕΛ.Ε.Π.Α.Π.<sup>9,10</sup> με κύριο στόχο να βοηθήσει στην αποκατάσταση παιδιών με σωματικές και κινητικές αναπηρίες (Στασινός, 2013).

Το 1937 το Υπουργείο Παιδείας της δικτατορίας του Μεταξά, ιδρύει στην Καισαριανή το «Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών» για μαθητές με νοητική αναπηρία και συναισθηματικές διαταραχές. Σύμφωνα όμως με τον ιδρυματικό αναγκαστικό νόμο 453 του 1937 (Α.Ν. 453/1937), η πρώτη ονομασία του σχολείου ήταν η εξής: «Ειδικόν Σχολείον Ανώμαλων και Καθυστερημένων Παίδων». Η ονομασία του σχολείου άλλαξε σε «Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών» με τον αναγκαστικό νόμο 1049 το 1938 (Α.Ν. 1049/1938). Αυτή ήταν και η πρώτη επίσημη κρατική πρωτοβουλία για την εκπαίδευση παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Διευθύντρια του σχολείου ήταν η Ρόζα Ιμβριώτη, η οποία γεννήθηκε στην Αθήνα το 1898 και σπούδασε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Οι σπουδές της συνεχίστηκαν στο Παρίσι και στο Βερολίνο. Η ίδια συνδέθηκε επίσης έντονα, με το Μαράσλειο Διδασκαλείο και τον εκπαιδευτικό δημοτικισμό.

Το 1923 με νομοθετικό διάταγμα της κυβέρνησης Γονατά (Ν.Δ. «Περί του εν Αθήναις Μαράσλειου Διδασκαλείου», ΦΕΚ 292/15-10-1923) το τριτάξιο Μαράσλειο Διδασκαλείο Αθηνών μεταρρυθμίστηκε και τη διεύθυνση του ανέλαβε ο Αλέξανδρος Δελμούζος. Στόχος εκείνη την εποχή ήταν να πραγματοποιηθεί μια νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Για να πραγματοποιηθεί αυτό σύμφωνα με τους υποστηρικτές του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, θα έπρεπε να αλλάξει η εκπαίδευση των δασκάλων. Επίσης, ένα από τα ζητήματα που έθιξε ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός ήταν και η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας θα πρέπει να είναι η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης. Έτσι, λοιπόν, στη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων το Μάρτιο του 1925 συζητήθηκε το ζήτημα της διδασκαλίας της Ιστορίας. Σχετικά με τη Ρόζα Ιμβριώτη, η ίδια εξέφρασε την άποψη πως μέσω της ιστορίας θα πρέπει να διδάσκεται ο αγώνας της ανθρωπότητας για να ζήσει και να ανέβει σε μια ανώτερη μορφή ζωής. Η ίδια κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας τόνιζε την επίδραση του οικονομικού παράγοντα στα ιστορικά γεγονότα. Όσον αφορά την Ελληνική Επανάσταση, η ίδια έθετε ερωτήματα όπως: «Είναι η επανάσταση εξέγερση αυθόρμητη

---

9 ΕΛ.Ε.Π.Α.Π= Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παίδων

10 Ιδρύθηκε με την αριθμό 2043/1938 απόφαση του Πρωτοδικείου Αθηνών, στο Κουτρομάνος 1996 Διδακτορική διατριβή, ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

ή είναι έργο της αστικής τάξης;» (Ρεπούση, 2012). Οι απόψεις αυτές προκάλεσαν τις έντονες αντιδράσεις ορισμένων συναδέλφων της, οι οποίοι αμφισβητούσαν το περιεχόμενο της διδασκαλίας της και πάρα τις συνεδριάσεις στο Μαράσλειο Διδασκαλείο το ζήτημα κλήθηκε να διαχειριστεί το Υπουργείο Παιδείας. Η Ρόζα Ιμβριώτη εξαιτίας του κλίματος που επικρατούσε και της διαμάχης στο Μαράσλειο Διδασκαλείο ζήτησε να μετατεθεί σε άλλο σχολείο. Στη συνέχεια, η κήρυξη της δικτατορίας του Πάγκαλου τον Γενάρη του 1926, είχε ως συνέπεια την απόλυση των Δελμούζου, Τριανταφυλλίδη και Γληνού από το Μαράσλειο Διδασκαλείο (Ρεπούση, ο.π.). Η Ιμβριώτη απολύθηκε εξίσου από το σχολείο, στο οποίο είχε ήδη μετατεθεί. Η ίδια θεωρείται μια από τις σημαντικότερες μορφές στην χώρα μας που επηρέασε θετικά την εξέλιξη της Ειδικής Εκπαίδευσης. Ο Μεταξάς, όπως προαναφέρθηκε, ανέθεσε στη συγκεκριμένη παιδαγωγό την ίδρυση και τη διεύθυνση του πρώτου ειδικού σχολείου (Anastasiou, Πιαδου - Tachou, & Harisi, 2011), το επονομαζόμενο Π.Ε.Σ.Α.<sup>11</sup>. Αν και το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών λειτούργησε για μικρό χρονικό διάστημα (1937 - 1940) αποτέλεσε τη πρώτη επίσημη κρατική προσπάθεια, για μια δημόσια εκπαιδευτική παρέμβαση για τα παιδιά με νοητική αναπηρία και προβλήματα συμπεριφοράς (Anastasiou, Πιαδου - Tachou, & Harisi, 2011). Η Ιμβριώτη προσπάθησε να οργανώσει το σχολείο στηριζόμενη στη φιλοσοφία του «σχολείου εργασίας» και στο μοντέλο του Γερμανικού «βοηθητικού σχολείου». Συμπερασματικά, χάρη στη δράση της εξέχουσας αυτής Ελληνίδας παιδαγωγού οι πολίτες άρχισαν να ευαισθητοποιούνται αναφορικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Επίσης, ήταν η πρώτη που αναφέρθηκε στην έννοια της Ειδικής Αγωγής, χρησιμοποιώντας την ορολογία «Θεραπευτική Αγωγή». Πρόκειται για την επιστήμη που προνοεί για την μόρφωση και την διδασκαλία παιδιών που εμποδίζονται να εξελιχθούν ψυχικά και σωματικά από κοινωνικούς και ατομικούς παράγοντες (Πολυχρονοπούλου, 2017).

Ο Β΄ παγκόσμιος πόλεμος, η επερχόμενη γερμανική κατοχή αλλά και ο καταστροφικός εμφύλιος πόλεμος που ακολούθησε παρεμπόδισε και ακύρωσε την ανάπτυξη και την εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης στη χώρα μας. Όμως, κατά την διάρκεια του πολέμου και πιο συγκεκριμένα το 1946 ιδρύθηκε ο «Φάρος Τυφλών Ελλάδος» και το 1948 η Σχολή Τυφλών Βορείου Ελλάδος «Ο ΗΛΙΟΣ» (Στασινός, 2013). Όταν ο Β΄ παγκόσμιος πόλεμος έληξε, το κράτος προσπάθησε να φροντίσει για την φυσική και ψυχική υγεία των παιδιών.

---

11 Π.Ε.Σ.Α. = Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών

Προχωρώντας στη δεκαετία του 1950, μεταβαίνουμε στη δεύτερη περίοδο της εξέλιξης της Ειδικής Εκπαίδευσης στη χώρα μας έως και την μεταπολίτευση (Σούλης, 2013; Στασινός, 2013). Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, το κράτος ίδρυσε αρκετά Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα για να κάνουν διάγνωση στα προβλήματα των παιδιών και να συμβουλευούν τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Εκτός από αυτά, το 1956 συστάθηκε το «Πρότυπο Ειδικό Εκπαιδευτήριο Κωφών και Βαρήκων» (Ν.Δ.3635, ΦΕΚ 281 Α).

Ακόμη, το 1956, η Άννα Ποταμιάνου, ιδρύει τον «Τομέα Ψυχικής Υγιεινής», ο οποίος στη συνέχεια το 1964, μετονομάστηκε σε «Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής και Ερευνών».

Τον Οκτώβριο του 1962, η «Ένωση Γονέων και Κηδεμόνων Απροσαρμόστων Παίδων» σε συνεργασία με το «Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής», ίδρυσαν στο Χαλάνδρι Αττικής, το Κέντρο Θεραπευτικής Παιδαγωγικής «Το Στουπάθειον». Πρώτος διευθυντής στο ειδικό σχολείο που λειτούργησε εντός του συγκεκριμένου ιδρύματος, ήταν ο Κώστας Καλαντζής, ο οποίος αποτέλεσε άλλη μια σπουδαία μορφή που συνέβαλε και αυτός με τη σειρά του τα μέγιστα στην εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα. Ο Κώστας Καλαντζής με σπουδές στη Φιλοσοφική του Πανεπιστημίου Αθηνών και στη Φιλοσοφική του Πανεπιστημίου της Βιέννης ήταν ειδικός παιδαγωγός. Κατά την διάρκεια της μεταπολίτευσης επίσης, ήταν Ειδικός Σύμβουλος στο Υπουργείο Παιδείας. Ήταν ένας από τους κύριους συμμετέχοντες που εισηγήθηκε και βοήθησε στη διαδικασία συγγραφής του νόμου 1143/1981, ο οποίος ήταν ο πρώτος για την Ειδική Αγωγή. Ακόμη, συμμετείχε ενεργά στη θέσπιση του νόμου 227 το 1975, ώστε οι δάσκαλοι να επιμορφώνονται δύο έτη για να ασχοληθούν με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Στασινός, 2013).

Επιπροσθέτως, το 1964 στο Ίλιον Αττικής αρχίζει να λειτουργεί «Η Θεοτόκος», Ίδρυμα Προστασίας Απροσάρμοστων Παίδων, η οποία είχε συσταθεί με Β.Δ. το 1954 (Β.Δ. 20-8-1954, ΦΕΚ 212Α, 8-9-1954).

Το 1967 ιδρύθηκε το «Κέντρο Εκπαιδύσεως Σπαστικών Παίδων» και το 1968 η «Πανελλήνια Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδας». Παράλληλα, λειτούργησε το πρώτο τμήμα για την μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Ν.1222/1972), η οποία είχε διάρκεια έναν χρόνο. Έπειτα, έγινε διετή με τον νόμο 227/1975 (Ν.227/1975).



Το 1971 λειτούργησε ένα ακόμη ίδρυμα για Απροσάρμοστα Παιδιά το «Σικιαρίδειον» (Β.Δ.579, 9-9-1971, ΦΕΚ 174 Α, 9-9-1971) που φρόντιζε για τη βασική, αλλά και παρείχε και επαγγελματική εκπαίδευση σε παιδιά με νοητική αναπηρία.

Συνολικά κατά την διάρκεια αυτής της περιόδου, η αναπηρία αντιμετωπίστηκε με περισσότερο επιστημονικό τρόπο. Παρατηρείται ακόμη, μια τάση για κοινωνική αποδοχή της αναπηρίας, δίχως όμως να επιδιώκεται από το κράτος η εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με αναπηρία (Σούλης, 2013).

Όσον αφορά την τρίτη περίοδο ανάπτυξης της ειδικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, υποστηρίζεται από κάποιους ακαδημαϊκούς ερευνητές, ότι ξεκινά από τη μεταπολίτευση έως και σήμερα (Πολυχρονοπούλου 2017; Στασινός, 2013). Όμως, όπως θα αναφερθεί και παρακάτω, η χώρα μας βρίσκεται στην τέταρτη περίοδο ανάπτυξης της ειδικής εκπαίδευσης.

Αρχικά έχουμε τη δεκαετία του '70 και του '80. Οι συγκεκριμένες δεκαετίες είναι οι δεκαετίες του εκδημοκρατισμού και των αλλαγών του εκπαιδευτικού συστήματος για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και σε πολλές χώρες της Ευρώπης, η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία κατοχυρώνεται νομοθετικά και η εκπαίδευση των μαθητών αυτών είναι υποχρεωτική από τη νηπιακή ηλικία (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Η πιο σημαντική νομοθετική ρύθμιση για την εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, τη δεκαετία του 1970 είναι η αναγνώριση του δικαιώματος των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση (Σύνταγμα 1975, άρθρο 16, παρ. 4 & άρθρο 21).

Στη χώρα μας, το 1975 η ΕΛ.Ε.Π.Α.Π. ιδρύει το πρώτο δημόσιο ειδικό δημοτικό σχολείο και αντίστοιχα το 1980, γυμνάσιο για μαθητές με κινητική αναπηρία. Σημαντικό γεγονός το 1976 αποτελεί η ίδρυση της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής (Π.Δ.147/1976, ΦΕΚ 56Α). Το 1977 ιδρύεται ο «Πανελλήνιος Σύλλογος Παραπληγικών». Επίσης, το 1979 λειτουργεί στην Αθήνα και πιο συγκεκριμένα στη Καλλιθέα το «Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκαταστάσεως Τυφλών» (Π.Δ.265, 6-04-1979, ΦΕΚ 74Α, 17-4-1979). Άλλα ιδρύματα που λειτούργησαν εκείνη την εποχή ήταν: η «Σχολή Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης» το 1983 στη Καλλιθέα. Στόχος ήταν η παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης σε παιδιά και έφηβους με ήπια νοητική αναπηρία. Παρόμοια ήταν και η αποστολή του ιδρύματος «Παμμακάριστος» στη Νέα Μάκρη Αττικής που επιδίωκε την ένταξη εφήβων με νοητική αναπηρία στην αγορά εργασίας. Αναλυτικότερα, το συσταθέν με το υπ' αριθμό 185/1945 Επισκοπικό Διάταγμα «Ίδρυμα Παιδικών Εξοχών η

Παμμακάριστος» το οποίο με το 284/1978 Επισκοπικό Διάταγμα μετονομάστηκε σε «Ίδρυμά για το παιδί, η Παμμακάριστος» και αναγνωρίστηκε με την υπ' αριθμό Κ.Π. 2644/1978 απόφαση της Νομαρχίας Ανατολικής Αττικής, είναι Ν.Π.Ι.Δ.<sup>12</sup> φιλανθρωπικό, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα (Π.Δ. 5, ΦΕΚ 3Α'/15-01-2001).

Επιπλέον, τη περίοδο αυτή, η ελληνική πολιτεία και το Υπουργείο Παιδείας μέσα από την ψήφιση του νόμου 1143 του 1981 αναλαμβάνει τη συστηματική εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες (Ν.1143/1981). Αντίστοιχα, τα πρώτα βήματα για την ένταξη μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο πραγματοποιούνται και μέσα από τη νομοθεσία 1566 το 1985 (Ν.1566/1985). Αναλυτικές πληροφορίες για τη νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

Ακόμη, την διετία 1983-1984 πραγματοποιούνται κάποια μαθήματα Ειδικής Αγωγής στα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στις σχολές ΣΕΛΔΕ<sup>13</sup>, ΣΕΛΕΤΕ<sup>14</sup> και ΣΕΛΜΕ<sup>15</sup>, οι οποίες λειτουργούσαν στις έδρες των νομών ανά την ελληνική επικράτεια. Παρόμοια διδασκαλεία λειτούργησαν και σε άλλες πόλεις της χώρας, υπό την εποπτεία των Παιδαγωγικών Τμημάτων, τα οποία ιδρύθηκαν στη δεκαετία αυτή σε διάφορα πανεπιστήμια (Στασινός, 2013).

Πέρα από αυτά, το 1988 ξεκίνησε η εφαρμογή του προγράμματος HELIOS<sup>16</sup> 1 (στη συνέχεια και HELIOS 2). Στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα προγράμματα εκπαιδευτικής ένταξης για κωφούς, βαρήκοους, τυφλούς και για μαθητές με νοητική αναπηρία (Πολυχρονοπούλου, 2017).

Προχωρώντας, τη δεκαετία του '90 η Ειδική Αγωγή εισέρχεται σε μια νέα εποχή ριζοσπαστικών αλλαγών στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Έχει γίνει κατανοητό πως η αναπηρία δεν πηγάζει μόνο από φυσικούς ή νοητικούς περιορισμούς αλλά και από την αντίδραση της κοινωνίας προς τους ανάπηρους. Το αναπηρικό κίνημα αγωνίζεται για να γίνει σεβαστή η διαφορετικότητα των αναπήρων και ενώ διεθνώς επικρατεί η τάση της συνεκπαίδευσης, οι συνθήκες που επικρατούν στην Ελλάδα θυμίζουν παλαιότερες εποχές. Τα ειδικά σχολεία λειτουργούν όπως παλιά, ενώ στη γενική εκπαίδευση η εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι έτοιμη να υποστηρίξει τη συμπερίληψη

---

12 Ν.Π.Ι.Δ. = Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου

13 ΣΕΛΔΕ = Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης

14 ΣΕΛΕΤΕ = Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Τεχνικής Εκπαίδευσης

15 ΣΕΛΜΕ = Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης

16 HELIOS = Handicapped People in the European Community Living Independently in the Open Society

μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Την περίοδο αυτή δυστυχώς υπάρχουν ελλείψεις σε υποστηρικτικές δομές, σε ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, σε κατάλληλο διδακτικό υλικό και εξατομικευμένα προγράμματα (Στασινός, 2013).

Εκτός από αυτά, η παρουσία του ιατρικού μοντέλου αναπηρίας είναι έντονη στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης (Υπουργεία, σχολεία, ειδικές τάξεις, τμήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, ο.π.). Έτσι, το 1991 ιδρύεται στη Θεσσαλονίκη Τεχνική και Επαγγελματική σχολή Ειδικής Αγωγής κωφών και βαρήκοων και το 1993 ιδρύεται προπτυχιακό τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας με έδρα το Βόλο (Π.Δ. 177/1993, ΦΕΚ 65Α). Τέλος, το 1993 ιδρύεται προπτυχιακό τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (Π.Δ. 267/1993, ΦΕΚ 114Α άρθρο 1).

Εν συνεχεία, στις 14 Μαρτίου 2000 η ελληνική πολιτεία ψήφισε το νόμο 2817/2000 (αναλυτικές πληροφορίες στην επόμενη ενότητα). Με αυτό τον τρόπο, το νομικό πλαίσιο της χώρας προσπάθησε να εναρμονιστεί με την ευρωπαϊκή πολιτική για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου & Μαρκάκης, 2005). Μέσα από τη συγκεκριμένη νομοθετική ρύθμιση, ξεκινά μια νέα περίοδος (η τέταρτη) για την ειδική εκπαίδευση στη χώρα μας με κύριο στόχο να αποτελεί έως και σήμερα η δημιουργία ενός σχολείου για όλους. Η χώρα μας λοιπόν, νομιμοποίησε τις διαδικασίες που επιτρέπουν στα παιδιά με αναπηρία να διδάσκονται από κοινού μαζί με τους συνομηλίκους τους στο γενικό σχολείο, θεσμοθετώντας με αυτό τον τρόπο την ένταξη των μαθητών με αναπηρία (Σούλης, 2008).

Όμως, παρά το γεγονός πως η χώρα μας προσπάθησε να προωθήσει τη συμπερίληψη θεσμικά, σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν από την έκθεση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το 2003 λειτούργησαν 1192 Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (1091 στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση). Αναλυτικότερα, το 67,6% αποτελούν τμήματα ένταξης δημοτικών σχολείων (806), ενώ το 12,8% είναι ειδικά δημοτικά σχολεία (152). Αντίστοιχα, τα τμήματα ένταξης στα νηπιαγωγεία είναι αποτελούν το 4,4% (52) ενώ το 6,8% είναι ειδικά νηπιαγωγεία (81). Στον επιστημονικό κλάδο της Ειδικής Αγωγής εργάζονταν 896 άτομα εκ των οποίων μόνο το 60% διέθετε πρόσθετες σπουδές στην Ειδική Αγωγή. Προβλήματα υποδομών και προβλήματα στέγασης είναι μερικά από τα

προβλήματα που παρατηρούνται στις σχολικές μονάδες (ΥΠ.ΕΠ.Θ.<sup>17</sup>-Π.Ι.<sup>18</sup>, 2003). Στόχος είναι να σταματήσει η εκπαίδευση στην Ελλάδα να είναι δυαδική (γενική & ειδική) και να δημιουργηθεί ένα σχολείο για όλους τους μαθητές (European Foundation Center, 2010).

Ακόμη, στα πλαίσια της προώθησης και της πρόθεσης για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και έπειτα και από την Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα ανθρώπινα δικαιώματα των Α.με.Α.<sup>19</sup> (United Nations, 2006), η ελληνική πολιτεία θέσπισε έναν ακόμη νέο νόμο το 2008 (Ν.3699/2008).

Τη συγκεκριμένη περίοδο ανάπτυξης της ειδικής εκπαίδευσης κομβικής σημασίας για τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελεί το έτος 2012. Τη χρονιά εκείνη η χώρα μας προέβη στην επικύρωση της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα ανθρώπινα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία μέσω του 4074/2012 (Ν.4074/2012). Ειδικότερα, μέσα από τα άρθρο 24 της Σύμβασης, κατοχυρώνεται ο σεβασμός, των ανθρώπινων δικαιωμάτων, των θεμελιωδών ελευθεριών και της ανθρώπινης διαφορετικότητας. Επίσης, τα άτομα με αναπηρία μπορούν να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους στο μέγιστο δυνατό επίπεδο, να έχουν ισότιμη πρόσβαση σε μια ελεύθερη κοινωνία. Διασφαλίζεται επίσης, ο μη αποκλεισμός των ατόμων με αναπηρία από την υποχρεωτική γενική εκπαίδευση. Η σύμβαση υποχρεώνει τα κράτη, μεταξύ άλλων και τη χώρα μας να παρέχουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης στα άτομα με αναπηρία, τροποποιώντας το εκπαιδευτικό τους σύστημα σε συμπεριληπτικό – ενταξιακό. Για τη διευκόλυνση της πλήρους και ισότιμης συμμετοχής στην εκπαίδευση όλων των μελών προτείνεται: η εκμάθηση εναλλακτικής γραφής Μπράιγ, η εκμάθηση νοηματικής, η παροχή κατάλληλων μέσων επικοινωνίας για παιδιά που είναι τυφλά ή κωφά (Ν.4074/2012, άρθρο 24). Σε ό,τι έχει να κάνει με τις σχολικές αίθουσες, οφείλουν να έχουν τις απαραίτητες διαρρυθμίσεις για την εξασφάλιση της προσβασιμότητας των μαθητών και της ασφάλειας αυτών, μειώνοντας τον αριθμό μαθητών ανά τάξη. Ακόμη, αναγκαίο κρίνεται η κάθε τάξη να έχει επάρκεια σε εποπτικό υλικό, τεχνολογικό εξοπλισμό. Τέλος, η τοποθέτηση των μαθητών στην αίθουσα θα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπεται στους μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να επικοινωνούν πιο εύκολα με τους συμμαθητές τους. Όλα τα παραπάνω

---

17 ΥΠ.ΕΠ.Θ. = Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

18 Π.Ι. = Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

19 Α.με.Α. = Άτομα με Αναπηρία

πρέπει να πραγματοποιηθούν, ώστε να αποκτήσει η εκπαίδευση συμπεριληπτικό χαρακτήρα (Laurin – Bowie 2009). Εξάλλου, όπως επισημαίνει και η Ζώνιου - Σιδέρη (2009) τα ελληνικά σχολεία οφείλουν να δημιουργήσουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που να επιτρέπει σε όλους να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης. Συμπερασματικά, η πολιτεία μας θα πρέπει να δράσει με τέτοιο τρόπο και να πραγματοποιήσει όλες τις ενέργειες για να αντιμετωπίσει τις δυσχέρειες του εκπαιδευτικού μας συστήματος, με σκοπό να υλοποιηθούν οι όροι της Σύμβασης, δημιουργώντας μια ισότιμη κοινωνία, η οποία θα ασπάζεται και θα εφαρμόζει τις συμπεριληπτικές αρχές στην εκπαίδευση (Αργυριάδης και συν., 2015).

### **3.10 Νομοθεσία που διέπει την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στη χώρα μας**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι γνωστό πως χαρακτηρίζεται από τις αρχές της πολυνομίας και τις σύνθετες γραφειοκρατικές διαδικασίες (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Ακόμη, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από έντονο συγκεντρωτικό χαρακτήρα όπως παρατηρείται στα αναλυτικά προγράμματα, στα σχολικά εγχειρίδια, στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Παρόμοιος συγκεντρωτισμός υπάρχει και στο χώρο της Ειδικής Αγωγής.

Το 1981 η Βουλή των Ελλήνων ψηφίζει τον πρώτο νόμο που αφορά την Ειδική Αγωγή (Ν.1143/1981). Με αυτό τον νόμο η πολιτεία αναλαμβάνει τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις τις σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία και αυτό από μόνο του, αποτελεί μια δίκαια κατάκτηση για το χώρο της Ειδικής Αγωγής. Σκοπός αυτής της νομοθετικής προσπάθειας, αποτέλεσε η παροχή ειδικής αγωγής ή ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στα ανάπηρα άτομα, η κοινωνική ένταξη αυτών και η σύνδεση τους με την επαγγελματική δραστηριότητα. Όμως, ο συγκεκριμένος νόμος («Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων εκπαιδευτικών τινών διατάξεων») δέχτηκε αρνητική κριτική. Αρχικά, όχι μόνο δεν συνέβαλε στην εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών με αναπηρία, αλλά σε συνδυασμό και με το Προεδρικό Διάταγμα 603/1982 (Π.Δ. 603/1982) ταξινομεί τα άτομα σε φυσιολογικά και μη φυσιολογικά, συμβάλλοντας έτσι στο στιγματισμό της αναπηρίας. Ακόμα, ο συγκεκριμένος νόμος δημιουργεί ένα δυαδικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελούμενο από τα «κανονικά» και τα ειδικά σχολεία (Ζώνιου - Σιδέρη, 2004). Επιπροσθέτως, κατηγοριοποιεί τους μαθητές σε δώδεκα κατηγορίες ανάλογα με το μειονέκτημα που πα-

ρουσιάζουν. Συνεπώς, περιθωριοποιεί τους μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, αυτός ο νόμος συνέβαλε στη κυριαρχία των ιδιωτικών πρωτοβουλιών στο χώρο της Ειδικής Αγωγής.

Η έντονη κριτική που δέχτηκε ο νόμος του 1981 οδήγησε την πολιτεία στον σχεδιασμό ενός νέου νόμου, όπου η Ειδική Αγωγή καθίσταται μέρος του θεσμικού πλαισίου που διέπει το σύνολο της εκπαίδευσης. Στον νέο νόμο (Ν.1566/1985, άρθρο 32), ο οποίος δημοσιεύτηκε το 1985 («Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις») η Ειδική Αγωγή αποτελεί όπως αναφέρεται και παραπάνω μέρος του θεσμικού πλαισίου που διέπει το σύνολο της εκπαίδευσης. Κατά αυτό τον τρόπο η πολιτεία θέλησε να σταματήσει την κατηγοριοποίηση των μαθητών σε κανονικούς μαθητές και μαθητές με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με την Πολυχρονπούλου (2017), τα οφέλη αυτού του νόμου ήταν τα εξής: Πρώτον, με την λειτουργία των ειδικών τάξεων, που αργότερα θα ονομαστούν τμήματα ένταξης και εντάσσονται στο γενικό σχολείο, προωθήθηκε η σχολική ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία. Δεύτερον, η ορολογία «αποκλίνον άτομο» μετονομάστηκε σε «άτομο με ειδικές ανάγκες». Τρίτον, εισάγεται ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου και άλλων υπηρεσιών υποστήριξης. Πέρα από αυτά, ο νόμος 1566/1985 προχώρησε και σε άλλες θετικές ρυθμίσεις όπως (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004):

α) Προσπάθησε να εντάξει τα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα στο δημόσιο τομέα.

β) Θέματα πρωτοβάθμιας (γενικής ή επαγγελματικής) εκπαίδευσης και θέματα σχετικά με την αποκατάσταση των ατόμων με αναπηρία έγιναν αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας.

γ) Εισάχθηκε η διδασκαλία ξένης γλώσσας στα ειδικά σχολεία.

δ) Δημιουργήθηκαν βιβλία για τυφλούς και μαθητές με προβλήματα όρασης με την χρήση του συστήματος Braille.

Παρόλο αυτά, η κριτική δεν έλειψε ούτε από αυτόν το νόμο. Οι λόγοι που αυτός ο νόμος αμφισβητήθηκε ήταν οι ακόλουθοι: 1) Δεν λειτούργησε τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. 2) Δεν θεσμοθετήθηκε από την πολιτεία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ζητήματα Ειδικής Αγωγής. 3) Δεν προβλέπονταν η δυνατότητα εκπόνησης μεταπτυχιακών σπουδών στην Ειδική Αγωγή στα πανεπιστήμια της χώρας. 4) Η ιατροπαιδαγωγική διάγνωση και η συμβουλευτική αναφορικά με την αναπηρία ήταν ακόμη αρμοδιότητα του Υπουργείου Πρόνοιας (Ζώνιου-Σιδέρη, ο.π).

Προχωρώντας, την δεκαετία του '80 θεσπίστηκαν δυο ακόμη νόμοι: ο Ν.1824/1988, που έδινε τη δυνατότητα ενισχυτικής διδασκαλίας για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο και ο νόμος 1771/1988 (1771/1988, ΦΕΚ 71Α) που καθόριζε τον τρόπο εισαγωγής των ατόμων με αναπηρία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ύστερα από 15 χρόνια και μετά από την αρνητική κριτική που δέχτηκε η νομοθεσία του 1985, θεσπίζεται νέος νόμος για την Ειδική Αγωγή με τίτλο: «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις» (Ν.2817/2000). Σύμφωνα με τον νόμο, άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται τα άτομα που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες προσαρμογής εξαιτίας συναισθηματικών, σωματικών, ψυχολογικών, κοινωνικών και νοητικών ιδιαιτεροτήτων (Ν.2817/2000, άρθρο1). Μεταξύ άλλων στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συγκαταλέγονται όσοι: α) έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, β) έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), γ) έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα, δ) έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας, ε) έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, στ) έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές δυσκολίες και όσοι βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού ή παρουσιάζουν άλλες διαταραχές ανάπτυξης. Ακόμη, στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμπεριλαμβάνονται μαθητές νηπιακής, σχολικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μια από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη ή για ολόκληρη περίοδο της σχολικής τους ζωής (Ν.2817/2000, άρθρο 1, παρ.3).

Συνεχίζοντας, παρακάτω θα επισημανθούν τα οφέλη που επέφερε ο νέος αυτός νόμος στον χώρο της Ειδικής Αγωγής: Αρχικά, προωθήθηκε η ενσωμάτωση και η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με την ειδική τάξη να μετονομάζεται σε τμήμα ένταξης (Δελλασούδας, 2005). Έτσι, σε Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης φοιτούσαν πλέον παιδιά με σοβαρές δυσκολίες. Εξασφαλίστηκε, ακόμη η δημόσια δωρεάν παιδεία για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι συγκεκριμένοι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να φοιτήσουν στο γενικό σχολείο με την υποστήριξη εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. Η παράλληλη στήριξη αποτέλεσε μια καινοτομία του συγκεκριμένου νομοσχεδίου το 2000. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούσαν να φοιτήσουν και στα τμήματα ένταξης εντός των

συνηθισμένων σχολείων, ή στο σπίτι σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Το Υπουργείο Παιδείας με αυτόν το νόμο (Ν.2817/2000) θεσμοθέτησε την ίδρυση των Κ.Δ.Α.Υ.<sup>20</sup> με σκοπό την διαπίστωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, την ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών και των οικογενειών τους. Εκτός από τα παραπάνω, ο νέος νόμος ορίζει το Υπουργείο Παιδείας ως αποκλειστικό υπεύθυνο φορέα για την Ειδική Αγωγή, ιδρύει τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, δημιουργεί νέες ειδικότητες στην ειδική εκπαίδευση. Σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση προβλέπεται η ίδρυση και λειτουργία των «Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης» και των «Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων Α΄ και Β΄ βαθμίδας». Συμπληρωματικά, προτείνεται η χρήση νέων τεχνολογιών για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, η νοηματική γλώσσα αναγνωρίζεται ως η επίσημη γλώσσα των κωφών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Με τη συγκεκριμένη νομοθεσία, η πολιτεία προώθησε τη συμπερίληψη και την κοινή εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όμως, δεν πρόβλεψε μέτρα στήριξης για τους μαθητές και τους δασκάλους στα γενικά σχολεία (Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2014). Επίσης, με το συγκεκριμένο νόμο δεν καθίσταται εφικτή η λειτουργία ενός σχολείου για όλα τα παιδιά, γιατί αυτός ο νόμος δεν διευκολύνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη διαφοροποίηση του προγράμματος ανάλογα με τη δυναμική του μαθητικού πληθυσμού (Κυπριωτάκης, 2002). Το κυριότερο μειονέκτημα όμως αυτού του νόμου, ήταν ότι το σύστημα γενικής και ειδικής εκπαίδευσης δεν συμπορεύονταν, αλλά, το ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργούσε παράλληλα με αυτό της γενικής εκπαίδευσης. Συγχρόνως, βασική αδυναμία αυτού του νόμου ήταν ο συγκεντρωτισμός και η αδυναμία αποκέντρωσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Για παράδειγμα τα Κ.Δ.Α.Υ. λειτουργούσαν στις μεγάλες πόλεις με αποτέλεσμα η επαρχία και οι δυσπρόσιτες περιοχές να μην λαμβάνουν την απαραίτητη υποστήριξη.

Ο τελευταίος και πιο πρόσφατος νόμος στην Ελλάδα που αναφέρεται αποκλειστικά στην Ειδική Αγωγή είναι ο 3699/2008. Με αυτόν το νόμο (Ν.3699/2008, ΦΕΚ199Α) όπως διαπιστώνεται και από τον τίτλο: «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», η ορολογία Ειδική Αγωγή αντικαθίσταται με αυτήν της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Με βάση το άρθρο 1

---

20 Κ.Δ.Α.Υ. = Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης



αυτού του νόμου, η «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ορίζεται ως το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Σε ένα γενικό πλαίσιο ο στόχος της συγκεκριμένης νομοθεσίας ήταν και είναι η υποστήριξη των ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για να επιτευχθεί η εκπαιδευτική τους ένταξη (Parageorgiou, 2019). Για να πραγματοποιηθεί όμως η κοινωνική ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, θα πρέπει να εφαρμοστεί η ενταξιακή εκπαίδευση (Togia, Charitaki & Soulis, 2017). Ο ν. 3699/2008 κατοχύρωσε πως η Ειδική Αγωγή είναι μέρος της δημόσιας και δωρεάν παιδείας. Ακόμη, η πολιτεία ανέλαβε να εξασφαλίσει πως τα άτομα με αναπηρία θα έχουν ίσες ευκαιρίες για συμμετοχή στα κοινά, θα μπορούν να είναι αυτόνομα, οικονομικά αυτόνομα μέσω της κοινωνικής και της επαγγελματικής τους ένταξης. Επιπροσθέτως, η συγκεκριμένη νομοθεσία προβλέπει την στήριξη μαθητών ως την ηλικία των 23 ετών παρέχοντας: διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ψυχολογική υποστήριξη, συμβουλευτική, φυσικοθεραπεία, εργοθεραπεία, λογοθεραπεία και μετακίνηση από και προς το σχολείο.

Σύμφωνα με το άρθρο 3 της συγκεκριμένης νομοθετικής ρύθμισης δίνεται ο ορισμός της έννοιας «μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Πρόκειται για τους μαθητές που «για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας και λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες» (Ν.3699/2008, άρθρο 3). Με βάση αυτό τον ορισμό, για την ορολογία που χρησιμοποιεί ο συγκεκριμένος νόμος για να περιγράψει τα άτομα με αναπηρία, θα αναφερθούν παρακάτω, οι διάφοροι όροι που χρησιμοποιήθηκαν θεσμικά από τον 1143/1981 έως και τη συγκεκριμένη νομοθετική ρύθμιση. Αρχικά, όλες οι εκθέσεις χρησιμοποιούν διαφορετική ορολογία για αναφερ-

θούν στα άτομα-μαθητές με αναπηρία και στην εκπαίδευση τους (Βόμβα, 2012). Ειδικότερα, στην νομοθετική ρύθμιση 1143/1981 χρησιμοποιείται ο όρος «αποκλίνον εκ του φυσιολογικού» χωρίζοντας τα άτομα σε φυσιολογικά και μη (Ν.1143/1981, άρθρο 2). Προχωρώντας, στην έκθεση του νόμου 1566/1985 χρησιμοποιείται ο όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες» (Ν.1566/1985, άρθρο 32). Το αμέσως επόμενο νομοσχέδιο, χρησιμοποιεί τον όρο «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Ν.2817/2000, άρθρο 1). Στο συγκεκριμένο σημείο αξίζει να σημειωθεί, πως από την ψήφιση του νόμου 1566/1985 έως και την ψήφιση της αναθεώρησης του Συντάγματος στη Βουλή των Ελλήνων χρησιμοποιούνταν ο όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες» (Βόμβα, ο.π.). Ύστερα από την αναθεώρηση του Συντάγματος από την ελληνική πολιτεία, χρησιμοποιείται ο όρος «άτομα με αναπηρία» σε αντικατάσταση του όρου «άτομα με ειδικές ανάγκες» (Σύνταγμα της Ελλάδος, ΦΕΚ 85Α, άρθρο 21, παρ.6 ; Μιζαμτσή, Νικολαΐδης & Μουρούζης, 2012).

Αναφορικά με την διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, με αυτόν τον νόμο τα Κ.Δ.Α.Υ. αναδιοργανώνονται και μετονομάζονται σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ.<sup>21</sup> Οι αρμοδιότητες των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είναι οι ακόλουθες: α) η διαπίστωση του επιπέδου δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) η εισήγηση για την εγγραφή και φοίτηση των μαθητών με αναπηρία στην αντίστοιχη σχολική μονάδα, γ) η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας του μαθητή, δ) η εκπόνηση διδακτικών και ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, ε) η εισήγηση για προφορικές εξετάσεις σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στ) η υποστήριξη των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. (Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) (Ν. 3699/2008, άρθρο 4).

Στα θετικά αυτού του νόμου συγκαταλέγονται επίσης: α) ο πρώτος επίσημος ορισμός για τους χαρισματικούς μαθητές και η πρόβλεψη για την υποστήριξη αυτών (άρθρο 3, παρ.2,3), β) η συμμετοχή των γονέων στο σχεδιασμό εξατομικευμένων ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (άρθρο 5, παρ.3), γ) η μείωση των μαθητών που φοιτούν σε κάθε τμήμα (άρθρο 6, παρ.1). Επιπλέον, προβλέπεται η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή.

Αρχικά με το νόμο αυτό, δίνεται ο σωστός ορισμός των μαθητών που παρουσιάζουν διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (σήμερα διαταραχές αυτιστικού φάσματος). Δεν αναφέρεται όμως ο νόμος στους μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυ-

---

21 ΚΕ.Δ.Δ.Υ. = Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης

τισμού και είναι χαμηλής λειτουργικότητας. Με ποιον τρόπο μπορούν τα συγκεκριμένα παιδιά να φοιτήσουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; Μια ακόμη διαπίστωση αποτελεί, ότι τα τμήματα ένταξης χρειάζεται να γίνουν πιο ισχυρά, παρέχοντας περισσότερες υπηρεσίες και να αποτελέσουν τη βασικότερη επιλογή εντός των γενικών σχολείων για την εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ζυμβρακάκης, 2013). Τέλος, προτείνεται η καλύτερη αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογιών και των Τ.Π.Ε.<sup>22</sup> για την υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία στα σχολεία.

Συμπερασματικά, οι νομοθετικές ρυθμίσεις και προβλέψεις του νόμου 3699/2008 αποτέλεσαν θετικά βήματα για την ανανέωση και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος και των δομών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Όμως, κρίνεται απαραίτητο να επισημανθούν και ορισμένα αρνητικά σημεία αυτού του νόμου. Αρχικά, όπως υποστηρίζεται από ορισμένους ακαδημαϊκούς (Λαμπροπούλου, 2008), το συγκεκριμένο νομοσχέδιο είναι αναχρονιστικό και δεν εισήγαγε καμία καινούρια μεταρρύθμιση. Τα ερωτήματα και οι προβληματισμοί που εγείρονται είναι οι παρακάτω: Ποια είναι η φιλοσοφία για την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία με βάση την οποία σχεδιάστηκε ο νόμος 3699/2008; Έπειτα, ποια σκοπιμότητα και ποιες ανάγκες καλύπτει αυτό το νέο νομοσχέδιο; Εκτός από αυτά, ποιοι ήταν οι προβληματισμοί και με βάση ποιες μελέτες λήφθηκε η απόφαση να σχεδιαστεί ένα νέο νομοσχέδιο για την Ειδική Αγωγή, τη στιγμή που θα μπορούσε να αλλάξει ο νόμος 1566/1985 για την γενική εκπαίδευση και να συμπεριλάβει εντός του και την Ειδική Αγωγή; Επιπροσθέτως, με το νέο αυτό νόμο δε λειτούργησε καμία νέα δομή. Η μετονομασία των Κ.Δ.Α.Υ. σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ., δεν επέφερε καμία καινοτομία. Μάλιστα, όπως υποστηρίζεται κατέργησε μια εκπαιδευτική δομή καινοτόμα για την εποχή της και αντικαταστάθηκε από μια άλλη, η οποία είχε ιατρικό προσανατολισμό με την εισαγωγή του όρου διαφοροδιάγνωση. Τέλος, η προσθήκη του όρου εκπαίδευση στην ορολογία «Ειδική Αγωγή» δεν έχει κάποια επιστημονική βάση και δεν αποτελεί ουσιώδης αλλαγή. Η ορολογία «Ειδική Αγωγή» έχει καθιερωθεί στη χώρα μας και θεωρείται ταυτόσημη με την έννοια της ειδικής εκπαίδευσης (Λαμπροπούλου, ο.π.).

Ένας νόμος που αποτέλεσε σταθμό για την εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στη χώρα μας αλλά και διεθνώς, ο οποίος είναι εξαιρετικά σημαντικός και αφορά τα άτομα με αναπηρία ψηφίστηκε το 2012 (Ν.4074/2012). Ο νέος αυτός

---

22 Τ.Π.Ε. = Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών

νόμος, κύρωσε τη σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα δικαιώματα που έχουν τα άτομα με αναπηρία καθώς και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο που συνοδεύει τη Σύμβαση. Η συγκεκριμένη Σύμβαση, αναγνωρίζει πως η αναπηρία είναι μια εξελισσόμενη έννοια και προκύπτει από τη διάδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Με την κύρωση λοιπόν της σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του προαιρετικού πρωτοκόλλου, επιβεβαιώνεται η προσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας στις απαιτήσεις του ευρωπαϊκού και διεθνούς θεσμικού πλαισίου.

Σύμφωνα με το άρθρο 24 της Σύμβασης, το οποίο αναφέρεται στην εκπαίδευση, οι χώρες που έχουν υπογράψει τη σύμβαση οφείλουν να δημιουργήσουν ένα ενταξιακό εκπαιδευτικό σύστημα με στόχο: τον σεβασμό της αξιοπρέπειας κάθε ανθρώπου, την διασφάλιση των απαραίτητων συνθηκών, ώστε τα άτομα με αναπηρία να μπορούν να αναπτύξουν στο μέγιστο τις δεξιότητές τους. Επίσης, επισημαίνεται η ανάγκη των αναπήρων για πλήρη συμμετοχή σε μια ελεύθερη κοινωνία. Συνεπώς, τα άτομα με αναπηρία δεν θα πρέπει να αποκλείονται από καμία βαθμίδα εκπαίδευσης της χώρας, αλλά να έχουν πρόσβαση σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης με την ανάλογη υποστήριξη που δικαιούνται, προκειμένου να ενταχθούν αργότερα στη κοινωνία. Επιπλέον, είναι υποχρεωτική η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής στα άτομα με αναπηρία. Τέλος, το κράτος πρέπει να προσλαμβάνει εκπαιδευτικούς κατάλληλα καταρτισμένους, για να υποστηρίζουν και να καθοδηγούν τη μάθηση των ατόμων με αναπηρία.

Ακολούθησαν κάποιες νομοθετικές ρυθμίσεις που βασικά τροποποίησαν τον νόμο 3699/2008 σε καίρια σημεία.

Με το άρθρο 39 του ν.4115/2013 θεσμοθετήθηκαν οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ.<sup>23</sup> Ειδικότερα, σε κάθε σχολική μονάδα που ανήκει σε Σ.Δ.Ε.Υ.<sup>24</sup> λειτουργεί Ε.Δ.Ε.Α.Υ. ως πρωτοβάθμιο όργανο για την διαγνωστική, εκπαιδευτική αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Οι αρμοδιότητες της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. είναι οι ακόλουθες: α) η διενέργεια εκπαιδευτικής αξιολόγησης για να εντοπιστούν τα εμπόδια στην εκπαίδευση και οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του εκάστοτε μαθητή, β) η σχεδίαση προγράμματος διαφοροποιημένης διδασκαλίας για μαθητές με διαπιστωμένη μαθησιακή δυσκολία ή δυσκολία συμπεριφοράς, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, γ) η πραγματοποίηση συνεργατικής και διεπιστημονικής αντιμετώπισης των δυσκολιών του μαθητή εντός της γενικής τάξης, υπό το πρίσμα των μέσων και των πόρων που

---

23 Ε.Δ.Ε.Α.Υ. = Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης

24 Σ.Δ.Ε.Υ. = Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης

είναι διαθέσιμοι στο σχολείο, στην οικογένεια του παιδιού και στη τοπική κοινότητα, δ) η διαμόρφωση προγραμμάτων πρόωμης σχολικής παρέμβασης, ε) η παρακολούθηση της εφαρμογής του εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στ) ο συντονισμός δράσεων κοινωνικής στήριξης για τον μαθητή και την οικογένειά του με τη βοήθεια των υπηρεσιών της τοπικής κοινότητας του δήμου, ζ) η παροχή υποστήριξης στη σχολική μονάδα κατά την μεταγραφή και η βοήθεια προς απόφοιτους και τελειόφοιτους μαθητές με αναπηρία, η) η παραπομπή για διάγνωση σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ., όταν παρά την υποστήριξη του σχολείου οι μαθητές συνεχίζουν να εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. αποτελούνται από: τον ψυχολόγο, τον κοινωνικό λειτουργό, το διευθυντή του σχολείου και από έναν εκπαιδευτικό που υπηρετεί σε τμήμα ένταξης ή από έναν εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης (προσχολικής, πρωτοβάθμιας/δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) (Ν.4115/2013, άρθρο 39).

Η επόμενη νομοθετική ρύθμιση για την Ειδική Αγωγή συμπεριλαμβάνεται στο άρθρο 82 του νόμου 4368/2016. Με βάση αυτό το άρθρο θεσμοθετείται η υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης μεταξύ των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και των σχολικών μονάδων γενικής εκπαίδευσης με σκοπό την προώθηση της συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρία και το σεβασμό απέναντι στην αναπηρία και την ετερότητα. Ακόμη, το άρθρο 82 αναδιαμόρφωσε τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης. Μεταξύ άλλων αναφέρεται, πως σκοπός των τμημάτων ένταξης, είναι η πλήρης ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον μέσα από ειδικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Μάλιστα προβλέπεται, πως ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης δύναται να υποστηρίξει τους μαθητές, εντός του περιβάλλοντος της σχολικής τάξης του μαθητή, συνεργαζόμενος με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Στοχεύει δε, στη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων και της διδασκαλίας και στην κατάλληλη προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού και περιβάλλοντος στις δυνατότητες του μαθητή. Σε ό,τι έχει να κάνει με την υποστήριξη του μαθητή σε χώρο διαφορετικό από αυτόν της σχολικής του τάξης, αυτό πραγματοποιείται, όταν το επιβάλλουν οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού, με απώτερο σκοπό να υποστηριχθεί μελλοντικά εντός του περιβάλλοντος της γενικής τάξης (Ν.4368/2016, άρθρο 82).

Συμπληρωματικά, τον Οκτώβριο του 2016 εκδίδεται Υπουργική Απόφαση που καθορίζει τη διαδικασία σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Μεταξύ άλλων, ορίζονται ως στόχοι αυτών των προγραμμάτων: η προώθηση της ένταξης και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, η ανάπτυξη των

γνωστικών, συναισθηματικών, ψυχοκινητικών, και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η ευαισθητοποίηση των μαθητών γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε ζητήματα όπως: η καλλιέργεια του σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα αλλά και στην διαφορετικότητα. Τέλος, ορίζεται ως στόχος η ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης σε όλους τους μαθητές (Υ.Α.172877/Δ3/17-10-2016 Φ.Ε.Κ.3561Β). Ακόμη, καθορίζονται οι τύποι, τα περιεχόμενα αυτών των προγραμμάτων, η μεθοδολογία και η διαδικασία έγκρισης ενός τέτοιου προγράμματος.

Στη συνέχεια, με το νόμο 4547/2018 τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (πρώην Κ.Δ.Α.Υ.) καταργήθηκαν και στη θέση τους ιδρύθηκαν τα Κ.Ε.Σ.Υ.<sup>25</sup> Σκοπός της λειτουργίας των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης είναι η εξασφάλιση της προσβασιμότητας στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, η υποστήριξη των σχολείων και των μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι αρμοδιότητες των προαναφερόμενων Κέντρων έχουν εκπαιδευτικό προσανατολισμό και είναι οι κάτωθι: α) η διερεύνηση των ατομικών ή ομαδικών εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών, το είδος των δυσκολιών και των πιθανών φραγμών που εμποδίζουν την ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με αναπηρία, β) η διαπίστωση των εκπαιδευτικών αναγκών, δυσκολιών μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γ) η διερεύνηση και η εισήγηση για ζητήματα που σχετίζονται με την εγγραφή, την κατάταξη και τη φοίτηση των μαθητών στο κατάλληλο σχολικό πλαίσιο, δ) η αξιοποίηση συγκεκριμένων μεθόδων και μέσων υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας, η παροχή βοηθημάτων και υποστηρικτικής τεχνολογίας σε μαθητές με αναπηρία, η αντικατάσταση των γραπτών εξετάσεων με προφορικές, για τους μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ε) η διερεύνηση αιτημάτων ψυχοκοινωνικής στήριξης, στ) η εισήγηση για θέματα που αφορούν την ίδρυση ή κατάργηση, προαγωγή, υποβιβασμό, μεταφορά, συγχώνευση, όπως επίσης και για την προσθήκη τομέων και ειδικοτήτων των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Μια ακόμη αρμοδιότητα, η οποία εμπίπτει στα Κ.Ε.Σ.Υ., αποτελεί η εισήγηση για στοχευμένες ψυχοκοινωνικές δράσεις και παρεμβάσεις επαγγελματικού προσανατολισμού. Αναλυτικότερα, παρέχουν υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολι-

---

25 Κ.Ε.Σ.Υ. = Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης

σμού σε ομαδικό επίπεδο, υλοποιώντας προγράμματα αγωγής σταδιοδρομίας στα σχολεία. Σε ατομικό επίπεδο, επίσης παρέχουν υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού σε μαθητές Β΄ και Γ΄ Λυκείου. Επιπλέον, υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που αφορούν τον επαγγελματικό προσανατολισμό και παρέχουν και συμβουλευτική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς σε ζητήματα παιδαγωγικής και ψυχοκοινωνικής φύσεως. Ακόμη, παρέχουν υπηρεσίες συμβουλευτικής υποστήριξης στους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών. Τέλος, υποστηρίζουν το συνολικό έργο των σχολείων, ενώ συγχρόνως μεριμνούν για ενημερώσεις και επιμορφώσεις στις σχολικές μονάδες για ψυχοκοινωνικά ζητήματα, παράγουν ενημερωτικό υλικό για μαθητές και εκπαιδευτικούς και προωθούν την συνεργασία σχολείου - οικογένειας και κοινότητας (Ν.4547/2018, άρθρο 7). Ακόμη μέσα από τη συγκεκριμένη νομοθεσία, δίνεται ο ορισμός για την ενταξιακή εκπαίδευση: «Η εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία συνεκτιμά, τις ανάγκες ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού και αποσκοπεί στην άρση των φραγμών στη μάθηση και στη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό αγαθό όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με αναπηρία (Ν.4547/2018, άρθρο 2).

Τέλος, η πλέον πρόσφατη νομοθετική ρύθμιση πραγματοποιήθηκε με τον 4823/2021. Με τη συγκεκριμένη νομοθετική ρύθμιση τα Κ.Ε.Σ.Υ. μετονομάστηκαν σε ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.<sup>26</sup>. Σκοπός των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. είναι η υποστήριξη των μαθητών των σχολικών μονάδων που emπίπτουν στη περιοχή αρμοδιότητά τους, για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής, ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου. Για ζητήματα τα οποία η αρμοδιότητα emπίπτει στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., δεν έχουν αρμοδιότητα άλλες δημόσιες υπηρεσίες ή φορείς. Εκτός από αυτά, οι πιο σημαντικές αρμοδιότητες τους παρατίθενται παρακάτω (Ν.4823/2021, άρθρο 11):

α) Σε επίπεδο διερεύνησης και αξιολόγησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών:

- Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών ή εμποδίων στη μάθηση των μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και η σύνταξη εκπαιδευτικής έκθεσης αξιολόγησης του μαθητή.

---

26 ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.= Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης

- Η κατ' αποκλειστικότητα σύνταξη εξατομικευμένων αξιολογικών εκθέσεων για τους μαθητές, στις οποίες αναφέρονται οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, τα εκπαιδευτικά βοηθήματα, τα καινοτόμα μέσα, ή οι υπηρεσίες προηγμένης τεχνολογίας που μπορούν να υποστηρίξουν τη λειτουργική συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

- Η εισήγηση στη σχολική μονάδα για την κατάρτιση των προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης και δραστηριοτήτων, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τα μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού, η εισήγηση για την εφαρμογή κοινωνικών και λοιπών υποστηρικτικών μέτρων για τα άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

- Η πρόταση στη σχολική μονάδα για την εφαρμογή προγραμμάτων έγκαιρης, διεπιστημονικής και εκπαιδευτικής υποστήριξης, στο πλαίσιο της πρώιμης παρέμβασης.

- Η διατύπωση των βασικών αξόνων των Ε.Π.Ε.<sup>27</sup> και η προώθηση των αρχών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.

β) Σε επίπεδο σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων:

- Η υλοποίηση, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τις Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών παρεμβάσεων παιδαγωγικής και συμβουλευτικής ψυχοκοινωνικής στήριξης σε μαθητές.

- Η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στον εκπαιδευτικό, τον ειδικό εκπαιδευτικό και το ειδικό βοηθητικό προσωπικό των σχολείων σε ζητήματα βέλτιστης διδακτικής πρακτικής, ανταπόκρισης στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποδοχής της διαφορετικότητας και αξιοποίησης της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού.

- Η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών σε σχέση με ζητήματα υποστήριξης της σχολικής μάθησης.

γ) Σε επίπεδο υποστήριξης του συνολικού έργου των σχολικών μονάδων:

---

27 Ε.Π.Ε. = Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης



- Η ενίσχυση των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, η πρόληψη της σχολικής διαρροής και η δημιουργία σχολικού κλίματος που ευνοεί την ψυχοκοινωνική υγεία και τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών.

- Ο εντοπισμός των φραγμών και των εμποδίων στην ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στη μάθηση και η εφαρμογή επιστημονικών, εκπαιδευτικών και άλλων υποστηρικτικών μέτρων για τους μαθητές.

- Η υποστήριξη για την υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας.

δ) Σε επίπεδο ενημέρωσης και επιμόρφωσης:

- Η ενημέρωση του σχολείου για καινοτόμες δράσεις και προγράμματα που αφορούν ψυχοκοινωνικά ζητήματα.

- Η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

- Η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας, η προώθηση συνεργασιών ανάμεσα στις σχολικές μονάδες, τους γονείς ή κηδεμόνες, τους επιστημονικούς και κοινωνικούς φορείς σε θέματα που αφορούν τα δικαιώματα του παιδιού.

- Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων.

Τέλος, με τη συγκεκριμένη νομοθεσία, συγκροτούνται οι Ε.Δ.Υ.<sup>28</sup> των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, σε κάθε Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης λειτουργεί Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης η οποία συγκροτείται με απόφαση του διευθυντή ή προϊστάμενου της Σ.Μ.Ε.Α.Ε.<sup>29</sup> και αποτελείται από: α) το Διευθυντή ή Προϊστάμενο της Σ.Μ.Ε.Α.Ε. καθώς και β) έναν εκπαιδευτικό της σχολικής μονάδας, γ) έναν ψυχολόγο και δ) έναν κοινωνικό λειτουργό (Ν.4823, άρθρο 16, παρ.1). Σκοπός της Ε.Δ.Υ., είναι η εισήγηση προς τον σύλλογο διδασκόντων της Σ.Μ.Ε.Α.Ε., και η συνεργασία με φορείς, υπηρεσίες και αρχές για κάθε ζήτημα που αφορά τους μαθητές της σχολικής μονάδας. Η Ε.Δ.Υ. της Σ.Μ.Ε.Α.Ε. είναι αποκλειστικά αρμόδια να αποφασίσει για την παράταση της φοίτησης των μαθητών. Τέλος, συνεργάζεται με όλο το προσωπικό που υπηρετεί στη σχολική μονάδα (Ν.4823, άρθρο 16, παρ.2).

---

28 Ε.Δ.Υ. = Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης

29 Σ.Μ.Ε.Α.Ε. = Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

## **Κεφάλαιο 4: «Παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριληπτική προοπτική της εκπαίδευσης»**

### **4.1 Οι απόψεις - στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο**

Η προσαρμογή του εκπαιδευτικού μας συστήματος με προσανατολισμό την ισότιμη και κοινή εκπαίδευση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, επηρεάζεται από αρκετούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, οι απόψεις και οι στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο ασκούν επιρροή στην ενταξιακή προοπτική, που προσπαθεί να προωθηθεί μέσω της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής στα σχολεία της χώρας μας.

Αρχικά, οι απόψεις περιλαμβάνουν τις προσωπικές κρίσεις και τις εκτιμήσεις ενός ατόμου για την πιθανότητα να συμβεί ένα γεγονός, ή για μια σχέση με κάποιο αντικείμενο (Oskamp & Schultz, 2005). Έπειτα, οι στάσεις συμπεριλαμβάνουν τις αξιολογήσεις, τις εκτιμήσεις μας για οποιαδήποτε πτυχή του κόσμου και είναι σημαντικές, γιατί βοηθούν στην κατανόηση της συμπεριφοράς των άλλων ανθρώπων. Οι στάσεις δύνανται να είναι σαφείς και συνειδητές, κάτι που τις καθιστά εύκολες να αναφερθούν, αλλά μπορεί και να είναι σιωπηρές, ασυνειδητές και ανεξέλεγκτες (Aronson et al., 2016). Ακόμη, η αλλαγή των στάσεων ενός ατόμου, σηματοδοτεί ταυτόχρονα και αλλαγή στη συμπεριφορά του.

Κοινή πεποίθηση της επιστημονικής κοινότητας αποτελεί το γεγονός, πως οι πεποιθήσεις και οι στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί είναι μείζονος σημασίας για την εξασφάλιση της επιτυχίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Avramidis & Norwich, 2002). Οι απόψεις - στάσεις των εκπαιδευτικών, είναι εκείνες που μπορούν να προωθήσουν ή να εμποδίσουν την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στις σχολικές μονάδες (Avramidis, & Kalyva, 2007). Οι απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, ποικίλουν. Άλλοτε είναι θετικές, άλλοτε αρνητικές και άλλοτε ουδέτερες.

Για παράδειγμα, έπειτα από μακροχρόνιες έρευνες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη οι Mastropieri and Scruggs (1996) διαπίστωσαν τα εξής: Οι συγκεκριμένοι ερευνητές μελέτησαν το συγκεκριμένο θέμα από το 1956 έως το 1995, διεξάγοντας 28 έρευνες με συμμετέχοντες 10.560 εκπαιδευτικούς. Συμπερασματικά, η μεγαλύτερη πλειοψηφία του δείγματος συμφωνούσε και είχαν θετική στάση σχετικά με τις γενικές αρχές της συμπερίληψης. Ακόμη, μια ελαφρά πλειοψηφία, ήταν

πρόθυμη να εφαρμόσει συμπεριληπτικές πρακτικές στη σχολική αίθουσα κατά την διάρκεια του μαθήματος. Ωστόσο, μια μερική μειοψηφία υποστήριξε πως οι μαθητές με αναπηρία δυσχεραίνουν τη μάθηση στη γενική τάξη και χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια και προσοχή.

Μια επίσης σημαντική έρευνα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεκπαίδευση, πραγματοποιήθηκε το 2006 από τις Ζώνιου-Σιδέρη και Βλάχου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι από τους 640 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεσματικότεροι αισθάνονταν όσοι είχαν θετικές στάσεις για τη συμπερίληψη. Επιπροσθέτως, η αποδοχή της συμπερίληψης επηρεάζονταν από το είδος της αναπηρίας του μαθητή που φοιτούσε στη γενική τάξη. Τέλος, διαπιστώθηκε πως η συμπερίληψη βελτιώνει τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Συνεχίζοντας, τη θετική στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη αποδεικνύει και η έρευνα της Μπάτσιου και των συνεργατών της (Batsiou et al., 2008)., το δείγμα της οποίας προέρχονταν από την Ελλάδα και την Κύπρο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής, οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο θετικοί σχετικά με τη συμπερίληψη και αισθάνονται περισσότερο έτοιμοι να εφαρμόσουν τις πρακτικές της στην τάξη συγκριτικά με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς.

Οι θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική προοπτική της εκπαίδευσης, διαπιστώνονται και μέσα από την έρευνα των Galaterou and Antoniou (2017), αλλά και από την έρευνα των Κουντουριώτου, Δημακοπούλου & Πολυχρονπούλου (2014). Στη τελευταία προαναφερθείσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται το δικαίωμα που έχουν οι μαθητές να συμμετέχουν σε ένα σχολείο για όλους, σε ένα σχολείο που να ενστερνίζεται και να εφαρμόζει τις αρχές της συμπερίληψης.

Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών, αντικατοπτρίζουν τις θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες που καταλήγουν σε αντίθετα αποτελέσματα.

Το 2007 η Καλύβα και οι συνεργάτες της διερεύνησαν τις απόψεις 70 Σέρβων εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις του γενικού σχολείου. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι περισσότεροι Σέρβοι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητική στάση και δεν εφαρμόζουν στις τάξεις τους τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Kalyva et al., 2007).

Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα μιας έρευνας στην Τουρκία. Η πλειοψηφία των Τούρκων εκπαιδευτικών εμφάνισαν αρνητικές στάσεις αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Μάλιστα, η συγκεκριμένη έρευνα διαπίστωσε πως οι πιο μεγάλοι ηλικιακά εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο αρνητικοί προς τη συμπερίληψη σε σχέση με τη νέα γενιά των Τούρκων εκπαιδευτικών (Rakar & Kaczmarek, 2010).

Επίσης, μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης που πραγματοποίησαν σε Πανεπιστήμιο της Ολλανδίας οι de Boer et al. (2011), χρησιμοποιώντας 26 μελέτες από βάσεις δεδομένων όπως: ERIC, MEDLINE κλπ., αποδεικνύεται ερευνητικά, πως οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν κυρίως αρνητικές απόψεις για τη συμπερίληψη ή αρκετοί από αυτούς είναι αναποφάσιστοι.

Εκτός από τις παραπάνω έρευνες που κοινοποιούν τις αρνητικές απόψεις των εκπαιδευτικών, αποτελέσματα έρευνας στον ελλαδικό χώρο καταλήγουν σε αντίστοιχα αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, η Παπαδοπούλου και οι συνεργάτες της διερεύνησαν τις στάσεις 92 εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που εργάζονταν σε δημόσια ή ιδιωτικά δημοτικά σχολεία στην πρωτεύουσα. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα (περίπου το 60%) είχαν αρνητικές απόψεις για τη συμπερίληψη, αφού μόνο το 41% των ερωτηθέντων ήταν θετικοί αναφορικά με την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στο γενικό σχολείο (Papadopoulou et al., 2004).

Μια ακόμη έρευνα, αυτή τη φορά με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διαθέτουν αρνητικές στάσεις και πεποιθήσεις για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση (Coutsocostas & Alborz, 2010).

Μέχρι στιγμής έχει αναφερθεί ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη δύναται να είναι θετικές και αρνητικές. Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνες οι απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρία σε τάξεις του γενικού σχολείου μπορεί να είναι και ουδέτερες.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τις Παντελιάδου και Λαμπροπούλου, διαπιστώθηκε πως από τους 377 Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, η πλειοψηφία, διατήρησε ουδέτερη στάση αναφορικά με την ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική τάξη (Padeliadu & Lampropoulou, 1997).

Τέλος, η ουδέτερη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη προκύπτει και μέσω μιας έρευνας που διεξήχθη σε Σέρβους εκπαιδευτικούς. Ο λόγος που οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί είναι ουδέτεροι απέναντι στην ένταξη των

μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, εξηγείται από το γεγονός πως στη συγκεκριμένη χώρα η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μια «καινούρια» έννοια και η εφαρμογή πρακτικών συνεκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες του κράτους, ξεκίνησε πρόσφατα (Galovic et al., 2014).

#### **4.2 Παράγοντες διαμόρφωσης των στάσεων των εκπαιδευτικών**

Οι απόψεις και στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία επηρεάζει την εφαρμογή επιτυχημένων ή αποτυχημένων συμπεριληπτικών πρακτικών στη σχολική μονάδα. Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει πως οι παράγοντες που ασκούν επιρροή στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη είναι μεταξύ άλλων: α) η επαρκής επιμόρφωση τους, β) η μορφή αναπηρίας του μαθητή, γ) το φύλο, δ) η ηλικία - διδακτική εμπειρία και ε) ο βαθμός απόδοσης αποτελεσματικότητας.

**α) Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών:** Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2002), η επιμόρφωση ορίζεται ως η παροχή πρόσθετων γνώσεων επιστημονικής ή επαγγελματικής κατάρτισης. Η σημαντικότητα της επιμόρφωσης έχει τονιστεί και μέσα από την έννοια της «κλαϊκής επιμόρφωσης» για να αντιμετωπιστεί το ζήτημα της ελλιπούς προσαρμογής του εκπαιδευτικού μας συστήματος στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Κατριβέσης, 1991).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένα ζήτημα το οποίο απασχολεί την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (Βουλγαρίδου, 2007). Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, αποτελεί έναν από τους παράγοντες που ασκεί επιρροή στις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή της συμπερίληψης στα σχολεία.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας έρευνας που πραγματοποίησαν ακαδημαϊκοί καθηγητές από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, με δείγμα από τη Βόρειο - Δυτική Ελλάδα, διαπιστώθηκε πως όσοι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, ή κύκλους μαθημάτων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, αποδέχονται το μαθητή με αναπηρία στη γενική τάξη και βλέπουν θετικά τη συνεκπαίδευση αυτών των παιδιών (Sarris et al., 2018). Η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών επίσης, σχετικά με τη διδασκαλία σε μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φαίνεται πως έχει αντίκτυπο στις αντιλήψεις που αναπτύσσουν για τους συγκεκριμένους μαθητές (Coutsocostas & Alborz, 2010). Ταυτόχρονα, η επιμόρφωση των μελλοντικών εκ-

παιδευτικών στην ειδική αγωγή και στη συνεκπαίδευση όλων των παιδιών, μεταξύ άλλων και αυτών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε ένα κοινό σχολείο επηρεάζει τις στάσεις τους σε αυτό το ζήτημα και σύμφωνα με έρευνα είναι θετικοί αναφορικά με τη συμπεριληπτική κατεύθυνση της εκπαίδευσης (Forlin et al., 2009). Τέλος, την έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης σε ζητήματα συμπερίληψης, κατά την διάρκεια φοίτησης στο πανεπιστήμιο, επιβεβαιώνει κυπριακή έρευνα, ως παράγοντα που διαμορφώνει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με αναπηρία (Koutrouba et al., 2006).

**β) Μορφή αναπηρίας:** Ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία είναι και η μορφή αναπηρίας που έχει κάθε παιδί (Vaz et al., 2015). Για παράδειγμα, σύμφωνα με έρευνα οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό στη τάξη τους και είναι περισσότερο πρόθυμοι να βοηθήσουν ένα παιδί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, σε σχέση με ένα παιδί που παρουσιάζει συναισθηματική - συμπεριφορική διαταραχή (Cassady, 2011). Εκτός από αυτά, σύμφωνα με μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία, με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές με κινητική ή αισθητηριακή αναπηρία γίνονται πιο εύκολα αποδεκτοί από τους δασκάλους τους, συγκριτικά με τους μαθητές με νοητική αναπηρία (Forlin, et al., 1996). Την προθυμία των εκπαιδευτικών να συμπεριλάβουν μαθητές με σωματικές, κινητικές αναπηρίες στη τάξη τους επισημαίνει ακόμη μια έρευνα (Al-Zyouidi, 2006).

**γ) Φύλο:** Συνεχίζοντας, άλλος ένας παράγοντας διαμόρφωσης των στάσεων των εκπαιδευτικών, είναι το φύλο. Στοιχεία έρευνας αποκαλύπτουν, πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν παραπάνω ανεκτικότητα απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και υποστηρίζουν την ένταξη αυτών στη γενική τάξη (Avramidis & Norwich, 2002). Τις θετικές στάσεις που έχουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, συγκριτικά με τους άνδρες για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία, επιβεβαιώνουν και άλλες αντίστοιχες μελέτες (Avramidis et al., 2000 ; Thomas, 1985). Αντίθετα αποτελέσματα παρουσιάζει μια έρευνα στην Τουρκία, στην οποία διαπιστώθηκε πως οι άντρες εκπαιδευτικοί, είναι περισσότερο θετικοί αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, σε σχέση με τις γυναίκες (Rakar & Kaczmarek, 2010).

**δ) Ηλικία - διδακτική εμπειρία:** Τα χρόνια, διδακτικής εμπειρίας καθώς και η ηλικία των εκπαιδευτικών φαίνεται πως αποτελούν σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης των στάσεων και απόψεων που εμφανίζουν για την προώθηση της ενταξιακής κουλτούρας στις σχολικές μονάδες (Avramidis, et al., 2000). Αναλυτικότερα, υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί, διατίθενται θετικότερα προς τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία, συγκριτικά με τους μεγαλύτερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς (Sarris et al., 2018 ; Gal, Schreur & Engel-Yeger, 2010). Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με έρευνες οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι έμπειροι και διδάσκουν αρκετά χρόνια φαίνεται πως αναπτύσσουν θετικές απόψεις για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Batsiou et al., 2008 ; Forlin et al., 2009). Παρόμοια αποτελέσματα, εμφανίζονται και στην έρευνα της Κουτρούμπα και των συνεργατών της (2008) με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς που δίδασκαν παραπάνω από είκοσι χρόνια να είναι θετικότεροι αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με ή χωρίς αναπηρία.

**ε) Βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας:** Η αποτελεσματικότητα, είναι μια γενικευμένη ικανότητα, κατά την οποία, οι νοητικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δεξιότητες οργανώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξυπηρετήσουν διάφορους σκοπούς. Η αυτοαποτελεσματικότητα, δεν σχετίζεται με το πόσες δεξιότητες διαθέτει κάποιος, αλλά με το τι πιστεύει ότι είναι ικανός να κάνει, σε διαφορετικές περιστάσεις ανάλογα και με τις ικανότητες τις οποίες διαθέτει (Bandura, 1997).

Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς της Φινλανδίας και της Νότιας Αφρικής, διαπιστώθηκε πως οι πεποιθήσεις τους για τον βαθμό αυτοαποτελεσματικότητάς τους συνδέεται με τις στάσεις τους για την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Ειδικότερα, όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι μπορούν να εφαρμόσουν πρακτικές συμπερίληψης στη τάξη τους, τόσο πιο θετικές στάσεις αποκτούσαν για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο (Savolainen et al., 2012). Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα μιας έρευνας στο Ισραήλ (Weisel and Dror, 2006). Αντιθέτως στη χώρα μας, έρευνα των Tsakiridou and Polyzopoulou (2014) κατέληξε στο συμπέρασμα πως ο υψηλός βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζονταν περισσότερο με την ικανότητα τους να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις αρνητικές εμπειρίες και προκλήσεις της καθημερινής σχολικής ζωής παρά με τις στάσεις τους, αναφορικά με την ένταξη μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη.

### 4.3 Οι στάσεις των μαθητών σχετικά με τη συμπερίληψη

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που καθορίζει την επιτυχημένη σχολική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία είναι οι στάσεις των συμμαθητών τους απέναντι στην αναπηρία αλλά και στη συμπερίληψη γενικότερα.

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, στη πόλη της Iowa το 1982, οι μαθητές χωρίς αναπηρία έχουν περισσότερες θετικές παρά αρνητικές στάσεις για τους συμμαθητές τους με αναπηρία. Ωστόσο, η συγκεκριμένη έρευνα διαπίστωσε πως οι απόψεις των μαθητών χωρίς αναπηρία τείνουν να είναι περισσότερο αρνητικές και όχι θετικές για τους μαθητές με αναπηρία, συγκρινόμενες με τις στάσεις που έχουν οι μαθητές για τους υπόλοιπους μη ανάπηρους συμμαθητές τους (Stainback & Stainback, 1982). Τις θετικές στάσεις των μαθητών χωρίς αναπηρία για τους ανάπηρους συνομήλικούς τους, αναφέρουν επίσης έρευνες στη χώρα μας και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Magiati et al., 2002 ; Nikolarazi et al., 2005). Συνεχίζοντας, σε έρευνα που συμμετείχαν 364 μαθητές γενικών σχολείων ηλικίας 10 ως 12 ετών παρατηρήθηκαν τα εξής: Συνολικά, οι μαθητές είχαν μέτρια προς θετική στάση για συνομήλικους τους με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όμως, όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, υποστηρίζεται πως τόσο οι μαθητές με, όσο και οι μαθητές χωρίς αναπηρία, δεν προσκομίζουν κάποιο όφελος από την συμβίωση τους στη σχολική τάξη στα πλαίσια της συμπερίληψης και της δημιουργίας ενός σχολείου για όλους. Μέσα της έρευνας αποδεικνύεται πως τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις δεσπόζουν στη σκέψη των μαθητών (Λουάρη, 2015).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και έρευνες που κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι στάσεις των μαθητών χωρίς αναπηρία για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο δεν είναι πάντα θετικές. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με την έρευνα της Καλύβα και του Αγαλιώτη (2008), οι μαθητές χωρίς αναπηρία, δείχνουν να έχουν γνώσεις και να κατανοούν την φυσική αναπηρία ενός συμμαθητή τους. Ωστόσο, οι απόψεις τους σχετικά με την εκπαιδευτική ένταξη όλων των μαθητών, μηδενός εξαιρουμένου, τείνουν να είναι ουδέτερες.

Δυστυχώς όμως, έχουν διεξαχθεί και έρευνες που δείχνουν ότι οι στάσεις των μαθητών σχετικά με τους συμμαθητές τους με αναπηρία και για τη συμπερίληψη γενικότερα είναι αρνητικές. Σε έρευνα της Παντελιάδου και Λαμπροπούλου (2000) μαθητές του γυμνασίου ήταν αρνητικοί απέναντι στην ένταξη μαθητών με αναπηρία στο



γενικό σχολείο, αφού δεν πραγματοποιούνται πολλά προγράμματα ένταξης και οι μαθητές χωρίς αναπηρία δεν έχουν εξοικειωθεί με συνομήλικούς τους με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τις αρνητικές στάσεις των μαθητών για συμμαθητές τους με αναπηρία και εκπαιδευτικές ανάγκες, μας γνωστοποιεί και άλλη μια μελέτη, παρά το γεγονός πως στα σχολεία των συμμετεχόντων διεξάγονταν προγράμματα συνεκπαίδευσης (Ferguson, 1999).

#### **4.3.1 Παράγοντες διαμόρφωσης των στάσεων των μαθητών απέναντι στη συμπεριλήψη**

Σύμφωνα με την Φτιάκα (2007) υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που ασκούν επιρροή στις στάσεις των μαθητών χωρίς αναπηρία για συμμαθητές τους με αναπηρία και συνεπώς την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στις σχολικές μονάδες. Παρακάτω θα αναφερθούν μερικοί:

**α) χρονολογική ηλικία:** Οι μαθητές χωρίς αναπηρία επιλέγουν να επικοινωνήσουν και να έρθουν σε επαφή με μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έπειτα από την ηλικία των επτά ετών. Σύμφωνα με τις Lewis and Lewis (1987) σε αυτή την ηλικία οι μαθητές έχουν την αντίληψη πως οι συμμαθητές τους με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι μικρότεροι σε ηλικία από αυτούς.

**β) είδος και βαθμός αναπηρίας:** Ο τύπος, το είδος αναπηρίας και οι δυσκολίες που προκαλεί στο άτομο, αποτελούν παράγοντα επιρροής και διαφοροποίησης των στάσεων. Σύμφωνα με έρευνα των Adibsereshki & Salehpour (2014) οι κωφοί μαθητές γίνονταν περισσότερο αποδεκτοί συγκριτικά με τους μαθητές με κινητική αναπηρία από τους συμμαθητές τους. Αντίστοιχη έρευνα των Gasser et al., (2013) κατέληξε στο συμπέρασμα, πως οι μαθητές χωρίς αναπηρία εκδήλωσαν λιγότερη συμπάθεια για τους συνομηλικούς τους με νοητική αναπηρία σε σχέση με τη σωματική αναπηρία.

**γ) δομημένη επαφή:** Το πλαίσιο και η δομημένη επαφή στο οποίο αλληλεπιδρούν οι μαθητές με και χωρίς αναπηρία επηρεάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών για τους συμμαθητές τους με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όπως υποστηρίζει ο Jenkinson (1993) αν οι μαθητές αλληλεπιδρούν σε ένα πλαίσιο με μη δομημένο πρόγραμμα επικοινωνίας, όπως συμβαίνει λόγου χάρη στο παιχνίδι ή στο διάλειμμα, δυσκολεύονται να αποδεχτούν τα παιδιά της ηλικίας τους και δεν αναπτύσσουν θετικές στάσεις.

**δ) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών:** Καθοριστικό παράγοντα ο οποίος επηρεάζει τις στάσεις των μαθητών χωρίς αναπηρία για τους συμμαθητές τους με αναπηρία, αποτελούν οι στάσεις και οι προσδοκίες των δασκάλων για τα συγκεκριμένα παιδιά. Για παράδειγμα, εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν προκαταλήψεις και στερεότυπα για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το ενταξιακό σκεπτικό, το παιδαγωγικό κλίμα και η εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών μέσα στη τάξη επηρεάζονται. Συνεπώς, η εφαρμογή αρχών της εκπαίδευσης του μη αποκλεισμού οδηγούνται σε αποτυχία (Φτιάκα, 2007).

#### **4.4 Οι στάσεις των γονέων σχετικά με τη συμπερίληψη**

Οι απόψεις και στάσεις που φαίνεται να έχουν οι γονείς των παιδιών με ή χωρίς αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν έναν ακόμη σημαντικό παράγοντα, ο οποίος είναι καθοριστικός για τη συμπεριληπτική προοπτική της εκπαίδευσης (de Boer et al., 2011).

Σύμφωνα με έρευνα των de Boer et al., (ο.π.) οι απόψεις και στάσεις των γονέων για τον ενταξιακό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, σε γενικές γραμμές κυμαίνονται από ουδέτερες σε θετικές. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζουν θετικότερες στάσεις για τη συμπερίληψη και πιστεύουν πως μέσα από την κοινή εκπαίδευση όλων των παιδιών, τα δικά τους παιδιά θα ωφεληθούν κοινωνικά, καθώς θα αναπτυχθεί και θα αυξηθεί η ευαισθησία τους, θα μάθουν να είναι ανεκτικοί και να αποδέχονται κάθε μορφή διαφορετικότητας. Αντιθέτως, οι γονείς των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίστηκαν επιφυλακτικοί σχετικά με τη συμπερίληψη και εξέφρασαν ανησυχίες για τη συναισθηματική ανάπτυξη, τη ποιότητα της διδασκαλίας και τις διαθέσιμες υποστηρικτικές υπηρεσίες που υπάρχουν στις σχολικές μονάδες για τους μαθητές με αναπηρία. Συνεχίζοντας, έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη χώρα μας σε γονείς μαθητών προσχολικής ηλικίας κατέληξε στα εξής αποτελέσματα: Οι στάσεις των γονέων για την ένταξη μαθητών με αναπηρία σε γενική τάξη ήταν θετικές. Αναλυτικότερα, οι γονείς υποστήριξαν πως μέσα από τη συμπερίληψη δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να προετοιμαστούν και να μάθουν να λειτουργούν αποτελεσματικά στον «κανονικό κόσμο». Ακόμη, μέσα από τη συνεκπαίδευση, οι μαθητές χωρίς αναπηρία, συναναστρεφόμενοι με συνομήλικους που διαθέτουν κάποια μορφή αναπηρίας, έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν γνώσεις (Tafa & Manolitsis, 2003). Επιπλέον, σε αντίστοιχη έρευνα σε γονείς μαθητών προσχολικής ηλικίας, διαπιστώθηκε ξανά η θετική στάση

τους για τη συμπερίληψη. Όμως, στη συγκεκριμένη μελέτη οι γονείς των παιδιών με χαμηλότερο εισόδημα και μορφωτικό επίπεδο ήταν λιγότερο θετικοί αναφορικά με τη συμπερίληψη. Αντίθετα, όσοι γονείς διέθεταν ένα ικανοποιητικό μορφωτικό επίπεδο αντιλαμβάνονταν καλύτερα τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή της συμπερίληψης για ένα μαθητή (Stoiber et al., 1998).

Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει άλλη μια ερευνητική μελέτη, στην οποία συμμετέχοντες ήταν Έλληνες γονείς μαθητών δημοτικού σχολείου. Μάλιστα, οι γονείς εξέφρασαν τη γνώμη πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στην ίδια σχολική τάξη με τους συνομήλικους τους (Kalyva et al., 2007).

#### **4.4.1 Παράγοντες διαμόρφωσης των στάσεων των γονέων**

Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζει την επιτυχία ή αποτυχία εφαρμογής συμπεριληπτικών πρακτικών στα σχολεία είναι και οι στάσεις που έχουν οι γονείς των μαθητών με και χωρίς αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρακάτω θα επισημανθούν ορισμένοι παράγοντες διαμόρφωσης των στάσεων τους.

**α) μορφωτικό επίπεδο:** Το εκπαιδευτικό - μορφωτικό επίπεδο που διαθέτουν οι γονείς αποδεικνύεται πως δύναται να διαφοροποιήσει τις στάσεις τους. Σύμφωνα με έρευνα της Ρούσου και των συνεργατών της (2014), οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (τριτοβάθμια, μεταπτυχιακό, διδακτορικό) είναι περισσότερο θετικοί συγκριτικά με τους υπόλοιπους γονείς σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Αντίστοιχη έρευνα των Abu-Hamour & Muhaidat (2014) για τη συμπερίληψη παιδιών με Δ.Α.Φ.<sup>30</sup> κατέληξε στο συμπέρασμα πως θετικότερες στάσεις διέθεταν οι γονείς των μαθητών που ήταν απόφοιτοι πανεπιστημίου.

**β) φύλο:** Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, το φύλο των γονέων αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης των στάσεων των γονέων για την ισότιμη εκπαίδευση όλων των παιδιών σε ένα σχολείο για όλους. Αναλυτικότερα, διαπιστώνεται πως οι μητέρες προτιμούν και επιθυμούν περισσότερο την εφαρμογή της συμπερίληψης στις σχολικές μονάδες (Balboni & Pedrabissi, 2000 ; de Boer et al., 2012).

**γ) είδος - μορφή αναπηρίας:** Η μορφή και το είδος αναπηρίας που διαθέτει ο μαθητής αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα, ο οποίος ασκεί επιρροή στις στάσεις των

---

30 Δ.Α.Φ.= Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

γονέων για την εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας έρευνας, διαπιστώθηκε πως μεγαλύτεροι υποστηρικτές της συμπερίληψης ήταν οι γονείς των παιδιών τα οποία διέθεταν ήπια μορφή αναπηρίας (Leyser & Kirk, 2004). Επιπροσθέτως, σε έρευνα που διεξήχθη από τους de Boer and Munde (2014), διαπιστώθηκε πως οι γονείς παιδιών με αναπηρία ήταν πιο θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη σε σχέσεις με τους γονείς παιδιών χωρίς αναπηρία. Αναλυτικότερα, η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι γονείς που είχαν παιδιά, τα οποία είχαν προβλήματα συμπεριφοράς εξαιτίας της αναπηρίας τους, ήταν συγκριτικά πιο θετικοί από τους γονείς παιδιών με διαφορετική μορφή αναπηρίας, απέναντι στη συμπερίληψη.

Ύστερα από μελέτη της υπάρχουσας ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας για την αναπηρία, την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και για τη συμπερίληψη, αποφασίστηκε να «εστιάσουμε» στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Γι' αυτό το λόγο διεξήχθη έρευνα σε Έλληνες εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα της οποίας θα παρουσιαστούν στα επόμενα κεφάλαια στο ερευνητικό μέρος της παρούσας διπλωματικής εργασίας, το οποίο ακολουθεί.

## **Μέρος Β΄: Ερευνητικό**

### **Κεφάλαιο 5 Μεθοδολογία Έρευνας**

#### **5.1 Σκοπός της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα που διεξάγεται έχει σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων-στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις των γενικών σχολείων. Ειδικότερα, αναλύονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το δικαίωμα στη συνεκπαίδευση - συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαζί με τους συνομηλίκους τους, τα οφέλη της συνεκπαίδευσης που συνδέονται με τις προσδοκίες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι πρακτικές συμπερίληψης που εξετάζουν τον τρόπο που η συμπερίληψη επηρεάζει τη δυναμική της τάξης και τις γενικότερες διδακτικές πρακτικές.

#### **5.2 Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις**

Τα ερευνητικά ερωτήματα με βάση τα οποία διεξήχθη η παρούσα έρευνα είναι τα κάτωθι:

1. Είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θετικές απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο;
2. Υπάρχουν σημαντικές σχέσεις μεταξύ των ατομικών και δημογραφικών στοιχείων (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, προηγούμενη διδακτική εμπειρία, αριθμός μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στη γενική τάξη), ώστε να επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο;
3. Πόσο επιμορφωμένοι και ενήμεροι είναι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αναφορικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και τη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών και αν αυτό οδηγεί σε θετικότερες στάσεις για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο;
4. Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας και των εκπαιδευτικών

που εργάζονται σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας;

5. Συνεισφέρει η συμπερίληψη στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη όλων των μαθητών (συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) ή η παρουσία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί «πρόβλημα» για τη γενική τάξη σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;
6. Διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ανάλογα με την ειδικότητα τους για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο;

Αντίστοιχα έχουν διατυπωθεί και οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

1. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναμένεται να έχουν σε γενικές γραμμές θετικές απόψεις για τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στο γενικό σχολείο (Mastropieri & Scruggs, 1996 ; Κουντουριώτου, Δημακοπούλου & Πολυχρονοπούλου, 2014).
2. Η προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία και η επαφή με την αναπηρία συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων από πλευράς των εκπαιδευτικών (Zoniou – Sideri & Vlachou, 2006).
3. Αναμένεται να υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών που έχουν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή ή έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν επιμορφωθεί στην Ειδική Αγωγή ή διαθέτουν ελάχιστη επιμόρφωση (Avramidis & Kalyva, 2007).
4. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Papadopoulou et al., 2004).
5. Οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί διατίθενται θετικότερα προς τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συγκριτικά με τους μεγαλύτερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς (Sarris et al., 2018 ; Gal, Schreur & Engel-Yeger, 2010).
6. Η εφαρμογή της συμπερίληψης στις τάξεις του γενικού σχολείου προκαλεί εκτός από οφέλη για τους μαθητές και δυσκολίες στις διδακτικές πρακτικές και στη ποιότητα της μάθησης εντός της τάξης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς (Van Reusen et al., 2000).

### **5.3 Δείγμα της έρευνας**

Στην έρευνα συμμετέχουν συνολικά 173 άτομα, ως επί το πλείστο γυναίκες, κυρίως έγγαμοι/ες, με ηλικία 51 έως 60 ετών οι περισσότεροι, και χρόνια υπηρεσίας άνω των 20 ετών. Επιπλέον, η πλειοψηφία αυτών υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Α' Αθηνών (συνολικά 96 εκπαιδευτικοί), ενώ η μειοψηφία αυτών υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Αιτωλοακαρνανίας (συνολικά 77 εκπαιδευτικοί). Οι περισσότεροι από αυτούς είναι κυρίως δάσκαλοι ή δασκάλες, ενώ φέτος στην τάξη τους φοιτούν ένας έως τρεις μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Επιπλέον, οι πιο πολλοί έχουν διδακτική εμπειρία με τους προαναφερόμενους μαθητές. Ακολούθως, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών γνωρίζουν το νομικό πλαίσιο σχετικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση ή σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή, ενώ δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

### **5.4 Ερευνητικό εργαλείο**

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι χωρισμένο σε 2 ενότητες. Η πρώτη, περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 1 ανοικτού τύπου και διερευνά τα δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών των γενικών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η δεύτερη, περιέχει την κλίμακα με τίτλο «Η σκέψη μου για τη συμπερίληψη» που επινόησαν το 1998 οι Stoiber, Gettinger και Goetz και αποτελείται από 28 ερωτήσεις σχετικά με τη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι ερωτήσεις της παραπάνω κλίμακας κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις βασικούς άξονες: α) το δικαίωμα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνεκπαίδευση, β) τα οφέλη και τις προσδοκίες της συμπερίληψης και γ) τη δυναμική της τάξης και τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί.

### **5.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε από την 25<sup>η</sup> Οκτωβρίου του 2021 έως και την 10<sup>η</sup> Φεβρουάριου του 2022. Προκειμένου να διανεμηθεί το ερωτηματολόγιο στους εθελοντές εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συμμετέχοντες της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε μια φόρμα της Google και το ερωτηματολόγιο απέκτησε ψηφιακή μορφή και μετατράπηκε σε ηλεκτρονικό, καθώς θεωρήθηκε πως

είναι πιο εύκολο αλλά και το γεγονός πως λόγω της πανδημίας και των περιοριστικών μέτρων κατά της COVID - 19 υπήρχε δυσκολία εισόδου στα δημοτικά σχολεία.

Αρχικά, στέλνονταν ένα email στα δημοτικά σχολεία, στο οποίο αναφέρονταν λίγα λόγια για το προφίλ του ερευνητή, το σκοπό και το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας καθώς επίσης και οδηγίες για τη συμπλήρωση της φόρμας με το ερωτηματολόγιο. Έπειτα, μετά από τηλεφωνική επικοινωνία με το διευθυντή ή διευθύντρια της εκάστοτε σχολικής μονάδας και αφού είχε ενημερωθεί για το σκοπό της έρευνας, προωθούσε το email του ερευνητή στα προσωπικά ηλεκτρονικά ταχυδρομεία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Στη συνέχεια, οικειοθελώς κάθε εκπαιδευτικός μπορούσε να λάβει μέρος στην έρευνα και να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο ανώνυμα, δίχως αυτό να αποτελεί μια χρονοβόρο διαδικασία (απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου: περίπου δέκα λεπτά).

## **5.6 Εργαλεία ανάλυσης**

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα Microsoft Excel και τη στατιστική εφαρμογή SPSS v.25. Η παρουσίαση όλων των απόψεων και η απάντηση του πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος, έγινε με χρήση ποσοστών, μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων. Ταυτόχρονα, για απάντηση των υπόλοιπων ερευνητικών ερωτημάτων, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό t-test και το μη παραμετρικό Kruskal-Wallis. Επιπλέον, για την κατάλληλη παρουσίαση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν πίνακες, γραφήματα και ραβδογράμματα που εξήχθησαν και από τα δύο προγράμματα που προαναφέρθηκαν.



## Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα της έρευνας

### Περιγραφική στατιστική

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την πρακτική και τη δυναμική της συμπερίληψης, τα οφέλη της, αλλά και τις πρακτικές συνεκπαίδευσης που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στα πλαίσια της γενικής τάξης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τόσο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων, όσο και οι απόψεις τους επί του προαναφερόμενου θέματος.

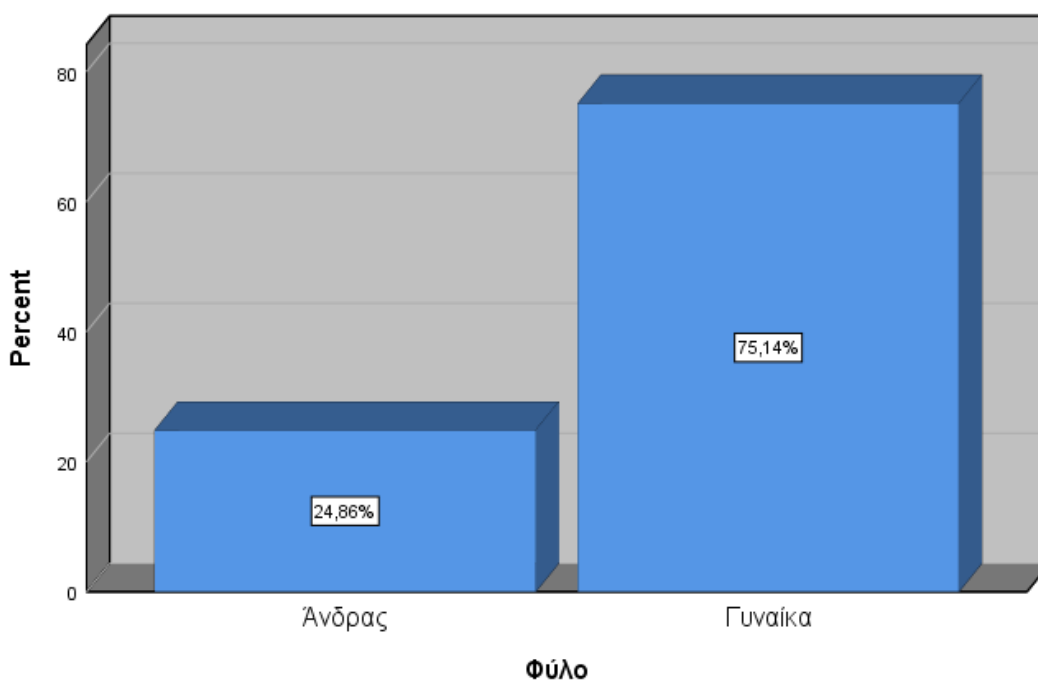
### Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία

Η ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζει τα δημογραφικά και υπηρεσιακά δεδομένα των ερωτηθέντων.

Στον Πίνακα 1 και το Γράφημα 1, οι γυναίκες πλεονάζουν αγγίζοντας το 75.1%, ενώ το 24.9% του δείγματος το συγκροτούν άνδρες.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	43	24,9	24,9
	Γυναίκα	130	75,1	100,0
	Total	173	100,0	

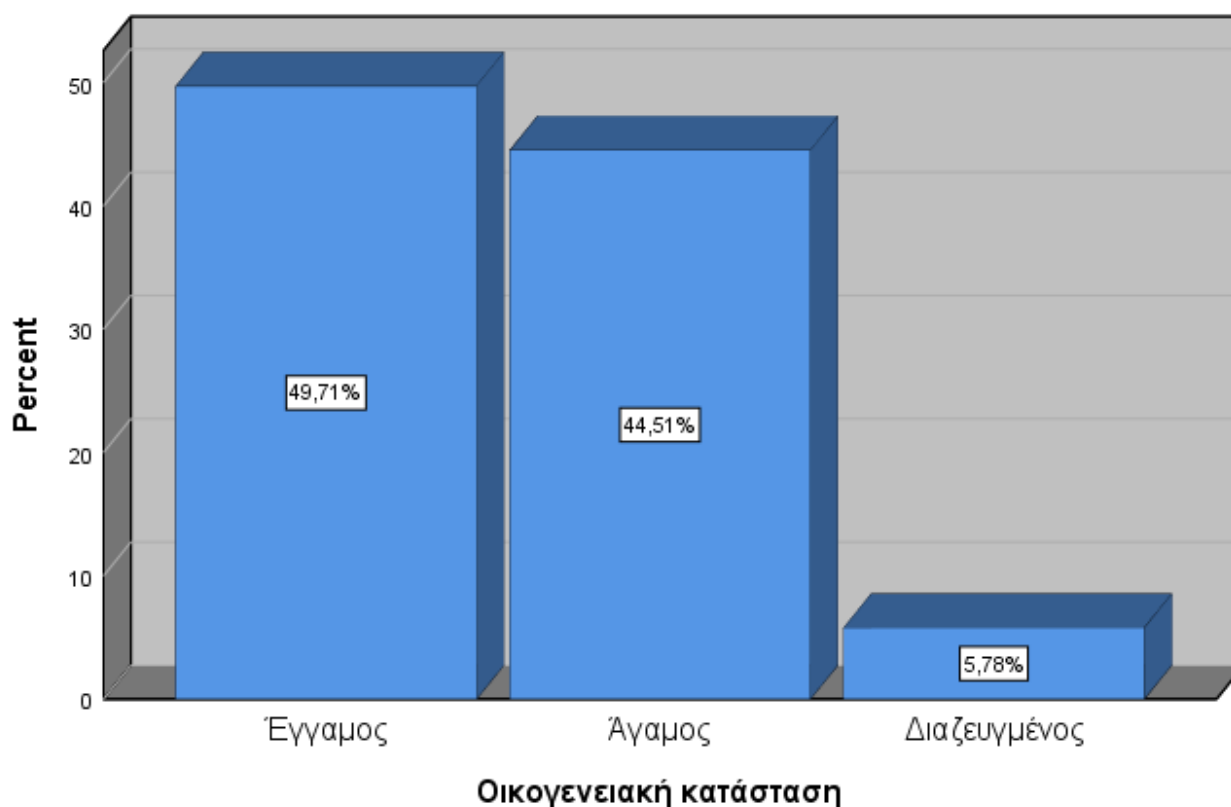
**Γράφημα 1: Φύλο**



Ο Πίνακας 2 και το Γράφημα 2, περιγράφουν την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων. Παρατηρείται ότι το 49.7% εξ αυτών είναι έγγαμοι, το 44.5% άγαμοι και το 5.8% διαζευγμένοι.

Πίνακας 2: Οικογενειακή κατάσταση				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έγγαμος	86	49,7	49,7
	Άγαμος	77	44,5	94,2
	Διαζευγμένος	10	5,8	100,0
	Total	173	100,0	

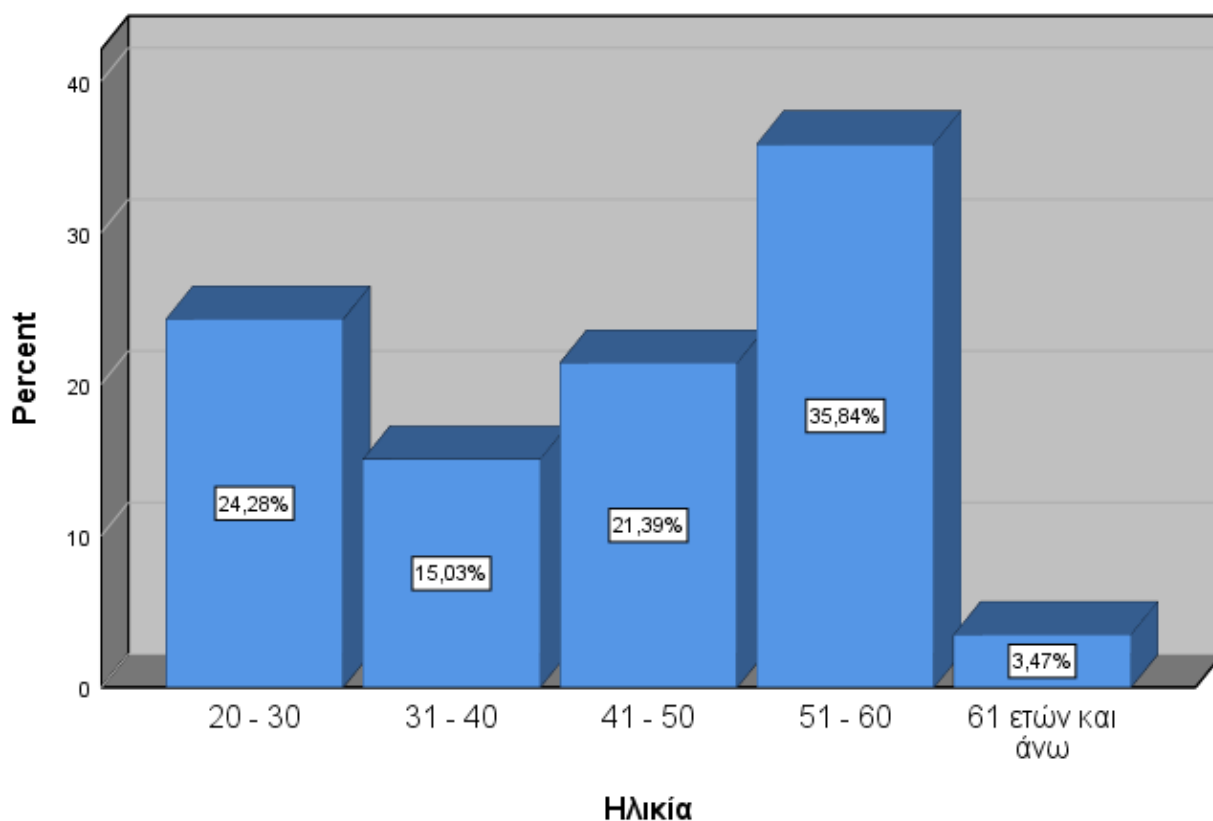
Γράφημα 2: Οικογενειακή κατάσταση



Ακολούθως, ο Πίνακας 3 και το Γράφημα 3, αναφέρουν την ηλικία των συμμετεχόντων. Η πλειοψηφία αυτών με ποσοστό 35.8% έχουν ηλικία να κυμαίνεται από 51 έως 60 ετών, το 24.3% είναι 20 έως 30 ετών και το 21.4% 41 έως 50 ετών. Επιπροσθέτως, το 15% των εκπαιδευτικών της έρευνας είναι 31 έως 40 ετών και το 3.5% 61 ετών και άνω.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20 - 30	42	24,3	24,3
	31 - 40	26	15,0	39,3
	41 - 50	37	21,4	60,7
	51 - 60	62	35,8	96,5
	61 ετών και άνω	6	3,5	100,0
	Total	173	100,0	

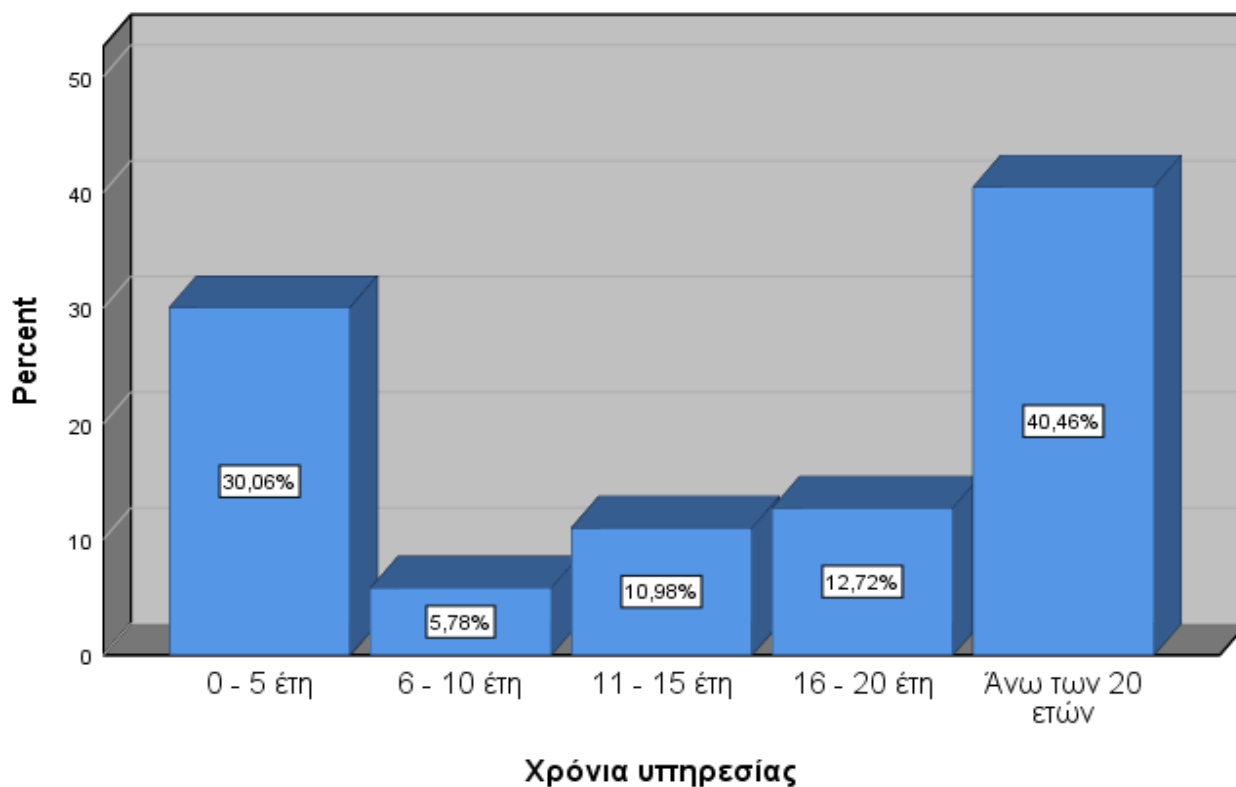
**Γράφημα 3: Ηλικία**



Στον Πίνακα 4 και το Γράφημα 4, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα, αγγίζοντας το 40.5%, υπηρετούν πάνω από 20 χρόνια, ενώ το 30.1% 0 έως 5 χρόνια και το 12.7% 16 έως 20 χρόνια. Ακολούθως, το 11% έχουν 11 έως 15 έτη υπηρεσίας και το 5.8% 6 έως 10 έτη.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0 - 5 έτη	52	30,1	30,1
	6 - 10 έτη	10	5,8	35,8
	11 - 15 έτη	19	11,0	46,8
	16 - 20 έτη	22	12,7	59,5
	Άνω των 20 ετών	70	40,5	100,0
	Total	173	100,0	

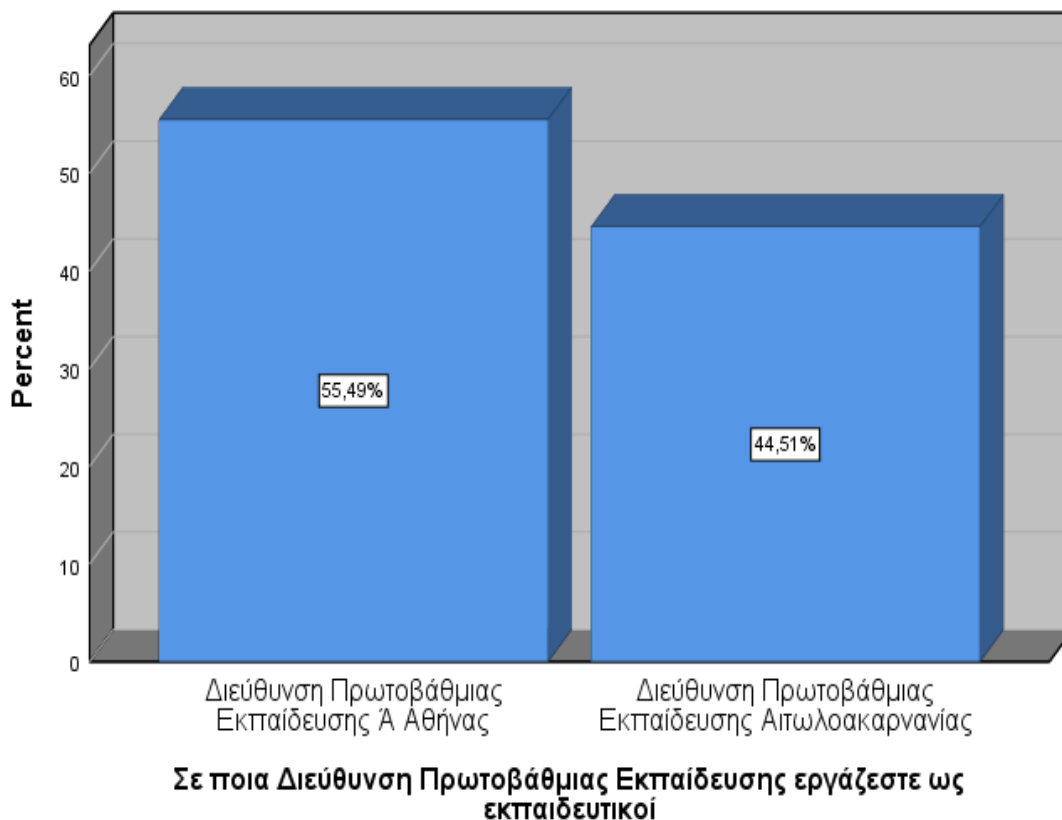
**Γράφημα 4: Χρόνια υπηρεσίας**



Συνεχίζοντας, στον Πίνακα 5 και το Γράφημα 5, είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί συγκροτώντας το 55.5% εργάζονται στην διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθηνών και το 44.5% στην διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας.

<b>Πίνακας 5: Σε ποια Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εργάζεστε ως εκπαιδευτικοί</b>				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας	96	55,5	55,5
	Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας	77	44,5	100,0
	Total	173	100,0	

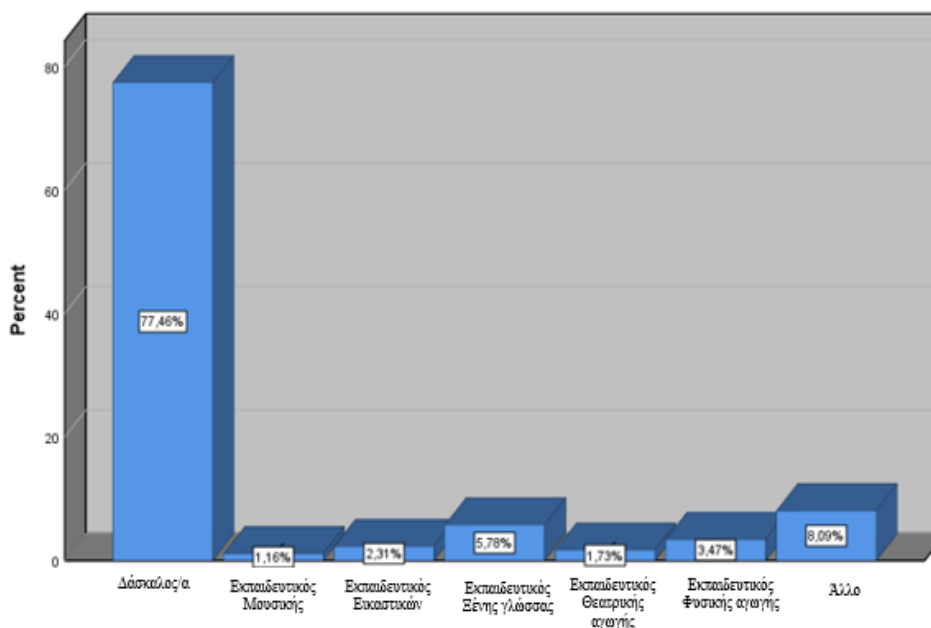
**Γράφημα 5: Σε ποια Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εργάζεστε ως εκπαιδευτικοί**



Στον Πίνακα 6 και το Γράφημα 6 που ακολουθεί, φαίνεται ότι οι πιο πολλοί ερωτώμενοι της παρούσας έρευνας είναι δάσκαλοι/δασκάλες και αποτελούν το 77.5% του δείγματος. Ακολούθως, το 8.1% έχουν κάποια άλλη ειδικότητα (π.χ. εκπαιδευτικός πληροφορικής, εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, εκπαιδευτικός τάξης υποδοχής κλπ.), το 5.8% είναι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, το 3.5% φυσικής αγωγής και το 2.3% εκπαιδευτικοί εικαστικών. Επιπλέον, το 1.7% είναι εκπαιδευτικοί θεατρικής αγωγής και το 1.2% εκπαιδευτικοί μουσικής.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δάσκαλος/α	134	77,5	77,5
	Εκπαιδευτικός Μουσικής	2	1,2	78,6
	Εκπαιδευτικός Εικαστικών	4	2,3	80,9
	Εκπαιδευτικός Ξένης γλώσσας	10	5,8	86,7
	Εκπαιδευτικός Θεατρικής αγωγής	3	1,7	88,4
	Εκπαιδευτικός Φυσικής αγωγής	6	3,5	91,9
	Άλλο	14	8,1	100,0
	Total	173	100,0	

**Γράφημα 6: Ποια είναι η ειδικότητά σας**

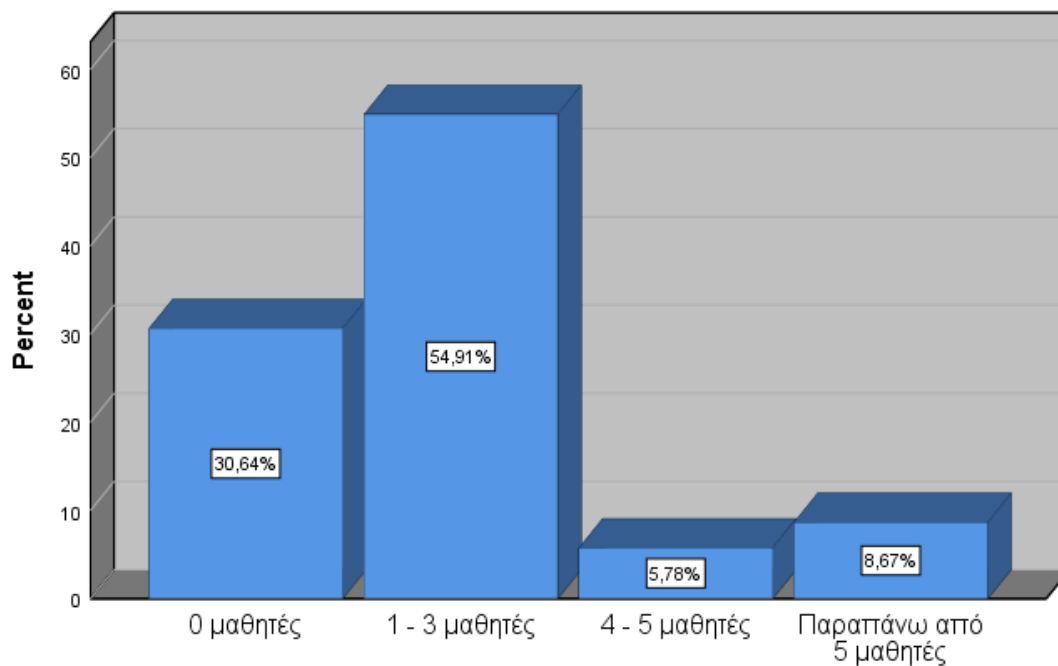


**Ποια είναι η ειδικότητά σας**

Στον Πίνακα 7 και το Γράφημα 7, παρατηρείται πως οι ερωτηθέντες που αγγίζουν το 54.9% αναφέρουν ότι 1 έως 3 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία φοιτούν στη τάξη στην οποία διδάσκουν φέτος. Επιπλέον, το 30.6% δηλώνουν ότι δεν έχουν καθόλου τέτοιους μαθητές στην τάξη τους φέτος, το 8.7% έχουν παραπάνω από 5 μαθητές και το 5.8% 4 έως 5 μαθητές.

<b>Πίνακας 7: Αναφέρετε πόσοι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία φοιτούν στη τάξη στην οποία διδάσκετε φέτος</b>				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0 μαθητές	53	30,6	30,6
	1 - 3 μαθητές	95	54,9	85,5
	4 - 5 μαθητές	10	5,8	91,3
	Παραπάνω από 5 μαθητές	15	8,7	100,0
	Total	173	100,0	

**Γράφημα 7: Αναφέρετε πόσοι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία φοιτούν στη τάξη στην οποία διδάσκετε φέτος**

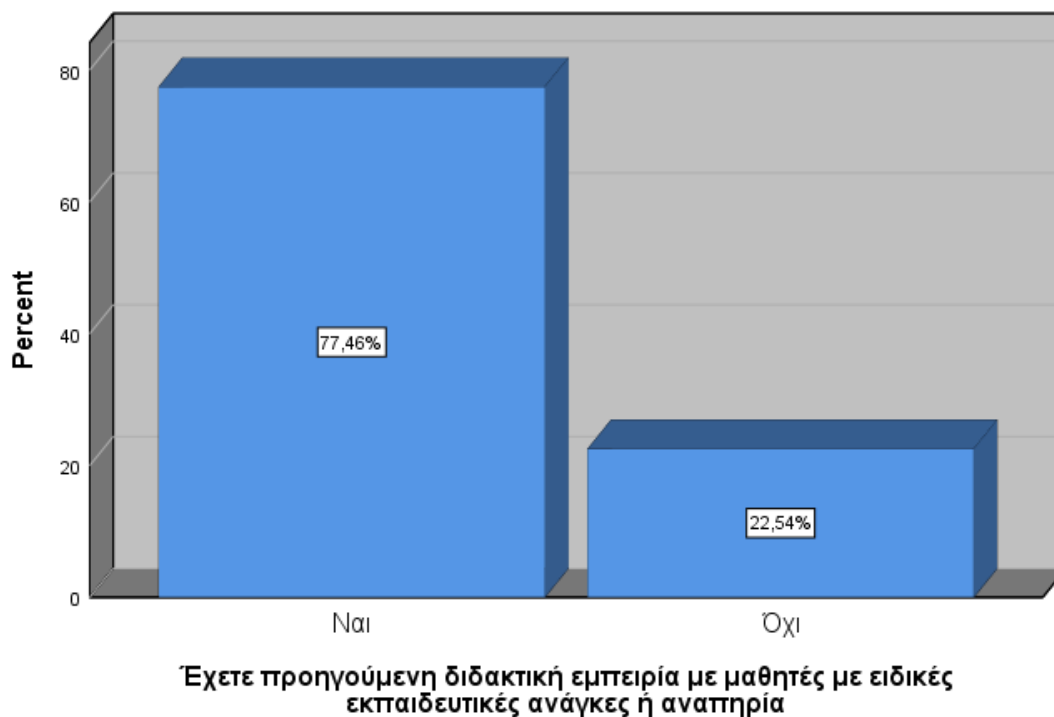


**Αναφέρετε πόσοι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία φοιτούν στη τάξη στην οποία διδάσκετε φέτος**

Ακολουθως, στον Πίνακα 8 και το Γράφημα 8, οι συμμετέχοντες με ποσοστό 77.5% δηλώνουν ότι έχουν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, ενώ το 22.5% βεβαιώνουν ότι δεν έχουν.

<b>Πίνακας 8: Έχετε προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία</b>				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	134	77,5	77,5
	Όχι	39	22,5	100,0
	Total	173	100,0	

**Γράφημα 8: Έχετε προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία**

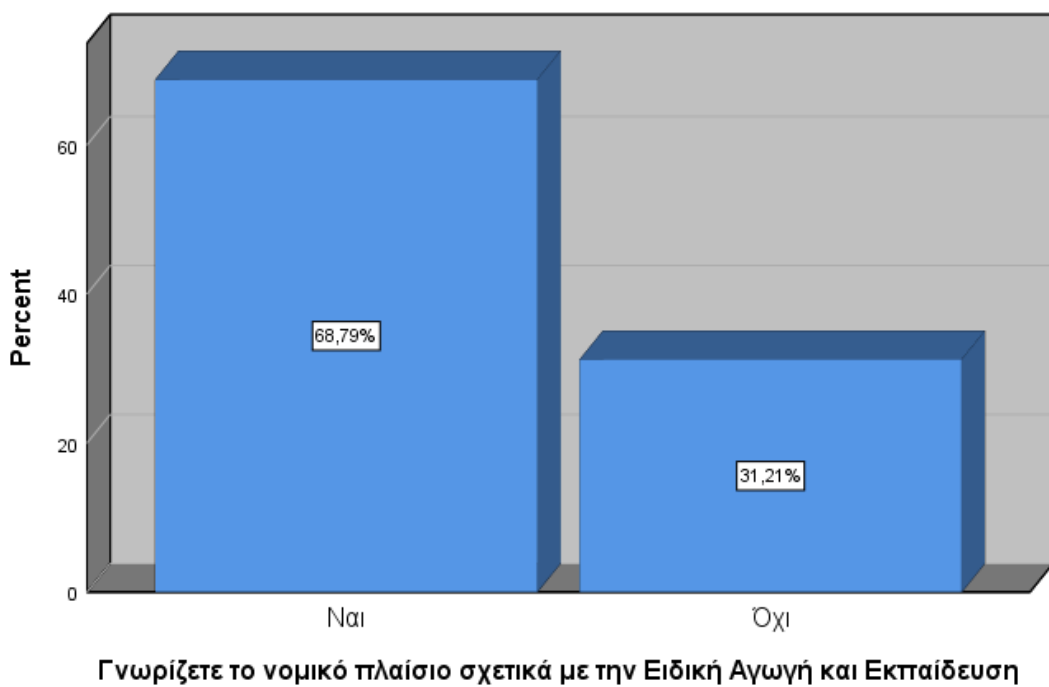




Συνεχίζοντας, στον Πίνακα 9 και το Γράφημα 9 οι ερωτηθέντες με ποσοστό 68.8% ισχυρίζονται ότι γνωρίζουν το νομικό πλαίσιο σχετικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, ενώ το 31.2% ομολογούν ότι δεν το γνωρίζουν.

<b>Πίνακας 9: Γνωρίζετε το νομικό πλαίσιο σχετικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση</b>				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	119	68,8	68,8
	Όχι	54	31,2	100,0
	Total	173	100,0	

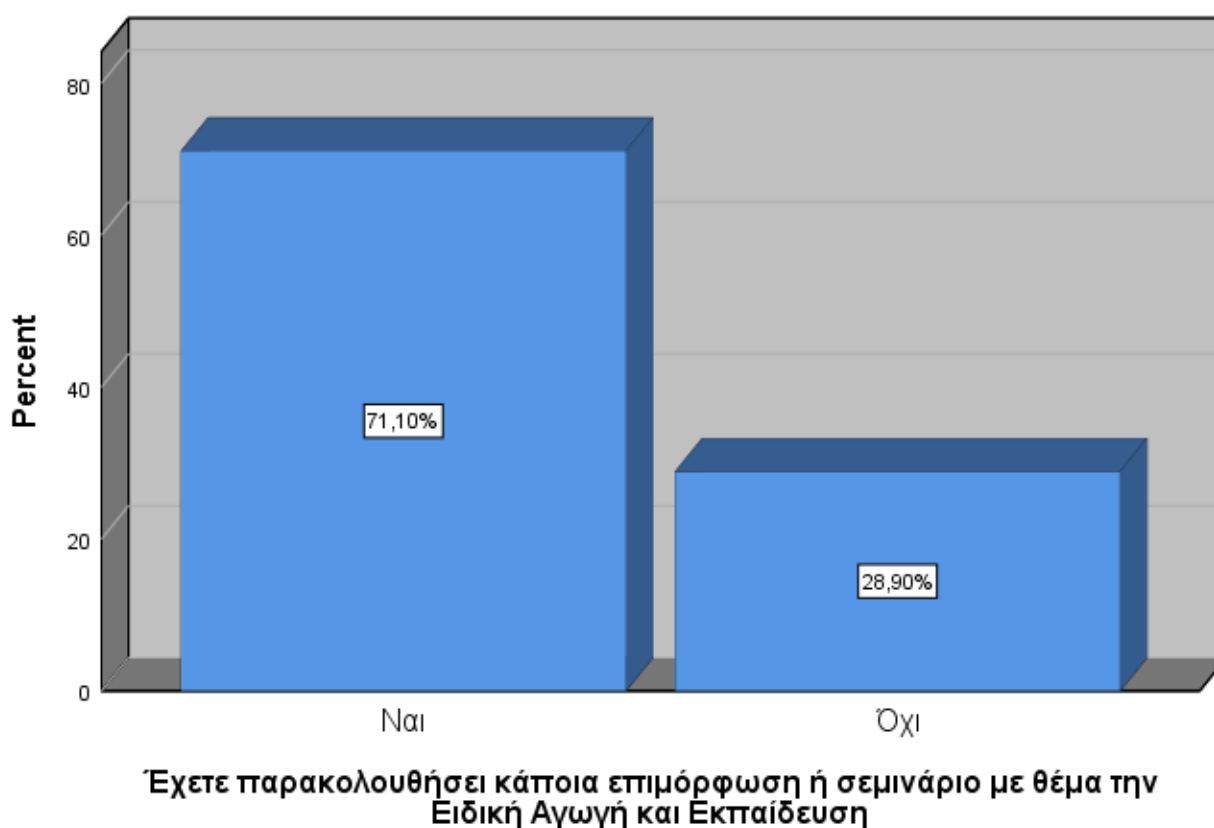
**Γράφημα 9: Γνωρίζετε το νομικό πλαίσιο σχετικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση**



Στη συνέχεια, στον Πίνακα 10 και το Γράφημα 10 οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 71.1% φανερώνουν ότι έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση ή σεμινάριο με θέμα την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, ενώ το 28.9% όχι.

<b>Πίνακας 10: Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση ή σεμινάριο με θέμα την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση</b>				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	123	71,1	71,1
	Όχι	50	28,9	100,0
	Total	173	100,0	

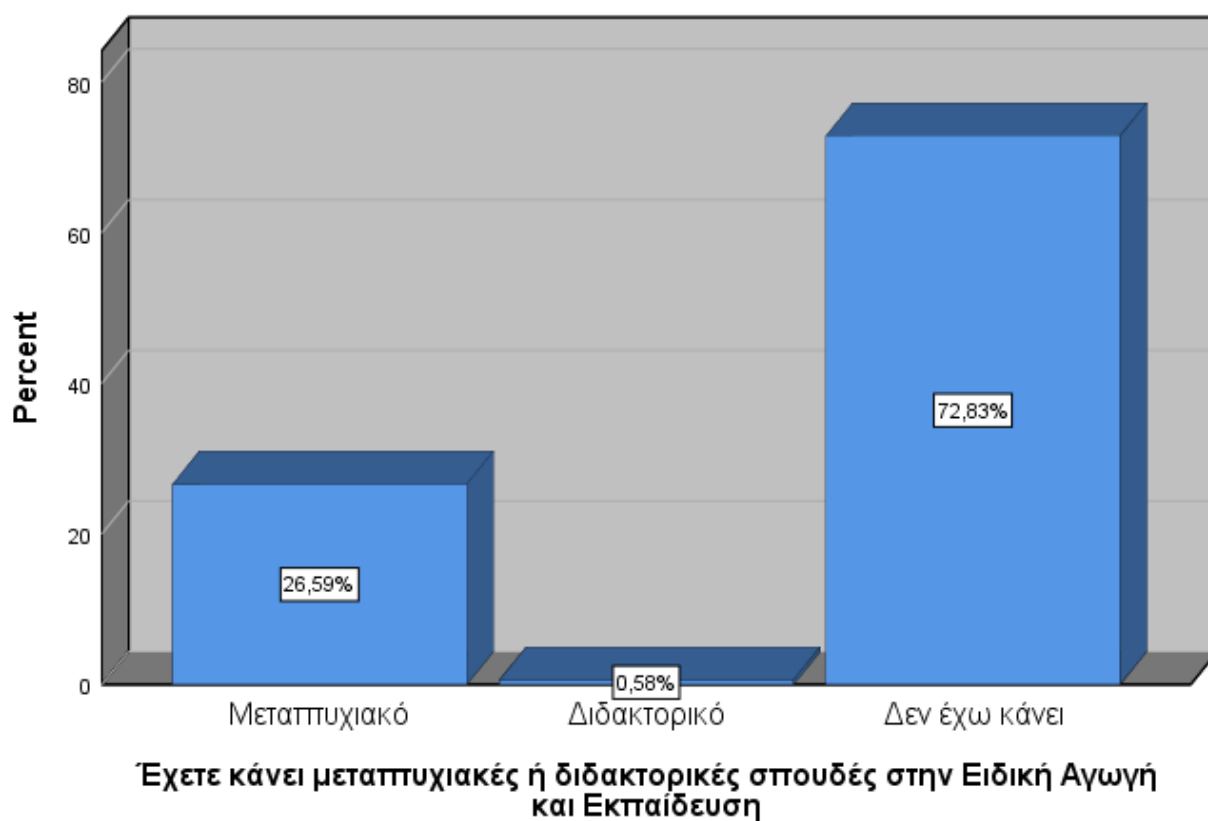
**Γράφημα 10: Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση ή σεμινάριο με θέμα την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση**



Κλείνοντας την ενότητα αυτή, στον Πίνακα 11 και το Γράφημα 11 είναι εμφανές πως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, αγγίζοντας το 72.8%, δηλώνουν ότι δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Αντιθέτως, το 26.6% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και το 0.6% προχώρησαν και σε διδακτορικό στον τομέα αυτό.

Πίνακας 11: Έχετε κάνει μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μεταπτυχιακό	46	26,6	26,6
	Διδακτορικό	1	0,6	27,2
	Δεν έχω κάνει	126	72,8	100,0
	Total	173	100,0	

**Γράφημα 11: Έχετε κάνει μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση**



## Η σκέψη μου για τη συμπερίληψη

Η επόμενη ενότητα περιλαμβάνει την κλίμακα με τίτλο «Η σκέψη μου για τη συμπερίληψη» που επινόησαν το 1998 οι Stoiber, Gettinger και Goetz και αποτελείται από 28 ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι ερωτήσεις είναι τύπου Likert και οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ουδέτερος/Αναποφάσιτος, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ απόλυτα), με την αύξηση του μέσου όρου, να συνεπάγεται αύξηση της συμφωνίας ως προς την αναγκαιότητα της συμπερίληψης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οφέλη της συνεκπαίδευσης και την επιρροή της συμπερίληψης στη δυναμική της τάξης.

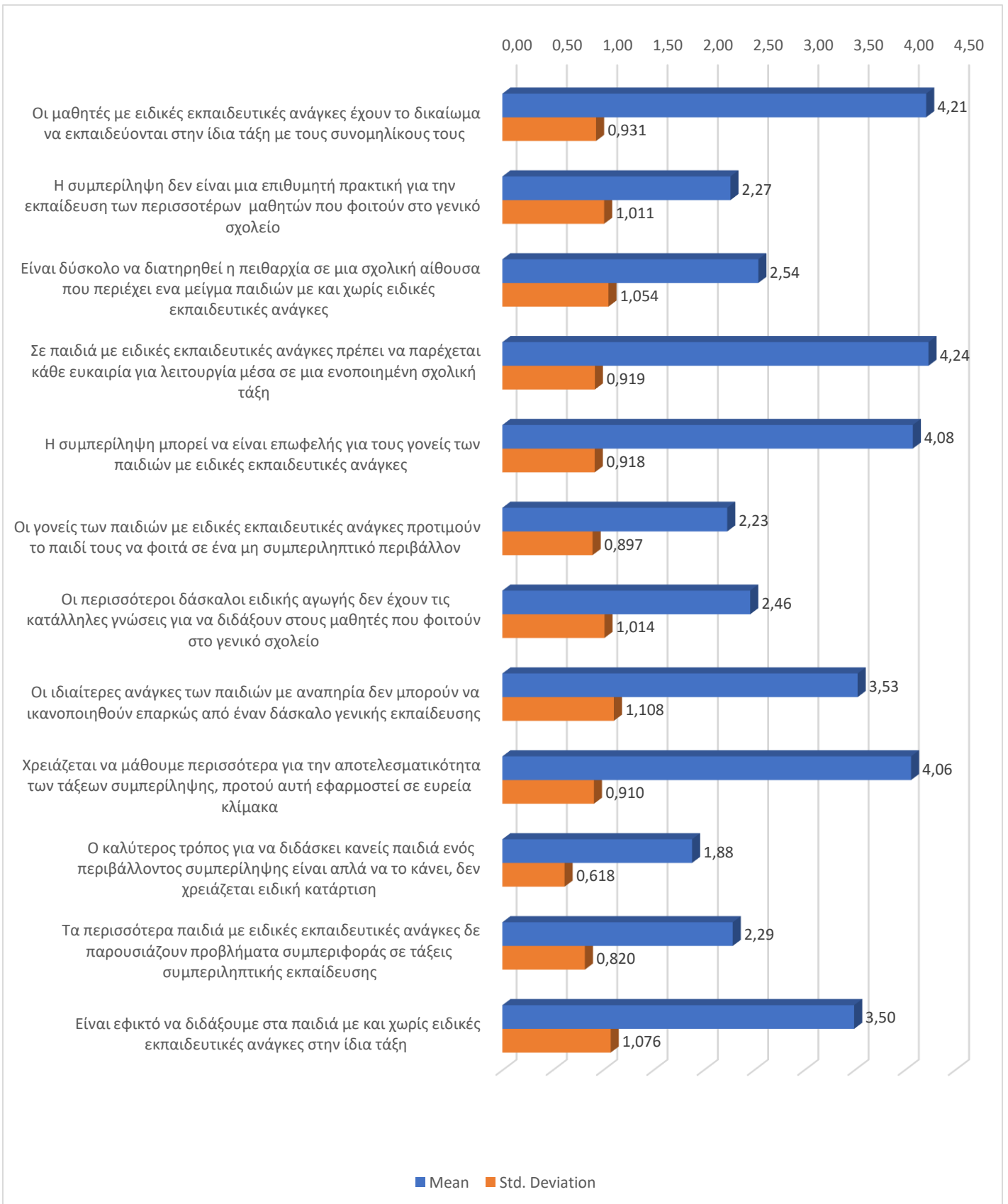
Στον Πίνακα 12 και το Γράφημα 12, παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το δικαίωμα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συμπερίληψη. Όπως φαίνεται, οι ερωτηθέντες συμφωνούν πως στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να παρέχεται κάθε ευκαιρία συμπερίληψης (4.24), πως έχουν το δικαίωμα αυτό (4.21), πως η συμπερίληψη είναι επωφελής για τους γονείς των παιδιών αυτών (4.08) και πως χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να μάθουν περισσότερο για την αποτελεσματικότητα των τάξεων συμπερίληψης, προτού αυτή εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα (4.06). Μεταξύ ουδετερότητας και συμφωνίας, με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται ως προς το ότι οι ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών με αναπηρία δεν μπορούν να ικανοποιηθούν επαρκώς από έναν δάσκαλο γενικής εκπαίδευσης (3.53) και πως είναι εφικτό να διδάξουν στα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ίδια τάξη (3.50). Ταυτόχρονα, ανάμεσα στην διαφωνία και την ουδετερότητα, τείνοντας προς το δεύτερο, βρίσκονται ως προς το ότι είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία σε μια σχολική αίθουσα που περιέχει ένα μείγμα παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (2.54). Στην ίδια κλίμακα, αλλά με τάση προς την διαφωνία, κατατάσσονται ως προς το ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι ειδικής αγωγής δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να διδάξουν στους μαθητές που φοιτούν στο γενικό σχολείο (2.46) και πως τα περισσότερα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (2.29). Ακόμη, ανάμεσα στη διαφωνία και την ουδετερότητα, με τάση προς το πρώτο, βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί ως προς το ότι η συμπερίληψη δεν είναι μια επιθυμητή πρακτική για την εκπαίδευση των περισσότερων μαθητών που φοιτούν στο γενικό σχολείο (2.27). Τέλος, διαφωνούν πως οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προτιμούν το παιδί τους να φοιτά σε ένα μη συμπεριληπτικό περιβάλλον (2.23) και πως

ο καλύτερος τρόπος για να διδάσκει κανείς παιδιά ενός περιβάλλοντος συμπερίληψης είναι απλά να το κάνει διότι δεν χρειάζεται ειδική κατάρτιση (1.88).

**Πίνακας 12: Δικαίωμα στη συμπερίληψη - συνεκπαίδευση**

	Mean	Std. Deviation
Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στην ίδια τάξη με τους συνομηλίκους τους	4.21	0.931
Η συμπερίληψη δεν είναι μια επιθυμητή πρακτική για την εκπαίδευση των περισσότερων μαθητών που φοιτούν στο γενικό σχολείο	2.27	1.011
Είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία σε μια σχολική αίθουσα που περιέχει ένα μείγμα παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	2.54	1.054
Σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να παρέχεται κάθε ευκαιρία για λειτουργία μέσα σε μια ενοποιημένη σχολική τάξη	4.24	0.919
Η συμπερίληψη μπορεί να είναι επωφελής για τους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	4.08	0.918
Οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προτιμούν το παιδί τους να φοιτά σε ένα μη συμπεριληπτικό περιβάλλον	2.23	0.897
Οι περισσότεροι δάσκαλοι ειδικής αγωγής δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να διδάξουν στους μαθητές που φοιτούν στο γενικό σχολείο	2.46	1.014
Οι ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών με αναπηρία δεν μπορούν να ικανοποιηθούν επαρκώς από έναν δάσκαλο γενικής εκπαίδευσης	3.53	1.108
Χρειάζεται να μάθουμε περισσότερα για την αποτελεσματικότητα των τάξεων συμπερίληψης, προτού αυτή εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα	4.06	0.910
Ο καλύτερος τρόπος για να διδάσκει κανείς παιδιά ενός περιβάλλοντος συμπερίληψης είναι απλά να το κάνει, δεν χρειάζεται ειδική κατάρτιση	1.88	0.618
Τα περισσότερα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δε παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	2.29	0.820
Είναι εφικτό να διδάξουμε στα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ίδια τάξη	3.50	1.076

**Γράφημα 12: Δικαίωμα στη συνεκπαίδευση – συμπερίληψη**



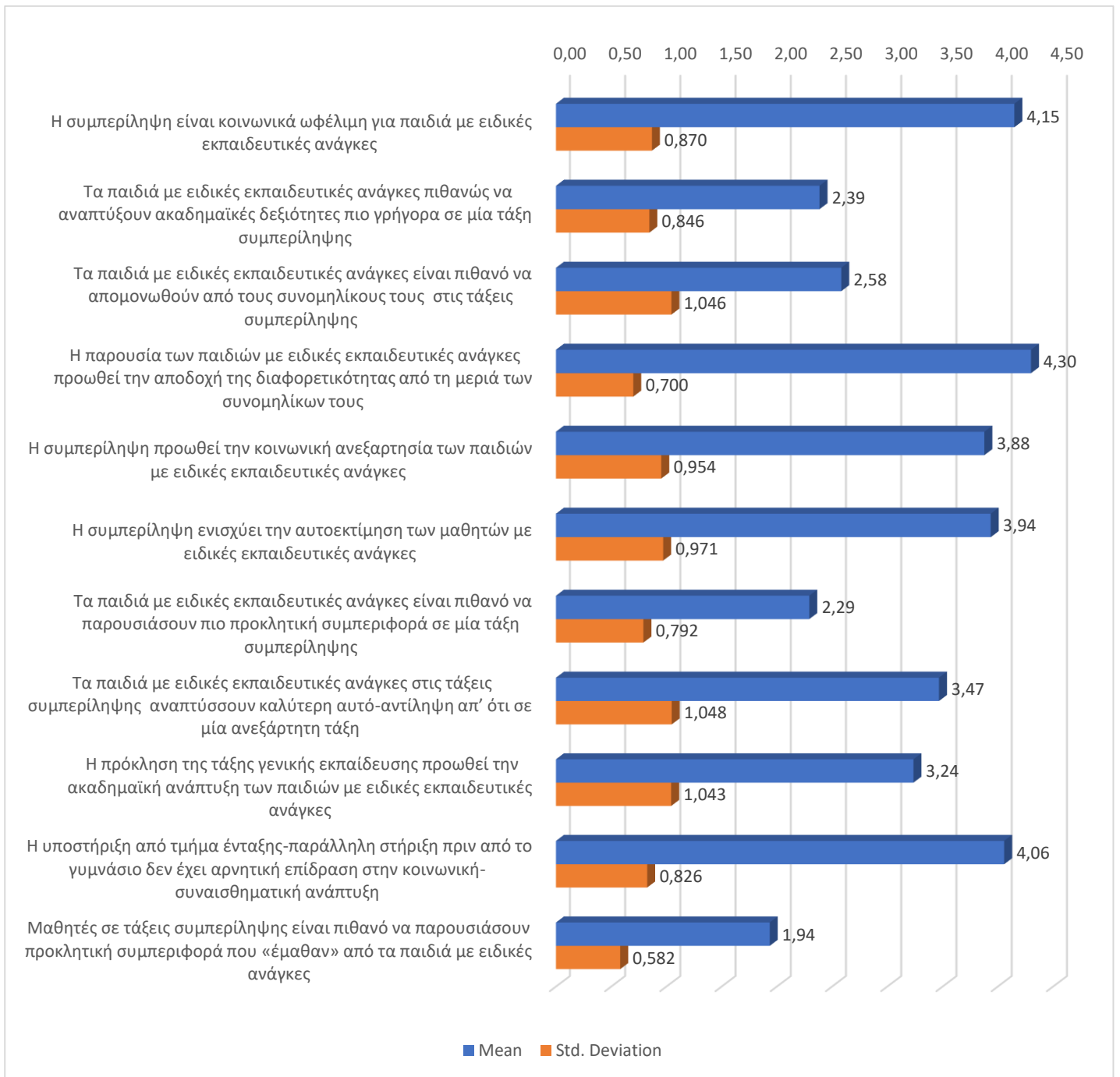
Μέσα από τον Πίνακα 13 και το Γράφημα 13, αναλύονται οι δηλώσεις που σχετίζονται με τα πιθανά οφέλη από την συμπερίληψη, ενώ διερευνάται και το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα. Μεταξύ συμφωνίας και απόλυτης συμφωνίας, με τάση προς το πρώτο, κατατάσσουν οι ερωτηθέντες το ότι η παρουσία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας από τη μεριά των συνομηλίκων τους (4.30). Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως η συμπερίληψη είναι κοινωνικά ωφέλιμη για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (4.15) και πως η υποστήριξη από κάποιο τμήμα ένταξης και εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης πριν από το γυμνάσιο δεν έχει αρνητική επίδραση στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (4.06). Επιπλέον, συμφωνούν πως η συμπερίληψη ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (3.94) και ότι προωθεί την κοινωνική ανεξαρτησία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (3.88). Ανάμεσα στην ουδετερότητα και τη συμφωνία, με τάση προς το πρώτο, τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με το ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις συμπερίληψης αναπτύσσουν καλύτερη αυτό-αντίληψη απ' ότι σε μία τάξη που δεν εφαρμόζεται συμπερίληψη (3.47), αλλά είναι ουδέτεροι οι εκπαιδευτικοί ως προς το ότι η πρόκληση της τάξης γενικής εκπαίδευσης προωθεί την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών αυτών (3.24). Επιπλέον είναι εμφανές πως μεταξύ διαφωνίας και ουδετερότητας, τείνοντας προς το δεύτερο, κατατάσσονται οι εκπαιδευτικοί ως προς το ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανό να απομονωθούν από τους συνομηλίκους τους στις τάξεις συμπερίληψης (2.58). Στην ίδια κλίμακα, τείνοντας προς τη διαφωνία, βρίσκονται αναφορικά με το ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πιθανώς να αναπτύξουν ακαδημαϊκές δεξιότητες πιο γρήγορα σε μία τάξη συμπερίληψης (2.39) και είναι πιθανό να παρουσιάσουν πιο προκλητική συμπεριφορά σε μία τάξη συμπερίληψης (2.29). Τέλος, διαφωνούν πως μαθητές σε τάξεις συμπερίληψης είναι πιθανό να παρουσιάσουν προκλητική συμπεριφορά που «έμαθαν» από τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (1.94).

**Πίνακας 13: Οφέλη της συμπερίληψης**

	Mean	Std. Deviation
Η συμπερίληψη είναι κοινωνικά ωφέλιμη για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	4.15	0.870
Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πιθανώς να αναπτύξουν ακαδημαϊκές δεξιότητες πιο γρήγορα σε μία τάξη συμπερίληψης	2.39	0.846
Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανό να απομονωθούν από τους συνομηλίκους τους στις τάξεις συμπερίληψης	2.58	1.046
Η παρουσία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας από τη μεριά των συνομηλίκων τους	4.30	0.700
Η συμπερίληψη προωθεί την κοινωνική ανεξαρτησία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	3.88	0.954
Η συμπερίληψη ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	3.94	0.971
Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανό να παρουσιάσουν πιο προκλητική συμπεριφορά σε μία τάξη συμπερίληψης	2.29	0.792
Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις συμπερίληψης αναπτύσσουν καλύτερη αυτό-αντίληψη απ' ότι σε μία ανεξάρτητη τάξη	3.47	1.048
Η πρόκληση της τάξης γενικής εκπαίδευσης προωθεί την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	3.24	1.043
Η υποστήριξη από τμήμα ένταξης-παράλληλη στήριξη πριν από το γυμνάσιο δεν έχει αρνητική επίδραση στην κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη	4.06	0.826
Μαθητές σε τάξεις συμπερίληψης είναι πιθανό να παρουσιάσουν προκλητική συμπεριφορά που «έμαθαν» από τα παιδιά με ειδικές ανάγκες	1.94	0.582



**Γράφημα 13:Οφέλη της συμπερίληψης**

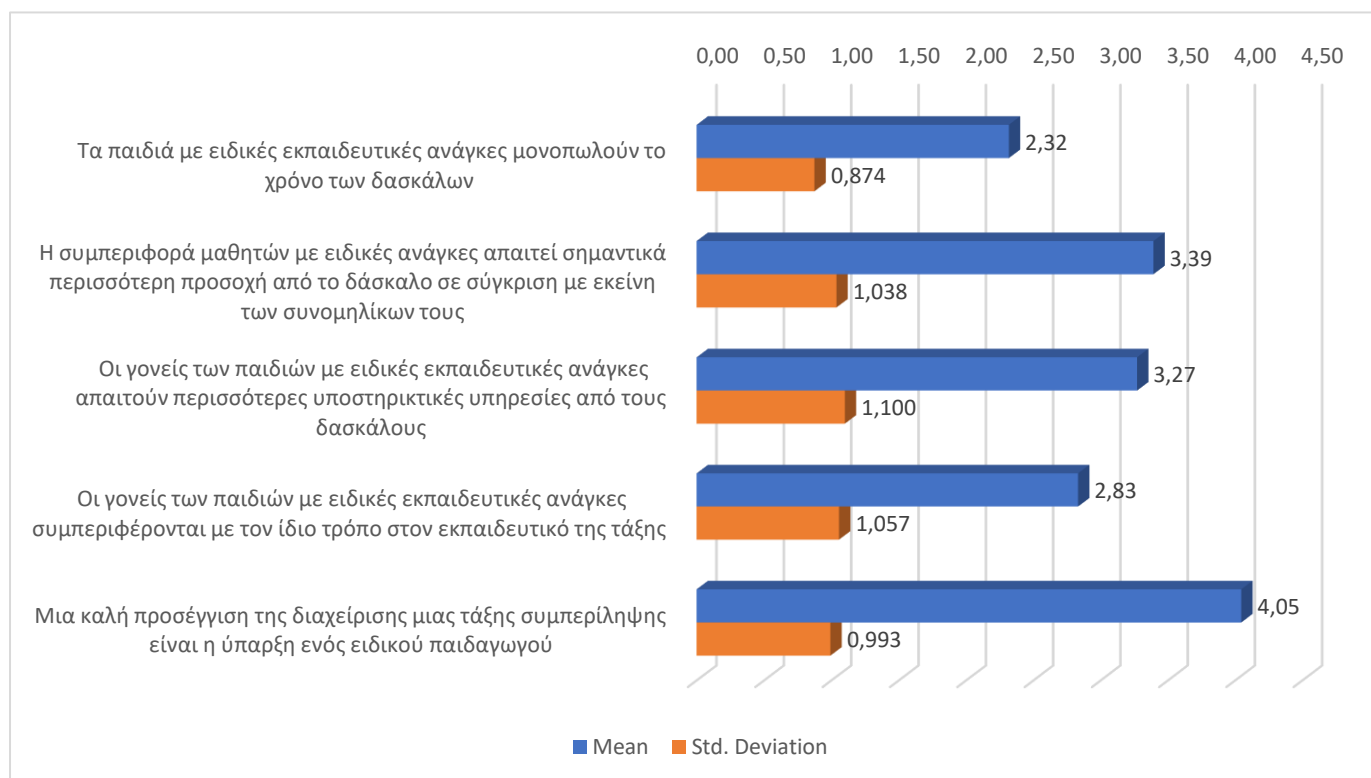


Στον Πίνακα 14 και το Γράφημα 14, διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την επιρροή της συμπερίληψης στη δυναμική της τάξης. Οι ερωτηθέντες συμφωνούν πως μια καλή προσέγγιση της διαχείρισης μιας τάξης συμπερίληψης είναι η ύπαρξη ενός ειδικού παιδαγωγού (4.05). Ταυτόχρονα, μεταξύ ουδετερότητας και συμφωνίας, με τάση προς το πρώτο, βρίσκονται ως προς το ότι η συμπεριφορά μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτεί σημαντικά περισσότερη προσοχή από το δάσκαλο σε σύγκριση με εκείνη των συνομηλίκων τους (3.39) και πως οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτούν περισσότερες υποστηρικτικές υπηρεσίες από τους δασκάλους (3.27). Ακόμη, είναι ουδέτεροι ως προς το ότι οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο στον εκπαιδευτικό της τάξης (2.83). Τέλος, μεταξύ διαφωνίας και ουδετερότητας, με τάση προς το πρώτο, τοποθετούνται αναφορικά με το ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μονοπωλούν το χρόνο των δασκάλων (2.32).

**Πίνακας 14: Δυναμική της συμπεριληπτικής τάξης**

	Mean	Std. Deviation
Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μονοπωλούν το χρόνο των δασκάλων	2.32	0.874
Η συμπεριφορά μαθητών με ειδικές ανάγκες απαιτεί σημαντικά περισσότερη προσοχή από το δάσκαλο σε σύγκριση με εκείνη των συνομηλίκων τους	3.39	1.038
Οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτούν περισσότερες υποστηρικτικές υπηρεσίες από τους δασκάλους	3.27	1.100
Οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο στον εκπαιδευτικό της τάξης	2.83	1.057
Μια καλή προσέγγιση της διαχείρισης μιας τάξης συμπερίληψης είναι η ύπαρξη ενός ειδικού παιδαγωγού	4.05	0.993

**Γράφημα 14: Δυναμική της συμπεριληπτικής τάξης**



### **Επαγωγική στατιστική**

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων αρχικά δημιουργήθηκαν τρεις μεταβλητές-Score, οι οποίες αποτελούνται από το μέσο όρο 12, 11 και 5 ερωτήσεων αντίστοιχα. Πιο συγκεκριμένα δημιουργήθηκε η μεταβλητή «Δικαίωμα στη συμπερίληψη-συνεκπαίδευση», «Οφέλη της συμπερίληψης» και «Μη επιρροή της δυναμικής της τάξης από την συμπερίληψη». Οι μεταβλητές αυτές δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 και όσο αυξάνεται ο μέσος όρος, τόσο περισσότερο οι ερωτηθέντες συμφωνούν πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν δικαίωμα στη συμπερίληψη, πως η συμπερίληψη παρουσιάζει πολλά οφέλη και πως η δυναμική της τάξης δεν επηρεάζεται από αυτήν.

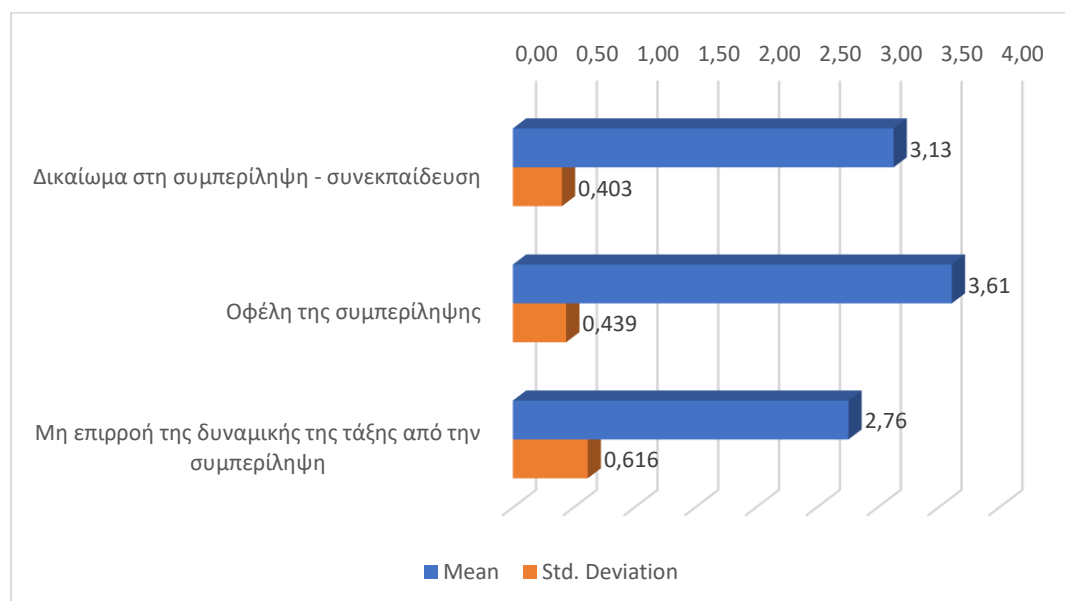
## 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

Για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών-Score. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 15 και το Γράφημα 15, οι ερωτηθέντες συμφωνούν πως η συμπερίληψη προσφέρει οφέλη (3.61), ενώ λίγο πάνω από την ουδετερότητα βρίσκονται ως προς το ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν δικαίωμα στην συμπερίληψη και την συνεκπαίδευση (3.13). Επιπλέον, άνω του μετρίου τοποθετούνται ως προς το ότι η συμπερίληψη δεν επηρεάζει τη δυναμική της τάξης (2.76).

**Πίνακας 15: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών-Score**

	Mean	Std. Deviation
Δικαίωμα στη συμπερίληψη - συνεκπαίδευση	3.13	0.403
Οφέλη της συμπερίληψης	3.61	0.439
Μη επιρροή της δυναμικής της τάξης από την συμπερίληψη	2.76	0.616

**Γράφημα 15: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών-Score**



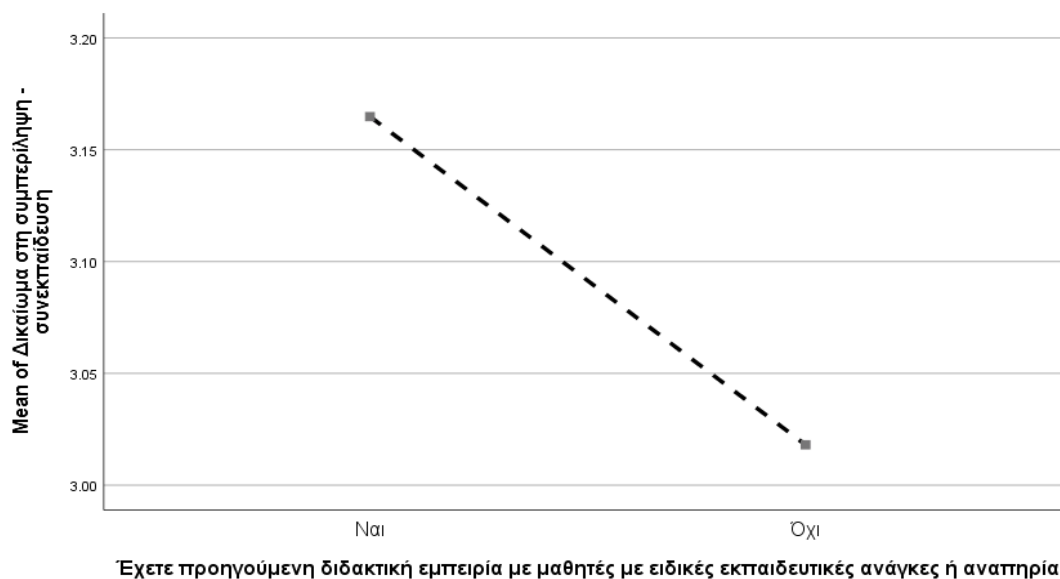
## 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

Για την απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό t-test και το μη παραμετρικό Kruskal-Wallis. Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται οι τιμές των στατιστικών ελέγχων, από τις οποίες αναδείχθηκε μία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

**Πίνακας 16: Διαφοροποιήσεις ως προς τα προσωπικά χαρακτηριστικά**

	Δικαίωμα στη συμπερίληψη - συνεκπαίδευση	Οφέλη της συμπερίληψης	Μη επιρροή της δυναμικής της τάξης από την συμπερίληψη
Φύλο (t-test)	0.252	0.701	0.244
Έχετε προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία (t-test)	0.045	0.128	0.969
Ηλικία (Kruskal-Wallis)	0.484	0.211	0.672
Χρόνια υπηρεσίας (Kruskal-Wallis)	0.621	0.344	0.684
Αναφέρετε πόσοι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία φοιτούν στη τάξη στην οποία διδάσκετε φέτος (Kruskal-Wallis)	0.949	0.488	0.597

### Γράφημα 16: Διαφοροποίηση ως προς τη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία



Στο Γράφημα 16 είναι εμφανές πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία συμφωνούν σε υψηλότερο επίπεδο πως τα παιδιά αυτά έχουν δικαίωμα στη συμπερίληψη και τη συνεκπαίδευση.

### 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

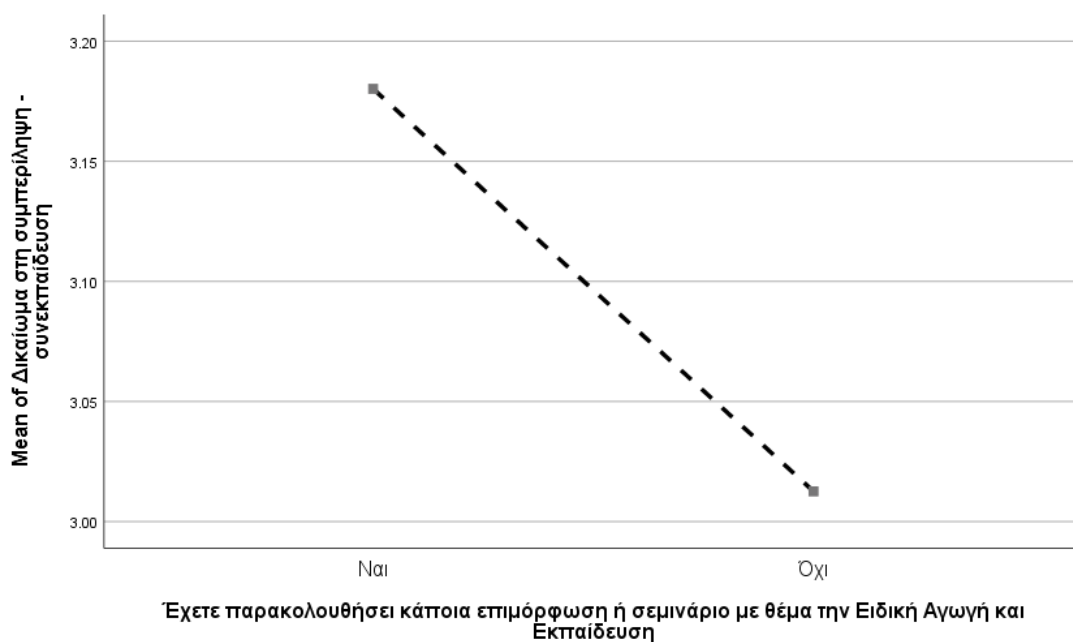
Μέσω της περιγραφικής στατιστικής αναδείχθηκε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το νομικό πλαίσιο σχετικά με την Ειδική Αγωγή, έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχα σεμινάρια ή επιμόρφωση στον τομέα αυτό, αλλά δεν έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό στο συγκεκριμένο τομέα. Στον Πίνακα 17, παρουσιάζονται οι τιμές του t-test που χρησιμοποιήθηκε κατ' επανάληψη, από τις οποίες αναδεικνύεται μία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

**Πίνακας 17: Διαφοροποιήσεις ως προς τη γνώση και εκπαίδευση αναφορικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση**

	Δικαίωμα στη συμπερίληψη - συνεκπαίδευση	Οφέλη της συμπερίληψης	Μη επιρροή της δυναμικής της τάξης από την συμπερίληψη
Γνωρίζετε το νομικό πλαίσιο σχετικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (t-test)	0.226	0.132	0.726
Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση ή σεμινάριο με θέμα την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (t-test)	<b>0.013</b>	0.099	0.949
Έχετε κάνει μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (t-test)	0.141	0.162	0.668

Στο Γράφημα 17, παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση ή σεμινάριο σχετικό με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση συμφωνούν σε υψηλότερο επίπεδο πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν δικαίωμα στη συμπερίληψη.

**Γράφημα 17: Διαφοροποίηση ως προς την παρακολούθηση επιμόρφωσης-σεμιναρίου για την Ειδική Αγωγή**



#### 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

Για την απάντηση του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος, χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος t-test. Ωστόσο, μέσα από τον Πίνακα 18 όπου παρουσιάζονται οι τιμές των στατιστικών ελέγχων, δεν αναδεικνύεται κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί.

**Πίνακας 18: Διαφοροποιήσεις ως προς την Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

	Σε ποια Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εργάζεστε ως εκπαιδευτικοί (t-test)
Δικαίωμα στη συμπερίληψη - συνεκπαίδευση	0.128
Οφέλη της συμπερίληψης	0.956
Μη επιρροή της δυναμικής της τάξης από την συμπερίληψη	0.697

#### 6<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

Στον τελευταίο Πίνακα 19, διερευνάται το εάν η ειδικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις απόψεις τους αναφορικά με την συμπερίληψη, μέσα από τις τιμές του ελέγχου Kruskal-Wallis. Από αυτές δεν αναδείχθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

**Πίνακας 19: Διαφοροποιήσεις ως προς την ειδικότητα**

	Ποια είναι η ειδικότητα σας (Kruskal-Wallis)
Δικαίωμα στη συμπερίληψη - συνεκπαίδευση	0.439
Οφέλη της συμπερίληψης	0.723
Μη επιρροή της δυναμικής της τάξης από την συμπερίληψη	0.319



## Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα - Συζήτηση

### 7.1 Συμπεράσματα – συζήτηση της μελέτης

Στην παραπάνω έρευνα πραγματοποιήθηκε διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις των γενικών σχολείων. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 173 άτομα, κυρίως γυναίκες, ως επί το πλείστον έγγαμες, τα περισσότερα με ηλικία 51 έως 60 ετών, και χρόνια υπηρεσίας άνω των 20 ετών. Επιπλέον, η πλειοψηφία αυτών είναι κυρίως δάσκαλοι ή δασκάλες. Φέτος στην τάξη των περισσότερων φοιτούν από ένας έως τρεις μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, ενώ οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία. Ακολούθως, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχουν κατάρτιση σχετικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, γνωρίζουν το αντίστοιχο νομικό πλαίσιο, έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση ή σεμινάριο με το παραπάνω θέμα, ενώ η πλειοψηφία δεν έχει κάνει μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές στην Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση.

Επιπλέον, πιο θετικοί είναι οι ερωτηθέντες ως προς το ότι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να παρέχεται κάθε ευκαιρία συμπερίληψης και ακόμη πως έχουν το δικαίωμα αυτό. Επίσης, συμφωνούν σε υψηλό επίπεδο πως μια καλή προσέγγιση της διαχείρισης μιας τάξης συμπερίληψης είναι η ύπαρξη ενός ειδικού παιδαγωγού, αλλά και πως η συμπεριφορά μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτεί σημαντικά περισσότερη προσοχή από το δάσκαλο σε σύγκριση με εκείνη των συνομηλίκων τους.

Μελετώντας το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αναδείχθηκε πως σε υψηλότερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν δικαίωμα στη συμπερίληψη, ενώ σε μέτριο βαθμό συμφωνούν πως προσφέρει οφέλη. Ωστόσο, σε μικρότερο επίπεδο υποστηρίζουν πως η συμπερίληψη δεν επηρεάζει τη δυναμική της γενικής τάξης. Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, παρατηρείται πως οι συμμετέχοντες με προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία συμφωνούν σε υψηλότερο επίπεδο πως τα παιδιά αυτά έχουν δικαίωμα στη συμπερίληψη και τη συνεκπαίδευση, ενώ στο τρίτο ερώτημα πιο θετικοί ως προς την άποψη αυτή αναδεικνύονται οι ερωτηθέντες που έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση ή σεμινάριο σχετικό με την Ειδική Αγωγή. Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, παρατηρείται πως η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, δεν επηρεάζει τις απόψεις τους για τη συμπερίληψη γενικότερα. Συνεχίζοντας με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, οι ερωτηθέντες είναι ιδιαίτερα θετικοί όσον αφορά το ότι η παρουσία των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας από τη μεριά των συνομηλίκων τους και πως είναι κοινωνικά ωφέλιμη για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ταυτόχρονα, διαφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως οι μαθητές σε τάξεις συμπερίληψης είναι πιθανό να παρουσιάσουν προκλητική συμπεριφορά που «έμαθαν» από τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, στο έκτο ερευνητικό ερώτημα έγινε σαφές πως η ειδικότητα των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει τις απόψεις τους αναφορικά με την συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αντίστοιχα, μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα και τη στατιστική ανάλυση απαντήθηκαν και οι υποθέσεις της έρευνας. Αρχικά, διαπιστώθηκε πως σε γενικές γραμμές οι συμμετέχοντες έχουν θετικές απόψεις για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς θεωρούν ότι πρέπει να παρέχεται κάθε ευκαιρία για συμπερίληψη στα συγκεκριμένα παιδιά. Επίσης, οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν κάθε δικαίωμα για συνεκπαίδευση σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτηθέντων, όπως επίσης και το γεγονός πως η συμπερίληψη είναι μια κοινωνική ωφέλιμη διαδικασία γι' αυτά τα παιδιά. Ακόμη, όσοι εκπαιδευτικοί διαθέτουν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν θετικότερες απόψεις για τη συμπερίληψη και το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία στη συνεκπαίδευση.

Επιπροσθέτως, σε ότι έχει να κάνει με τους εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει κάποια σχετική επιμόρφωση φαίνεται πως συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κάποια κατάρτιση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, έχουν θετικότερες στάσεις για τη συμπερίληψη μιας και συμφωνούν σε υψηλότερο βαθμό πως τα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δικαιούνται να εκπαιδεύονται από κοινού με τους συνομηλίκους τους σε τάξεις των γενικών σχολείων (Γράφημα 17).

Η παρούσα έρευνα επιπλέον, κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνήσουν πως οι ιδιαίτερες ανάγκες ενός παιδιού με αναπηρία δεν μπορούν να ικανοποιηθούν επαρκώς από ένα δάσκαλο γενικής εκπαίδευσης, αν και πιστεύουν πως είναι εφικτή η διδασκαλία σε μια τάξη με και χωρίς παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία (Πίνακας 12, Γράφημα 12). Επίσης, θε-

ωρούν ότι χρειάζεται να μάθουν περισσότερα για τη συμπερίληψη και την αποτελεσματικότητά της, προτού εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα, για να ανταποκριθούν και αυτοί με τη σειρά τους στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών.

Επίσης, ο παράγοντας «ηλικία» (Πίνακας 16) των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει τις απόψεις τους για τη συμπερίληψη και λαμβάνοντας υπόψη ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας είναι 51 ως 60 χρονών, συμπεραίνεται πως οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να διατίθενται θετικότερα απέναντι στο δικαίωμα των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για συνεκπαίδευση, σε σχέση με τους μεγαλύτερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς.

Τέλος, με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, σχετικά με το αν η συμπερίληψη εκτός από οφέλη προκαλεί και δυσκολίες στις διδακτικές πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι ουδέτεροι/αναποφάσιστοι ως προς το αν μπορεί να διατηρηθεί η πειθαρχία σε μια συμπεριληπτική σχολική τάξη. Ακόμα, διαφωνούν πως τα περισσότερα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία δε παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς μέσα σε μια γενική τάξη, όπου συνεκπαιδεύονται. Επίσης, τείνουν να είναι ουδέτεροι ή αναποφάσιστοι σχετικά με το αν χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να δώσει παραπάνω προσοχή στη συμπεριφορά ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη τάξη. Συγχρόνως, σε μικρό βαθμό υποστηρίζουν πως η συμπερίληψη δεν επηρεάζει τη δυναμική της γενικής τάξη και τις διδακτικές πρακτικές.

Συνολικά, παρατηρώντας τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας σημειώνονται τα παρακάτω:

Αρχικά, τις θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη αλλά και την αποδοχή από πλευράς εκπαιδευτικών, του δικαιώματος που έχουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία για συνεκπαίδευση επιβεβαιώνουν και τα ευρήματα παρόμοιων ερευνών (Galaterou & Antoniou, 2017 ; Κουντουριώτου, Δημακοπούλου & Πολυχρονοπούλου, 2014).

Τέλος, σε ότι έχει να κάνει με τις θετικότερες στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη, οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση για τη συμπερίληψη, τη διδασκαλία σε μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και γενικότερα σχετική με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα, επιβεβαιώνει και αντίστοιχη έρευνα των Avramidis & Kalyva (2007).

Ερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη και την αναπηρία οι Zoniou - Sideri and Vlachou (2006) διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διέθεταν προηγούμενη διδακτική εμπειρία και επαφή με μαθητή με αναπηρία αποδέχονταν περισσότερο μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ήταν υπέρ της συνεκπαίδευσης. Στη παρούσα έρευνα αποδεικνύεται παρόμοια πως η προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία «οδηγεί» τους εκπαιδευτικούς να συμφωνούν σε υψηλότερο βαθμό αναφορικά με το δικαίωμα αυτών των παιδιών να συνεκπαιδεύονται στα γενικά σχολεία μαζί με τους συνομηλίκους τους.

Στην παρούσα έρευνα η ειδικότητα των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για τη συμπερίληψη, έρευνα όμως, με δείγμα 92 εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής από δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία της Αθήνας, κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι γυμναστές και οι γυμνάστριες ήταν αρνητικοί απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία (Papadopoulou et al., 2004).

Εν συνεχεία, την άποψη των εκπαιδευτικών ότι οι ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία δεν μπορούν να ικανοποιηθούν με επάρκεια από τον δάσκαλο της γενικής τάξης επιβεβαιώνει και η έρευνα των Κουντουριώτου, Δημακοπούλου & Πολυχρονοπούλου, (2014) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τέλος, η έρευνα των Kalyva & Avramidis (2007) κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ανησυχίες για τις διδακτικές πρακτικές μέσα σε μια συμπεριληπτική τάξη, γεγονός που αντανακλάται και στη παρούσα έρευνα καθώς οι συμμετέχοντες αμφιταλαντεύονται για το αν η συμπερίληψη μπορεί να επιφέρει ή όχι δυσκολίες στις διδακτικές πρακτικές.

## 7.2 Περιορισμοί της έρευνας – μελέτης

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει τους ακόλουθους περιορισμούς:

Αρχικά, σε ό,τι έχει να κάνει με το μέγεθος του δείγματος, αν και ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι ικανοποιητικός (173) θα μπορούσε η συμμετοχή να ήταν μεγαλύτερη. Έπειτα, η συλλογή δεδομένων από περισσότερους άνδρες, θα είχε περισσότερο ερευνητικό ενδιαφέρον.

Ταυτόχρονα, σε ότι έχει να κάνει με την ειδικότητα, η πλειονότητα των ερωτηθέντων ήταν δάσκαλοι - δασκάλες. Η συλλογή δεδομένων από περισσότερες ειδικότητες εκπαιδευτικών, θα συνεισέφερε σε μια σφαιρική αποτίμηση των απόψεων τους για τη συμπερίληψη σε όλα τα μαθήματα του σχολείου. Εκτός από αυτά, η έρευνα περιορίστηκε στις περιοχές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας και Αιτωλοακαρνανίας. Το γεγονός αυτό, δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε πανελλήνιο επίπεδο. Επιπλέον, η έρευνα αφορούσε εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία. Επομένως, εξίσου σημαντικές είναι και οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων βαθμίδων, όχι μόνο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί, ότι παρόλο που η κλίμακα “My thinking about inclusion scale” (Stoiber et al., 1998) έχει μεταφραστεί στα ελληνικά και έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες δεν είναι σταθμισμένη. Η στάθμισή της, σε συνδυασμό με όλα τα παραπάνω που αναφέρθηκαν θα πρόσφερε μια ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία.

### 7.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Με βάση τα ανωτέρω κατατίθενται προτάσεις για μελλοντική έρευνα:

1. Να διερευνηθεί η έρευνα και να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής, των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου για όλα τα παιδιά.
2. Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική προοπτική της εκπαίδευσης.
3. Να πραγματοποιηθεί έρευνα αναφορικά με τις απόψεις των γονέων των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σχετικά με τα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά τους κατά τη συνεκπαίδευση, αλλά και τα εμπόδια που συναντούν.
4. Να διερευνηθούν οι απόψεις των ίδιων των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα συναισθήματά τους, οι εμπειρίες που βιώνουν μέσα σε ένα «σχολείο για όλους», καθώς επίσης και των συμμαθητών τους.
5. Να ερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις προϋποθέσεις που θα πρέπει να υπάρχουν καθώς επίσης και τα απαραίτητα εφόδια και συνθήκες που απαιτούνται, ώστε να πραγματοποιείται κοινή εκπαίδευση όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
6. Να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη δημιουργία ενός «σχολείου για όλα τα παιδιά» σε πανελλαδικό επίπεδο.

## Επίλογος

Ανακεφαλαιώνοντας, η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να περιλαμβάνει ένα σύνολο πρακτικών και αντιλήψεων που να βασίζονται στην παραδοχή πως όλοι οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να συνεκπαιδευτούν και να ωφελούνται στο μέγιστο από τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες (Onaga & Martoccio, 2008). Συνεπώς, η δόμηση του σχολικού περιβάλλοντος πρέπει να είναι τέτοια, ώστε να εκμηδενίζονται όλα τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την πλήρη συμμετοχή όλων των μαθητών. Το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να δομηθεί με τέτοιο τρόπο στοχεύοντας στην ανάπτυξη της ποιότητας της εκπαίδευσης, για να έχουν τη δυνατότητα όλοι οι μαθητές, μεταξύ άλλων και οι μαθητές με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτούν στο σχολείο δίχως να κατηγοριοποιούνται (Σούλης, 2013).

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία ανέδειξε μέσω έρευνας τις απόψεις 173 Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Η σημαντικότητα των απόψεων των εκπαιδευτικών για την επιτυχία ή αποτυχία της εφαρμογής της συμπερίληψης έχει τονιστεί και παραπάνω στην παρούσα εργασία.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τους υποστηρικτές της συμπερίληψης, η συνεκπαίδευση αποτελεί το πιο αποτελεσματικό μέσο για την καταπολέμηση των διακρίσεων, συμβάλλοντας στη δημιουργία φιλόξενων κοινοτήτων, οικοδομώντας μια συμπεριληπτική κοινωνία, η οποία θα παρέχει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης για όλους (Stainback & Stainback, 1992).

## Βιβλιογραφία

### Πηγές

- Αβραμίδης, Η., Γκαράνης, Α., Χαριοπολίτου, Α., Αντωνίου, Α. Σ., Γουδήρας, Σ., & Ευσταθίου, Μ. (2013). *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Abu - Hamour, B. E., & Muhaidat, M. (2014). Parents' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), pp. 567 - 579. doi:10.1080/13603116.2013.802026
- Αγαλιώτης, Γ. (2002). Μεθοδολογικές επιλογές για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, σσ. 57 - 71.
- Adibsereshki, N., & Salehpour, Y. (2014). Peer acceptance of students with and without inclusion experience towards students with special needs in unisex schools of Tehran. *Education 3 -13*, 42(6), pp. 575 - 588. doi:10.1080/03004279.2012.745890
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, pp. 109 - 124. doi:10.1007/s10833-005-1298-4
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrel, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., . . . Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2001). Understanding the development of inclusive schools: Some notes and further reading. p. 726.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), pp. 401 - 416. doi:10.1080/13603110802504903
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude - behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European Review of Social Psychology*, 11(1), pp. 1 - 33. doi:10.1080/14792779943000116
- Al - Zyoudi, M. (2006). Teachers attitudes towards inclusive education in Jordanian schools. *International Journal of Special Education*, 21(2), pp. 55 - 62.
- Anastasiou, D., Pliadou-Tachou, S., & Harisi, A. (2011). Η Ρόζα Ιμβριώτη στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών και το καθεστώς Μεταξά. [Rosa Imvrioti in the Special



School of Athens and the regime of Metaxas.] In Proceedings of the 2nd Greek Conference on Special Education, *Special education: Starting point for development in science and practice*. Athens (Vol. 5, pp. 59-74), 15-18 April 2010. Athens: Grigoris.

Anderson, C. J., Klassen, R. M., & Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia: What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), pp. 131 - 142.  
doi:10.1177/0143034307078086

Angelides, P., Constantinou, C., & Leigh, J. (2009). The role of paraprofessionals in developing inclusive education in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), pp. 75 - 89. doi:doi.org/10.1080/08856250802596741

Αργυριάδης, Α., Δημητροπούλου, Χ., & Κωνσταντάρης, Ε. (2015). Η εφαρμογή της σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα: Αντιμετώπιση της πρόκλησης για την ένταξη. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 69(2), σσ. 103 - 112.

Armstrong, F., & Moore, M. (2004). *Action Research for Inclusive Education*. London: Routledge Farmer.

Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M., & Sommers, S. R. (2016). *Social Psychology* (Ninth ed.). New York: Pearson Education.

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education* 22:4, pp. 367-389.  
doi:10.1080/08856250701649989

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), pp. 129 - 147. doi:10.1080/08856250210129056

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special education needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Attitude*, 16, pp. 277 - 293.

Balboni, G., & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2), pp. 148 - 159. Retrieved from [https://www.jstor.org/stable/23879939?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/23879939?seq=1#metadata_info_tab_contents)

Bandura, A. (1997). *Self - efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Barnes, C., & Mercer, G. (2004). Theorising and Researching Disability from a Social Model Perspective. In C. Barnes, & G. Mercer, *Implementing the Social*

- Model of Disability: Theory and Research* (pp. 1-17). Leeds: The Disability Press.
- Baron, R. A., & Branscombe, N. R. (2012). *Social Psychology*. New Jersey: Pearson Education.
- Barton, L. (2004). Η πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου - Σιδέρη, *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Τόμος Α' Θεωρία* (σσ. 57 - 67). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), σσ. 201 - 219. doi:10.1080/13603110600855739
- Berg, L. S. (2004). The advantages and disadvantages of the inclusion of students with disabilities into regular education classrooms. Wisconsin. Retrieved from <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2005/2005bergs.pdf>
- Βόμβα, Κ. (2012). *Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία: Η νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής από τον 1143/1981 έως τον 3699/2008. Νομοθετικές αλλαγές και θέσεις των κομμάτων για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. London: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2005). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Taylor and Francis e-Library.
- Βουλγαρίδου, Ο. (2007). Ο θεσμός των διδασκαλείων - Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στα τμήματα γενικής και ειδικής αγωγής: στόχοι - νομοθετικό πλαίσιο - εξελικτική πορεία - ειδικοί σκοποί. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*(8), σσ. 1 - 26.
- Boutskou, E. (2007). The role of special education teachers in primary schools in Greece. *International Studies in Sociology of Education*, 17(3), pp. 289 - 302. doi:10.1080/09620210701543932
- Braddock, D. L., & Parish, S. L. (2001). Counting disability. In G. L. Albrecht, K. Seelman, & M. Bury, *Handbook of disability* (pp. 69 - 97). California: Sage Publications Inc.
- Bualar, T. (2016). What has gone wrong with inclusive education in Thailand? *Journal of Public Affairs*, 16(2), pp. 156 - 161. doi:10.1002/pa.1563

- Γεωργιάδη , Μ., Κουρκούτσας , Η., & Καλύβα, Ε. (2007). Η συνεκπαίδευση(inclusion) στην Ευρώπη. Ανάκτηση από <https://docplayer.gr/225473-Eidiki-agogi-i-synekraideysi-inclusion-stin-eyropi.html>
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), pp. 1 - 23.
- Coutsocostas, 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 Vol 25 No2*, pp. 149-164. doi:10.1080/08856251003658686
- de Boer , A., Pijl, S.-J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), pp. 379 - 392. doi:10.1080/1034912X.2012.723944
- de Boer, A., & Munde, V. S. (2012). Parental attitudes toward the inclusion of children with profound intellectual and multiple disabilities in general primary education in the Netherlands. *The Journal of Special Education*, 49(3), pp. 179 - 187. doi:10.1177/0022466914554297
- de Boer, A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education:a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), pp. 331 - 353. doi:10.1080/13603110903030089
- Δελασσούδας, Λ. Γ. (2005). *Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική:Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ατραπός.
- Department for Education and Employment. (1997). Excellence for all children:Meeting Special Education Needs. Retrieved from <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/1997-green-paper.pdf>
- Δράκος , Γ. Δ. (2002). *Σύγχρονα θέματα της ειδικής παιδαγωγικής:Προβληματισμοί, αναζητήσεις, προοπτικές*. Αθήνα : Ατραπός.
- Edyburn, D. (2001). Research and practice: scholarly endeavors: Conducting a comprehensive review of the literature using digital resources. *Journal of Special Education Technology*, 16(1), pp. 49 -52.
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. (2005). Ακτιβιστές και συνήγοροι των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία. Εγχειρίδιο. Ανάκτηση από <https://www.esamea.gr/projects-tenders/international-projects/61-aadrtp>
- European Foundation Centre. (2010). Study on challenges and good practices in the implementation of the UN convention on the rights of persons with disabilities (VC/2008/1214). Retrieved from [https://www.sabancivakfi.org/i/assets/documents/executive\\_summary.pdf](https://www.sabancivakfi.org/i/assets/documents/executive_summary.pdf)

- Ferguson, J. M. (1999). High school students' attitudes toward Inclusion of the handicapped students in the regular education classroom. *The Educational Forum*, 63(2), pp. 173 - 179. doi:10.1080/00131729908984409
- Forlin, C., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Inclusive practices: How accepting are teachers? *International Journal of Disability, Development*, 43(2), pp. 119 - 133.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), pp. 195 - 209. doi:10.1080/13603110701365356
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Compton, D. L., Wehby, J., Schumacher, R. F., Gersten, R., & Jordan, N. C. (2015). Inclusion versus specialized intervention for very low performing students: What does access mean in an era of academic challenge? *Exceptional Children*, 81(2), pp. 134 - 157. doi:10.1177/0014402914551743
- Ζυμβρακάκης, Ι. (2013). Επισκόπηση της διαδρομής της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Η. Αβραμίδης, Α. Σ. Αντωνίου, Α. Γκαράνης, Δ. Γουδήρας, & Μ. Ευσταθίου, *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους* (σσ. 107-122). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Τόμος Α', Θεωρία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Τόμος Β', Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2009). Ένταξη, εκπαίδευση και κοινωνική πολιτική. Ανάκτηση από <https://www.eled.auth.gr/documents/conference-noesis/03c.pdf>
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2012). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α., Λαπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Λ., & Χριστοπούλου, Α. (2020). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και ενταξιακή εκπαίδευση: Θεωρητικές επισημάνσεις, προβληματισμοί και προοπτικές. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*(6), σσ. 61 - 76. doi:10.12681/dial.25546
- Gal, E., Schreur, N., & Engel - Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), pp. 89 - 99. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890588.pdf>
- Galaterou, J., & Antoniou, A. S. (2017). Teachers' attitudes towards Inclusive Education: The role of job stressors and demographic parameters. *International*

- Journal of Special Education*, 32(4), pp. 643 - 658. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184123.pdf>
- Galovic , D., Brojsin, B., & Glumbic, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), pp. 1262 - 1282. doi:10.1080/13603116.2014.886307
- Garcia - Huidobro, J., & Corvalan, J. (2009). Barriers that prevent the achievement of inclusive democratic education. *Prospects*, 39(3), pp. 239 - 250. doi:10.1007/s11125-009-9128-8
- Gasser, L., Malti, T., & Buholzer, A. (2013). Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: relations with inclusive education, age, and contact intensity. *Research in Developmental Disabilities*, 34(3), pp. 948 - 958. doi:10.1016/j.ridd.2012.11.017
- Gijzen, M. (2005). Θεωρίες για την αναπηρία και τη νομοθεσία καταπολέμησης των διακρίσεων λόγω αναπηρίας: Από το ιατρικό στο κοινωνικό μοντέλο. Στο Ε. Σ. Αναπηρία, *Ακτιβιστές και συνήγοροι των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία*. Εγχειρίδιο (σσ. 14 - 17). Αθήνα: Ε.Σ.Α.μεΑ.
- Ημέλλου, Ο. Ι. (2003). *Ήπιες δυσκολίες μάθησης. Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Humphreys, K. A. (2009). Developing an inclusive curriculum: "Every teacher matters". *International Journal of Wholeschooling*, 5(2), pp. 43 - 54.
- Ημέλλου, Ο. (2017). Ένταξη και ισότιμη εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Βασικές αρχές και προσέγγιση της αναπηρίας. Στο Μ. Γελαστοπούλου, & Α. Μουταβέλης, *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο* (σσ. 43 - 59). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Ιμβριώτη, Ρ. (1939). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά. Πρώτος χρόνος του Πρότυπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών*. Αθήνα: Ελληνική Εκδοτική Εταιρία.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2013). *Ιστορία Γ' Δημοτικού. Από τη Μυθολογία στην Ιστορία*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2014). *Αρχαία Ελληνικά - Φιλοσοφικός Λόγος*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.
- Jenkinson, J. C. (1993). Who shall decide? The relevance of theory and research to decision-making by people with an Intellectual disability. *Disability, Handicap and Society*, 8(4), pp. 361 - 375. doi:10.1080/02674649366780351
- Kalyva , E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), pp. 31 - 36.

- Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2008). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), pp. 213 - 220.  
doi:10.1080/08856250902793701
- Kappen, M. D. (2010). Inclusive Education: Programmes and Provisions. *i-manager's Journal on Educational Psychology*, 4(1), pp. 7 - 11.
- Κατριβέσης, Ν. (1991). Λαϊκή επιμόρφωση: ιδεολογικές και κοινωνικές πρακτικές. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 82, σσ. 12 - 40. doi:10.12681/grsr.602
- Keller, H. (1903). *The story of my life*. Cambridge, Massachusetts: John Albert Macy.
- Kokkinaki, F., & Lunt, P. (1997). The relationship between involvement, attitude accessibility and attitude-behaviour consistency. *British Journal of Social Psychology*, 36(4), pp. 497 - 509. doi:10.1111/j.2044-8309.1997.tb01146.x
- Κοκκινάκη, Δ., & Κοκκινάκη, Α. (2014). Η νομοθεσία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και την Αγγλία: Μια συγκριτική προσέγγιση. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* (σσ. 1 - 10). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κουντουριώτου, Π., Δημακοπούλου, Μ., & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2014). Στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο δικαίωμα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για συνεκπαίδευση: ερευνητική μελέτη. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* (σσ. 103 - 115). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. doi:10.12681/edusc.198
- Κουτρομάνος, Κ. Ε. (1996). *Διδακτορική Διατριβή: Διαχρονική εξέλιξη της ειδικής αγωγής και τα άτομα με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα, Θεσμικό πλαίσιο*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers attitudes towards the inclusion of students with special education needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), pp. 381 - 394.  
doi:10.1080/08856250600956162
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Theodoropoulou, E. (2008). SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), pp. 413 - 421.  
doi:10.1080/08856250802387422
- Κυπριωτάκης, Α. (2002). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: χθες, σήμερα και αύριο. Στο Δ. Χατζηδημού, Ε. Ταρατόρη, & Μ. Κουγιουρούκη (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: Η εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης στην Ελλάδα τα τελευταία 50 χρόνια* (σσ. 279 - 295). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Λαμπροπούλου, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2000). «Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα : Κριτική Θεώρηση». Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), «Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα» (σσ. 1 - 19). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Λαμπροπούλου, Β., Παντελιάδου, Σ., & Μαρκάκης, Ε. (2005). Χαρτογράφηση - Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής: Άργησαν μια μέρα... *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, σσ. 243 - 262.
- Λαμπροπούλου, Β. (2008). Η ιατρικοποίηση και απομάκρυνση της Ειδικής Αγωγής από την γενική εκπαίδευση με σχέδιο νόμου. Ανάκτηση από <http://www.disabled.gr/i-iatrikopiisi-ke-apomakrinsi-tis-idikis-agogis-aro-tin-geniki-ekpedefsi-me-schedio-nomou/>
- Laurin - Bowie, C. (2009). Better education for all. When we are included too. Retrieved from [http://ii.gmalik.com/pdfs/Better\\_Education\\_for\\_All\\_Global\\_Report\\_October\\_2009.pdf](http://ii.gmalik.com/pdfs/Better_Education_for_All_Global_Report_October_2009.pdf)
- Lewis, A., & Lewis, V. (1987). The attitudes of young children towards peers with severe learning difficulties. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(3), pp. 287 - 292. doi:10.1111/j.2044-835X.1987.tb01064.x
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), pp. 271 - 285. doi:10.1080/1034912042000259233
- Leyser, Y., & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121, pp. 751 - 761.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical prospective. *British Journal of Special Education*, 30(1), pp. 3 - 12. doi:10.1111/1467-8527.00275
- Λογαράς, Δ. (2013). *Εργασία - Απασχόληση και Αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.
- Λουάρη, Μ. (2015). Απόψεις και συναισθήματα τυπικών μαθητών για την ένταξη μαθητή με αναπηρία. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* (σσ. 764 - 776). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. doi:10.12681/edusc.138
- Magiati, I., Dockrell, J., & Logotheti, A.-E. (2002). Young children's understanding of disabilities: The influence of development, context, and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), pp. 409 - 430. doi:10.1016/S0193-3973(02)00126-0

- Mahran, H., & Kamal, S. (2016). Physical disability in Old Kingdom tomb scenes. *Athens Journal of History*, 2(3), pp. 169 -192. doi:10.30958/AJHIS.2-3-2
- Μαρκαντώνη , Σ. (2016). Πολιτικές εκπαιδευτικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης των ατόμων με αναπηρία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 62, σσ. 92 - 103.
- McDonnel, J., Thorson, N., Disher, S., Mathot - Buckner, C., Mendell, J., & Ray, L. (2003). The Achievement of Students with Developmental Disabilities and Their Peers Without Disabilities in Inclusive Settings: An Exploratory Study. *Education and Treatment of Children*, pp. 224 - 236. Retrieved from [https://www.jstor.org/stable/42899751?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/42899751?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Μιζαμπτή, Σ., Νικολαΐδης, Ε., & Μουρούζης, Α. (2012). Συγκριτική μελέτη θεσμικού πλαισίου για την προσβασιμότητα και τα άτομα με αναπηρία. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. Ανάκτηση από <https://www.esamea.gr/about-us/welcome-note/39-publications/books-studies/484-sygkritiki-meleti-thesmikoy-plaisioy-gia-tin-prosbasimotita-kai-ta-atoma-me-anapiria-se-ellada-boylgaria>
- Mittler, M. J. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. London: Routledge.
- Μιχαηλίδης, Θ. Κ. (2009). *Συνεκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα : Παπασωτηρίου
- Mordal, K. N., & Stromstad, M. (2005). Norway: Adapted education for all? In T. Booth, & M. Ainscow, *From them to us: An international study of inclusion in Education* (pp. 101 - 117). London: Taylor and Francis e-Library.
- Μπαμπινιώτης , Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαμπινιώτης , Γ. (2010). *Ετυμολογικό λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Νάνου , Α. (2013). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην υπηρεσία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο Η. Αβραμίδης, Α. Σ. Αντωνίου, Α. Γκαράνης , Δ. Γουδήρας, Μ. Ευσταθίου, Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου - Ηλιάδου, Α. Γκαράνης , & Α. Χαριοπολίτου (Επιμ.), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους* (σσ. 55-65). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Nepi, L. D., Fascondini, R., Peru, A., & Nucci, F. (2013). Evidence from full-inclusion model: The social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), pp. 1 - 14. doi:10.1080/08856257.2013.777530
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., & Sideridis, G. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with



- special needs. *International Journal of Disability Development and Education*(2), pp. 101 - 119. doi:10.1080/10349120500086348
- Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implication. In B. Kugel, & W. Wolfensberger, *Changing patterns in the residential services for the mentally retarded* (pp. 179 - 1995). Washington DC: President's Committee on Mental Retardation.
- Oliver, M. (2004). The social model in action: If I had a hammer. In C. Barnes, & G. Mercer, *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research* (pp. 18 - 31). Leeds: The Disability Press.
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), pp. 1024 - 1026. doi:10.1080/09687599.2013.818773
- Oliver, M., & Sapey, B. (1999). *Social Work with Disabled People*. London: Palgrave.
- Onaga, E. E., & Martoccio, T. L. (2008). Dynamic and uncertain pathways between early childhood inclusion. *Policy and Practice International Journal of Child Care and Education Policy*, 2(1), pp. 67 - 75.
- Oskamp, S., & Schultz, P. W. (2005). *Attitudes and opinions*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- Padeliadu, S., & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), pp. 173 - 183.
- Παντελιάδου, Σ., & Λαμπροπούλου, Β. (2000). Έφηβοι και νέοι: Στάσεις προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και τη σχολική τους ένταξη. *Νέα Παιδεία*(95), σσ. 120 - 133.
- Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou, Z., & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 19(2), pp. 104 - 111.
- Papageorgiou, M. (2019). Critical approaches to inclusive education. *Universal Review*, VIII( II), pp. 423 - 434. doi:papageorgiou, marilia, Critical Approaches to Inclusive Education (February 21, 2019). Universal Review, Volume 10.2139/ssrn.3339212
- Πατσίδου - Ηλιάδου, Μ. (2013). Η συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής κλειδί για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Η. Αβραμίδης, Α. Σ. Αντωνίου, Α. Γκαράνης, Δ. Γουδήρας, Μ. Ευσταθίου, Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου - Ηλιάδου, Α. Γκαράνης, & Α. Χαριοπολίτου (Επιμ.), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική*

εκπαίδευση: Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους (σσ. 71-79). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

- Petrovska, S., Sivevska, D., & Runceva, J. (2016). Inclusive education advantages and disadvantages. Retrieved from <https://eprints.ugd.edu.mk/16201/>
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2017). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Διάδραση.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education, 25*(1), pp. 59 - 75. doi:10.1080/08856250903450848
- Ρεπούση, Μ. (2012). *Τα Μαρασλειακά 1925-1927*. Αθήνα : Πόλις.
- Riviou, K., Kouroupetroglou, G., & Bruce, A. (2014). UDLnet: A framework for addressing learner variability. *Conference: International Conference on Universal Learning Design, 4*. Paris. doi:10.13140/2.1.1765.9207
- Rose, R. (2010). *Confronting obstacles to Inclusion: International responses to developing inclusive education*. London: Routledge.
- Ρούσου, Π., Συριοπούλου - Δελλή, Χ. Κ., & Αγαλιώτης, Ι. (2014). Απόψεις γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης για την εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* (σσ. 800 - 814). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. doi:10.12681/edusc.501
- Σαϊτή, Α. Χ., & Σαϊτής, Χ. Α. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία, έρευνα, μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Sarris, D., Riga, P., & Zaragas, H. (2018). School teachers' attitudes towards inclusive education in Greece. *European Journal of Special Education, 3*(3), pp. 182 - 184. doi:10.5281/zenodo.1250179
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Pekka - Malinen, O. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27*(1), pp. 51 - 68. doi:10.1080/08856257.2011.613603
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional children, 63*, pp. 59 - 74.
- 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), pp. 773 - 785. doi:10.1080/09687590802469271

- Slee, R. (2001). "Inclusion in practice": Does practice make perfect? *Educational Review*, 53(2), pp. 113 - 123. doi:10.1080/00131910120055543
- Slee, R., & Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, pp. 173 - 192. doi:doi.org/10.1080/09620210100200073
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης: Από το "σχολείο του διαχωρισμού" σε ένα "σχολείο για όλους"*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Δαρδανός.
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους: Από την έρευνα στη πράξη. Παιδαγωγική*
- Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.
- Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Baltimore, Maryland: P.H. Brookes Publishing Company.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1982). Nonhandicapped students' perceptions of severely handicapped students. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 17(3), pp. 177 - 182.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Stavroussi, P., Didaskalou, E., & Green, J. G. (2020). Are Teachers' Democratic Beliefs about Classroom Life Associated with Their Perceptions of Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*. doi:10.1080/1034912X.2020.1716961
- Stiker, H. J. (1997). *History of disability*. Michigan: University of Michigan Press.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents and early childhood practitioners beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), pp. 107 - 124.
- Stylianou, A. (2017). Absenting the absence(s) in the education of poor minority ethnic students: a critical realist framework. *International Journal of Inclusive Education*, 21(10), pp. 975 - 990. doi:10.1080/13603116.2017.1326178
- Συμεωνόδου, Σ. (2006). *Ενιαία εκπαίδευση και αναπηρικές σπουδές: Προοπτικές θεωρητικής και ερευνητικής αναζήτησης*. Ανάκτηση από <https://docplayer.gr/2490195-Eniaia-ekpai-eysi-kai-anapirikes-spoy-es-prooptikes-theoritikis-kai-ereynitikis-allilepi-rasis.html>

- Tafa, E., & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 18*(2), pp. 155 - 171. doi:10.1080/0885625032000078952
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Tormanen, M. R. (2009). Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education, 36*(3), pp. 162 - 173. doi:10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x
- Tange, H. (2016). Inclusive and exclusive knowledge practices in interdisciplinary, international education. *International Journal of Inclusive Education, 20*(10), pp. 1097 - 1108. doi:10.1080/13603116.2016.1155660
- Terzi, L. (2010). Introduction. In M. Warnock, B. Norwich, & L. Terzi (Ed.), *Special educational needs: A new look* (2nd ed., pp. 1 - 9). London: Continuum International Publishing Group.
- The Union of the Physically Impaired Against Segregation. (1976). *Fundamental Principles of Disability*. Retrieved from <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf>
- Thomas, D. (1985). The determinants of teachers' attitudes to integrating the intellectually handicapped. *British Journal of Educational Psychology, 55*, pp. 251 - 263.
- Tilstone, C. (2012). Πρακτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης για μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Στο Α. Ζώνιου - Σιδέρη, *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία και πράξη* (σσ. 167 - 179). Αθήνα : Πεδίο.
- Togia, G., Charitaki, G., & Soulis, S. G. (2017). Special educators' perceptions about learning fundamental social skills through theatrical play: The case of children with special educational needs. *Asian Journal of Applied Science and Technology (AJAST), 1*(6), pp. 95 - 100. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED593862.pdf>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed - ability classrooms*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, S. (2012). *A sociology of special education* (Vol. 217). London: Routledge.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1998). *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής*. Αθήνα: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Τριλιανός, Α. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers attitudes towards the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research, 2*(4), pp. 208 - 218. doi:10.12691/education-2-4-6

- Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των παραδειγμάτων στις συνθετικές προσεγγίσεις. Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης, & Σ. Χιωτάκης (Επιμ.), *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα. Επίμαχα θέματα και προκλήσεις* (σσ. 1 - 19). Αθήνα : Πεδίο.
- UNESCO. (1990). World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs. Thailand. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000097551>
- UNESCO. (1994, June). World conference on special needs education: The Salamanca Statement. Salamanca, Spain. Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Retrieved from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teacher and administration views. *International Journal of Special Education*, 23(2), pp. 8 - 16. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814394.pdf>
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes towards inclusion. *The High School Journal*, 84(2), pp. 7 - 20. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/40364402>
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS ONE*, 10(8), p. e0137002. doi:10.1371/journal.pone.0137002
- Warnock Report. (1978). *Special education needs: Report of the committee of enquiry into the education of the handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Weisel, A., & Dror, O. (2006). school climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes towards inclusion of students with special needs. *education, citizenship and social justice*, 1(2), pp. 157 - 174. doi:10.1177/1746197906064677
- Westwood, P., & Graham, L. (2003). Inclusion of students with special needs: Benefits and obstacles perceived by teachers in new South Wales and South Australia. *Australian Journal of learning difficulties*, 8(1), pp. 3 - 15. doi:10.1080/19404150309546718
- World Health Organization. (1980). International Classification of impairments, Disabilities, and Handicaps. Geneva. Retrieved from [http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/41003/9241541261\\_eng.pdf?sequence=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/41003/9241541261_eng.pdf?sequence=1)

- World Health Organization. (1981). Disability prevention and rehabilitation. Geneva. Retrieved from <https://apps.who.int/iris/handle/10665/40896>
- World Health Organization. (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health. Geneva. Retrieved from <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9241545429.pdf?sequence=1>
- World Health Organization. (2011). World report on disability. Retrieved from <https://www.who.int/>
- Φτιάκα, Ε. (2007). *Ειδική και ενιαία εκπαίδευση στη Κύπρο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Χαραμής, Π. (2004). Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση: το ζήτημα της αξιολόγησης. Στο Α. Ζώνιου - Σιδέρη, *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Τόμος Β' Πράξη* (σσ. 207 - 228). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χαρούπιας, Α. (2003). Η ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion). Ανάκτηση από [http://imm.demokritos.gr/epeaek/library\\_attach/20041261621220.CharoupiasP art\\_2-1.pdf](http://imm.demokritos.gr/epeaek/library_attach/20041261621220.CharoupiasP art_2-1.pdf)
- Χρηστάκης, Κ. Γ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Πρώτος τόμος. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Διάδραση.
- Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of Special Education*, 37(3), pp. 193 -199.
- Zoniou- Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* 10:4-5, pp. 379 - 394. doi:10.1080/13603110500430690

## Νομοθεσία Ειδικής Αγωγής

### Νόμοι, Προεδρικά και Βασιλικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις

Νομοθετικό Διάταγμα 15 - 10 - 1923 (1923). *Πέρι του εν Αθήναις Μαρασλείου Διδασκαλείου*, Φ.Ε.Κ. 292/Α'/15 - 10 - 1923. .

Αναγκαστικός Νόμος 453 (1937). *Περί ιδρύσεως σχολείου ανωμάτων και καθυστερημένων παιδων κτλ.*, Φ.Ε.Κ. 28/Α'/30 - 1 - 1937.

Αναγκαστικός Νόμος 1049 (1938). *Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του αναγκαστικού νόμου 453/1937*. Φ.Ε.Κ. 24/Α'/27 - 1 - 1938.

Βασιλικό Διάταγμα 20 - 8 - 1954 (1954). *Περί εγκρίσεως συστάσεως ιδρύματος υπό την επωνυμίαν «Ίδρυμα Προστασίας Απροσάρμοστων Παίδων η Θεοτόκος» και κυρώσεως του οργανισμού αυτού*, Φ.Ε.Κ. 212/Α'/ 8 - 9 - 1954.

Νομοθετικό Διάταγμα 16 - 11 - 1956 (1956). *Περί αναγνωρίσεως ως ισοτίμων προς δημόσια Ιδιωτικών Σχολείων Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως δια βαρήκοους ή κωφούς μαθητάς, καθορισμός του προγράμματος μαθημάτων τούτων και Κρατικής ενισχύσεως των*, Φ.Ε.Κ. 281/Α'/16 - 11 - 1956.

Βασιλικό Διάταγμα 579 (1971). *Περί μετατροπής του Σικιαρίδειου Πρεβεντορίου εις ίδρυμα Απροσάρμοστων Παίδων*, Φ.Ε.Κ. 174/Α'/ 9 - 9 - 1971.

Νόμος 1222 (1972). *Περί μετεκπαιδεύσεως του εκπαιδευτικού προσωπικού Δημοτικής Εκπαιδεύσεως και αναδιοργανώσεως του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαιδεύσεως*, Φ.Ε.Κ. 153/Α'/31 - 8 - 1972.

Νόμος 227 (1975). *Περί της παρά τω Μαρασλείω Διδασκαλείω Δημοτικής Εκπαιδεύσεως μετεκπαιδεύσεως εις την ειδικήν αγωγήν και περί επαναμεταβιβάσεως περιουσιακών στοιχείων των δια του Ν. 156/1975 επανιδρυθεισών Παιδαγωγικών Ακαδημιών*, Φ.Ε.Κ. 273/Α'/4 - 12 - 1975.

Προεδρικό Διάταγμα 147 (1976). *Περί του Οργανισμού της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων*, Φ.Ε.Κ. 56/Α'/15 - 3 - 1976.

Προεδρικό Διάταγμα 265 (1979). *Περί συστάσεως Ν.Π.Δ.Δ. υπό την επωνυμίαν «Κέντρον Εκπαιδεύσεως και Αποκαταστάσεως Τυφλών» και εγκρίσεως του Οργανισμού αυτού*, Φ.Ε.Κ. 74/Α'/17 - 4 - 1979.

Νόμος 1143 (1981). *Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδευσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης, των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων*, Φ.Ε.Κ. 80/Α'/31-3-1981.

Προεδρικό Διάταγμα 603 (1982). *Οργάνωση και λειτουργία των μονάδων Ειδικής Αγωγής*, Φ.Ε.Κ. 117/Α'/21 - 9 -1982.

Νόμος 1566 (1985). *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, Φ.Ε.Κ. 167/Α'/30-9-1985.

Νόμος 1771 (1988). *Τροποποίηση και συμπλήρωση του συστήματος εισαγωγής σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*, Φ.Ε.Κ. 71/Α'/19 - 4 - 1988.

Προεδρικό Διάταγμα 267 (1993). *Ίδρυση, Οργάνωση και Λειτουργία Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών*, Φ.Ε.Κ. 114/Α'/9 - 7 - 1993.

Νόμος 2817 (2000). *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*, Φ.Ε.Κ. 78/Α'/14-3-2000.

Προεδρικό Διάταγμα 5 (2001). *Οργανισμός Διοίκησης και λειτουργίας του Κοινωφελούς Ιδρύματος με την επωνυμία «ΙΔΡΥΜΑ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ Η «ΠΑΜΜΑΚΑΡΙΣΤΟΣ»*, Φ.Ε.Κ. 3/Α'/15 - 01 - 2001.

Νόμος 3699 (2008). *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, Φ.Ε.Κ. 199/Α'/02-10-2008.

Νόμος 4074 (2012). *Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες*, Φ.Ε.Κ. 88/Α'/11- 4 - 2012.

Νόμος 4115 (2013). *Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις*, Φ.Ε.Κ. 24/Α'/30 - 1 -2013.

Νόμος 4368 (2016). *Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις*, Φ.Ε.Κ. 21/Α'/21 - 2 - 2016.



Υπουργική Απόφαση 172877 (2016). *Καθορισμός διαδικασίας σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης προγραμμάτων συνεκπαίδευσης*, Φ.Ε.Κ. 3561/Β'/Δ3/17 - 10 - 2016.

Νόμος 4547 (2018). *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, Φ.Ε.Κ. 102/Α'/12 - 6 - 2018.

Νόμος 4823 (2021). *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*, Φ.Ε.Κ. 136/Α'/3 - 8 - 2021.

### **Άλλα Διατάγματα**

Επισκοπικό Διάταγμα 189 (1945). Ίδρυση του ιδρύματος «Ίδρυμα Παιδικών Εξοχών Παμμακάριστου».<sup>31</sup>

Επισκοπικό Διάταγμα 284 (1978). Μετονομάστηκε σε «Ίδρυμα για το Παιδί Παμμακάριστος».<sup>32</sup>

### **Συντάγματα της Ελλάδας**

Σύνταγμα της Ελλάδος (1975). Φ.Ε.Κ. 111/Α'/9 - 6 - 1975.

Σύνταγμα της Ελλάδας (2001). Φ.Ε.Κ. 85/Α'/18 - 4 - 2001.

### **Διεθνής Νομοθεσία**

Individuals with Disabilities Education Act of 1975, Pub. L. No. 94-142, 20 U.S.C. (1975).

No Child Left Behind Act of 2001, Pub. L. No. 107 - 110, 20 U.S.C. (2001).

---

31 Ανάκτηση από: <https://www.jumicar.gr/index.php/gr/pammakaristos>

32 Ανάκτηση από: <https://www.jumicar.gr/index.php/gr/pammakaristos>

Individuals with Disabilities Education Act of 2004, Pub. L. No.108 - 446, 20 U.S.C.  
(2004).

Americans with Disabilities Act of 1990, Pub. L. No.110 - 325, 42 U.S.C. (2008).