

Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ¹

TEACHERS' COMPETENCES FOR INCLUSIVE EDUCATION

Στεφάνια Τάνα
Εκπαιδευτικός ΠΕ 60,
Υπ. Διδάκτορας Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.
Πανεπιστήμιο Πατρών
stefaniatana91@gmail.com

Παντελής Κυπριανός
Καθηγητής
Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.
Πανεπιστήμιο Πατρών
kiprian@upatras.gr

Περίληψη

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί βασική προτεραιότητα των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών, καθώς επιδιώκει τη διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και την άρση των εκπαιδευτικών αποκλεισμών. Η αποτελεσματική εφαρμογή της προϋποθέτει εκπαιδευτικούς με ανεπτυγμένες επαγγελματικές ικανότητες για τη διαχείριση της μαθητικής ποικιλομορφίας και την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σκοπός της παρούσας ποσοτικής έρευνας είναι η διερεύνηση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον. Το ερευνητικό εργαλείο βασίστηκε στο έργο Teacher Professional Learning for Inclusion (TPL4I) και χορηγήθηκε διαδικτυακά σε 683 εκπαιδευτικούς της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας. Τα αποτελέσματα δείχνουν συνολικά μέτριο προς υψηλό επίπεδο ικανότητας. Ισχυρό σημείο αναδείχθηκε η τεχνική και πρακτική διάσταση της διδασκαλίας, ενώ ασθενέστερη εμφανίζεται η αξιακή και ψυχοκοινωνική διάσταση της συμπερίληψης. Η διαφοροποίηση αυτή υποδηλώνει ότι, παρά την εφαρμογή πρακτικών διδακτικών στρατηγικών, η ουσιαστική αποδοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν έχει ακόμη εδραιωθεί.

Λέξεις κλειδιά

Συμπερίληψη, Ικανότητα, Επιμόρφωση, Βασικές Αξίες, Τομείς Ικανοτήτων.

Abstract

Inclusive education is a key priority of contemporary educational policies, as it seeks to ensure the equal participation of all students in the learning process and to eliminate educational exclusion. Its effective implementation requires teachers with well-developed professional competencies to manage student diversity and support students with special educational needs. This quantitative study aims to investigate teachers' capacity to implement inclusive education in the contemporary school environment. The research instrument was based on the Teacher

Professional Learning for Inclusion (TPL4I) project and was administered online to 683 teachers in the Attica region. The findings indicate an overall moderate to high level of competence. A strong aspect identified is the technical and practical dimension of teaching, while the value-based and psychosocial dimension of inclusion appears weaker. This differentiation suggests that, despite the implementation of practical instructional strategies, the substantive acceptance of students with special educational needs has not yet been fully established.

Key words

Inclusion, Competence, Professional Development, Core Values, Areas of Competence.

0. Εισαγωγή

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί βασικό άξονα της σύγχρονης διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής και συνδέεται άμεσα με την προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαίδευση. Θεμελιώνεται στην αρχή ότι κάθε μαθητής έχει το δικαίωμα να συμμετέχει σε ποιοτική εκπαίδευση ανεξαρτήτως ατομικών διαφορών ή εκπαιδευτικών αναγκών (UNESCO, 2009). Από τη Διάκρυση της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) έως τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (United Nations, 2006) και την Ατζέντα 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (United Nations, 2015), οι διεθνείς οργανισμοί υπογραμμίζουν την ανάγκη μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων προς τη συμπερίληψη, με έμφαση στη συμμετοχή όλων των μαθητών και στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που ανταποκρίνονται στη μαθητική ποικιλομορφία. Στο πλαίσιο αυτό, η UNESCO (2017, 2020, 2022) επισημαίνει ότι η συμπερίληψη δεν περιορίζεται στη διεύρυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση, αλλά αφορά μια ευρύτερη διαδικασία παιδαγωγικού και πολιτισμικού μετασχηματισμού, κατά την οποία η διδασκαλία, το σχολικό περιβάλλον και οι μαθησιακές πρακτικές αναδιαμορφώνονται ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών.

Η επιτυχία αυτής της μεταρρυθμιστικής κατεύθυνσης εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις επαγγελματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, καθώς οι ίδιοι καλούνται να μεταφράσουν τις πολιτικές κατευθύνσεις της συμπερίληψης σε καθημερινές παιδαγωγικές πρακτικές. Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση (European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE), 2012, 2018 — εφεξής Ευρωπαϊκός Φορέας), οι επαγγελματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών συνιστούν ένα δυναμικό σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που εκδηλώνονται μέσα από τέσσερις βασικές αξίες: την εκτίμηση της μαθητικής ετερογένειας, την υποστήριξη όλων των μαθητών, τη συνεργασία με άλλους και τη συνεχή προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Οι αξίες αυτές δεν αποτελούν απλώς θεωρητικές αρχές, αλλά λειτουργούν ως ένα συνεκτικό πλαίσιο για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών που μπορούν να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στη ποικιλομορφία της σχολικής τάξης και να αντιμετωπίζουν την ετερογένεια ως παιδαγωγικό πόρο.

Η διερεύνηση των συμπεριληπτικών επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου οι δομές επιμόρφωσης και οι μηχανισμοί υποστήριξης δεν έχουν αναπτυχθεί στον ίδιο βαθμό με άλλα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη εξετάζει το επίπεδο των συμπεριληπτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας Αττικής και διερευνά επιμέρους πτυχές που σχετίζονται με την ανάπτυξη των επαγγελματικών τους ικανοτήτων. Το άρθρο οργανώνεται ως εξής: αρχικά παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο, στη συνέχεια περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας και ακολουθεί η παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνιστά κεντρικό πυλώνα των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών, εδραιώνοντας το δικαίωμα στην εκπαίδευση ως θεμελιώδες ανθρώπινο αγαθό για κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ατομικών χαρακτηριστικών ή αναγκών (United Nations, 2006· UNESCO, 2017). Η έννοια αυτή δεν προέκυψε ως μεμονωμένη παιδαγωγική καινοτομία, αλλά ως αποτέλεσμα μιας ιστορικής και κοινωνικοπολιτικής εξέλιξης, κατά την οποία αμφισβητήθηκαν παραδοσιακές αντιλήψεις περί «κανονικότητας» και αναδείχθηκε η ανάγκη αναγνώρισης της μαθητικής ετερογένειας ως εγγενούς χαρακτηριστικού των σύγχρονων κοινωνιών (Slee, 2011). Στο πλαίσιο αυτό, η συμπερίληψη συνδέεται με αρχές κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας ευκαιριών, επιδιώκοντας τη δημιουργία εκπαιδευτικών συστημάτων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών.

Για μεγάλο χρονικό διάστημα, η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία οργανωνόταν μέσα από διαχωριστικά πλαίσια ειδικής αγωγής, τα οποία βασίζονταν στο ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας και απέδιδαν τις μαθησιακές δυσκολίες κυρίως σε ατομικά ελλείμματα (Oli-ver, 1996). Η προσέγγιση αυτή οδήγησε στον εκπαιδευτικό διαχωρισμό και στον αποκλεισμό μαθητών από το γενικό σχολικό πλαίσιο. Σταδιακά, ωστόσο, η αντίληψη αυτή αμφισβητήθηκε, καθώς ερευνητές και διεθνείς οργανισμοί υποστήριξαν ότι τα εμπόδια στη μάθηση δεν απορρέουν αποκλειστικά από τα χαρακτηριστικά του μαθητή, αλλά από την αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000· Ainscow, 2005). Η εξέλιξη αυτή μετατόπισε το επίκεντρο από την ενσωμάτωση του μαθητή στο σχολείο στον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ώστε να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες κάθε μαθητή.

Καθοριστικό σημείο καμπής αποτέλεσαν διεθνείς πολιτικές πρωτοβουλίες που ανέδειξαν τη συμπερίληψη ως βασική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η Παγκόσμια Διακήρυξη για την Εκπαίδευση για Όλους στο Jomtien ανέδειξε την ανάγκη καθολικής πρόσβασης (UNESCO, 1990), ενώ η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα διαμόρφωσε νέο πλαίσιο δράσης για την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (UNESCO, 1994). Στη συνέχεια, η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των

Ατόμων με Αναπηρία κατοχύρωσε τη συμπερίληψη ως βασική αρχή των εκπαιδευτικών πολιτικών, υπογραμμίζοντας την υποχρέωση των κρατών να διασφαλίζουν ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (United Nations, 2006). Παράλληλα, επισημαίνεται ότι η συμπερίληψη δεν περιορίζεται στην πρόσβαση στο σχολείο, αλλά αφορά την ενεργό συμμετοχή και τη μαθησιακή πρόοδο όλων των μαθητών (UNESCO, 2009).

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική συζήτηση, η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσεγγίζεται ως μια διαδικασία μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων, η οποία στοχεύει στον εντοπισμό και την άρση των εμποδίων που περιορίζουν την παρουσία, τη συμμετοχή και την επίδοση των μαθητών (UNESCO, 2022). Υπό αυτή την έννοια, η συμπερίληψη δεν αφορά μόνο συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών, αλλά το σύνολο της σχολικής κοινότητας, προωθώντας την ισότητα, τη συμμετοχή και τη δημοκρατική λειτουργία της εκπαίδευσης (Ainscow & César, 2006). Η οπτική αυτή προσφέρει ένα συνεκτικό πλαίσιο για την κατανόηση των διαδικασιών, των προκλήσεων και των στόχων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

1.2. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Όπως επισημαίνει ο Κυπριανός (2008), ήδη πριν από την οικονομική κρίση η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην Ελλάδα ήταν ιδιαίτερα δύσκολη, καθώς το σχολείο δεν διέθετε πάντα σαφώς καθορισμένους στόχους και ο έντονος συγκεντρωτισμός περιόριζε την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς. Στο ίδιο πλαίσιο, ο Κυπριανός (2009) απέδωσε αυτές τις διαχρονικές αδυναμίες στη λειτουργία του σχολείου ως “ιδεολογικού μηχανισμού”, επισημαίνοντας ότι οι κυρίαρχες ιδεολογικές αγκυλώσεις αποτυπώνονταν στο αναλυτικό πρόγραμμα, στα σχολικά εγχειρίδια και στις διδακτικές πρακτικές, συμβάλλοντας στη δυσκαμψία του συστήματος απέναντι στην ετερογένεια των μαθητών. Μέχρι τότε, η συζήτηση είχε ήδη διευρυνθεί και σε θέματα όπως η εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες, ωστόσο η μετάβαση προς τη συμπερίληψη προσέκρουε σε περιορισμούς ενός αυστηρά συγκεντρωτικού συστήματος, περιορίζοντας τα περιθώρια αυτενέργειας των εκπαιδευτικών.

Με αυτό το ιστορικά διαμορφωμένο υπόβαθρο, η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα μετά το 2010 εξελίχθηκε μέσα σε ένα περιβάλλον έντονων κοινωνικο-οικονομικών πιέσεων. Η παρατεταμένη οικονομική κρίση οδήγησε σε μείωση του ΑΕΠ, περιορισμό των δημοσίων δαπανών και σημαντική συρρίκνωση της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, με άμεσο αντίκτυπο στην εύρυθμη λειτουργία των υποστηρικτικών δομών και τη στελέχωση των σχολικών μονάδων (OECD, 2018). Υπό αυτό το πρίσμα, παρά το ισχύον θεσμικό πλαίσιο (Ν. 3699/2008, Ν. 4547/2018, Ν. 4823/2021) που προκρίνει τις αρχές της ισότητας και της προσβασιμότητας, η υλοποίηση της συμπερίληψης προσκρούει σε παγιωμένες δομικές αδυναμίες. Παράγοντες όπως ο υψηλός αριθμός μαθητών ανά τμήμα, οι ελλείψεις σε εξειδικευμένο προσωπικό και η ανεπάρκεια υλικοτεχνικών υποδομών συντη-

ρούν ένα σημαντικό χάσμα ανάμεσα στις νομοθετικές επιταγές και την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

Σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής, η ελληνική βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η μετάβαση προς μια ουσιαστική συμπερίληψη προσκρούει σε ενδογενή εμπόδια του εκπαιδευτικού συστήματος. Η Ζώνιου-Σιδέρη (2016) υποστηρίζει ότι η ελληνική σχολική κουλτούρα εξακολουθεί να βασίζεται σε παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές που δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στη μαθητική ετερογένεια, ενώ η έλλειψη ευελιξίας στο αναλυτικό πρόγραμμα και στη διδακτική πρακτική δυσχεραίνει την υιοθέτηση διαφοροποιημένων παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Στο ίδιο πλαίσιο, οι Avramidis και Kalyva (2007) επισημαίνουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διατηρούν θετικές αντιλήψεις απέναντι στη συμπερίληψη, ωστόσο η ελλιπής επαγγελματική κατάρτιση σε ζητήματα ειδικής αγωγής μειώνει την αυτοπεποίθησή τους και επηρεάζει την ικανότητά τους να εφαρμόζουν αποτελεσματικές ενταξιακές πρακτικές. Αντίστοιχα, οι Pappas et al. (2018) κατέγραψαν ότι βασικά εμπόδια συνδέονται με την ανεπαρκή στελέχωση, τις μεγάλες τάξεις και την περιορισμένη πρόσβαση σε υποστηρικτικές υπηρεσίες.

Παράλληλα, η συστηματική ανασκόπηση των Sakellariopoulou, et al. (2025) έδειξε ότι τα επαναλαμβανόμενα προβλήματα στην ελληνική βιβλιογραφία αφορούν την ελλιπή επιμόρφωση, τις δυσκολίες στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την περιορισμένη διεπιστημονική συνεργασία, επισημαίνοντας την ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις. Η πρόσφατη έρευνα του Ευρωπαϊκού Φορέα (2024) επιβεβαιώνουν τη στασιμότητα αυτή. Στο πλαίσιο του έργου Promoting Inclusive Education in Greece – Phase II, αναδεικνύεται ότι, παρά τη θεσμική πρόοδο, η Ελλάδα εξακολουθεί να αντιμετωπίζει σοβαρές προκλήσεις, όπως η ελλιπής χρηματοδότηση, η αστάθεια στις δομές υποστήριξης, η περιορισμένη συνεργασία μεταξύ επαγγελματιών και η απουσία συνεκτικών μηχανισμών επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Συνολικά, η ελληνική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από μια έντονη αντίθεση ανάμεσα στη θεσμική πρόοδο και στις πρακτικές δυσκολίες εφαρμογής. Η οικονομική κρίση, η ανεπαρκής στελέχωση, οι περιορισμένοι πόροι και οι ασυνεχείς πολιτικές στήριξης αποτελούν μια συνεχή πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία. Τα δεδομένα αυτά αναδεικνύουν την ανάγκη ενίσχυσης των δομών υποστήριξης, της επιμόρφωσης και της χρηματοδότησης, ώστε να καταστεί η συμπερίληψη λειτουργική και αποτελεσματική.

1.3. Συμπεριληπτικές ικανότητες των εκπαιδευτικών

Τα τελευταία χρόνια, η διεθνής εκπαιδευτική πολιτική έχει δώσει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη των συμπεριληπτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, αναγνωρίζοντας ότι η αποτελεσματική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επαγγελματική τους επάρκεια και την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στη μαθητική ετερογένεια (OECD, 2020, 2023· UNESCO, 2009). Στο πλαίσιο αυτό, διεθνείς οργανισμοί και εκπαιδευτικοί φορείς έχουν αναπτύξει θεωρητικά και πολιτικά πλαίσια που προσδιορίζουν τις βασικές ικανότητες που απαιτούνται για την εφαρμογή της συμπερίληψης στο σχολείο.

Ένα από τα σημαντικότερα πλαίσια που έχουν διαμορφωθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο είναι το «Προφίλ των Ενταξιακών Εκπαιδευτικών», το οποίο αναπτύχθηκε από τον Ευρωπαϊκό Φορέα (2012).

Το προφίλ αυτό δημιουργήθηκε σε συνεργασία με 25 ευρωπαϊκές χώρες και αποτελεί ένα θεμελιώδες εργαλείο για τον προσδιορισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οργανώνεται γύρω από τέσσερις βασικές αξίες που καθοδηγούν το έργο όλων των εκπαιδευτικών: την εκτίμηση της μαθητικής ετερογένειας, την υποστήριξη όλων των μαθητών, τη συνεργασία με άλλους και τη συνεχή προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Οι αξίες αυτές δεν αποτελούν αφηρημένες αρχές, αλλά συγκροτούνται από ένα συνεκτικό σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που διαμορφώνουν τη συμπεριληπτική εκπαιδευτική πρακτική (Ευρωπαϊκός Φορέας, 2012).

Η εξέλιξη αυτής της προσέγγισης αποτυπώθηκε λίγα χρόνια αργότερα με την ανάπτυξη του έργου Teacher Professional Learning for Inclusion (TPL4I), το οποίο διεύρυνε ουσιαστικά το πεδίο εφαρμογής του αρχικού προφίλ των εκπαιδευτικών. Σε αντίθεση με το προφίλ του 2012 που εστίαζε κυρίως στην αρχική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, το προφίλ του 2021 απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους διαδρομής. Το πλαίσιο αυτό βασίζεται στις ίδιες τέσσερις βασικές αξίες και τις αναπτύσσει περαιτέρω μέσα από επιμέρους τομείς ικανοτήτων που αφορούν, μεταξύ άλλων, την καλλιέργεια θετικών αντιλήψεων για τη συμπερίληψη, τη διασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, την προώθηση της ολιστικής ανάπτυξης των μαθητών, τη συνεργασία με τις οικογένειες και τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, καθώς και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κοινότητες μάθησης που ενισχύουν τον αναστοχασμό και την ανταλλαγή εμπειριών (Ευρωπαϊκός Φορέας, 2021).

Η ανάπτυξη της συμπερίληψης στα σχολεία αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς δεν αποτελεί απλώς μια διοικητική διαδικασία αλλά μια θεμελιώδη παιδαγωγική αξία που προάγει την ισότητα, τον σεβασμό της ετερογένειας και την κοινωνική συνοχή. Μέσα από τα δύο αυτά συμπληρωματικά προφίλ διαμορφώνεται ένα συνεκτικό και εξελισσόμενο πλαίσιο πολιτικής για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, το οποίο υπογραμμίζει ότι η συμπερίληψη προϋποθέτει συνεχή επαγγελματική μάθηση, συνεργασία και συστηματική καλλιέργεια επαγγελματικών ικανοτήτων από όλους τους εκπαιδευτικούς.

Η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης ως προς τις συμπεριληπτικές τους ικανότητες. Πολλές μελέτες καταγράφουν θετικές αντιλήψεις απέναντι στη συμπεριληπτική διδασκαλία και αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας και της ισότητας στο σχολικό περιβάλλον. Οι Skočić et al. (2022) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως διαθέτουν επαρκείς ικανότητες στη διαχείριση της συμπεριφοράς στην τάξη, στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και στη συνεργασία με άλλους επαγγελματίες της εκπαίδευσης. Παρομοίως, οι Nimante και Kokar (2022) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά τις συμπεριληπτικές τους ικανότητες και εκφράζουν διάθεση συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι Vantieghem

et al. (2023) κατέγραψαν θετικές στάσεις ως προς την αναγνώριση της σημασίας της ισότητας και της συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον, ενώ ο Durdukoca (2021) ανέδειξε θετική αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους να υποστηρίζουν μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες.

Ωστόσο, οι ίδιες μελέτες αναδεικνύουν και σημαντικές προκλήσεις στην εφαρμογή της συμπερίληψης. Οι Skočić et al. (2022) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως μέτρια την ικανότητά τους να προσαρμόζουν τη διδασκαλία σε ενταξιακές τάξεις, γεγονός που υποδηλώνει ανάγκη για περαιτέρω πρακτική υποστήριξη και επιμόρφωση. Αντίστοιχα, οι Nimante και Kokar (2022) εντόπισαν ελλείψεις σε δεξιότητες όπως η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και η διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Οι Vantieghem et al. (2023) ανέφεραν χαμηλότερη αυτοπεποίθηση στη συνεργασία με γονείς και στην αντιμετώπιση ορισμένων μορφών μαθησιακών δυσκολιών, ενώ οι Kebede και Phasha (2024) κατέγραψαν περιορισμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη και ανεπαρκείς δεξιότητες εφαρμογής ενταξιακών πρακτικών. Παρόμοια, ο Bukvić (2014) διαπίστωσε ότι σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών δηλώνει περιορισμένες γνώσεις για τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία.

Συνολικά, η διεθνής βιβλιογραφία παρουσιάζει μια σύνθετη εικόνα. Από τη μία πλευρά, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται γενικά θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη και αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας και της ισότητας στο σχολικό περιβάλλον. Από την άλλη πλευρά, καταγράφονται δυσκολίες στην αξιοποίηση της μαθητικής ετερογένειας και στην εφαρμογή διαφοροποιημένων διδακτικών πρακτικών. Σύμφωνα με την Tana et al. (2024), αυτές οι δυσκολίες είναι εντονότερες στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, κάτι που συνδέεται συχνά με την ανεπαρκή επιμόρφωσή τους και την περιορισμένη επαγγελματική υποστήριξη.

Με βάση τα παραπάνω, η ανάπτυξη των συμπεριληπτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ως μια πολυδιάστατη διαδικασία που διαμορφώνεται από γνώσεις, δεξιότητες, επαγγελματικές εμπειρίες και επιμορφωτικές ευκαιρίες. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει το επίπεδο ανάπτυξης των συμπεριληπτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο Teacher Professional Learning for Inclusion (TPL4I) του Ευρωπαϊκού Φορέα (2021).

2. Μεθοδολογία

2.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα έχει ως βασικό σκοπό την ολοκληρωμένη αποτύπωση του επιπέδου των συμπεριληπτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας Αττικής, καθώς και τη διερεύνηση του βαθμού ανάπτυξης των τεσσάρων βασικών αξιών που συγκροτούν το πλαίσιο επαγγελματικών ικανοτήτων για τη συμπερίληψη, όπως αυτές ορίζονται στο προφίλ TPL4I του Ευρωπαϊκού Φορέα (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022). Παράλληλα, διερευνάται ο βαθμός στον οποίο

οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται σιγουριά κατά την εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης, με στόχο την ανάδειξη των πεδίων στα οποία παρουσιάζουν μεγαλύτερη ή μικρότερη αυτοπεποίθηση στη διδακτική τους πράξη. Επιπλέον, εξετάζεται η πιθανή επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών, όπως το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών, στο συνολικό επίπεδο των συμπεριληπτικών τους ικανοτήτων. Η μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλει στον σχεδιασμό στοχευμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης και εκπαιδευτικών πολιτικών που ενισχύουν την ποιοτική και αποτελεσματική συμπεριληπτική διδασκαλία.

Με βάση τον σκοπό αυτό, τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιο είναι το συνολικό επίπεδο των συμπεριληπτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας Αττικής;
- Σε ποιον βαθμό έχουν αναπτυχθεί οι τέσσερις βασικές αξίες που συγκροτούν το προφίλ TPL4I του Ευρωπαϊκού Φορέα (εκτίμηση της μαθητική ετερογένειας, υποστήριξη όλων των μαθητών, συνεργασία με άλλους, προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη);
- Σε ποια σημεία οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν τη μεγαλύτερη και τη μικρότερη σιγουριά κατά την εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης;
- Κατά πόσο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν το επίπεδο των συνολικών συμπεριληπτικών τους ικανοτήτων;

2.2. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 683 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων 69,7% εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία και 30,3% σε νηπιαγωγεία. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες (74,1%), ενώ οι άνδρες αντιστοιχούσαν στο 25,8% του δείγματος. Αναφορικά με την ηλικία, το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών ανήκε στις ομάδες 36–45 ετών (28%) και 26–35 ετών (27,5%), ακολουθούμενες από την ομάδα 46–55 ετών (21,1%) και όσους ήταν άνω των 55 ετών (20,1%). Σε επίπεδο επαγγελματικής ιδιότητας, το 74,7% των συμμετεχόντων ήταν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, ενώ το 25,3% δίδασκε στην ειδική αγωγή. Ως προς την προϋπηρεσία, το 33,2% δήλωσε πάνω από 20 έτη υπηρεσίας, το 27,2% ανέφερε 1–5 έτη, το 23,4% είχε 11–20 έτη, ενώ μικρότερα ποσοστά αντιστοιχούσαν σε όσους είχαν 6–10 έτη εμπειρίας. Σε ό,τι αφορά την εξειδίκευση, το 24,9% είχε ολοκληρώσει σεμινάριο 400 ωρών στην ειδική αγωγή, το 22,4% κατείχε μεταπτυχιακό μη σχετικό με την ειδική αγωγή, το 17,2% δεν είχε καμία εξειδίκευση, το 17,1% είχε εκπαιδευτική εμπειρία σε δομές ειδικής αγωγής, το 15,7% μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή, ενώ μόλις 2,7% διέθετε διδακτορικό στο συγκεκριμένο τομέα. Τέλος, ένα πολύ υψηλό ποσοστό (96,9%) των συμμετεχόντων ανέφερε πως είχε ή έχει μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη του, γεγονός που φανερώνει τη συχνή εμπλοκή τους σε πρακτικές συμπερίληψης. Επιπλέον, 24% δήλωσαν ότι υπάρχει παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον οικογενειακό τους κύκλο, στοιχείο που ενδέχεται να ενισχύει την κατανόηση και την ευαισθητοποίησή τους απέναντι στην ετερογένεια.

2.3. Ερευνητικά εργαλεία, αξιοπιστία και εγκυρότητα

Το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας ποσοτικής μελέτης βασίζεται στο ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε από τις Arvelo-Rosales, Alegre de la Rosa και Guzmán-Rosquete (2021), το οποίο στηρίχθηκε στο ευρωπαϊκό έργο «Teacher Education for Inclusion (TE4I)» του Ευρωπαϊκού Φορέα (2012). Για να ανταποκρίνεται στους σκοπούς της παρούσας έρευνας, το ερωτηματολόγιο τροποποιήθηκε και προσαρμόστηκε με βάση την εξέλιξη του TE4I, δηλαδή το νεότερο έργο «Teacher Professional Learning for Inclusion (TPL4I)» (Ευρωπαϊκός Φορέας, 2022). Το TPL4I εμπλουτίζει τις υφιστάμενες βασικές αξίες και εισάγει επικαιροποιημένους τομείς ικανοτήτων, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όχι μόνο των μελλοντικών εκπαιδευτικών αλλά και όλων όσοι υπηρετούν στην εκπαίδευση σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, ενώ το δεύτερο μέρος αποτελείται από 77 δηλώσεις οργανωμένες στις τέσσερις βασικές αξίες του πλαισίου TPL4I: εκτίμηση της μαθητικής ετερογένειας, υποστήριξη όλων των μαθητών, συνεργασία με άλλους, και προσωπική και συνεργατική επαγγελματική ανάπτυξη. Όλες οι δηλώσεις απαντήθηκαν σε επταβάθμια κλίμακα Likert (1 = «Δεν συμφωνώ καθόλου», 7 = «Συμφωνώ απόλυτα»).

Πριν από την κύρια συλλογή δεδομένων, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πιλοτικά σε δείγμα 52 εκπαιδευτικών. Ο δείκτης Cronbach's α της πιλοτικής εφαρμογής ήταν εξαιρετικά υψηλός ($\alpha = 0,957$), επιβεβαιώνοντας την εσωτερική συνοχή και την καταλληλότητά του για χρήση. Στην κύρια έρευνα, η αξιοπιστία εξετάστηκε τόσο σε επίπεδο επιμέρους διαστάσεων όσο και σε συνολικό επίπεδο, το οποίο αποτύπωνε τη συνολική ικανότητα των εκπαιδευτικών. Οι τέσσερις βασικές αξίες εμφάνισαν υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας, με τιμή α ίση με 0,803 για την εκτίμηση της ετερογένειας, 0,773 για την υποστήριξη όλων των μαθητών, 0,791 για τη συνεργασία και 0,773 για την προσωπική και συνεργατική επαγγελματική ανάπτυξη.

2.4. Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω διαδικτυακού ερωτηματολογίου που δημιουργήθηκε στην πλατφόρμα Google Forms. Μετά από συνεννόηση με τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το ερωτηματολόγιο διαβιβάστηκε στους διευθυντές των σχολικών μονάδων της περιφέρειας Αττικής, οι οποίοι κλήθηκαν να το κοινοποιήσουν στους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους. Παράλληλα, το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε σε διαδικτυακές ομάδες εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής, σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook), ενώ αποστάλθηκε και μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε επιπλέον πιθανούς συμμετέχοντες.

Η δειγματοληψία βασίστηκε στη μέθοδο βολικής δειγματοληψίας (conveniences sampling) και ενισχύθηκε μέσω της μεθόδου χιονοστιβάδας (snowball sampling), καθώς οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο σε άλλους εκπαιδευτικούς της ίδιας βαθμίδας. Το τελικό δείγμα αποτελούνταν από 683 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας

Εκπαίδευσης της Αττικής. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον Οκτώβριο έως τον Δεκέμβριο του 2024.

Όσον αφορά τα ζητήματα δεοντολογίας, στο εισαγωγικό μέρος του ερωτηματολογίου υπήρχε ενημερωτικό σημείωμα σχετικά με τον σκοπό και το περιεχόμενο της έρευνας, καθώς και ρητή διαβεβαίωση ότι η συμμετοχή ήταν απολύτως εθελοντική, με διασφαλισμένη την ανωνυμία και την εχεμύθεια των απαντήσεων. Τέλος, διευκρινιζόταν ότι τα δεδομένα θα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

2.5. Περιορισμοί και Μελλοντικές Προεκτάσεις

Η παρούσα μελέτη συμβάλλει στην κατανόηση των συμπεριληπτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, ωστόσο ορισμένοι περιορισμοί πρέπει να ληφθούν υπόψη. Η χρήση βολικής δειγματοληψίας και η άνιση κατανομή του δείγματος ως προς ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά περιορίζουν τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων. Παράλληλα, η συλλογή δεδομένων μέσω του αυτοαναφερόμενου ερωτηματολογίου ενδέχεται να επηρεάζεται από κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις. Παρά τους περιορισμούς αυτούς, τα ευρήματα προσφέρουν χρήσιμες ενδείξεις για το επίπεδο ανάπτυξης των συμπεριληπτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και αναδεικνύουν την ανάγκη περαιτέρω έρευνας. Μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να διερευνήσουν σε μεγαλύτερο βάθος τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη συμπεριληπτικών ικανοτήτων, καθώς και να αποτιμήσουν την αποτελεσματικότητα επιμορφωτικών παρεμβάσεων και προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης ως προς την ουσιαστική βελτίωση της διδακτικής πρακτικής των εκπαιδευτικών.

3. Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού IBM SPSS Statistics (έκδοση 26). Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των κλιμάκων εξετάστηκε μέσω του δείκτη Cronbach's alpha για τις τέσσερις βασικές αξίες του πλαισίου Teacher Professional Learning for Inclusion (TPL4I) και για τον συνολικό δείκτη συμπεριληπτικών ικανοτήτων. Για την περιγραφή του δείγματος και του επιπέδου των ικανοτήτων εφαρμόστηκαν περιγραφικές στατιστικές τεχνικές (συχνότητες, ποσοστά, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις). Για τη διερεύνηση διαφορών μεταξύ ομάδων εφαρμόστηκαν παραμετρικοί και μη παραμετρικοί έλεγχοι, ενώ πραγματοποιήθηκε και πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση για την εξέταση των παραγόντων που συνδέονται με το συνολικό επίπεδο των συμπεριληπτικών ικανοτήτων.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι περιγραφικές στατιστικές της μεταβλητής «Επίπεδο συμπεριληπτικών ικανοτήτων», η οποία υπολογίστηκε ως ο μέσος όρος των δηλώσεων που αφορούν τις τέσσερις βασικές αξίες του πλαισίου TPL4I.

Πίνακας 1: Συνολικό επίπεδο συμπεριληπτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
TOTAL_COMPETENCES	683	1.94	6.29	4.4420	0.69009
Valid N (listwise)	683				

Τα αποτελέσματα του Πίνακα 1 δείχνουν ότι το συνολικό επίπεδο συμπεριληπτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών κυμαίνεται από 1,94 έως 6,29, με μέσο όρο 4,44 και τυπική απόκλιση 0,69. Η μέση τιμή 4,44 υποδηλώνει μέτριο προς υψηλό επίπεδο ανάπτυξης των συμπεριληπτικών ικανοτήτων, καθώς βρίσκεται πάνω από το κεντρικό σημείο της επταβάθμιας κλίμακας (4) και κοντά στην περιοχή των υψηλών τιμών (5–6). Η σχετικά μικρή διασπορά στις απαντήσεις δείχνει ότι οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν αρκετή ομοιομορφία ως προς το επίπεδο ικανότητάς τους. Επιπλέον, ο πολύ υψηλός δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας (Cronbach's $\alpha = 0.924$) επιβεβαιώνει ότι το εργαλείο μέτρησης παρουσιάζει εξαιρετική εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία.

Στο πλαίσιο της ανάλυσης, εξετάστηκε επίσης το επίπεδο ανάπτυξης των τεσσάρων βασικών αξιών του πλαισίου TPL4I, δηλαδή της εκτίμησης της μαθητικής ετερογένειας, της υποστήριξης όλων των μαθητών, της συνεργασίας και της προσωπικής και συνεργατικής επαγγελματικής ανάπτυξης, μέσω σύνθετων δεικτών που προέκυψαν από τους μέσους όρους των αντίστοιχων δηλώσεων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υψηλότερη τιμή παρουσιάζει η συνεργασία, ενώ ακολουθούν η υποστήριξη όλων των μαθητών και η επαγγελματική ανάπτυξη, με την εκτίμηση της μαθητικής ετερογένειας να καταγράφει τη χαμηλότερη τιμή, αν και παραμένει σε ικανοποιητικό επίπεδο. Τα αναλυτικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Περιγραφικά στατιστικά του συνολικού δείκτη των βασικών αξιών

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Συνεργασίας με άλλους	683	1,93	6,80	4,7762	,94149
Υποστήριξης όλων των μαθητών	683	1,92	6,17	4,4327	,74586
Προσωπικής και συνεργατικής επαγγελματικής ανάπτυξης	683	1,83	6,50	4,3373	,83971
Εκτίμησης της μαθητικής ετερογένειας	683	2,05	6,43	4,3076	,75072
Valid N (listwise)	683				

Στη συνέχεια εξετάστηκαν τα σημεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα και χαμηλότερα επίπεδα βεβαιότητας κατά την εφαρμογή πρακτικών συμπεριλήψης. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε ταξινόμηση όλων των δηλώσεων του ερωτηματολογίου με βάση τη μέση τιμή τους σε φθίνουσα σειρά. Η ανάλυση αυτή επέτρεψε την ανάδειξη των ισχυρότερων σημείων, αλλά και των περιοχών χαμηλότερης αυτοαξιολόγησης στο επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών. Από τη διαδικασία προέκυψαν δύο πίνακες: στον πρώτο παρουσιάζονται οι δέκα δηλώσεις με τις υψηλότερες μέσες τιμές, ενώ στον δεύτερο καταγράφονται οι δηλώσεις με τις χαμηλότερες μέσες τιμές. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι δηλώσεις με τις υψηλότερες μέσες τιμές, οι οποίες αποτυπώνουν τα ισχυρότερα σημεία του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 3: Θετικά σημεία των εκπαιδευτικών ως προς τις συμπεριληπτικές ικανότητες

A/A	Δηλώσεις	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1	Είμαι προετοιμασμένος να αντιμετωπίσω τις ανάγκες που ενδέχεται να παρουσιάσουν οι μαθητές/τριες κατά τη μαθησιακή διαδικασία.	5.56	1.772
2	Μπορώ να εντοπίσω το μαθησιακό στυλ του μαθητή/τρια ώστε να του προσφέρω την καλύτερη δυνατή εκπαιδευτική στρατηγική.	5.56	1.742
3	Γνωρίζω διάφορες τεχνικές ώστε οι μαθητές/τριες να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους στη σχολική τάξη.	5.45	1.818
4	Οι ηγετικές μου ικανότητες με βοηθούν να δημιουργώ ένα θετικό κλίμα στην τάξη.	5.40	1.880
5	Γνωρίζω πώς να εφαρμόζω στρατηγικές για να αξιολογώ την απόδοση των μαθητών/τριών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	5.38	1.856
6	Μπορώ να αφαιρώ εμπόδια που περιορίζουν τη συμμετοχή μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη.	5.34	1.851
7	Έχω τις βασικές γνώσεις για να αντιμετωπίσω τις δυσκολίες των μαθητών/τριών στην τάξη.	5.34	1.845
8	Μπορώ να εφαρμόσω ποικίλες διδακτικές μεθόδους για να υποστηρίξω τη μάθηση μαθητών/τριών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.	5.33	1.845

9	Κατέχω στρατηγικές για να αξιολογώ την επίδραση του έργου μου στην απόδοση των μαθητών/τριών.	5.31	1.857
10	Μπορώ να εφαρμόσω διαφορετικές μορφές ομαδικής εργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών (σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση).	5.27	1.832

Οι δηλώσεις με τις υψηλότερες μέσες τιμές, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 3, αποτυπώνουν πεδία αυξημένης αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών σε βασικές διδακτικές και οργανωτικές πτυχές της διδασκαλίας. Υψηλές τιμές καταγράφονται στην ετοιμότητα αντιμετώπισης αναγκών που προκύπτουν στη μαθησιακή διαδικασία και στην ικανότητα αναγνώρισης του μαθησιακού στυλ των μαθητών ($M = 5.56$). Παράλληλα, υψηλές μέσες τιμές εμφανίζονται σε πρακτικές που σχετίζονται με τη διαμόρφωση θετικού μαθησιακού κλίματος, την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών και την άρση εμποδίων που περιορίζουν τη συμμετοχή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλές αυτοαξιολογήσεις ως προς τη χρήση ποικίλων διδακτικών μεθόδων, τον σχεδιασμό συνεργατικών μορφών εργασίας και τον αναστοχασμό σχετικά με την επίδραση της διδασκαλίας στην επίδοση των μαθητών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 οι δηλώσεις με τις χαμηλότερες μέσες τιμές, οι οποίες αναδεικνύουν τα σχετικά ασθενέστερα σημεία του προφίλ των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 4: Αρνητικά σημεία και περιοχές χαμηλής αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών

A/A	Δηλώσεις	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1	Είμαι της άποψης ότι είναι φυσιολογικό να είμαστε διαφορετικοί και το τονίζω στους μαθητές/τριές μου.	2.33	0.784
2	Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να χτίζω θετικές σχέσεις με κάθε μαθητή/τρια στην τάξη.	2.37	0.766
3	Γνωρίζω ότι η ψυχική υγεία των μαθητών/τριών επηρεάζει τη γενική τους ευημερία και την απόδοσή τους στη μάθηση.	2.44	0.820
4	Δεν θεωρώ ότι η γνώμη ή η συμβουλή από άλλους εκπαιδευτικούς μπορεί να με βοηθήσει να γίνω καλύτερος/η στη συμπερίληψη.	2.70	1.878
5	Δίνω έμφαση στα συναισθήματα όλων των μαθητών/τριών μου.	2.76	1.271

6	Ξέρω ότι για να ανταποκριθώ στην ετερογένεια της τάξης, είναι απαραίτητο να λάβω υπόψη τον κάθε μαθητή/τρια συνολικά (προσωπικοί, ακαδημαϊκοί, κοινωνικοί, συναισθηματικοί παράγοντες κ.λπ.).	2.86	1.337
7	Δεν θεωρώ ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων προσωπικής ενδυνάμωσης είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας.	3.10	1.893
8	Θεωρώ ότι είναι σημαντική η επαγγελματική επιμόρφωση για τη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων.	3.21	1.810
9	Κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων προσπαθώ να συμβάλλω στην άρση των κοινωνικών αποκλεισμών	3.30	1.436
10	Ένας εκπαιδευτικός πρέπει να έχει γνώση για ό,τι σχετίζεται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.	3.43	1.902

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι δηλώσεις με τις χαμηλότερες μέσες τιμές, οι οποίες αναδεικνύουν περιοχές χαμηλότερης βεβαιότητας των εκπαιδευτικών. Χαμηλότερες τιμές καταγράφονται κυρίως σε δηλώσεις που σχετίζονται με την αποδοχή της ως βασικού στοιχείου της σχολικής ζωής, καθώς και με κοινωνικοσυναισθηματικές πτυχές της μάθησης, όπως η ανάπτυξη θετικών σχέσεων με κάθε μαθητή, η αναγνώριση της επίδρασης της ψυχικής υγείας στη μαθησιακή απόδοση και η έμφαση στα συναισθήματα των μαθητών στην καθημερινή σχολική ζωή. Ορισμένες από τις δηλώσεις είναι αρνητικά διατυπωμένες και, συνεπώς, οι χαμηλές μέσες τιμές αντανakλούν διαφωνία με το περιεχόμενό τους, υποδηλώνοντας θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεργασία και την αξιοποίηση της γνώμης άλλων εκπαιδευτικών, καθώς και απέναντι στην ενίσχυση των δεξιοτήτων προσωπικής ενδυνάμωσης των μαθητών.

Συνολικά, η αντιπαραβολή των Πινάκων 3 και 4 αποτυπώνει ένα σύνθετο επαγγελματικό προφίλ. Από τη μία πλευρά, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλή αυτοπεποίθηση σε πρακτικές και διδακτικές δεξιότητες που αφορούν την οργάνωση της διδασκαλίας και την υποστήριξη της συμμετοχής των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, καταγράφονται χαμηλότερα επίπεδα συμφωνίας σε δηλώσεις που συνδέονται με τη βαθύτερη αξιακή διάσταση της συμπερίληψης και την έμφαση στους κοινωνικοσυναισθηματικούς παράγοντες της μάθησης. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει την ανάγκη οι επιμορφωτικές παρεμβάσεις να εστιάζουν όχι μόνο στην ενίσχυση πρακτικών δεξιοτήτων, αλλά και στη συστηματική καλλιέργεια των αξιών που θεμελιώνουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Παρά την απόκλιση από την παραδοχή της κανονικότητας, εφαρμόστηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση, καθώς η μέθοδος θεωρείται ανθεκτική σε τέτοιες αποκλίσεις, ιδιαίτερα σε μεγάλα δείγματα (Field, 2018). Στην παρούσα έρευνα το μέγεθος του δείγματος ($N = 683$) επιτρέπει την αξιόπιστη εκτίμηση των παραμέτρων του μοντέλου. Για τη διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών στο επίπεδο των συμπεριληπτικών ικανοτήτων εφαρμόστηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση με τη μέθοδο Enter, η οποία επιτρέπει την ταυτόχρονη εισαγωγή όλων των μεταβλητών στο ίδιο μοντέλο και την εκτίμηση της συμβολής κάθε παράγοντα λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση των υπολοίπων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη των συνολικών συμπεριληπτικών ικανοτήτων

Μεταβλητές	B	SE	Βήτα	t	p	VIF
Φύλο	-0.163	0.064	-0.104	-2.540	0.011	1.164
Ηλικία	-0.041	0.040	-0.069	-1.016	0.310	3.155
Έτη υπηρεσίας	0.058	0.040	0.101	1.464	0.144	3.314
Παιδί με ειδικές ανάγκες στον οικογενειακό κύκλο	0.154	0.062	0.096	2.494	0.013	1.019
Εμπειρία με μαθητή/τρια με ειδικές ανάγκες στην τάξη	-0.147	0.153	-0.037	-0.960	0.338	1.020
Τομέας εργασίας (Ειδική/Γενική Αγωγή)	0.002	0.068	0.001	0.028	0.978	1.301
Εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή	0.086	0.064	0.052	1.343	0.180	1.042
Τύπος σχολικής μονάδας (Δημοτικό/Νηπιαγωγείο)	0.031	0.062	0.021	0.506	0.613	1.181

Πίνακας 6: Σύνοψη μοντέλου πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	.162 ^a	.026	.015	.68232	.026	2.280	8	674	.021	2.072

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, το μοντέλο πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης ήταν στατιστικά σημαντικό [$F(8, 674) = 2.280, p = .021$]. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Πίνακα 5, η πλειονότητα των δημογραφικών και επαγγελματικών μεταβλητών, όπως η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, η προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, το εργασιακό πλαίσιο και ο τύπος σχολικής μονάδας, δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντική επίδραση στο συνολικό επίπεδο των συμπεριληπτικών ικανοτήτων ($p > .05$). Αντίθετα, η ύπαρξη παιδιού με ειδικές ανάγκες στο οικογενειακό περιβάλλον αναδείχθηκε ως στατιστικά σημαντικός παράγοντας ($p = .013$), υποδηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί με αντίστοιχη βιωματική εμπειρία εμφανίζουν υψηλότερες αυτοαξιολογήσεις στις συμπεριληπτικές τους ικανότητες. Παράλληλα, το φύλο παρουσίασε στατιστικά σημαντική επίδραση ($p = .011$), ωστόσο το μέγεθος της επίδρασης ήταν μικρό. Συνολικά, τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η βιωματική εμπειρία φαίνεται να συνδέεται περισσότερο με το επίπεδο των συμπεριληπτικών ικανοτήτων σε σύγκριση με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά.

4. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν μια συνολικά θετική εικόνα σχετικά με τις συμπεριληπτικές ικανότητες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας Αττικής, στοιχείο που συνάδει με τις διεθνείς έρευνες οι οποίες έχουν καταγράψει ανάλογες τάσεις. Οι υψηλότερες μέσες τιμές στη «συνεργασία με άλλους» και στην «υποστήριξη όλων των μαθητών» υποδηλώνουν μια ισχυρή διάθεση των εκπαιδευτικών να λειτουργούν συνεργατικά και να υιοθετούν παιδαγωγικές πρακτικές που υποστηρίζουν τη μάθηση όλων των μαθητών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τις διαπιστώσεις των Skočić et al. (2022), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί διεθνώς εμφανίζουν επαρκείς ικανότητες συνεργασίας, διαχείρισης συμπεριφοράς και ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων. Παρομοίως, οι Nimante και Kokar (2022) καταγράφουν θετική αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως προς τις βασικές τους συμπεριληπτικές ικανότητες, αναδεικνύοντας την εδραιωμένη προθυμία για συνεργασία και για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Η θετική αυτή στάση επιβεβαιώνεται και από τους Vantieghem et al. (2023), οι οποίοι υπογραμμίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία της ισότητας και της συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και από τον Durdukoca (2021), ο οποίος εντόπισε υψηλή αυτοαντίληψη ως προς την ικανότητα υποστήριξης μαθητών με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες.

Παρά τα συνολικά θετικά επίπεδα ικανοτήτων, η χαμηλότερη μέση τιμή που καταγράφηκε στη διάσταση «εκτίμηση της μαθητικής ετερογένειας» αναδεικνύει ένα πεδίο που απαιτεί περεταίρω ενίσχυση. Το εύρημα αυτό ευθυγραμμίζεται με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά εκφράζουν επιφυλάξεις απέναντι στην αποδοχή και την παιδαγωγική αξιοποίηση της ετερογένειας μέσα στην τάξη. Οι Vantieghem et al. (2023) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν χαμηλότερη θετικότητα σε ζητήματα που αφορούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γεγονός που αντανακλά δυσκολίες στην

αναγνώριση και αποδοχή της ποικιλομορφίας, καθώς και διαφοροποιημένες πεποιθήσεις ανάλογα με το είδος των δυσκολιών των μαθητών. Αντίστοιχα, οι Kebede και Phasha (2024) υπογραμμίζουν σημαντικές ελλείψεις στις γνώσεις και στις δεξιότητες εφαρμογής ενταξιακών πρακτικών, κάτι που οδηγεί σε περιορισμένη ικανότητα αξιοποίησης της ετερογένειας ως παιδαγωγικού πλεονεκτήματος. Επιπλέον, ο Durdukoca (2021) καταλήγει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν δύσκολη τη μάθηση όλων των μαθητών ταυτόχρονα, γεγονός που φανερώνει αρνητική στάση απέναντι στη συμπερίληψη και δυσκολία αποδοχής των διαφορετικών μαθησιακών ρυθμών. Παρόμοια, ο Bukníc (2014) επισημαίνει ότι σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών δηλώνει περιορισμένες γνώσεις για τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία, ενώ ορισμένοι δεν θα αποδέχονταν την παρουσία τους στην τάξη, γεγονός που αποκαλύπτει χαμηλή εκτίμηση της μαθητικής ετερογένειας.

Η αντιπαράθεση των δηλώσεων με τις υψηλότερες και χαμηλότερες μέσες τιμές επιτρέπει τον εντοπισμό των τομέων στους οποίους οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερη και μικρότερη αίσθηση επάρκειας κατά την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ένα σύνθετο επαγγελματικό προφίλ, στο οποίο συνυπάρχουν υψηλή αυτοπεποίθηση σε πρακτικές και διδακτικές δεξιότητες, όπως η προσαρμογή και διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, και χαμηλότερα επίπεδα συμφωνίας σε ζητήματα που σχετίζονται με την αποδοχή της ετερογένειας και τις κοινωνικοσυναισθηματικές διαστάσεις της μάθησης. Η εικόνα αυτή συνάδει με ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα σε τεχνικές πτυχές της διδασκαλίας και στη συνεργασία (Skočič et al., 2022· Vantieghem et al., 2023· Nimante & Kokar, 2022· Durdukoca, 2021), αλλά παράλληλα εκφράζουν μεγαλύτερη αβεβαιότητα ως προς την αξιακή αποδοχή της μαθητικής ετερογένειας και τη διαχείριση των ψυχοκοινωνικών παραγόντων της μάθησης (De Boer et al., 2011· Florian & Black-Hawkins, 2011). Τα ευρήματα υποδηλώνουν μια ασυμμετρία μεταξύ της πρακτικής εφαρμογής συμπεριληπτικών πρακτικών και της βαθύτερης αξιακής και παιδαγωγικής θεμελίωσης της συμπερίληψης.

Η διερεύνηση του ρόλου των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών ως πιθανών προβλεπτικών παραγόντων των συμπεριληπτικών ικανοτήτων ανέδειξε ότι η πλειονότητα των μεταβλητών, όπως η ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας, δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το συνολικό επίπεδο των ικανοτήτων. Ακόμη όμως και στις περιπτώσεις όπου εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις, όπως ως προς το φύλο, το μέγεθος της επίδρασης παραμένει περιορισμένο. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με διεθνείς μελέτες που δείχνουν ότι δημογραφικοί παράγοντες συχνά δεν διαφοροποιούν ουσιαστικά τις συμπεριληπτικές ικανότητες των εκπαιδευτικών (Kuyini et al., 2020). Αντίθετα, η ύπαρξη παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο οικογενειακό περιβάλλον αναδείχθηκε ως στατιστικά σημαντικός παράγοντας, υποδηλώνοντας ότι η προσωπική και βιωματική επαφή με την αναπηρία μπορεί να ενισχύει το αίσθημα επάρκειας των εκπαιδευτικών. Η διαπίστωση αυτή συνάδει με μελέτες που αναδεικνύουν τη σημασία της άμεσης εμπειρίας και

της επαφής με την αναπηρία για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών ικανοτήτων (Nimante & Kokar, 2022· Arvelo-Rosales et al., 2021).

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι το επίπεδο των συμπεριληπτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών κινείται σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα. Παρότι καταγράφεται υψηλότερη αυτοπεποίθηση σε πρακτικές και διδακτικές δεξιότητες, χαμηλότερη ανάπτυξη εμφανίζεται σε πτυχές που συνδέονται με την αξιακή και κοινωνικοσυναισθηματική διάσταση της συμπεριληψης. Παράλληλα, τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά φαίνεται να ασκούν περιορισμένη επιρροή, ενώ η βιωματική εμπειρία αναδεικνύεται ως σημαντικότερος παράγοντας. Με τον τρόπο αυτό, η επιμόρφωση μπορεί να λειτουργήσει όχι ως απλή διαδικασία συσσώρευσης γνώσεων, αλλά ως μοχλός διαμόρφωσης μιας σχολικής κουλτούρας όπου η ετερογένεια αντιμετωπίζεται ως δημιουργική συνθήκη μάθησης που εμπλουτίζει τη διδακτική πράξη.

5. Δήλωση Δεοντολογίας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις αρχές δεοντολογίας και τους κανονισμούς του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών. Όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πλήρως για τον σκοπό της έρευνας και παρέιχαν εθελοντική συναίνεση. Διασφαλίστηκαν πλήρως η ανωνυμία και η προστασία των δεδομένων, ενώ η μελέτη έλαβε επίσημη έγκριση από τη Διοίκηση του Τμήματος (Αρ. Πρωτ.: 88321/21.11.2024) .

Σημείωση

1. Τα στοιχεία που παρουσιάζονται στο παρόν άρθρο απορρέουν από μια ευρύτερη έρευνα σχετικά με τις συμπεριληπτικές ικανότητες των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (2005) Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6 (2): 109-124.
- Ainscow, M. & M. César (2006) Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (3): 231-238.
- Arvelo-Rosales, C.N., O.M. Alegre de la Rosa & R. Guzmán-Rosquete (2021) Initial training of primary school teachers: Development of competencies for inclusion and attention to diversity. *Education Sciences*, 11 (8): 413.
- Avramidis, H. & E. Kalyva (2007) The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4): 367-389.

- Bukvić, Z. (2014) Teachers competency for inclusive education. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 11 (4): 1585-1590.
- De Boer, A., S.J. Pijl & A. Minnaert (2011) Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3): 331-353.
- Durdukoca, Ş.F. (2021) Reviewing of teachers' professional competencies for inclusive education. *International Education Studies*, 14 (10): 1-13.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012) *Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers*. Odense: European Agency.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018) *Raising the achievement of all learners in inclusive education: Lessons from European policy and practice* (V.J. Donnelly & A. Kefallinou, Eds.). Odense: European Agency.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021) *Aligning competence frameworks for teacher professional learning for inclusion: Conceptual working paper* (L. Florian, Ed.). Odense: European Agency.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022) *Profile for inclusive teacher professional learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion*. Odense: European Agency.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2024) *Promoting inclusive education in Greece - Phase II: Final report*. Odense: European Agency.
- Field, A. (2018) *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: SAGE Publications, 5th ed.
- Florian, L. & K. Black-Hawkins (2011) Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37 (5): 813-828.
- Kebede, A.T. & T.N. Pasha (2024) Developing teachers' competency for inclusive education in Ethiopia. *African Journal of Disability*, 13: 1383.
- Kuyini, A.B., I. Desai & U. Sharma (2020) Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (14): 1509-1526.
- Nimante, D. & M. Kokare (2022) Perspective of teachers on their competencies for inclusive education. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 49: 8-22.
- OECD (2018) *Education for a bright future in Greece*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2020) *The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: Supporting vulnerable students during school closures and school re-openings*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2023) *Equity and inclusion in education: Finding strength in diversity*. Paris: OECD Publishing.

- Oliver, M. (1996) *Understanding disability: From theory to practice*. New York: St. Martin's Press.
- Pappas, M.A., C. Papoutsis & A.S. Drigas (2018) Policies, practices and attitudes toward inclusive education: The case of Greece. *Social Sciences*, 7 (6): 90.
- Sakellaropoulou, G., N. Spyropoulou & A. Kameas (2025) Exploring Greek Primary Teachers' Perspectives in Inclusive Education for Special Educational Needs (SEN) Students and Related Research Trends: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 15 (7): 920.
- Skočič Mihić, S., S. Tatalović Vorkapić & R. Čepić (2022) Teachers' competencies for inclusive teaching: Relation to their professional development and personality. *European Journal of Contemporary Education*, 11 (2): 446-458.
- Slee, R. (2011) *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.
- Tana, S., P. Kiprianos., E. Arvanitis & G. Nikolaou (2024). Comparison of general and special education teachers' knowledge of inclusion legislation and the role of gender in willingness to improve practice. *The International Journal of Adult, Community and Professional Learning*.
- UNESCO (1990) *World declaration on education for all*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1994) *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009) *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2017) *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2020) *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education - All Means All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2022) *Evaluation of the UNESCO Education sector's work on inclusion in education (2016-2021)*. Paris: UNESCO.
- United Nations (2006) *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol*. New York: United Nations.
- United Nations (2015) *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. New York: United Nations.
- Vantieghe, W., I. Roose, K. Goosen, W. Schelfhout & P. Van Avermaet (2023) Education for all in action: Measuring teachers' competences for inclusive education. *PLoS ONE*, 18 (11): 291033.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000) Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2016) *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κυπριανός, Π. (2008). Ετερότητα, εκπαιδευτικές ανισότητες και εκπαιδευτικοί. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Επιμορφωτικό Σεμινάριο: Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης, Τόμος Β΄* (σ. 304-316). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κυπριανός, Π. (2009). *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Βιβλιόραμα.
- Νόμος 3699/2008. *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ), 199/Α/2-10-2008.
- Νόμος 4547/2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ), 102/Α/12-6-2018.
- Νόμος 4823/2021. *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ), 136/Α/3-8-2021.