

# ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

## ATTITUDES AND CONCERNS OF PRIMARY SCHOOL PRINCIPALS REGARDING INCLUSIVE EDUCATION

Ξανθούλα Τσιολπίδου  
Εκπαιδευτικός ΕΑ  
Med in Special Education  
MSc στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία  
xtsiolpidou@gmail.com

Μαρία Πλατσίδου  
Καθηγήτρια  
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας  
platsidu@uom.gr

### Περίληψη

Διερευνήθηκαν οι στάσεις και οι ανησυχίες 151 Διευθυντών σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με την συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εεα) στα γενικά σχολεία. Βρέθηκε ότι οι στάσεις των Διευθυντών είναι συνολικά ελαφρώς θετικές (Μ.Ο.=3.48 σε κλίμακα 1-5) αλλά αρνητικές σε ό,τι αφορά τον παράγοντα της επάρκειας ειδικού προσωπικού και γνώσης. Τα συνολικά επίπεδα ανησυχίας των Διευθυντών για την συμπερίληψη βρέθηκαν μέτρια (Μ.Ο.=2,20 σε κλίμακα 1-4). Η μεγαλύτερη ανησυχία αφορούσε τη χρηματοδότηση, την επαρκή στελέχωση, τη διοικητική υποστήριξη και την εφαρμογή της συμπερίληψης στην τάξη. Η διδακτική και διοικητική προϋπηρεσία και το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με εεα στα σχολεία επηρέαζαν θετικά τις στάσεις και αρνητικά τον βαθμό ανησυχίας. Οι στάσεις βρέθηκε πως διαφοροποιούνται ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου και η ανησυχία ανάλογα με το φύλο των ερωτώμενων και τον τύπο του σχολείου. Ο βαθμός ανησυχίας αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τις στάσεις των Διευθυντών. Τέλος οι συμμετέχοντες ανέδειξαν την επαρκή στελέχωση των σχολείων με εξειδικευμένο προσωπικό και την επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης ως τα βασικά προαπαιτούμενα.

### Λέξεις κλειδιά

Στάσεις, ανησυχία, συμπερίληψη, αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Διευθυντές.

### Abstract

The present study examined attitudes and concerns of primary school principals regarding the inclusion of Special Educational Needs (SEN) pupils into mainstream classes. Participants were 151 head teachers from Northern Greece. Results indicated overall slightly

positive attitudes ( $M=3.48$  in a scale 1-5) towards inclusion but rather negative when connected to the adequacy of trained personnel and specific knowledge. Principals also reported a medium level of concern ( $M=2.2$  in a scale 1-4) mainly about issues related to funding, adequacy of trained personnel, administrative support and implementation issues. Further analysis revealed a strong positive correlation of attitudes and a negative correlation of concern to years of teaching and administrative experience as well as to the percentage of SEN pupils attending the mainstream school. In addition, attitudes were found to significantly correlate to school size and concern to differentiate across gender and type of school. The scores in the CIES scale and in two of its subscales significantly predicted attitude scores. According to participants ensuring adequacy of supporting personnel alongside proper training for principals and mainstream educators on SEN topics are the main prerequisites for inclusion to succeed.

### *Key words*

*Attitudes, concern, inclusion, disability, special educational needs, head teachers.*

## **0. Εισαγωγή**

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη αφορά στην πλήρη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία και /ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και στις ευκαιρίες που απολαμβάνουν και τα υπόλοιπα παιδιά (Loreman & Deppler, 2002). Η συνεκπαίδευση υλοποιείται τα τελευταία χρόνια σε πολλά σχολεία της χώρας μας και κάθε νέα νομοθετική ρύθμιση υπογραμμίζει περαιτέρω τον υποχρεωτικό της χαρακτήρα (ΝΝ. 4415/ΦΔΚ Α 159/06.09.2016). Από μελέτες που εκπονήθηκαν εντός και εκτός Ελλάδας βρέθηκε πως η στάση που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί έχει ιδιαίτερη σημασία για την επιτυχία των συμπεριληπτικών προγραμμάτων. Η αυξανόμενη αναγνώριση της ηγετικής διάστασης του ρόλου των Διευθυντών τροφοδότησε το ενδιαφέρον για έναν αξιοσημείωτο αριθμό ερευνών αναφορικά και με τις δικές τους στάσεις και ανησυχίες. Τα συμπεράσματα δείχνουν ότι αποτελούν τα πλέον κατάλληλα άτομα για να διασφαλίσουν σε επίπεδο σχολείου, την απρόσκοπτη και ομαλή υλοποίηση της συνεκπαίδευσης και να ενισχύσουν με στοχευμένες δράσεις, την αποτελεσματικότητά της. Χωρίς την υποστήριξή τους η μεγάλη αυτή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση κινδυνεύει να παραμείνει κενό γράμμα. Στην Ελλάδα δεν έχουν πραγματοποιηθεί παρόμοιες μελέτες μέχρι σήμερα. Το ερευνητικό αυτό κενό ενέπνευσε την έρευνα που παρουσιάζεται παρακάτω.

Στο κείμενο που ακολουθεί οι όροι «εκπαιδευτική συμπερίληψη», «συμπερίληψη» και «συνεκπαίδευση» χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, ενώ ο όρος «Διευθυντής» έχει υποκαταστήσει τους όρους «Διευθύντρια» και «Προϊσταμένη» μόνο για λόγους συντομίας. Ο όρος «μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (εεα)» αναφέρεται στα

άτομα που ορίζει με την περιγραφή αυτή η σχετική ελληνική νομοθεσία (Ν. 3699/2008-ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008).

## 1. Θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης

Μέσα από μια μακράιωνη πορεία αποκλεισμού και απόρριψης, η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και/ή εεα απέκτησε πλέον ένα νέο πρόσωπο. Υπό το βάρος των διεκδικήσεων πολυάριθμων ανθρωπιστικών κινημάτων και με την συνηγορία ερευνητικών δεδομένων για τα οφέλη της συνύπαρξης η συμπεριληπτική εκπαίδευση κατέστη τα τελευταία τριάντα έτη ο πρωταρχικός στόχος των εκπαιδευτικών συστημάτων παγκοσμίως (Katz, 2012). Σκοπός της η διασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές διαμέσου των κατάλληλων προσαρμογών του μαθησιακού περιβάλλοντος (Hosford & O'Sullivan, 2015). Μέσα από την πρακτική της συμπερίληψης και την κοινή φοίτηση δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα διαφορετικότητας και να δεχτούν τα άτομα με εεα ως ισάξιους και ισότιμους συνεργάτες (Calabrese et al, 2008. Dessemontet, Bless & Morin, 2012). Η συνύπαρξη αυτή ουδώς απειλεί ή αναχαιτίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplan, 2007). Για να επιτύχει το όλο εγχείρημα, σύμφωνα με τον Loreman (2007), δεν αρκεί η καλή διάθεση. Χρειάζεται να πραγματοποιηθούν βαθύτερες δομικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, τις οποίες ο ίδιος ομαδοποιεί σε επτά βασικούς πυλώνες που αφορούν: την καλλιέργεια θετικών στάσεων, τις υποστηρικτικές πολιτικές και την ηγεσία, την υιοθέτηση εντός των σχολείων και των αιθουσών καλών πρακτικών που θα βασίζονται σε ερευνητικά δεδομένα, τα ευελίκτα αναλυτικά προγράμματα και τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους, την εμπλοκή της ευρύτερης κοινότητας, την ανατροφοδότηση και την αξιολόγηση των προγραμμάτων και, τέλος, την εξασφάλιση της απαραίτητης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των αναγκαίων πόρων.

Ως όρος η λέξη *στάσεις* χρησιμοποιείται ευρέως στην καθημερινή ζωή αλλά και σε διάφορα επιστημονικά πεδία. Εκφράζει τις ατομικές αντιδράσεις σε πρόσωπα και καταστάσεις ή τις αντίστοιχες συλλογικές που γίνονται αντιληπτές όταν μετουσιώνονται σε πράξη. Σύμφωνα με τον Allport, (ό.α. στον Γεώργα, 1995), οι στάσεις εκφράζουν την ετοιμότητα για δράση που οργανώνεται με βάση την εμπειρία και τις προσδοκίες ενός ατόμου από τα αντικείμενα ή τις καταστάσεις με τις οποίες συνδέονται και εκφράζονται ως λεκτικές ή μη λεκτικές συμπεριφορές. Η μέτρηση των στάσεων γίνεται με ποσοτικές μεθόδους και με τη χρήση ειδικά σχεδιασμένων ερευνητικών εργαλείων (Antonak & Livneh, 1988).

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη θεωρούνται ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας για την επιτυχία της και έχουν αποτελέσει αντικείμενο πολυάριθμων μελετών (Batsiou, Bebetos, Forlin et al, 2011. Panteli

& Antoniou, 2008). Εξίσου καίριος και καθοριστικός θεωρείται πλέον και ο ρόλος των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, αφού αποδείχθηκαν πρόσωπα κλειδιά για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (Praisner, 2003). Οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και ισοτιμίας (Αγγελίδης, 2011), με τη στάση τους να επηρεάσουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών αλλά και των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας και με το έργο τους να δημιουργήσουν τις ευνοϊκές εκείνες συνθήκες που θα επιτρέψουν την αποδοχή και την αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών με εεα στο γενικό σχολείο (Hess & Zamir, 2016. Urton, Wilbert & Hennemann, 2014). Σε μελέτες που έγιναν οι στάσεις των Διευθυντών απέναντι στους μαθητές με εεα βρέθηκαν θετικές και μάλιστα θετικότερες από εκείνες των δασκάλων (Avisar, Reiter & Leyser, 2003. Avramidis & Norwich, 2002. Hadjikakou & Mnasonos, 2012. Ngwokabuenui, 2013). Το γεγονός αυτό αποδόθηκε στη μικρότερη επαφή που έχουν οι Διευθυντές με τους μαθητές (Avramidis & Norwich, 2002). Μεταβλητές που επηρεάζουν τις στάσεις τους είναι ο τύπος της αναπηρίας του μαθητή, το μέγεθος του σχολείου, το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, η προηγούμενη σχέση των Διευθυντών με άτομα με εεα αλλά και η επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Almotairi, Chandler, 2015. 2013. Farris, 2011. Hadjikakou & Mnasonos, 2012. Khochen & Radford, 2011. Ugwu & Onukwufor, 2018). Τέλος οι στάσεις τους βρέθηκε πως επηρεάζονται σημαντικά από τις ανησυχίες τους για την εφαρμογή της συμπερίληψης (Symeonidou & Phtiaka, 2009). Μεγαλύτερος βαθμός ανησυχίας συνεπάγεται λιγότερο θετική στάση (Sharma & Desai, 2002).

Στο σχολικό πλαίσιο, σύμφωνα με τον Hall (1977), η αλλαγή είναι η διαδικασία που περιλαμβάνει την υιοθέτηση νέων ιδεών για την βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τον Fuller (1969) η ανησυχία των εκπαιδευτικών για τις αλλαγές κλιμακώνεται σε τρία επίπεδα: αρχικά αφορά την ικανότητά τους να υλοποιήσουν την αλλαγή, στη συνέχεια τα χαρακτηριστικά, την ποιότητα και την αναγκαιότητα της προτεινόμενης αλλαγής και τέλος τον αντίκτυπο που θα έχει η αλλαγή στους μαθητές. Οι ανησυχίες αν δεν αντιμετωπισθούν έγκαιρα, οδηγούν τελικά στην απόρριψη της μεταρρύθμισης (Γερμανός, 2002). Συνεπώς η μέτρηση της ανησυχίας είναι σημαντική και πραγματοποιείται με ειδικά σχεδιασμένες κλίμακες τύπου Likert. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη συνιστά μία αλλαγή μεγάλης κλίμακας που προκαλεί εύλογες ανησυχίες στους εμπλεκόμενους. Σε μελέτες που έγιναν στο εξωτερικό, βρέθηκε ότι οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών σχετικά με τη συμπερίληψη αφορούν συνήθως την έλλειψη υποστηρικτικού προσωπικού και πόρων (Forlin & Chambers, 2011. Mangope, Mannathoko & Kuyini, 2013), την έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης και την αδυναμία των σχολείων να φροντίσουν όλους τους τύπους εεα (Agbenyega, 2007. Avisar et al, 2003. Fayez, Kholoud & Ibrahim, 2011. Sharma, 2001), την μη αποδοχή των μαθητών με εεα από τους συμμαθητές τους και

τις πιθανές αντιδράσεις των γονέων (Avisar et al, 2003), το υψηλό κόστος της συμπεριληψης και την ανεπαρκή χρηματοδότηση των σχολείων (Khochen & Radford, 2011). Ο βαθμός ανησυχίας διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο, την ηλικία και την προϋπηρεσία, την προηγούμενη σχέση με άτομο με αναπηρία, την ύπαρξη στην οικογένεια μέλους με αναπηρία και την αντιληπτή γονεϊκή υποστήριξη για την συμπεριληψη (Sharma, 2001). Η μεγαλύτερη ηλικία και η ύπαρξη συγγενικού προσώπου με αναπηρία φαίνεται πως μετριάζει σημαντικά την ανησυχία (Sharma, 2001) όπως και η επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής (Cohen, 2015).

## 2. Μεθοδολογία

### 2.1. Ερευνητικοί στόχοι

Θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης αποτέλεσε από τη μία η επιστημονική άποψη του Bandura (1986) σύμφωνα με την οποία «το τι σκέφτονται οι άνθρωποι, τι πιστεύουν (στάσεις) και τι νιώθουν (ανησυχίες) επηρεάζει τον τρόπο που συμπεριφέρονται» και από την άλλη η άποψη πως μια ισχυρή και αφοσιωμένη στις αρχές της συνεκπαίδευσης σχολική ηγεσία αποτελεί κρίσιμο συντελεστή για την ανάπτυξη και την βιωσιμότητα συμπεριληπτικών πρακτικών μέσα στα σχολεία (Ainscow & Sandill, 2010).

Στόχοι της παρούσας μελέτης ήταν:

- (α) να διερευνηθούν οι στάσεις και ο βαθμός ανησυχίας των Διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την συμπεριληψη μαθητών με εσα στις τάξεις ΓΑ και να μελετηθούν σε σχέση με παραμέτρους της εργασίας τους όπως η λειτουργία τμήματος ένταξης στο σχολείο, το μέγεθος κι ο τύπος του σχολείου, το ποσοστό των μαθητών με αναπηρία και/ή εσα που φοιτούν σε αυτό, αλλά και σε σχέση με προσωπικά τους χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η εκπαιδευτική και διοικητική προϋπηρεσία, οι σπουδές στην ΕΑΕ και η προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με αναπηρία και/ή εσα.
- (β) να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στο βαθμό ανησυχίας που εκφράζουν οι Διευθυντές και στη στάση που δείχνουν να υιοθετούν
- (γ) να καταγραφούν τα δύο βασικά προαπαιτούμενα, σύμφωνα με τη γνώμη των Διευθυντών, για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπεριληψης.

### 2.2. Το δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 151 Διευθυντές από σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κεντρική και Ανατολική Μακεδονία. Αναλυτικά στοιχεία για τα προσωπικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

**Πίνακας 1:** Προσωπικά και εργασιακά χαρακτηριστικά

	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Φύλο	Άνδρες: 79	52.3
	Γυναίκες: 72	47.7
Τύπος σχολείου	Νηπιαγωγείο: 31	20.5
	Δημοτικό: 120	79.5
Μέγεθος σχολείου	≤6 τάξεις: 58	38.4
	>6 τάξεις: 93	61.6
Τμήμα Ένταξης στο σχολείο	Ναι: 92	39.1
	Όχι: 59	60.9
Εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με εεα	ΝΑΙ: 63	58.3
	ΟΧΙ: 88	41.7
Επιμόρφωση στην ΕΑ	ΝΑΙ: 60	60.3
	ΟΧΙ: 91	39.7
	<b>ΜΟ</b>	<b>ΤΑ</b>
Έτη διδακτικής προϋπηρεσίας	26.83	5.52
Έτη διοικητικής προϋπηρεσίας	6.34	4.87
Ποσοστό μαθητών με εεα στο σχολείο	3.58%	3.97

### **2.3. Το ερευνητικό εργαλείο**

Περιελάμβανε τρεις ενότητες: μία με ερωτήσεις για τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και στη συνέχεια δύο κλίμακες για την μέτρηση των στάσεων και των ανησυχιών αντίστοιχα. Για την εξέταση των στάσεων των Διευθυντών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα *Principal Attitudes Towards Inclusive Education* (PATIES Bailey, 2004). Η αρχική κλίμακα περιλαμβάνει 30 δηλώσεις. Για τους σκοπούς

της παρούσας έρευνας, απορρίφθηκε η ερώτηση 5 καθώς ήταν παρόμοια με την ερώτηση 12, παραλείφθηκε η ερώτηση 22, την οποία και ο ίδιος ο Bailey (2004) είχε χαρακτηρίσει ως πολύ θεωρητική, και η ερώτηση 30 που αφορούσε θέματα χρηματοδότησης και δεν συνάδει με τα ελληνικά δεδομένα. Επιπλέον, τροποποιήθηκαν οι ερωτήσεις 10 και 13 ώστε ο όρος «βοηθοί τάξεων», θεσμός που δεν υπάρχει στα ελληνικά σχολεία, να αντικατασταθεί με τον όρο «ειδικό βοηθητικό και επιστημονικό προσωπικό». Προέκυψαν 27 δηλώσεις εκ των οποίων 15 ήταν αρνητικά και 12 θετικά διατυπωμένες (π.χ. «Μαθητές που επικοινωνούν με ειδικό τρόπο δεν πρέπει να φοιτούν στις κανονικές τάξεις» και «Η συμπεριληψη πρέπει να υποστηριχθεί ανεξάρτητα από το αν οι γονείς των κανονικών μαθητών αντιδρούν σε αυτή»). Οι συμμετέχοντες καλούνταν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους για κάθε δήλωση σε μια κλίμακα από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) ως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Για τη βαθμολόγηση της κλίμακας αντιστράφηκαν τα σκορ στις αρνητικά διατυπωμένες ερωτήσεις και εξήχθη ο μέσος όρος του συνόλου των απαντήσεων. Υψηλότερος μέσος όρος δηλώνει πιο θετική στάση απέναντι στην συμπεριληψη μαθητών με εσα.

Για την εξέταση του βαθμού ανησυχίας των Διευθυντών σχετικά με τη συμπεριληψη μαθητών με αναπηρία και/ή εσα, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Concerns about Inclusive Education (CIES, Sharma & Desai, 2002). Η αρχική CIES περιλάμβανε 21 δηλώσεις. Σε αυτές προστέθηκε μία δήλωση που αφορούσε την συνεργασία με τους γονείς των μαθητών με εσα. Κάθε δήλωση εξέφραζε πιθανή ανησυχία (π.χ. «Δεν έχω τη γνώση και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να διδάξω στους μαθητές με ειδικές ανάγκες», «Θα είναι δύσκολο να διατηρηθεί η πειθαρχία στην τάξη») και οι συμμετέχοντες καλούνταν να απαντήσουν σε μία κλίμακα από το 1 (δεν με ανησυχεί καθόλου) ως το 4 (με ανησυχεί πάρα πολύ). Υψηλότερη βαθμολογία δηλώνει μεγαλύτερη ανησυχία σχετικά με την εφαρμογή της συμπεριληψης.

Τέλος, μια ερώτηση ανοιχτού τύπου ζητούσε από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν ποια, κατά τη γνώμη τους, είναι τα δύο βασικά προαπαιτούμενα για να εφαρμοστεί με επιτυχία η εκπαιδευτική συμπεριληψη.

Οι δύο κλίμακες χρησιμοποιήθηκαν για πρώτη φορά στα ελληνικά και γι' αυτό υποβλήθηκαν σε όλες τις προβλεπόμενες μετατροπές και ελέγχους (μετάφραση από και προς τα αγγλικά) και δόθηκαν σε ένα μικρό δείγμα για πιλοτική διερεύνηση. Το τελικό ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε ηλεκτρονική και σε έντυπη μορφή σε 272 Διευθυντές σχολείων και Προϊσταμένες νηπιαγωγείων 4 νομών της Κεντρικής και Αν. Μακεδονίας και το ποσοστό απόκρισης ήταν 55.5%.

#### **2.4. Στατιστική ανάλυση**

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS 22. Για να διαπιστωθεί η παραγοντική δομή και εγκυρότητα των δύο κλιμάκων πραγματοποιήθηκε αρχικά ανάλυση παραγόντων, με την μέθοδο Principal component

analysis και στη συνέχεια ορθογώνια περιστροφή των αξόνων. Για τον έλεγχο των ατομικών διαφορών στη στάση και το βαθμό ανησυχίας των Διευθυντών σχετικά με την εκπαιδευτική συμπεριληψη, διεξήχθησαν t-τεστ σύγκρισης μέσων τιμών με ανεξάρτητους παράγοντες τις μεταβλητές φύλο, τύπος σχολείου, λειτουργία ΤΕ στη σχολική μονάδα, επιμόρφωση σε θέματα Ειδικής Αγωγής και εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές με αναπηρία και/ή εεα και εξαρτημένες μεταβλητές τις τιμές στις κλίμακες και τις υποκλίμακες των στάσεων και των ανησυχιών. Ως προκαταρκτικός έλεγχος διεξήχθη ο έλεγχος της ισότητας των πληθυσμιακών διακυμάνσεων με το τεστ Levene. Για τις συνεχείς μεταβλητές εκπαιδευτική προϋπηρεσία, διοικητική προϋπηρεσία, δυναμικότητα του σχολείου και ποσοστό μαθητών με αναπηρία και/ή εεα στο σχολείο, εφαρμόστηκε ανάλυση συσχέτισης μέσω του συντελεστή Pearson ( $r$ ).

### **3. Αποτελέσματα**

#### ***3.1. Παραγοντική ανάλυση***

Για την εξαγωγή παραγόντων στην κλίμακα PATIES, χρησιμοποιήθηκε αρχικά το κριτήριο των ιδιοτιμών και στη συνέχεια αυτό του Scree plot. Διαγράφηκαν οκτώ δηλώσεις καθώς δεν φόρτιζαν σημαντικά σε κάποιον ή φόρτιζαν σε περισσότερους από έναν παράγοντες. Στον πίνακα 2 εικονίζονται οι τρεις παράγοντες-υποκλίμακες που προέκυψαν, οι οποίοι είχαν σύνθεση απολύτως διακριτή και εξηγούσαν το 49.57% της μεταβλητότητας.



**Πίνακας 2:** Η παραγοντική ανάλυση της προσαρμοσμένης κλίμακας PATIES

Δήλωση	ΣΤ1: Αποδεκτή ομάδα, οφέλη και προκλήσεις της συμπερίληψης	ΣΤ2: Οι αποδεκτοί τύποι εεα και ο απαιτούμενος χρόνος στην τάξη	ΣΤ3: Επάρκεια γνώσης και εξειδικευμένου προσωπικού
Σ8	.736		
Σ3	.722		
Σ9	.713		
Σ10	.706		
Σ11	.636		
Σ13	.620		
Σ14	.572		
Σ24	.572		
Σ25	.536		
Σ26		.690	
Σ18		.628	
Σ22		.623	
Σ4		.572	
Σ27		.567	
Σ2		.565	
Σ16		.513	
Σ19			.800
Σ21			.798
Σ1			.644

Στον πίνακα 3 αποτυπώνεται ο υψηλός βαθμός εσωτερικής συνοχής της κλίμακας και των υποκλιμάκων της καθώς και οι ΜΟ και οι τυπικές αποκλίσεις. Από τον ΜΟ=3.48 στη συνολική κλίμακα συναρτάται μία ελαφρώς θετική στάση των Διευθυντών για την εκπαιδευτική συμπερίληψη. Ο ΜΟ= 3.97 στην 1<sup>η</sup> υποκλίμακα (ΣΤ1) δηλώνει πολύ θετική στάση για την συμπερίληψη μαθητών με ήπιες εεα και μια γενικότερη συμφωνία για τα οφέλη της συνεκπαίδευση. Ο ΜΟ= 3.46 στην 2<sup>η</sup> υποκλίμακα (ΣΤ2) δηλώνει συμφωνία για την παρουσία μαθητών με πολλαπλούς τύπους

εεα κι ότι δεν επιβαρύνονται χρονικά οι εκπαιδευτικοί της ΓΑ. Αρνητική ωστόσο καταγράφεται η στάση των Διευθυντών στην τελευταία υποκλίμακα (ΜΟ=2.06) που συνδέεται με την επάρκεια του εξειδικευμένου υποστηρικτικού προσωπικού και της επιμόρφωσης των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών σε θέματα ΕΑ(ΣΤ3).

**Πίνακας 3:** Δείκτης Cronbach's α, Μ.Ο. και Τ.Α. για την προσαρμοσμένη κλίμακα PATIES και τις υποκλίμακές της

	<b>Cronbach's α</b>	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
Συνολική κλίμακα Στάσεις (PATIES)	.86	3.48	.49
ΣΤ1: αποδεκτή ομάδα μαθητών, οφέλη και προκλήσεις της συμπερίληψης	.86	3.97	.60
ΣΤ2: τύπος των εεα και χρόνος ενασχόλησης στην τάξη	.77	3.46	.64
ΣΤ3: επάρκεια εξειδικευμένης γνώσης και προσωπικού	.63	2.06	.64

*Σημείωση: Οι συμμετέχοντες απαντούσαν σε κλίμακα από 1-5*

Τα ίδια κριτήρια χρησιμοποιήθηκαν και για την εξαγωγή παραγόντων στην κλίμακα CIES για τις ανησυχίες. Διαπιστώθηκε ότι πέντε δηλώσεις φόρτιζαν σε περισσότερους από έναν παράγοντες και ως εκ τούτου διαγράφηκαν. Προέκυψαν έτσι τέσσερις διακριτοί παράγοντες-υποκλίμακες, με 17 δηλώσεις, που εξηγούν το 59.98% της μεταβλητότητας (πίνακας 4).

**Πίνακας 4:** Παραγοντική ανάλυση της προσαρμοσμένης κλίμακας CIES

Δήλωση	AN1: Ανησυχίες για τον φόρτο εργασίας και το ακαδημαϊκό επίπεδο του σχολείου	AN2:Ανησυχίες για την αποδοχή των μαθητών με εεα	AN3:Ανησυχίες για τους πόρους και την υποστήριξη	AN4: Ανησυχίες για θέματα επιμόρφωσης κι εφαρμογής στην τάξη.
A10	.739			
A17	.730			
A16	.728			
A4	.706			
A11	.655			
A22	.527			
A6		.841		
A5		.796		
A12		.658		
A7		.553		
A14			.770	
A8			.684	
A21			.644	
A9			.497	
A3				.816
A1				.740
A19				.505

Στον πίνακα 5 αποτυπώνεται ο υψηλός βαθμός εσωτερικής συνοχής της κλίμακας και των υποκλιμάκων της καθώς και οι ΜΟ και οι τυπικές αποκλίσεις. Όπως φαίνεται οι τρεις πρώτοι παράγοντες έχουν υψηλό δείκτη εσωτερικής συνοχής ενώ και ο δείκτης συνοχής του τέταρτου κρίνεται ως αποδεκτός. Από τον συνολικό μέσο όρο (Μ.Ο.=2.20) προκύπτει ότι οι Διευθυντές εμφανίζουν μέτρια επίπεδα ανησυχίας για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Η μικρότερη ανησυχία καταγράφεται στην 1<sup>η</sup> υποκλίμακα(AN1) που αφορά την επιβάρυνση στον προσωπικό φόρτο εργασίας και την υποβάθμιση της ακαδημαϊκής εικόνας του σχολείου ενώ η μεγαλύτερη ανησυχία καταγράφεται στην 3<sup>η</sup> υποκλίμακα (AN3) που συνδέεται με την ανεπαρκή υποστήριξη της συμπεριληψης με ανθρώπινα και υλικά μέσα.

**Πίνακας 5:** Cronbach's  $\alpha$ , Μ.Ο. και Τ.Α. για την προσαρμοσμένη κλίμακα CIES και τις υποκλίμακές της

	<b>Cronbach's <math>\alpha</math></b>	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
Συνολική κλίμακα Ανησυχίες (CIES)	.89	2.20	.51
AN1: ανησυχία για το φόρτο εργασίας και το ακαδημαϊκό επίπεδο του σχολείου	.84	1.60	.57
AN2: ανησυχία για την αποδοχή μαθητών με εεα	.79	2.22	.71
AN3: ανησυχία για τους πόρους και την υποστήριξη	.72	2.73	.71
AN4: ανησυχία για θέματα επιμόρφωσης κι εφαρμογής στην τάξη	.67	2.66	.60

*Σημείωση: Οι συμμετέχοντες απαντούσαν σε κλίμακα από 1-4*

### **3.2. Ατομικές διαφορές των Διευθυντών ως προς τη στάση και τον βαθμό ανησυχίας**

Όπως διαπιστώθηκε από τα t-τεστ, ο ΜΟ στην κλίμακα των Στάσεων δε διαφοροποιείται σημαντικά μεταξύ ανδρών και γυναικών ούτε μεταξύ των Διευθυντών δημοτικών σχολείων και των Προϊσταμένων των νηπιαγωγείων. Η επιμόρφωση σε θέματα ΕΑ καθώς και η λειτουργία ΤΕ στη σχολική μονάδα επίσης δεν επηρέασε τους ΜΟ ( $p > .05$  σε όλες τις περιπτώσεις). Από την ανάλυση Pearson διαπιστώθηκε ότι η μεγαλύτερη εκπαιδευτική και διοικητική προϋπηρεσία σχετίζεται με μια πιο θετική στάση απέναντι στην συμπεριληψη ανεξάρτητα από την επάρκεια προσωπικού και γνώσης (υποκλίμακα ΣΤ3). Επίσης το μεγαλύτερο μέγεθος του σχολείου σχετίζεται με μια σχετικά πιο θετική στάση απέναντι σε περισσότερους τύπους μαθητών με εεα (υποκλίμακα ΣΤ2). Τέλος και το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών με εεα στο σχολείο σχετίζεται με μια πιο θετική στάση απέναντι στα οφέλη και τις προκλήσεις της συμπεριληψης (υποκλίμακα ΣΤ1) (πίνακας 6).

**Πίνακας 6:** Ανάλυση συσχέτισης Pearson για τις συνεχείς μεταβλητές- Στάσεις

		<i>r</i>	<i>p</i>
Εκπαιδευτική προϋπηρεσία	PATIES συνολική	,034	,676
	ΣΤ1	-,057	,487
	ΣΤ2	,049	,551
	<b>ΣΤ 3</b>	,211	<b>,009</b>
Διοικητική προϋπηρεσία	PATIES συνολική	-,014	,866
	ΣΤ1	-,067	,411
	ΣΤ2	-,019	,815
	<b>ΣΤ3</b>	,168	<b>,039</b>
Δυναμικότητα σχολείου	PATIES συνολική	,128	,118
	ΣΤ1	,066	,418
	<b>ΣΤ2</b>	,172	<b>,035</b>
	ΣΤ3	,027	,746
Ποσοστό μαθητών με εσα	PATIES συνολική	,159	,052
	<b>ΣΤ1</b>	,169	<b>,038</b>
	ΣΤ2	,159	,051
	ΣΤ3	-,083	,309

$P < .05$

Από την ανάλυση της κλίμακας σχετικά με τις ανησυχίες των Διευθυντών, διαπιστώθηκε ότι το φύλο και ο τύπος σχολείου σχετίζονται με την ανησυχία για την επιβάρυνση στο προσωπικό έργο και την υποβάθμιση της ακαδημαϊκής εικόνας του σχολείου ( $p < .05$ ). Οι γυναίκες Διευθύντριες (Μ.Ο.=1.71) είναι ελαφρώς πιο ανήσυχες από τους άνδρες Διευθυντές (Μ.Ο.=1.51) (πίνακας 7). Αντίθετα από τους ελέγχους t-test κατά ζεύγη δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στους αντίστοιχους Μ.Ο που σχετίζονται με την επιμόρφωση σε θέματα ΕΑ, τη λειτουργία ΤΕ στη σχολική μονάδα και το μέγεθος του σχολείου ( $p > .05$  σε όλες τις περιπτώσεις).

**Πίνακας 7:** Έλεγχος t-test για τη σχέση της ανησυχίας με τις κατηγορικές μεταβλητές

		<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
Φύλο	CIES συνολική	-1.56	149	.121
	<b>AN1</b>	-2.19	149	<b>.030</b>
	AN2	-1.53	149	.128
	AN3	-1.10	149	.273
	AN4	.82	149	.415
Τύπος σχολείου	CIES συνολική	1.94	40.133	.059
	<b>AN1</b>	2.54	36.932	<b>.015</b>
	AN2	.97	149	.334
	AN3	1.73	149	.086
	AN4	.38	149	.704

$P < .05$

Από την ανάλυση Pearson προέκυψε ότι η αρχαιότητα συνδέεται αρνητικά με την ανησυχία. Οι πιο έμπειροι διδακτικά και διοικητικά Διευθυντές ήταν λιγότερο ανήσυχτοι από τους νεότερους συνολικά αλλά και επιμέρους στις υποκλίμακες AN3 για τους διαθέσιμους πόρους και τη διοικητική υποστήριξη και AN4 για την ελλιπή επιμόρφωση και την εφαρμογή της συμπεριληψης στην τάξη. Παρόμοια η διδακτική εμπειρία καθώς και το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών με εεα στο σχολείο συνδέεται αρνητικά με την υποκλίμακα AN1 δηλαδή την ανησυχία για το έργο και την εικόνα του σχολείου (πίνακας 8 με έντονους χαρακτήρες).

**Πίνακας 8:** Ανάλυση συσχέτισης Pearson για τις συνεχείς μεταβλητές- Ανησυχίες

		<i>r</i>	<i>p</i>
Εκπαιδευτική προϋπηρεσία	<b>CIES συνολική</b>	-,255	<b>,002</b>
	<b>AN1</b>	-,266	<b>,001</b>
	AN2	-,143	,079
	<b>AN3</b>	-,206	<b>,011</b>
	<b>AN4</b>	-,167	<b>,040</b>
Διοικητική προϋπηρεσία	CIES συνολική	-,148	,069
	AN1	-,053	,517
	AN2	-,085	,298
	<b>AN3</b>	-,185	<b>,023</b>
	<b>AN4</b>	-,186	<b>,022</b>
Δυναμικότητα σχολείου	CIES συνολική	-,118	,148
	AN1	-,132	,107
	AN2	-,139	,088
	AN3	-,028	,733
	AN4	-,054	,510
Ποσοστό μαθητών με εσα	CIES συνολική	-,115	,161
	<b>AN1</b>	-,215	<b>,008</b>
	AN2	-,034	,676
	AN3	-,063	,440
	AN4	,013	,870

$P < 0.05$

### 3.3. Η σχέση μεταξύ ανησυχίας και στάσης

Όπως φαίνεται με έντονη γραφή στον Πίνακα 9, η σχέση μεταξύ Στάσης και Ανησυχίας είναι στατιστικά σημαντική και μάλιστα αρνητική.

**Πίνακας 9:** Συσχέτιση ανησυχίας και στάσεων

	ΣΤ	ΣΤ1	ΣΤ2	ΣΤ3	ΑΝ	ΑΝ1	ΑΝ2	ΑΝ3
ΣΤ1	,895**							
ΣΤ2	,875**	,639**						
ΣΤ3	,246**	-,003	,081					
ΑΝ	-,599**	-,472**	-,582**	-,196*				
ΑΝ1	-,553**	-,458**	-,554**	-,077	,847**			
ΑΝ2	-,465**	-,406**	-,430**	-,092	,786**	,553**		
ΑΝ3	-,352**	-,256**	-,343**	-,171*	,794**	,539**	,441**	
ΑΝ4	-,536**	-,349**	-,520**	-,381**	,700**	,441**	,449**	,517**

\*\* Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο 0.01 (2-tailed).

\* Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο 0.05 (2-tailed).

Η πολλαπλή παλινδρόμηση έδειξε πως ο βαθμός ανησυχίας όπως μετράται με την προσαρμοσμένη κλίμακα CIES και τις υποκλίμακές της μπορεί να προβλέψει τη συνολική και τις επιμέρους στάσεις των Διευθυντών απέναντι στην συνεκπαίδευση όπως αυτές καταγράφονται με την προσαρμοσμένη κλίμακα PATIES. Διαπιστώθηκε ότι η συνολική ανησυχία προβλέπει με στατιστικά σημαντικό τρόπο ( $\beta = -.60$ ,  $t = -9.13$ ) τη συνολική στάση σε ποσοστό διακύμανσης 34%. Επίσης ο βαθμός ανησυχίας στην υποκλίμακα ΑΝ1 «Ανησυχία για τον φόρτο εργασίας και την ακαδημαϊκή εικόνα του σχολείου» και ο βαθμός στην υποκλίμακα ΑΝ4 «Ανησυχία για την επιμόρφωση και την εφαρμογή στην τάξη» μπορούν από κοινού να προβλέψουν τη συνολική στάση στην προσαρμοσμένη κλίμακα PATIES σε ποσοστό διακύμανσης 41% (πίνακας 10). Προβλέπουν επίσης σε ποσοστό 41% την συνολική διακύμανση στην υποκλίμακα ΣΤ1 των στάσεων, «Αποδεκτή ομάδα, οφέλη και προκλήσεις της συμπερίληψης» και σε ποσοστό 40% τη συνολική διακύμανση στην υποκλίμακα ΣΤ2 των στάσεων, «Τύπος αναπηρίας/εεα και απαιτούμενος χρόνος στην τάξη» (πίνακας 11).



**Πίνακας 10:** Πολλαπλή παλινδρόμηση για τη σχέση της κλίμακας και των υποκλιμάκων της ανησυχίας με τη συνολική κλίμακα για τις στάσεις

Εξαρτημένη μεταβλητή	Μεταβλητές κατά σειρά εισόδου	R	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	Beta	t	p
PATIES συνολική	CIES συνολική	.60	.34	.35	-.60	-9.13	.000
PATIES συνολική	AN 1	.55	.31	.30	-.40	-5.60	.000
	AN 4	.64	.41	.40	-.36	-5.15	.000

**Πίνακας 11:** Πολλαπλή παλινδρόμηση για τη σχέση των υποκλιμάκων της ανησυχίας με τις υποκλίμακες των στάσεων

Εξαρτημένη μεταβλητή	Μεταβλητές κατά σειρά εισόδου	R	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	Beta	t	p
ΣΤ 1	AN 1	.55	.31	.30	-.40	-5.60	.000
	AN 4	.64	.41	.40	-.36	-5.15	.000
ΣΤ2	AN 1	.55	.31	.30	-.40	-5.70	.000
	AN 4	.63	.40	.40	-.34	-4.82	.000
ΣΤ 3	AN 4	.38	.15	.14	-.38	-5.03	.000

### 3.4. Η άποψη των Διευθυντών για τα βασικά προαπαιτούμενα της επιτυχούς συμπερίληψης

Στην ανοιχτή ερώτηση για τα προαπαιτούμενα της συμπερίληψης συνολικά 141 από τους 151 Διευθυντές κατέγραψαν από δύο προτάσεις, ενώ δύο άτομα απάντησαν «δεν γνωρίζω/δεν συμφωνώ» διαμορφώνοντας τον συνολικό αριθμό των απαντήσεων σε 284. Σύμφωνα με τους Διευθυντές οι πλέον βασικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή της συμπερίληψης είναι η έγκαιρη υποστήριξη των σχολείων με εξειδικευμένο διδακτικό, βοηθητικό και επιστημονικό προσωπικό και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΓΑ σε θέματα ΕΑ (πίνακας 12).

**Πίνακας 12:** Τα προαπαιτούμενα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

<b>Προαπαιτούμενα</b>	<b>Συχνότητα ν</b>	<b>Ποσοστό≈</b>
Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΓΑ- γνώση	57	20,08%
Έγκαιρη υποστήριξη με εξειδικευμένο διδακτικό, βοηθητικό και επιστημονικό προσωπικό	87	30,63%
Προσβάσιμα κτίρια- Υλικοτεχνικός εξοπλισμός	56	19,71%
Χρηματοδότηση	13	4,58%
Κατανόηση, αποδοχή, σεβασμός, αγάπη, όρεξη, επιμονή, προθυμία, συνείδηση	22	7,76%
Αποτελεσματική λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων	1	0,35%
Οργάνωση	1	0,35%
Συνεργασία με φορείς (πχ. ΚΕΔΔΥ)	9	3,17%
Αλλαγή στις στάσεις και στις απόψεις	15	5,29%
Θέσπιση κατάλληλης νομοθεσίας	4	1,40%
Κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα	3	1,05%
Κουλτούρα	3	1,05%
Συνεργασία με γονείς - ενημέρωση	9	3,17%
Αρμοδιότητα στο σχολείο να αποφασίζει	1	0,35%
Μικρός βαθμός αναπηρίας	1	0,35%
Δεν γνωρίζω/ δεν συμφωνώ	2	0,71%
Σύνολο Ν	284	100

#### 4. Συμπεράσματα

Αρχικά σε ότι αφορά τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, μετά και την παραγοντική ανάλυση φάνηκε πως είναι αρκούτως κατάλληλα για χρήση στον υπό διερεύνηση πληθυσμό των Διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας. Ειδικότερα για την κλίμακα PATIES η παραγοντική ανάλυση που διεξήχθη την περιόρισε σε 19 δηλώσεις και ανέδειξε τρεις παράγοντες με ισχυρούς δείκτες

εσωτερικής συνοχής. Παρόμοια και για τη δεύτερη κλίμακα την CIES από την ανάλυση προέκυψαν 4 παράγοντες με 17 δηλώσεις, με υψηλούς δείκτες εσωτερικής συνοχής.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα των υπόλοιπων αναλύσεων μπορούμε να πούμε πως οι Διευθυντές σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα ανεξάρτητα από το φύλο, το μέγεθος του σχολείου τους και την επιμόρφωση που έχουν λάβει σε θέματα ΕΑ επιθυμούν να στηρίξουν την εκπαιδευτική συμπεριληψη. Η διδακτική εμπειρία και η μεγαλύτερη προϋπηρεσία σε θέσεις ευθύνης καθώς και η προηγούμενη εμπειρία και εξοικείωση με μαθητές με εσα τους κάνουν μάλιστα πιο θετικούς. Παρόμοια ευρήματα βλέπουμε και στις έρευνες των Hadjikakou και Mnasonos (2012) στην Κύπρο, του Abbott (2006) στην Ιρλανδία, του Avissar και των συνεργατών του (2003) στο Ισραήλ, των Khochen και Radford (2011) στον Λίβανο, των Farris (2011), Ramirez (2006) και Smith (2011) στις ΗΠΑ, του Bailey (1997) στην Αυστραλία, των Urton, Wilbert και Hennemann (2014) στη Γερμανία και των Titrek, Bayrakc και Nguluma (2017) στην Τουρκία. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας κρίνονται ως ελπιδοφόρα αν μάλιστα ειδωθούν σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα από τη μελέτη της ανησυχίας αφού και αυτή καταγράφηκε χαμηλή. Μάλιστα οι Διευθυντές στην έρευνά μας φαίνεται να βρίσκονται στο δεύτερο στάδιο της ανησυχίας όπως αυτά ορίστηκαν από τον Fuller (1969), δεν ανησυχούν δηλαδή για τον εαυτό τους αλλά για το πώς καλύτερα θα εφαρμοστεί η συγκεκριμένη εκπαιδευτική καινοτομία. Τα ζητήματα της στελέχωσης και της επιμόρφωσης που βρέθηκαν να τους απασχολούν ιδιαίτερος, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ελέγχονται από την κεντρική διοίκηση και τα τελευταία χρόνια της οικονομικής δυσπραγίας, ταλανίζουν ακόμη πιο έντονα τον χώρο της εκπαίδευσης (Δ.Ο.Ε, 2013). Το γεγονός ότι οι γυναίκες Διευθύντριες και οι Διευθυντές των μικρών σχολείων είναι περισσότερο ανήσυχοι για τον φόρτο εργασίας τους μπορεί να εξηγηθεί αν αναλογιστεί κανείς πως αφενός πρόκειται κυρίως για τις προϊσταμένες των νηπιαγωγείων που διατηρούν ταυτόχρονα τα διοικητικά και παιδαγωγικά τους καθήκοντα και αφετέρου από το γεγονός ότι τα μικρά σχολεία συναντώνται κυρίως στην επαρχία κι εκεί οι καθυστερήσεις στην στελέχωση είναι πάγιες και μεγάλες (Παντελιάδου, 2004. Παπαδάτος και συν, χ.χ.). Προέκυψε επίσης όπως και στις στάσεις, πως η εμπειρία, η προϋπηρεσία καθώς και η εξοικείωση με μαθητές με εσα μετριάζουν την ανησυχία συνολικά. Τα αποτελέσματα συνάδουν με τα ευρήματα παρόμοιων ερευνών στο εξωτερικό (Avissar et al, 2003. Khochen και Radford, 2011. Sharma & Desai, 2002). Αυτό βέβαια δεν μπορεί να σημαίνει ότι μόνον οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί θα γίνονται καλοί συμπεριληπτικοί Διευθυντές. Χρειάζεται να αντισταθμιστεί το έλλειμμα εμπειρίας των νεότερων με επιμορφωτικά προγράμματα που θα στοχεύουν στην ανάπτυξη των διοικητικών τους ικανοτήτων (Παπαϊωάννου κ.ά, 2013). Το θέμα της επιμόρφωσης σε θέματα ΕΑ προέκυπτε διαρκώς ως ζητούμενο ακόμη κι από άτομα που δήλωσαν πως είχαν παρακολουθήσει κάποιο σχετικό πρόγραμμα. Προκύπτει

εδώ ένα θέμα αξιοπιστίας και ποιότητας των ήδη εκπονημένων επιμορφώσεων και η ανάγκη για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ποιοτικότερων προγραμμάτων στο μέλλον καθώς η συνεχιζόμενη εκπαίδευση είναι ένας από τους βασικότερους παράγοντες για τη διαμόρφωση ευνοϊκής στάσης των Διευθυντών προς τη συνεκπαίδευση (Titrek, Bayrakc & Nguluma, 2017). Άποψή μου είναι πως τα ΑΕΙ μπορούν να διαδραματίσουν έναν καθοριστικό ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή.

Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε επίσης, όπως και στην έρευνα του Sharma (2001), πως η ανησυχία για την εφαρμογή της συμπερίληψης μπορεί να προβλέψει την στάση που υιοθετούν οι Διευθυντές. Όσο πιο ανήσυχτοι νιώθουν ειδικά για την ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της συνεκπαίδευσης τόσο λιγότερο θετική είναι η στάση που κρατούν, και τόσο λιγότερες είναι οι διαφορετικές κατηγορίες μαθητών με εσα που κάνουν αποδεκτές. Επομένως μπορούμε να πούμε ότι για να ενισχυθεί η θετική στάση των Διευθυντών απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη πρέπει να παραμείνει χαμηλός ο βαθμός ανησυχίας με την πολιτεία να μεριμνά για όλα τα φλέγοντα ζητήματα. Όπως πολύ εύστοχα διατυπώνεται και σε έκθεση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, οι στρατηγικές για την συμπερίληψη απαιτούν ισχυρή σχολική ηγεσία, συστηματική παρακολούθηση και ποιοτικές, καινοτόμες τεχνικές διδασκαλίας που χρειάζεται να υποστηριχθούν με την κατάλληλη κατάρτιση των εμπλεκόμενων και την παροχή επαρκών πόρων (Council of the European Union, 2010). Σε κάθε περίπτωση η πορεία της συμπερίληψης πρέπει να υποστηριχθεί περαιτέρω θεσμικά και να συνεχισθεί απρόσκοπτα γιατί δίνει μία μοναδική ευκαιρία στον εκπαιδευτικό κόσμο να εξοικειωθεί με την αναπηρία και, όπως φάνηκε στην έρευνα αλλά και σε παλαιότερες (Cook et al, 2000), τέτοιου είδους θετικές εμπειρίες διαλύουν τους προϋπάρχοντες φόβους και πολλαπλασιάζουν τις θετικές στάσεις.

Σε διάφορες ευρωπαϊκές εκθέσεις η Ελλάδα αυτοπροσδιορίζεται ως χώρα που ενστερνίστηκε και εφαρμόζει πλήρως την συνεκπαίδευση (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003). Κι ενώ πράγματι έχουν γίνει πολλά βήματα προς τα εμπρός απέχουμε πολύ ακόμη από το σημείο της «μηδενικής απόρριψης», το σημείο όπου κανένας μαθητής δεν θα αποκλείεται από ένα κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο στη βάση των διαφορετικών του ικανοτήτων. Αν και τα ευρήματα στην παρούσα έρευνα είναι ενθαρρυντικά θα έχει ενδιαφέρον να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο η θετική στάση των Διευθυντών μετουσιώνεται σε πράξη μέσα στις σχολικές μονάδες και να προσδιορισθεί η ακριβής μορφή με την οποία υλοποιείται η συνεκπαίδευση στα σχολεία. «Η διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές στην εκπαίδευση και η προαγωγή της ψυχοκοινωνικής τους υγείας» (Ν. 4547/2018), συνιστά μέγιστη νομική και ηθική υποχρέωση. Οι σχολικοί ηγέτες είναι τα πρόσωπα που μπορούν και πρέπει να συμβάλλουν ώστε η παιδεία, «ο δεύτερος ήλιος για τον άνθρωπο» όπως την αποκάλεσε ο Πλάτωνας, να καταστεί όντως διαθέσιμη σε όλους.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική

- Αγγελίδης, Π. (2011) Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπεριληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γερμανός, Δ. (2002) *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός Χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεώργας, Δ. (1995) *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τόμος Α'. Δ' Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Δ.Ο.Ε. (2013) Δελτίο τύπου: Να καλυφθούν άμεσα τα κενά στην ειδική αγωγή. Ανακτήθηκε από [https://www.doe.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=140:deltio-tyrou-ekdilosis-POSEEPEA-na-kalyfthoun-amesa-ta-kena-stin-eidiki-agogi](https://www.doe.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=140:deltio-tyrou-ekdilosis-POSEEPEA-na-kalyfthoun-amesa-ta-kena-stin-eidiki-agogi)
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (2003) *Η Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*. Δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση στην Ευρώπη. Ανακτήθηκε από [https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe\\_sne\\_europe\\_el.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_el.pdf)
- Κωλέττη Ε. (2016) *Οι αντιλήψεις διευθυντών και υποδιευθυντών Δημοτικών σχολείων για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Το παράδειγμα του Νομού Αιτωλοακαρνανίας (Ελλάδα)* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Ανακτήθηκε από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/243>
- N. 3699/2008-ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008
- N. 4547/2018
- Παντελιάδου, Σ. (2004) Η χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής. *Παρουσίαση στην ημερίδα «Χαρτογράφηση-Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ΕΠΕΑΕΚ-ΥΠΕΠΘ, 25.*
- Παπαδάτος, Ι. και συνεργάτες (χ.χ.) Έκθεση αξιολόγησης των ΣΜΕΑΕ και των τμημάτων ένταξης.
- Παπαϊωάννου, Α, Π. Γιαβρίμης, Ε. Βαλκάνος & Κ.Κατσαφούρος (2013) Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(61).

### Ξενογλώσση

- Abbott, L. (2006) Northern Ireland head teachers' perceptions of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (6): 627-643.
- Agbenyega, J. (2007) Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1): 41-56.

- Ainscow, M. & A. Sandill (2010) Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4): 401-416.
- Almotairi, M. (2013) *Investigating Kuwaiti Teachers' and Head Teachers' Attitudes Towards Inclusion*. (Doctoral thesis University of Birmingham). Ανακτήθηκε από <http://theses.bham.ac.uk/4327/>
- Antonak, R. F. & H. Livneh (1988) *The measurement of attitudes toward people with disabilities: Methods, psychometrics, and scales*. Springfield: IL: CC Thomas.
- Avissar, G, S. Reiter & Y. Leyser (2003) Principals' views and practices regarding inclusion: the case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3): 355–69.
- Avramidis, E. & B. Norwich (2002) Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *Journal of Special Needs Education*, 17(2): 129-147.
- Bailey, J. (2004) The validation of scale to measure school principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in regular schools. *Australian Psychologist*, 39(1): 76–87.
- Bailey, J. & D. du Plessis (1997) Understanding principals' attitudes towards inclusive schooling. *Journal of Educational Administration*, 35(5): 428-438.
- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Batsiou, S, E. Bebetos, P. Panteli & P. Antoniou (2008) Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2): 201-219.
- Calabrese, R, J. Patterson, F. Liu, S. Goodvin, C. Hummel & E. Nance (2008) An Appreciative Inquiry into the Circle of Friends Program: The Benefits of Social Inclusion of Students with Disabilities. *International Journal of Whole Schooling*, 4 (2): 20.
- Chandler, T. (2015) *School Principal Attitudes Toward the Inclusion of Students with Disabilities* (Doctoral thesis Walden University). Ανακτήθηκε από <http://scholarworks.waldenu.edu/dissertations>
- Cohen, E. (2015) Principal Leadership Styles and Teacher and Principal Attitudes, Concerns and Competencies regarding Inclusion. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186: 758 – 764. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.105
- Cook, B. G, M. Tankersley, L. Cook & T.J. Landrum (2000) Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 67(1): 115-135.
- Council of the European Union (2010) Council conclusions on the social dimension of

- education and training. Brussels. [https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf](https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf)
- Dessemontet, R.S, G. Bless & D. Morin (2012) Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behavior of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56: 579-587. <http://dx.doi:10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>
- Farris, T. (2011) *Texas High School Principals' Attitudes Towards The Inclusion of Students With Disabilities In The General Education Classroom* (Doctoral thesis, University of North Texas). Ανακτήθηκε από [https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc67981/m2/1/high\\_res\\_d/dissertation.pdf](https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc67981/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf)
- Fayez, M, D. Kholoud & J. Ibrahim (2011) Preparing teachers for inclusion: Jordanian preservice early childhood teachers' perspectives. *Journal of early Childhood Teacher Education*, 32: 322-337 <http://dx.doi: 10.1080/10901027.2011.622239>
- Forlin, C. & D. Chambers (2011) Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1): 17-32.
- Forlin, C, C. Earle, T. Loreman & U. Sharma (2011) The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring preservice teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21: 50-65.
- Fuller, F. F. (1969) Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization 1. *American educational research journal*, 6(2): 207-226.
- Hadjikakou, K. & M. Mnasonos (2012) Investigating the attitudes of head teachers of Cypriot primary schools towards inclusion. *Journal of Research in SEN*, 12(2): 66-81. <http://dx.doi: 10.1111/j.1471-3802.2010.01195.x>
- Hall, G. E. (1977) *Measuring Stages of Concern about the Innovation: A Manual for the Use of the SoC Questionnaire*. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=ED147342>
- Hess, I. & S. Zamir (2016) Principals' and Teachers' Attitudes towards Inclusion in Israel. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 140-153.
- Hosford, S. & S. O'Sullivan (2015) A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal Of Inclusive Education*, 20(6), 604-621.
- Kalambouka, A, P. Farrell, A. Dyson & I. Kaplan (2005) The impact of population inclusivity in schools on student outcomes, in: *Research evidence in education library* (London, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London). Ανακτήθηκε από [http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/incl\\_rv3.pdf?ver=2006-03-02-124937-203](http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/incl_rv3.pdf?ver=2006-03-02-124937-203)

- Katz, J. (2012) Reimagining inclusion. *Canadian Association of Principals Journal*. Summer: 22-26.
- Khochen, M. & J. Radford (2012) Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2): 139-153.
- Kugelmass, J. & M. Ainscow (2004) Leading inclusive schools: a comparison of practices in three countries. *Journal of Research in Special Needs Education*, 4(3).
- Loerman, T. (2007) Seven Pillars Of Support For Inclusive Education. Moving from "Why?" to "How?" *International Journal Of Whole Schooling*, 3(2).
- Loerman, T. & J. Deppeler (2002) Working towards full inclusion in education. *Access: The National Issues Journal for People with a Disability*, 3(6): 5-8.
- Mangope B, M. Mannathoko & A. Kuyini (2013) Pre-Service Physical Education Teachers and Inclusive Education: Attitudes, Concerns and Perceived Skill Needs. *International Journal of Special Education*, 28(3): 82-92.
- Titrek, O, M. Bayrakc & H.F. Nguluma (2017) School Administrators' Attitudes toward Inclusion of Children with Disabilities In the General Education Classrooms. *International Journal of Lifelong Education and Leadership*, 3(2): 1-12.
- Ngwokabuenui, P.Y. (2013) Principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in the general education setting – the case of public secondary and high schools in the north west region of Cameroon. Ανακτήθηκε από [www.theinternationaljournal.org](http://www.theinternationaljournal.org) > RJSSM: Volume: 02, Number: 10, February-2013
- Praisner, C.L. (2003) Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2): 135-45.
- Sharma, U. (2001) *The attitudes and concerns of school principals and teachers regarding the integration of students with disabilities into regular schools in Delhi, India* (Doctoral thesis, The University of Melbourne). Διαθέσιμο από <https://minerva-access.unimelb.edu.au/handle/11343/37802>
- Sharma,U. & E. Chow(2008) The Attitudes of Hong Kong Primary School Principals toward Integrated Education. *Asia Pacific Education Review*, 9(3): 380-391.
- Sharma, U. & I. Desai (2002) Measuring concerns about integrated education in India. *Asia & Pacific Journal on Disability*, 5(1): 2-14.
- Smith, C.W. (2011) *Attitudes of Secondary School Principals Toward Inclusion of Students with Disabilities in General Education Classes* (Doctoral thesis, Walden University). Ανακτήθηκε από <http://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1176&context=dissertations>
- Symeonidou, S. & H. Phtiaka (2009) Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25(4): 543-550. <http://dx.doi:10.1016/j.tate.2009.02.001>



- Ugwu C.J. & J.N. Onukwufor (2018) Investigation of Principals' Attitude towards Inclusion of Special Needs Students in Public and Private Secondary Schools in Rivers State, Nigeria. *American Journal of Applied Psychology*. 6(1): 1-7. DOI: 10.12691/ajap-6-1-1
- Urton, K, J. Wilbert & T. Hennemann(2014) Attitudes Towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 12(2): 151-168.