

# ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΕΝΙΑΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

*Κοινωνιοθολογικές, παιδαγωγικές  
& ψυχολογικές προσεγγίσεις*

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ  
Θεόδωρος Β. Θάνος  
Λοΐζος Συμεού

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ  
Χαρίκλεια Πίτσου  
Ιωάννης Κρομμύδας

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΣΑΡΡΗΣ, ΠΑΝΑΓΟΥΛΑ ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΥ,  
ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΕΞΑΡΧΟΥ

Ο ρόλος της παιγνιοθεραπείας-δραματοθεραπείας μέσω  
της συμπεριληπτικής παιδαγωγικής σε παιδιά 5-12 ετών  
με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς . . . . . 267

ΣΟΦΙΑ ΑΓΙΟΠΕΤΡΙΤΟΥ, ΘΕΟΧΑΡΗΣ ΡΑΠΤΗΣ

Τα σύνολα μουσικών οργάνων ως πλαίσιο συνεργασίας  
και ένταξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση . . . . . 283

ΠΟΥΛΧΕΝΗ ΚΑΪΜΑΡΑ, ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ ΦΩΚΙΔΗΣ,  
ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΑΛΕΥΡΙΑΔΟΥ, ΑΝΔΡΕΑΣ ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ

Στάθμιση ερωτηματολογίου για τα συναισθήματα, τις στάσεις  
και τις ανησυχίες των Ελλήνων μελλοντικών εκπαιδευτικών  
για τη συνεκπαίδευση . . . . . 302

ΜΑΡΙΑ ΚΑΤΣΑΡΙΔΟΥ

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες  
στο πλαίσιο του γενικού σχολείου: Η περίπτωση παιδιών  
με αυτισμό . . . . . 321

ΣΟΦΙΑ ΚΑΛΠΟΥΡΤΖΗ, ΕΙΡΗΝΗ ΞΑΝΘΗ

Ένταξη των προσφύγων στο ελληνικό πανεπιστήμιο:  
Πρακτικές που εφαρμόζονται παγκοσμίως και απόψεις  
Ελλήνων φοιτητών . . . . . 336

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΒΙΣΣΑΡΙΟΥ

Η δράση της Επιτροπής Κοινωνικής Πολιτικής και Υγείας  
(ΕΚΠΥ) στην υποστήριξη των φοιτητών με αναπηρία  
του ΑΠΘ: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών . . . . . 355

ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ ΚΑΡΑΜΙΧΑΛΗ

Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης  
και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ): Αναζητώντας την ενταξιακή  
διάσταση του θεσμού . . . . . 371

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΕΠΙΜΕΛΗΤΩΝ . . . . . 393

# Στάθμιση ερωτηματολογίου για τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις ανησυχίες των Ελλήνων μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση

## **Πολυξένη Καϊμάρα**

*Υποψήφια Διδάκτωρ, Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο  
MSc. Ψυχολόγος, Κέντρο Φυσικής Ιατρικής και Αποκατάστασης, Γ.Ν. Φλώρινας*  
[a16kaim@ionio.gr](mailto:a16kaim@ionio.gr)

## **Εμμανουήλ Φωκίδης**

*Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*  
[fokides@aegean.gr](mailto:fokides@aegean.gr)

## **Αναστασία Αλευριάδου**

*Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*  
[alevriadou@uowm.gr](mailto:alevriadou@uowm.gr)

## **Ανδρέας Οικονόμου**

*Αναπληρωτής Καθηγητής στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης  
(Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.)*  
[anoiko@gmail.com](mailto:anoiko@gmail.com)

## **Περίληψη**

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα στον τομέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε παγκόσμια κλίμακα. Παρόλο που οι περισσότερες κυβερνήσεις δεσμεύθηκαν να προωθήσουν το δικαίωμα στην «Εκπαίδευση για Όλους» κατά την Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Εκπαίδευση στη Σαλαμάνκα το 1994, η Επιτροπή για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία των Ηνωμένων Εθνών (CRPD), το 2018, διαπίστωσε ότι οι προσπάθειες των κρατών να ξεπεράσουν τους φραγμούς και τις αρνητικές στάσεις προς την αναπηρία είναι ανεπαρκείς και ότι η συνεκπαίδευση δεν εφαρμόζεται στην πράξη. Η συνεκπαίδευση είναι κάτι παραπάνω από μέθοδος ή στρατηγική. Είναι ένας τρόπος ζωής που συνδέεται άμεσα με συστήματα αξιών που εκτιμούν την ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, η στάση των εκπαιδευτικών είναι ο αποφασιστικός παράγοντας για την εξασφάλιση της επιτυχίας της συνεκπαίδευσης. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας ενός ερωτηματολογίου που μετρά τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις ανησυχίες των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση με στόχο τη στάθμιση και την προσαρμογή του στα ελληνικά δεδομένα. Από τη διερευνητική και επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων προέκυψαν τρεις παράγοντες και δέκα δηλώσεις από τις αρχικές δεκαπέντε του ερωτηματολογίου. Η μελλοντική έρευνα προσανατολίζεται στην καταγραφή των αντιλήψεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση.

**Λέξεις κλειδιά:** ανησυχίες, εκπαιδευτικοί, συναισθήματα, συνεκπαίδευση, στάσεις.

## **1. Εισαγωγή**

Η ισότητα και η απαγόρευση των διακρίσεων αποτελούν θεμελιώδεις αρχές του διεθνούς θεσμικού πλαισίου για τα ανθρώπινα δικαιώματα (United Nations, 1948). Για μια κοινωνία χωρίς διακρίσεις, βασική προϋπόθεση είναι η εκπαίδευση, η οποία θεωρείται ταυτόχρονα

θεμελιώδης ελευθερία και ανθρώπινο δικαίωμα. Παράλληλα, η εκπαίδευση είναι απαραίτητο μέσο για την καλλιέργεια του σεβασμού και άλλων ανθρωπίνων δικαιωμάτων και για την ενίσχυση της πλήρους ανάπτυξης της ανθρώπινης προσωπικότητας (United Nations, 1989). Αποκορύφωμα των συνεχιζόμενων συζητήσεων της Διεθνούς Κοινότητας για την ισότιμη εκπαίδευση αποτέλεσε η Διακήρυξη της UNESCO και το Πλαίσιο Δράσεων που υιοθετήθηκαν από την Παγκόσμια Διάσκεψη για την «Εκπαίδευση για Όλους» (Education for All, EFA) στην πόλη Jomtien της Ταϊλάνδης (Inter-Agency Commission, 1990). Στόχος των δράσεων είναι η διασφάλιση του δικαιώματος κάθε ατόμου -παιδιού, εφήβου και ενήλικα- να επωφεληθεί από τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που έχουν σχεδιαστεί για να καλύψουν τις βασικές ανάγκες του. Σημαντική ώθηση για μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς δόθηκε από την Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκε στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, το 1994 (UNESCO, 1994). Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, την οποία επικύρωσαν όλες οι Ευρωπαϊκές χώρες, θεωρείται η πιο σημαντική διεθνής δέσμευση, τόσο για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση (ΕΑΕ), όσο και την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, καθώς έθεσε τις βασικές αρχές, την πολιτική, τις πρακτικές και το πλαίσιο δράσης στην ειδική εκπαίδευση. Παράλληλα, συμφωνήθηκε ότι οι κατευθυντήριες αρχές της πρέπει να διέπουν συνολικά την εκπαιδευτική πολιτική και όχι μόνο ό,τι σχετίζεται με την ειδική αγωγή (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2009). Ακολούθησε η Διακήρυξη «Εκπαίδευση, 2030: Προς μια χωρίς αποκλεισμούς και ισότιμη ποιοτική εκπαίδευση και δια βίου μάθηση για όλους» (Education 2030, Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all), η οποία προέκυψε από το Παγκόσμιο Φόρουμ για την Εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκε το 2015 στο Incheon της Κορέας (UNESCO, 2015; Καϊμάρα & Οικονόμου, 2018). Ωστόσο, το αυξημένο ενδιαφέρον για μια χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση (inclusive education)<sup>1</sup>, ως μεταρρύθμιση που υποστηρίζει και επικροτεί την ποικιλομορφία μεταξύ των εκπαιδευομένων, πρωτοεμφανίστηκε τη δεκαετία του 1970, με νομοθετικές ρυθμίσεις και αποφάσεις, όπως είναι ο Νόμος 94-142/1975 των Η.Π.Α., γνωστός και ως Νόμος για την εκπαίδευση όλων των ανάπηρων παιδιών (Education for All Handicapped Children Act) (EAHCA, 1975) και η αναφορά WARNOCK (Warnock Report, 1978). Και στην Ελλάδα, η συνεκπαίδευση είναι κυρίαρχο θέμα συζήτησης στον χώρο της Ειδικής Αγωγής που προσδιορίζεται από τη σχετική νομοθεσία (Νόμος 2817/2000, Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις και Νόμος 3699/2008, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευσης Ατόμων με Αναπηρίες ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες). Παρ' όλα αυτά, η μετάβαση στη συνεκπαίδευση είναι κάτι περισσότερο από νομοθετικές μεταρρυθμίσεις, μεθόδους ή στρατηγικές. Είναι μια φιλοσοφία και ένας τρόπος ζωής που συνδέεται άμεσα με το σύστημα αξιών που εκτιμά την ποικιλομορφία (Bunch, 2015).

### *1.1. Η έννοια της συνεκπαίδευσης*

Η συνεκπαίδευση ή ένα σχολείο για όλους, όπως ονομάζεται στη Χάρτα του Λουξεμβούργου (European Commission DGXXII, 1996), συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές στην ίδια σχολική τάξη χωρίς διακρίσεις, παρέχει τις βάσεις για τη διασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών και υποστηρίζει τις εκπαιδευτικές και αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών. Ως αποτέλεσμα της πολιτικής της συνεκπαίδευσης, περισσότερα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (EEA/A) φοιτούν στα σχολεία της γειτονιάς τους, στην ίδια τάξη μαζί με τους συνομηλικούς τους και ανεξάρτητα από τη γνωστική, σωματική ή συναισθηματική κατάστασή τους (UNESCO, 1994). Ωστόσο, έχει διαπιστωθεί, ότι η έννοια της συνεκπαίδευσης

---

<sup>1</sup> Ο αγγλικός όρος "inclusive education" έχει αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα μεταξύ άλλων ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση», «συμμετοχική εκπαίδευση», «ενιαία εκπαίδευση», «εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς», κ.ά. Οι συγγραφείς προτείνουν τον όρο «συνεκπαίδευση».

δεν είναι ξεκάθαρη ακόμα και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στον χώρο της ΕΑΕ (Fyssa et al., 2014; Καϊμάρα & Οικονόμου, 2018). Η Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία υπογραμμίζει τη σημασία της αναγνώρισης των διαφορών μεταξύ του αποκλεισμού (exclusion), του διαχωρισμού (segregation), της ένταξης (integration) και της συμπερίληψης (inclusion) (Εικόνα 1) (ΙΕΡP-UNESCO, 2019; United Nations, 2016).



**Εικόνα 1.** Από τον αποκλεισμό στη συμπερίληψη  
Πηγή: ΙΕΡP-UNESCO, 2019, σελ. 6

Κατά τον *αποκλεισμό*, οι μαθητές εμποδίζονται άμεσα ή έμμεσα να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση με οποιαδήποτε μορφή. Η εκπαίδευση σε ειδικές μονάδες ή ειδικές τάξεις διδασκαλίας σε ξεχωριστά περιβάλλοντα τα οποία έχουν σχεδιαστεί για συγκεκριμένο είδος αναπηρίας (ειδικά σχολεία) που είναι απομονωμένα από τους μαθητές χωρίς αναπηρία συνιστά *διαχωρισμό*. Ομοίως, η *ένταξη* συμβαίνει όταν τα παιδιά με αναπηρία τοποθετούνται σε τάξεις της γενικής εκπαίδευσης χωρίς διαρθρωτικές αλλαγές (τμήματα ένταξης) (Brodin & Lindstrand, 2007). Η βασική διαφορά ανάμεσα στην ένταξη και τη *συμπερίληψη* εντοπίζεται στο γεγονός ότι η ένταξη εφαρμόζεται ως πρακτική με απουσία κάποιου θεωρητικού και ιδεολογικού πλαισίου (Κωφίδου & Μαντζίκος, 2016). Η συμπερίληψη, σε αντίθεση με την ένταξη, επικεντρώνεται στα μαθησιακά κίνητρα και στίλ, τον διαφορετικό ρυθμό μάθησης, τις προσωποποιημένες στρατηγικές και το εκπαιδευτικό υλικό (UNESCO, 2009). Είναι, δηλαδή, μια διαδικασία συστημικής μεταρρύθμισης, η οποία ενσωματώνει τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις προσεγγίσεις, τις δομές και τις στρατηγικές και αλλαγή στάσεων της σχολικής κοινότητας για την υπέρβαση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΕΕΑ/Α, για μια δίκαιη και συμμετοχική μαθησιακή εμπειρία σε ένα περιβάλλον το οποίο ανταποκρίνεται καλύτερα στις απαιτήσεις και τις προτιμήσεις τους.

## 1.2. Ζητήματα εφαρμογής της συνεκπαίδευσης

Ωστόσο, παρά τις δεσμεύσεις περισσότερων από 92 κυβερνήσεων και 25 διεθνών οργανισμών να προωθήσουν το δικαίωμα στην «Εκπαίδευση για Όλους» στη Σαλαμάνκα, διαπιστώθηκε ότι η συνεκπαίδευση δεν εφαρμόζεται στην πράξη. Η Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα

Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (CRPD) προέβη στο Γενικό Σχόλιο 6 (2018) για να αποσαφηνίσει τις υποχρεώσεις των κρατών-μελών σχετικά με την ισότητα και την κατάργηση των διακρίσεων, όπως κατοχυρώνονται από το άρθρο 5 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα Ατόμων με Αναπηρία (United Nations, 2007). Μεταξύ των άλλων, η Επιτροπή σημείωσε ότι οι προσπάθειες των κρατών-μελών για να ξεπεράσουν τα εμπόδια που σχετίζονται με τις στάσεις για την αναπηρία ήταν ανεπαρκείς (United Nations, 2018). Τα περισσότερα κράτη εφαρμόζουν κάποια μορφή υποστηρικτικής και βοηθητικής διδασκαλίας σε μαθητές που δεν μπορούν να ενταχθούν πλήρως στη γενική εκπαίδευση, συνεχίζοντας, όμως, να ιδρύουν σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ειδικά σχολεία ή τμήματα ένταξης), όπως συμβαίνει και στην περίπτωση της Ελλάδας (Καϊμάρα & Οικονόμου, 2018). Αν και ως σημαντικό εμπόδιο για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης θεωρείται η επικρατούσα παρανόηση ότι είναι μια δαπανηρή διαδικασία και απαιτεί εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς και εξοπλισμό, τα στοιχεία αντικρούουν αυτό το επιχειρήμα και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι είναι, στην πραγματικότητα, πιο οικονομικό, λιγότερο δαπανηρό και περισσότερο αποτελεσματικό για όλα τα παιδιά να παρακολουθούν το ίδιο πρόγραμμα σπουδών στις ίδιες τάξεις στο σχολείο της γειτονιάς τους παρά σε ειδικές τάξεις και ειδικά σχολεία (Asian Development Bank, 2010; UNESCO, 1994). Κατά συνέπεια, απαιτείται επανασχεδιασμός του εκπαιδευτικού συστήματος και των αναλυτικών προγραμμάτων, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους μαθητές, πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα σχεδιάζουν τα μαθήματά τους, αφού έχουν αναγνωρίσει και κατανοήσει τις ανάγκες, τις προτιμήσεις και τις επιθυμίες των μαθητών τους, σύμφωνα με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (Εικόνα 2) (CAST, 2018; IBE-UNESCO, 2016; Ontario Ministry of Education, 2005; Tomlinson et al., 2003). Η εφαρμογή, δηλαδή, της συνεκπαίδευσης δεν σχετίζεται με την αύξηση του προϋπολογισμού για την εκπαίδευση, αλλά με τη συνεχή και συστηματική μετατροπή του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, της κουλτούρας και των αξιών.



**Εικόνα 2.** Σχεδιασμός της Συνεκπαίδευσης βασισμένος στις Αρχές και τις Οδηγίες του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Πηγή: προσαρμογή από το Education for all: The Report of the Expert Panel on Literacy and Numeracy Instruction for Students With Special Education Needs, Kindergarten to Grade 6, σελ. 9

Οι δυσκολίες για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης οδηγεί τους ερευνητές να εξετάσουν τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει αυτό. Αρκετοί θεωρούν τη στάση των εκπαιδευτικών για την αναπηρία, και κατ' επέκταση για τη συνεκπαίδευση, ως τον ρόλο-κλειδί για την εξασφάλιση της επιτυχίας της (de Boer et al., 2011; de Boer, Timmerman, et al., 2012; Lindsay, 2007; Schmidt & Vrhovnik, 2015; Καϊμάρα & Οικονόμου, 2018)

### *1.3. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση*

Η κατανόηση των στάσεων των προπτυχιακών φοιτητών παιδαγωγικής κατεύθυνσης (ως μελλοντικών εκπαιδευτικών) για την αναπηρία είναι αποφασιστικής σημασίας και θεωρείται ισχυρότατος προβλεπτικός παράγοντας για την επιτυχημένη εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (Avramidis & Norwich, 2002; Forlin et al., 2011). Γενικότερα, οι στάσεις, σύμφωνα με το πιο διαδεδομένο μοντέλο των στάσεων, συνίσταται από τρία συστατικά, τα γνωστικά, τα συναισθηματικά και τα συμπεριφορικά (Breckler, 1984). Έτσι, οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται, τόσο από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, όπως είναι το φύλο και η ηλικία, όσο και από παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαίδευσή τους, την επαγγελματική ανάπτυξή τους και τη συνεχιζόμενη κατάρτισή τους, το υποστηρικτικό πλαίσιο που τους παρέχεται κατά την άσκηση τους επαγγέλματός τους, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, την αυτοπεποίθηση και την αυτεπάρκειά τους, όπως επίσης και από το είδος και τη σοβαρότητα της αναπηρίας των μαθητών, την προηγούμενη επαφή με άτομα με αναπηρία, τους φόβους και τις ανησυχίες τους και τη γνώση της νομοθεσίας (Avramidis & Kalyva, 2007; de Boer, Pijl, et al., 2012; de Laat et al., 2013; Forlin et al., 2011; MacFarlane & Woolfson, 2013; Sharma et al., 2012; Κωφίδου & Μαντζίκος, 2016).

Ως εκ τούτου, η έρευνα προσανατολίστηκε στα συναισθήματα, τις στάσεις και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών, αλλά και τις ικανότητες και τις αξίες τους αναφορικά με την ποικιλομορφία και τα ανθρώπινα δικαιώματα που κατευθύνουν την καθημερινή δράση κάθε εκπαιδευτικού (Aiello et al., 2019; Forlin et al., 2011). Τα τελευταία χρόνια, έχουν αναπτυχθεί αρκετές κλίμακες αξιολόγησης των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ/Α στη γενική εκπαίδευση. Ενδεικτικά αναφέρουμε την κλίμακα Attitudes Toward Inclusive Education Scale (ATIES) (Wilczenski, 1995) που συνίσταται από 16 δηλώσεις, τη “Scale of Teachers' Attitudes Toward Inclusion” (STATIC) (Cochran, 1998; Cochran, 1997) με 20 δηλώσεις, την “My Thinking About Inclusion” (MTAI) (Stoiber et al., 1998) με 28 δηλώσεις, την τελική έκδοση “Multidimensional Attitudes Towards Inclusive Education Scale” (MATIES) (Mahat, 2008) που, επίσης, περιλαμβάνει 28 δηλώσεις, την “Teacher Attitudes Towards Inclusion Scale (TATIS) (Cullen et al., 2010) με 14 δηλώσεις, την αναθεωρημένη έκδοση της “Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) (Forlin et al., 2011) που αποτελείται από 15 δηλώσεις και την τελική έκδοση της Teachers' Attitude towards Inclusion Scale (TAIS) (Monsen et al., 2015) με 20 δηλώσεις. Αν και οι περισσότερες κλίμακες που εξετάστηκαν από τον Ewing και τους συνεργάτες του (2018) έδειξαν αποδεκτή αξιοπιστία και εγκυρότητα, η MATIES και η SACIE-R ήταν οι μοναδικές με επαρκείς ψυχομετρικές ιδιότητες που ενσωματώνουν τα συναισθηματικά, γνωστικά και συμπεριφορικά στοιχεία των στάσεων των εκπαιδευτικών. Για τον σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας, δηλαδή, τη στάθμιση ενός ερωτηματολογίου για τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις ανησυχίες των Ελλήνων μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση, επιλέχθηκε το SACIE-R.

## 2. Μεθοδολογία

Όπως έχει, ήδη, αναφερθεί ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου “Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers’ Perceptions about Inclusion” και η στάθμισή του στον ελληνικό πληθυσμό. Η κλίμακα μπορούσε να απαντηθεί στη βάση μιας τετράβαθμης κλίμακας Likert η οποία είχε την εξής διαβάθμιση: (1) Συμφωνώ Απόλυτα (2) Συμφωνώ, (3) Διαφωνώ και (4) Διαφωνώ Απόλυτα.

### 2.1. Συμμετέχοντες και διάρκεια της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων, αναρτήθηκε πρόσκληση συμμετοχής στην έρευνα σε ομάδες στο Facebook που διατηρούν οι 25 φοιτητικοί σύλλογοι Πανεπιστημιακών Τμημάτων, τα οποία προετοιμάζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (παιδαγωγικά τμήματα και τμήματα που προσφέρουν προγράμματα σπουδών παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας). Στην έρευνα ανταποκρίθηκαν 265 προπτυχιακοί φοιτητές. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι η έρευνα θα διεξαχθεί εθελοντικά και ότι η συγκατάθεση για τη συμμετοχή τους θα θεωρείται ότι έχει δοθεί συμπληρώνοντας το διαδικτυακό ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο ήταν διαθέσιμο για περίπου ενάμιση μήνα, από τις αρχές Φεβρουαρίου έως τα μέσα Μαρτίου 2019.

### 2.2. Έλεγχος δεδομένων και γενικά στοιχεία

Τα ερωτηματολόγια ελέγχθηκαν για μη-συμπληρωμένες ερωτήσεις και για τυχαίες απαντήσεις. Ο αριθμός των ερωτηματολογίων που απέμεινε μετά από τον έλεγχο αυτόν ήταν 265. Το δείγμα αποτελούταν 78 άνδρες και 187 γυναίκες, με τη μέση ηλικία τους να είναι τα 24 έτη ( $M = 23,96$ ,  $SD = 1,71$ ). Στη μεγάλη τους πλειοψηφία ( $N = 190$ ) τα άτομα του δείγματος δεν είχαν κάποια αλληλεπίδραση με άτομα με αναπηρία. Αρκετά είχαν λάβει μια πολύ μικρή σχετική εκπαίδευση ( $N = 84$ ), ενώ τα μισά ( $N = 133$ ) δεν είχαν λάβει καμία. Αρκετά δεν γνώριζαν τη σχετική νομοθεσία ( $N = 67$ ), περίπου τα μισά είχαν ελάχιστες γνώσεις ( $N = 131$ ) και ορισμένα λίγες ( $N = 43$ ). Τα περισσότερα άτομα έκριναν ότι το επίπεδο επάρκειάς τους στη διδασκαλία των μαθητών με αναπηρίες είναι μηδενικό ( $N = 104$ ) ή ελάχιστο ( $N = 84$ )· πολύ λιγότερα έκριναν ότι έχουν ένα σχετικά ικανοποιητικό ( $N = 63$ ) ή ικανοποιητικό επίπεδο ( $N = 13$ ). Τέλος, στη μεγάλη πλειονότητα η διδακτική εμπειρία τους με μαθητές με αναπηρία ήταν μηδενική ( $N = 190$ ) ή ελάχιστη ( $N = 48$ ). Παρότι τα δεδομένα δεν είχαν κανονική κατανομή, αποφασίστηκε να μην γίνει κανονικοποίησή τους, εφόσον η βιβλιογραφία συστήνει ότι αυτό επιτρέπει καλύτερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων σε περιπτώσεις που η έρευνα έχει έντονα διερευνητική φύση και όταν πρόκειται να ακολουθήσει ανάλυση παραγόντων (Wang et al., 1996).

### 2.3. Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε σε δύο στάδια· το πρώτο αφορούσε τη διερευνητική ανάλυση παραγόντων (Exploratory Factor Analysis, EFA) και το δεύτερο την επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (Confirmatory Factor Analysis, CFA). Το πρώτο στάδιο ήταν απολύτως απαραίτητο, μιας και το ερωτηματολόγιο αποτελούσε τη μεταφρασμένη εκδοχή του SACIE-R.



Αν και δεν υπάρχει ομοφωνία στο θέμα του μεγέθους του δείγματος που επιτρέπει τη διεξαγωγή EFA, οι 265 περιπτώσεις της παρούσας έρευνας ικανοποιούν τα κριτήρια του Hair και των συνεργατών του (2010) για μέγεθος δείγματος τουλάχιστον 250 ατόμων και αναλογία ερωτήσεων προς συμμετέχοντες 1 προς 10. Για την αξιολόγηση της υποκείμενης δομής του ερωτηματολογίου, τα δεδομένα εισήχθησαν στο SPSS 26 και ως μέθοδος ανάλυσης επιλέχθηκε ο κύριος άξονας παραγοντικής ανάλυσης (Principal Axis Factor Analysis, PAF) με πλάγια περιστροφή (oblique rotation). Η μέθοδος PAF επιλέχθηκε γιατί είναι πιο κατάλληλη για δεδομένα με μη-κανονική κατανομή (Costello & Osborne, 2005) και η πλάγια περιστροφή γιατί δίνει πιο ακριβή δεδομένα όταν η έρευνα αφορά ανθρώπινη συμπεριφορά.

Η αφαίρεση ερωτήσεων κρίθηκε απαραίτητη, καθώς παρατηρήθηκαν αρκετά προβλήματα στην εσωτερική συνοχή των παραγόντων, αλλά και του συνόλου του ερωτηματολογίου. Τα κριτήρια που εφαρμόστηκαν ήταν (α) οι ερωτήσεις να φορτώνουν υψηλά στους παράγοντες που ανήκαν ( $> 0,50$ ), (β) η κοινή παραγοντική διακύμανση να είναι πάνω από 0,50, (γ) η εσωτερική συνεκτικότητα των παραγόντων, με βάση το Cronbach's alpha, να είναι μεγαλύτερη του 0,70 και (δ) οι εναπομείναντες ερωτήσεις να έχουν νοηματική σχέση με τον παράγοντα που ανήκουν (Hair et al., 2010). Μετά από την αφαίρεση κάποιας ερώτησης, η EFA εκτελούνταν εκ νέου, έτσι ώστε να διασφαλιστεί ότι δεν υπήρχαν αρνητικές επιδράσεις στη δομή των παραγόντων ως αποτέλεσμα της αφαίρεσής της. Η παραπάνω διαδικασία οδήγησε στην αφαίρεση πέντε ερωτήσεων. Η EFA εκτελέστηκε για μια τελευταία φορά με τις δέκα ερωτήσεις που απέμειναν. Η ανάλυση έδειξε ότι υπήρχαν τρεις παράγοντες, χρησιμοποιώντας τόσο το κριτήριο του Kaiser (1960) (ιδιοτιμή  $> 1$ ) (Πίνακας 1). Η συνολική διακύμανση που μπορούσε να εξηγηθεί από τους τρεις παράγοντες ήταν 65,94% που θεωρείται πολύ ικανοποιητική (Hair et al., 2010). Τέλος, η εσωτερική συνεκτικότητα των παραγόντων καθώς και του συνόλου των ερωτήσεων, όπως έδειξε το Cronbach's alpha, ήταν μεταξύ 0,74 και 0,83, που ξεπερνά τα προτεινόμενα όρια ( $> 0,70$ ) που έθεσε ο DeVellis (2016). Οι τρεις παράγοντες ονομάστηκαν: Ανησυχίες, Στάσεις και Συναισθήματα.

| Ερώτηση | Φορτίσεις παραγόντων |         |              |
|---------|----------------------|---------|--------------|
|         | Ανησυχίες            | Στάσεις | Συναισθήματα |
| Q11     | 0,963                |         |              |
| Q13     | 0,661                |         |              |
| Q5      | 0,557                |         |              |
| Q10     | 0,450                |         |              |
| Q3      |                      | 0,782   |              |
| Q12     |                      | 0,740   |              |
| Q6      |                      | 0,694   |              |
| Q15     |                      | 0,580   |              |
| Q2      |                      |         | 0,826        |
| Q9      |                      |         | 0,825        |

**Πίνακας 1.** Διερευνητική ανάλυση παραγόντων

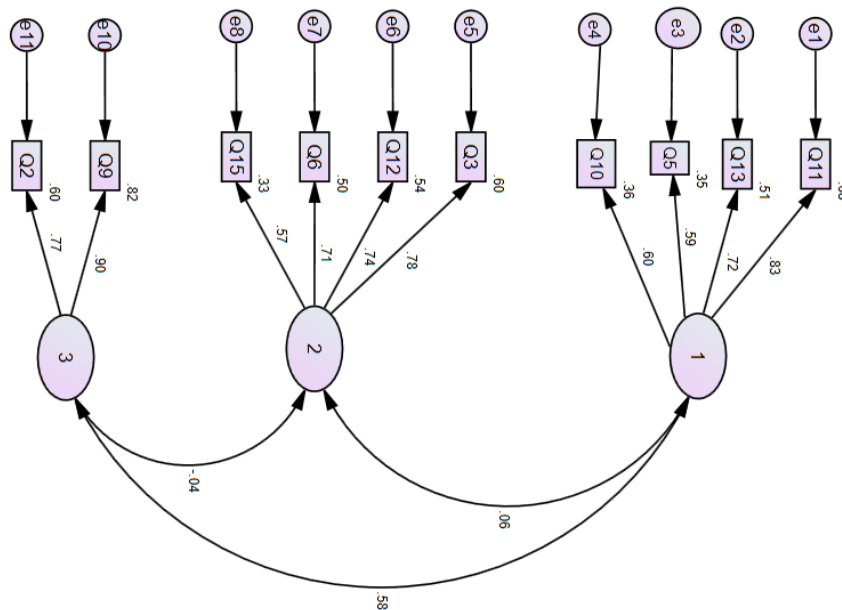
Στη δομή των παραγόντων που προέκυψαν πραγματοποιήθηκε CFA χρησιμοποιώντας το AMOS 25. Η συγκλίνουσα εγκυρότητα (convergent validity) αποτιμήθηκε υπολογίζοντας τη Μέση Εξαγόμενη Διασπορά (Average Variance Extracted, AVE) και ελέγχοντας κατά πόσο οι μεταβλητές φόρτωναν με στατιστικά σημαντικές  $t$  τιμές στους παράγοντες που ανήκαν (Πίνακας 2 και Εικόνα 3). Η AVE ήταν μεγαλύτερη του 0,50, όπως προτείνουν ο Hair και οι συνεργάτες του (2010). Επιπλέον, όλες οι μεταβλητές ήταν στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο 0,001 (two-tailed). Ως εκ τούτου, η συγκλίνουσα εγκυρότητα κρίθηκε ως ικανοποιητική. Η διακρίνουσα εγκυρότητα (discriminant validity) αξιολογήθηκε, επίσης, ως ικανοποιητική,

εφόσον η διακύμανση που μοιραζόταν ένας παράγοντας με τις μεταβλητές του ήταν μεγαλύτερη από τη διακύμανση που μοιραζόταν αυτός ο παράγοντας με τους άλλους παράγοντες (Πίνακας 3) (Hu & Bentler, 1999). Συνεπώς, το ερευνητικό εργαλείο είχε ικανοποιητική εγκυρότητα και αξιοπιστία.

| Στοιχείο | SE   | t-value | R <sup>2</sup> | AVE  |
|----------|------|---------|----------------|------|
| Q11      | 0,83 | -       | 0,68           | 0,50 |
| Q13      | 0,72 | 10,67   | 0,51           |      |
| Q10      | 0,60 | 9,04    | 0,36           |      |
| Q5       | 0,59 | 8,93    | 0,35           |      |
| Q3       | 0,78 | -       | 0,61           | 0,51 |
| Q12      | 0,74 | 10,29   | 0,54           |      |
| Q6       | 0,71 | 10,04   | 0,50           |      |
| Q15      | 0,58 | 8,35    | 0,33           |      |
| Q9       | 0,90 | -       | 0,82           | 0,71 |
| Q2       | 0,78 | 9,03    | 0,60           |      |

Σημείωση. - = Η τιμή ορίστηκε σε 1 για τις ανάγκες προσδιορισμού του μοντέλου

Πίνακας 2. Αποτελέσματα της CFA



Εικόνα 3. Αποτελέσματα της CFA

| Παράγοντας   | CR   | AVE  | Ανησυχίες   | Στάσεις     | Συναισθήματα |
|--------------|------|------|-------------|-------------|--------------|
| Ανησυχίες    | 0.78 | 0.50 | <b>0.71</b> |             |              |
| Στάσεις      | 0.79 | 0.51 | 0.06        | <b>0.71</b> |              |
| Συναισθήματα | 0.83 | 0.71 | 0.58        | -0.04       | <b>0.84</b>  |

Σημειώσεις. AVE = Average Variance Extracted. Διαγώνια η τετραγωνική ρίζα της AVE.  
Κάθετα οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων

**Πίνακας 3.** Διακρίνουσα εγκυρότητα

Όλοι οι δείκτες καταλληλότητας του προτεινόμενου μοντέλου ήταν ικανοποιητικοί, με βάση όσα προτείνουν οι Hu και Bentler (1999), με εξαίρεση το  $\chi^2$  (Πίνακας 4). Πρέπει να επισημανθεί ότι το  $\chi^2$  έχει την τάση να δείχνει στατιστικά σημαντικές διαφορές όταν το δείγμα υπερβαίνει τα 200 άτομα (Hair et al., 2010), κάτι που ίσχυε στην παρούσα έρευνα ( $N=265$ ).

| Μέτρηση     | Αποτέλεσμα | Όρια           | Ερμηνεία |
|-------------|------------|----------------|----------|
| $\chi^2$    | 39,82      | -              | -        |
| DF          | 32,00      | -              | -        |
| $\chi^2/DF$ | 1,25       | Μεταξύ 1 και 3 | Άριστο   |
| CFI         | 0,99       | > 0,95         | Άριστο   |
| SRMR        | 0,04       | < 0,08         | Άριστο   |
| RMSEA       | 0,03       | < 0,06         | Άριστο   |

Σημειώσεις. DF = βαθμοί ελευθερίας, CFI = Comparative Fit Index, SRMR = Standardized Root Mean Square Residual, RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation

**Πίνακας 4.** Δείκτες μοντέλου

Συμπερασματικά, η ανάλυση που παρουσιάστηκε πιο πάνω καταδεικνύει ότι το προτεινόμενο ερωτηματολόγιο SACIE-R που αποσκοπεί στην καταγραφή των συναισθημάτων, των στάσεων και των ανησυχιών των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση έχει ικανοποιητική εγκυρότητα και αξιοπιστία. Η Ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου SACIE-R με 10 δηλώσεις παρουσιάζεται στο Παράρτημα.

### 3. Συμπεράσματα και μελλοντική έρευνα

Η εργασία αυτή είχε σκοπό τη στάθμιση στον ελληνικό πληθυσμό ενός διεθνώς αναγνωρισμένου ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση, το οποίο δίνει βαρύτητα σε τρία συστατικά στοιχεία των στάσεων: το συναισθηματικό, το γνωστικό και το συμπεριφορικό. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, η κλίμακα SACIE-R είναι ένα αξιόπιστο εργαλείο για τη διερεύνηση πιθανών εμποδίων της εφαρμογής της συνεκπαίδευσης, το οποίο μπορεί να εντοπίσει συγκεκριμένες ανάγκες κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Το ποσοστό ανταπόκρισης των συμμετεχόντων στη συγκεκριμένη έρευνα κρίνεται ικανοποιητικό, με παράλληλη ικανοποιητική αξιοπιστία και εγκυρότητα. Από τη διερευνητική και επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων προέκυψαν τρεις παράγοντες και δέκα δηλώσεις από τις αρχικές δεκαπέντε του ερωτηματολογίου. Η μελλοντική έρευνα προσανατολίζεται στην καταγραφή των συναισθημάτων, των στάσεων και των ανησυχιών των ενεργών εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση. Ένα μεγαλύτερο δείγμα από όλες τις περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης, το οποίο καλύπτει όλο το εύρος των ειδικοτήτων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης, όπως και της ειδικής αγωγής θα επιβεβαιώσει ή θα απορρίψει τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας.

#### 4. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aiello, P., Sharma, U., Di Gennaro, D., Dimitrov, D., Pace, E. M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2019). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education. *Formazione, Lavoro, Persona*, 20, 10–24.
- Asian Development Bank. (2010). *Strengthening Inclusive Education*. Mandaluyong City, Philippines: Asian Development Bank, 2010. <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/28003/strengthening-inclusive-education.pdf>
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1191–1205. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.6.1191>
- Brodin, J., & Lindstrand, P. (2007). Perspectives of a school for all. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 133–145.
- Bunch, G. (2015). An Analysis of the Move to Inclusive Education in Canada. What Works. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(1), 1–15.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Cochran, K. H. (1998). Differences in Teachers' Attitudes toward Inclusive Education as Measured by the Scale of Teachers' Attitudes toward Inclusive Classrooms (STATIC). *Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL, October 14-16*.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(7), 1–9.
- Cullen, J. P., Gregory, J. L., & Noto, L. A. (2010). The Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale (TATIS) Technical Report. In *Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association*. Savannah, GA.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- de Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2012). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? *Educational Studies*, 38(4), 433–448. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.643109>
- de Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 573–589. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0096-z>
- de Laat, S., Freriksen, E., & Vervloed, M. P. J. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. *Research in*

- Developmental Disabilities*, 34(2), 855–863. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.11.004>
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applicationse* (V.26). Sage publications.
- EAHCA. (1975). *Education for All Handicapped Children Act-Public Law 94-142*. 89 Stat. 773. November 29, 1975. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf>
- European Commission (DGXXII). (1996). *The Charter of Luxembourg*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/CHARTER-of-LUXEMBOURG-November-1996.pdf>
- Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150–165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50–65.
- Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). *Early childhood teachers ' understanding of inclusive education and associated practices : reflections from Greece and associated practices : reflections from Greece*. May. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate data analysis: International version (7th Ed)*. New Jersey: Pearson.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- IBE-UNESCO (Ed.). (2016). *Training Tools for Curriculum Development – Reaching Out to All Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education*.
- IIEP-UNESCO. (2019). *On the road to inclusion: highlights from the UNICEF and IIEP Technical Round Tables on Disability-inclusive Education Sector Planning*. Paris - France: International Institute for Educational Planning.
- Inter-Agency Commission. (1990). *Final Report World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*. New York: UNICEF. [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF)
- Kaiser, H. F. (1960). The Application of Electronic Computers to Factor Analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 141–151. <https://doi.org/10.1177/001316446002000116>
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46–52. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82–92.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Boyle, J. (2015). Psychometric Properties of the Revised Teachers' Attitude Toward Inclusion Scale. *International Journal of School and Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1080/21683603.2014.938383>
- Ontario Ministry of Education. (2005). *Education for all: The Report of the Expert Panel on Literacy and Numeracy Instruction for Students With Special Education Needs, Kindergarten to Grade 6*. In *Ontario Education*. Toronto: Ontario Ministry of Education.
- Schmidt, M., & Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of Teachers Towards the Inclusion of Children

- With Special Needs in Primary and Secondary Schools. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istrazivanja*, 51(2), 16–30.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1–10. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107–124. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80028-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80028-3)
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 119–145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- UNESCO. (1994). World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Final report. In *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization & International Bureau of Education.
- UNESCO. (2009). *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education* (C. Acedo, M. Amadio, & R. Operti (Eds.)). Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization & International Bureau of Education.
- UNESCO. (2015). Education 2030: Incheon Declaration - Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. In *World Education Forum 2015*.
- United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights (UDHR)*. Paris: UN General Assembly.
- United Nations. (1989). *Child General Comment No. 12*. New York, NY: Committee on the Rights of the Child (CRC).
- United Nations. (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York, NY: UN General Assembly.
- United Nations. (2016). *General Comment No. 4 (2016), Article 24: Right to inclusive education (CRPD/C/GC/4)*. New York, NY: Committee on the Rights of Persons with Disabilities.
- United Nations. (2018). *General Comment No. 6 (2018) on Equality and Non-discrimination (CRPD/C/GC/6)*. New York, NY: Committee on the Rights of Persons with Disabilities.
- Wang, L., Fan, X., & Willson, V. L. (1996). Effects of nonnormal data on parameter estimates and fit indices for a model with latent and manifest variables: An empirical study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 3(3), 228–247. <https://doi.org/10.1080/10705519609540042>
- Warnock Report. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery. [www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.pdf](http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.pdf)
- Wilczenski, F. L. (1995). Development of a Scale to Measure Attitudes toward Inclusive Education. *Educational and Psychological Measurement*, 55(2), 291–299. <https://doi.org/10.1177/0013164495055002013>
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. (2009). *Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στη Συνεκπαίδευση – Προτάσεις για τους Διαμορφωτές Πολιτικής*. Odense, Denmark: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή.
- Καϊμάρα, Π., & Οικονόμου, Α. (2018). Συνεκπαίδευση και ίδρυση νέων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Γιατί; In Β. Καραβάκου & Κ. Τσιούμης (Eds.), *1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και*

*Ηθικές Αξίες* (pp. 84–98). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.  
[http://www.leadership2017.uom.gr/wp-content/uploads/2018/09/Volume\\_1.pdf](http://www.leadership2017.uom.gr/wp-content/uploads/2018/09/Volume_1.pdf)

Κωφίδου, Χ., & Μαντζίκος, Κ. (2016). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, Τόμος Β(2)*, 4–24.

### **Ελληνική Νομοθεσία**

Νόμος 2817/2000-ΦΕΚ 78/Α'/14.03.2000: Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.

Νόμος 3699/2008-ΦΕΚ 199/Α'/02.10.2008: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

### **Παράρτημα**

| <b>Παράγοντας</b> | <b>Ερώτηση</b>   |
|-------------------|--|
| <b>Ανησυχίες</b>  | Q5. Έχω την τάση να συντομεύω τις επαφές μου με τα άτομα με αναπηρίες και επιθυμώ να τελειώνω το συντομότερο δυνατόν.* |
|                   | Q10. Ανησυχώ ότι θα είμαι πολύ αγχωμένος/η εάν έχω μαθητές με αναπηρία στην τάξη μου.                                  |
|                   | Q11. Φοβάμαι να κοιτάξω κατευθείαν ένα άτομο με αναπηρία.*   |
|                   | Q13. Το βρίσκω δύσκολο να ξεπεράσω το αρχικό σοκ όταν συναντώ άτομα με σοβαρές σωματικές αναπηρίες.*                   |
| <b>Στάσεις</b>    | Q3. Οι μαθητές που δυσκολεύονται να εκφράσουν τις σκέψεις τους προφορικά θα πρέπει να βρίσκονται σε κανονικές τάξεις.  |
|                   | Q6. Οι μαθητές που είναι απρόσεκτοι θα πρέπει να είναι σε κανονικές τάξεις.  |
|                   | Q12. Οι μαθητές που συχνά αποτυγχάνουν στις εξετάσεις πρέπει να είναι σε κανονικές τάξεις.                             |
|                   | Q15. Οι μαθητές που χρειάζονται ένα εξατομικευμένο ακαδημαϊκό πρόγραμμα πρέπει να βρίσκονται σε κανονικές τάξεις       |
| <b>Συναίσθημα</b> | Q2. Φοβάμαι και μόνο στη σκέψη ότι τελικά θα μπορούσα να έχω αναπηρία.*  |
|                   | Q9. Θα ένιωθα απαίσια αν είχα κάποια αναπηρία.*  |

\* Ερώτηση της οποίας το σκορ αντιστράφηκε