



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ”
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ – *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ*

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ
ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ
Η΄ΚΑΙ ΒΑΡΙΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Μποτσφόρη Μελπομένη

Τριμελής Επιτροπή

Επιβλέπουσα: Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Συνεξεταστής Α΄: Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής

Συνεξεταστής Β΄: Παπακωνσταντίνου Δόξα, Επίκουρη Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη, 2018

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: *Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης*, (στην κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία), και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και της φοιτήτριας, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους στο (σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και την Επιβλέπουσα Καθηγήτρια και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις των διευθυντών και διευθυντριών των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες στο γενικό σχολείο. Ειδικότερα, εστιάζει στα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών/τριών, στους παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην εφαρμογή της συμπερίληψής τους στην Ελλάδα και στις προϋποθέσεις και συνθήκες υπό τις οποίες δύναται να γίνει εφικτή η εκπαιδευτική συμπερίληψη ατόμων με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες.

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας διερευνήθηκαν οι απόψεις είκοσι (20) διευθυντών, δέκα (10) γενικής και δέκα (10) ειδικής αγωγής της Βόρειας Ελλάδας με την αξιοποίηση της ημιδομημένης συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου στην ποιοτική έρευνα. Για την ανάλυση δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία τόσο της ποιοτικής όσο και της ποσοτικής έρευνας.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι περισσότεροι διευθυντές/ντριες θεωρούν ότι η εκπαιδευτική συμπερίληψη επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη συμπερίληψη των παιδιών με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες στην τυπική τάξη προβάλλοντας οφέλη τόσο για τους μαθητές με αναπηρία όσο και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, αναφέρθηκαν παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης αυτής της ομάδας παιδιών που είτε αφορούν στην απουσία των απαραίτητων πόρων, στην ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή, στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος είτε στην αδυναμία συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς και στην απουσία επιμόρφωσης και έλλειψης καταρτισμένου ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού. Τέλος, σχετικά με τις προϋποθέσεις υλοποίησής της ήταν ορατή η άποψη των διευθυντών για τον πολλαπλό ρόλο που κατέχουν και την ευθύνη τους να διασφαλίσουν την ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων για την εξασφάλιση μιας ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης.

Abstract

This thesis examines the perceptions of general and special education principals schools of primary education regarding the inclusive education of children with multiple or/and profound disabilities in mainstream schools. Specifically, it focuses on the benefits of inclusive education for pupils who fall into this category, on the factors that constrain the implementation of their inclusion in Greece, and on the conditions required for the successful educational inclusion of people with multiple or/and profound disabilities.

To achieve the purpose of this research, the perceptions of twenty (20) school principals in north Greece, ten (10) from general and ten (10) from special education were examined with the use of semi structured interviews, a survey tool in qualitative research. The data analysis was performed by using tools for both quantitative and qualitative research.

According to the findings of the research, the majority of the school principals believe that inclusive education comes up with positive results for the inclusion of children with multiple or/and profound disabilities in the regular classroom, providing benefits both for children with disabilities and for children with typical development. However, they mentioned factors that hinder the implementation of inclusive education for this category of children. These factors either concern lack of necessary funds, inadequate logistics infrastructure, the structure of the education system or the unsuccessful collaboration between general and special education teachers, as well as the absence of training and lack of qualified teachers and support staff. Finally, with regards to the conditions of its implementation, it was clear that school principals occupy a multiple role and the responsibility to ensure the awareness and training of all people involved in high quality and effective education.

Περίληψη.....	3
Πρόλογος.....	8
Εισαγωγή.....	10
Κεφάλαιο Πρώτο – Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	
1.1 Παιδιά με Πολλαπλές ή και βαριές Αναπηρίες: Εννοιολογική Αποσαφήνιση – Εκπαίδευση.....	15
1.2 Εκπαιδευτική Συμπερίληψη: Εννοιολογική Αποσαφήνιση – Προϋποθέσεις – Οφέλη.....	19
1.3 Ο ρόλος του διευθυντή γενικής και ειδικής αγωγής στην εφαρμογή της Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης.....	25
1.4 Ο ρόλος και οι απόψεις των γονέων για την Εκπαιδευτική Συμπερίληψη.....	29
1.5 Ο ρόλος της Πολιτείας στην εφαρμογή της Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης.....	31
1.6 Προσαρμογές για την υλοποίηση της Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης.....	36
1.7 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα.....	41
Κεφάλαιο Δεύτερο - Μεθοδολογία	
2.1 Ερευνητική Μέθοδος.....	42
2.2 Δείγμα.....	43
2.3 Ερευνητικό εργαλείο.....	50
2.4 Ζητήματα δεοντολογίας και αξιοπιστίας της έρευνας.....	53
2.5 Διαδικασία.....	54
2.6 Ανάλυση Δεδομένων.....	54
Κεφάλαιο Τρίτο – Αποτελέσματα	
3.1 Δεδομένα που συλλέχθηκαν για την Εκπαιδευτική Συμπερίληψη - Άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες.....	56
3.2 Οφέλη της Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης.....	59
3.3 Αιτίες που δρουν ανασταλτικά στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες.....	64
3.4 Τρόποι που συντελούν στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες.....	72
Κεφάλαιο Τέταρτο – Συμπεράσματα	
4.1 Συμπεράσματα.....	78
4.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	85
4.3 Σημασία της Έρευνας - Προτάσεις για περαιτέρω Έρευνα.....	86
Βιβλιογραφία.....	88
Παράρτημα.....	101

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1: Φύλο με πεδίο δράσης.....	44
Πίνακας 2: Ηλικία.....	44
Πίνακας 3: Έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια.....	45
Πίνακας 4: Ειδικότητα.....	45
Πίνακας 5: Δεύτερο Πτυχίο.....	46
Πίνακας 6: Δεύτερο πτυχίο σε συνάρτηση με το πεδίο δράσης.....	47
Πίνακας 7: Μεταπτυχιακό.....	47
Πίνακας 8: Μεταπτυχιακό σε συνάρτηση με το πεδίο δράσης.....	48
Πίνακας 9: Διδακτορικό.....	49
Πίνακας 10: Εξειδίκευση στην ειδική αγωγή.....	49
Πίνακας 11: Εξειδίκευση στην ειδική αγωγή σε συνάρτηση με το πεδίο δράσης.....	50
Πίνακας 12: «Τι σημαίνει εκπαιδευτική συμπερίληψη»; σε συνάρτηση με το πεδίο δράσης των διευθυντών/ντριών.....	57
Πίνακας 13: Ομάδα παιδιών που γίνεται αναφορά με τον όρο άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες.....	58
Πίνακας 14: Αναπηρίες που συνυπάρχουν κατά τους Διευθυντές/ντριες όταν αναφερόμαστε στον όρο άτομα με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες.....	60
Πίνακας 15: Τομείς στους οποίους θα ωφελούνταν ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες από τη συμπερίληψή του στο γενικό σχολείο.....	61
Πίνακας 16: Τομείς στους οποίους θα ωφελούνταν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης από τη συμπερίληψή ενός παιδιού με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο.....	63
Πίνακας 17: Οι δομές της ειδικής αγωγής, όπως είναι τα τμήματα ένταξης ή η παράλληλη στήριξη αποτελούν αποτελεσματικά μέσα συμπερίληψης των παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο;.....	65
Πίνακας 18: Λόγοι που συντελούν στην αναστολή της συμπερίληψης παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο.....	67
Πίνακας 19: Οι γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης θα αποδέχονταν ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες να φοιτά στην ίδια τάξη με τα παιδιά τους;.....	70
Πίνακας 20: Απαιτήσεις από το εκπαιδευτικό σύστημα και την Πολιτεία για το εγχείρημα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης σε συνάρτηση με τον τομέα δράσης των διευθυντών, γενικής και ειδικής αγωγής.....	73

Πίνακας 21: Αναφορά ορισμένων αναπροσαρμογών, έτσι ώστε να υλοποιηθεί η εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στην τυπική τάξη σε συνάρτηση με τον τομέα δράσης των διευθυντών, γενικής και ειδικής αγωγής.....	76
--	----

Ευρετήριο Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Ηλικία.....	44
Διάγραμμα 2: Ειδικότητα.....	45
Διάγραμμα 3: Δεύτερο Πτυχίο.....	46
Διάγραμμα 4: Μεταπτυχιακό.....	48
Διάγραμμα 5:«Τι σημαίνει εκπαιδευτική συμπερίληψη;» σε συνάρτηση με το πεδίο δράσης των διευθυντών/ντριών.....	57
Διάγραμμα 6: Τομείς στους οποίους θα ωφελούνταν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης από τη συμπερίληψή ενός παιδιού με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο σε αναλογία με τον τομέα δράσης των διευθυντών.....	64
Διάγραμμα 7: Λόγοι που συντελούν στην αναστολή της συμπερίληψης παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο.....	68
Διάγραμμα 8: Λόγοι που συντελούν στην αναστολή της συμπερίληψης παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο σε αναλογία με το πεδίο δράσης των διευθυντών/ντριών γενικής και ειδικής αγωγής.....	69
Διάγραμμα 9: «Οι γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης θα αποδέχονταν ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες να φοιτά στην ίδια τάξη με τα παιδιά τους»; σε συνάρτηση με τον τομέα δράσης των διευθυντών γενικής και ειδικής αγωγής.....	71
Διάγραμμα 10: Απαιτήσεις από το εκπαιδευτικό σύστημα και την Πολιτεία για το εγχείρημα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης σε συνάρτηση με τον τομέα δράσης των διευθυντών γενικής και ειδικής αγωγής.....	74
Διάγραμμα 11: Αναφορά αναπροσαρμογών, έτσι ώστε να υλοποιηθεί η εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στην τυπική τάξη σε συνάρτηση με τον τομέα δράσης των διευθυντών γενικής και ειδικής αγωγής.....	77

Πρόλογος

Η ιστορική επισκόπηση της αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρία μας επιτρέπει να επισημάνουμε πως οι κοινωνικές επιρροές που επηρέασαν την κοινωνική τους θέση προέρχονταν από ιατρούς, παιδαγωγούς, θεολόγους, οι οποίοι είχαν κατά περίπτωση διαφορετικά κίνητρα, στόχους και ενδιαφέροντα (Σούλης, 2009). Η αντιμετώπιση, λοιπόν των ανθρώπων αυτών έχει λάβει διάφορες μορφές, όπως απόρριψη, απομόνωση, οίκτο, φιλανθρωπία και άλλα (William, 2000 όπ. αναφ. στο Σούλης, 2009). Βέβαια, στην εποχή που διανύουμε η κατάσταση έχει μεταβληθεί και έχει αναγνωρισθεί το δικαίωμα για ισότιμη εκπαίδευση, απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων που θα συμβάλλουν στη ένταξη του στις κοινωνικές δομές ανάλογα με τις αξίες και τους κανόνες που επικρατούν. Ωστόσο, είναι ευρέως αποδεκτό ότι η διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών υφίσταται και αυξάνεται διαρκώς στα σχολικά περιβάλλοντα. Επομένως, η συνεργατική κουλτούρα, η εξασφάλιση της ισότητας, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η ώθηση προς την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών είναι κάποιες πρακτικές με τις οποίες οι διευθυντές σχολικών μονάδων συμβάλλουν στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Πολλές φορές, όμως, οι αντιλήψεις και οι στόχοι των διευθυντών λειτουργούν ανασταλτικά (Kilgore, Griffin, Sindelar & Webb, 2000).

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών «Επιστήμες της Δια Βίου Εκπαίδευσης» με κατεύθυνση «Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία», του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Ως αφορμή για την επιλογή του θέματος αποτέλεσε η διαπίστωση ότι οι αντιλήψεις των διευθυντών διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών/τριών με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες, μία κατηγορία ατόμων η οποία παραμένει εκτός σχολικού περιβάλλοντος, παρόλο που η βάση για κάθε Παιδαγωγική της ένταξης, όπως υποστηρίζει ο Feuser (1982), όπ. αναφ. στο Ζώνιου Σιδέρη, 2011, σελ. 163, είναι «ο μη διαχωρισμός και η χωρίς σύνορα απαίτηση του κάθε παιδιού για κοινό παιχνίδι και κοινή μάθηση».

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την υπεύθυνη καθηγήτρια, κα Καρτασίδου Λευκοθέα, για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση που μου προσέφερε όλο το χρονικό διάστημα για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας. Η υπομονή της, οι χρήσιμες συμβουλές και ο χρόνος που αφιέρωσε κατά την διάρκεια

της εκπόνησης της παρούσας εργασίας, καθώς και η αμέριστη ηθική υποστήριξη της συνέβαλλαν σημαντικά στο τελικό αποτέλεσμα.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί η συνεισφορά των διευθυντών και διευθυντριών στην παρούσα έρευνα, οι οποίοι συμμετείχαν πρόθυμα αφιερώνοντας τον προσωπικό τους χρόνο στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

Εισαγωγή

Οι αντιλήψεις σε μια σύγχρονη και προοδευτική κοινωνία για ίσα δικαιώματα, μεταχείριση και δυνατότητες όλων των πολιτών έρχονται σε αντίθεση με τις προκαταλήψεις του παρελθόντος, οι οποίες κάνουν επιτακτική την ανάγκη για την καταπολέμησή τους και την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στο κοινωνικό σύνολο. Στη χώρα μας είναι υπαρκτές δύο απόψεις, αυτών που συμμερίζονται ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν τη δυνατότητα να ζήσουν μια κανονική ζωή και όσων πιστεύουν ότι η ζωή ενός ανάπηρου ατόμου είναι μη ρεαλιστική, υποστηριζόμενοι τη ζωή τους σε οργανώσεις εκτός κοινωνίας. Βέβαια, η στάση των πολιτών διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος της αναπηρίας που έχει το κάθε άτομο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Όσον αφορά τα άτομα με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες αναφερόμαστε σε άτομα που παρουσιάζουν βαριά αναπηρία είτε πρόκειται για νοητική αναπηρία, αυτισμό, νευροψυχική διαταραχή, νευρολογικά σύνδρομα, ασθένειες κυτταρικής ανάπτυξης και άλλες νευροψυχιατρικές διαταραχές, η οποία μπορεί να συνοδεύεται και από άλλες αναπηρίες, λόγου χάρη, οπτική ή ακουστική αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ., 2008), τα οποία χρήζουν συνεχούς υποστήριξης, έτσι ώστε να ζήσουν μια ποιοτική ζωή, όπως οι συμπολίτες τους (Heward, 2011).

Μάλιστα με τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (Άρθρο 24) και με το Προαιρετικό Πρωτόκολλο στη Σύμβαση που υιοθετήθηκαν από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ (2006), την Ευρωπαϊκή Ένωση (2009) και η Ελλάδα υπέγραψε το Σεπτέμβριο του 2010, τα κράτη όχι μόνο αναγνωρίζουν το δικαίωμα για εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, αλλά υποχρεώνονται να αναπτύξουν ένα σχολείο για όλους που διασφαλίζει τη συμπερίληψή τους και τους προσφέρει τις κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης. Στη χώρα μας, οι εξελίξεις τα τελευταία είκοσι χρόνια ωθούν στην κατεύθυνση της ένταξης των μαθητών/τριών με αναπηρία στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό διαφαίνεται από την πρόοδο σε υποδομές, προγράμματα, στην εκπαίδευση και απορρόφηση του εκπαιδευτικού και διδακτικού προσωπικού καθώς και στις ειδικότητες υποστήριξης στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ενώ λοιπόν είναι ορατός ο θετικός προσανατολισμός στο άνοιγμα της ειδικής αγωγής στην κοινωνία και την ενεργοποίηση του κράτους, των φορέων, συλλόγων, πολιτών, γονέων και μαθητών/τριών προς την κατεύθυνση αυτή, παρόλα αυτά δεν είναι επαρκή για τη συμπερίληψη. Θεσμικά ζητήματα, οι υποδομές, η έλλειψη του προσωπικού και πόρων αποτελούν τροχοπέδη για την επίτευξη της εκπαίδευσης όλων των μαθητών με

αναπηρία σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτηθέντων διευθυντών. Παρατηρείται ότι πολλοί/ες μαθητές δεν έχουν συμπεριληφθεί στο γενικό σχολείο ή στο κατάλληλο πλαίσιο εκπαίδευσης. Απεναντίας, επικρατεί η κοινωνική απομόνωση των παιδιών με αναπηρία και η απομάκρυνση από το χώρο της εκπαίδευσης. Αυτό επιβεβαιώνεται και από πόρισμα έρευνας που πραγματοποιήθηκε το 2014, σύμφωνα με την οποία μόλις το 15% των παιδιών με αναπηρία εκ των 200.000 φοιτούν στην εκπαίδευση (Παπανικολάου, 2014).

Ωστόσο, τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει ένα παιδί με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες είναι πολλαπλά σε κοινωνικό επίπεδο, όπως αποδεικνύουν οι έρευνες των Brinker και Thorpe (1984) υποστηρίζοντας πως η κοινωνική αλληλεπίδραση παιδιών με σοβαρές ή/και πολλαπλές αναπηρίες και χωρίς αναπηρίες παρουσιάζει σημαντικά αποτελέσματα. Συνακόλουθα και σε ακαδημαϊκό επίπεδο οι Hunt, Staub, Alwell και Goetz (1994) παρατήρησαν ότι τα παιδιά με πολλαπλές ή/και σοβαρές αναπηρίες στο πλαίσιο συνεργατικών μαθησιακών ομάδων στις τυπικές τάξεις δύναται να αναπτύξουν βασικές επικοινωνιακές και κινητικές δεξιότητες.

Παρά τις αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο φαίνεται ότι απαιτούνται περεταίρω εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε επίπεδο σχεδιασμού και υλοποίησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, αποφάσεων που συνδέονται με την εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και σε επίπεδο εκπαιδευτικών αναπροσαρμογών που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον (έλεγχος προσβασιμότητας, διαρρύθμιση τάξης, υλικοτεχνική υποδομή, υποστηρικτικές τεχνολογίες, διδασκαλία σε ομάδες και η υποστήριξη από τους συμμαθητές μέσα και έξω από την τάξη (Downing, Morrison & Berecin-Rascon, 1996). Εκ παραλλήλου στη χώρα μας οι έρευνες δείχνουν ότι ισχύουν τα ίδια δεδομένα. Κατά τους Κυριακώδη και Τζιμογιάννη, (2015), οι εκπαιδευτικές καινοτομίες αποτελούν μέρος ενός δικτύου διαφορετικών και ποικίλων πλαισίων, τα οποία επαναπροσδιορίζουν την εκπαίδευση ως ένα ανοικτό, δυναμικό και προσαρμόσιμο σύστημα, το οποίο χρειάζεται μεταρρυθμίσεις ευρείας κλίμακας ανάλογα πάντα με το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο. Άλλωστε κατά τον Fullan, (2009) η εκπαίδευση είναι ένα ευαίσθητο σύστημα που επηρεάζεται από το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται, γι αυτό και είναι απαραίτητο να μεταβάλλεται.

Ένα άλλο ζήτημα που διαφαίνεται ότι συμβάλλει καθοριστικά στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης και της επίτευξης ενός Σχολείου για όλα τα παιδιά είναι ο ρόλος του/της διευθυντή γενικών και ειδικών σχολείων, καθώς η ηγεσία είναι υπεύθυνη για την παροχή ευκαιριών μάθησης για όλους τα παιδιά (Avisar, 2000· Burello, Lashley & Beatty, 2001· Kugelmass & Ainscow, 2004). Κατά την Praisner

(2003) η επιτυχία της εκπαιδευτικής συμπερίληψης επιτυγχάνεται με τη δέσμευση απέναντι στην έννοια της συμπερίληψης και τις στάσεις και συμπεριφορές που την προωθούν. Μάλιστα, σύμφωνα με ευρήματα της ίδιας, οι απόψεις των διευθυντών εξαρτώνται από τη φύση της αναπηρίας, καθώς ο ρόλος τους έχει γίνει πολυδιάστατος και είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή νέων προγραμμάτων σε μαθητές με αναπηρίες που πιθανόν οι ίδιοι δεν έχουν την ειδίκευση να διαχειριστούν. Ενώ αρχικά οι διευθυντές φαίνεται να τάσσονται υπέρ της συμπερίληψης, παρατηρείται η διαφοροποίηση της στάσης τους όταν έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες και περιορισμούς. Τότε, η πραγματική διάσταση της κατάστασης οδηγεί σε διαφοροποίηση των στάσεων και αντιλήψεων τους (Praisner, 2003).

Οι Weaver και Landers (2003) εστίασαν σε συμπεριφορές των διευθυντών της ειδικής αγωγής που εκτίθενται από συνδυασμένες μελέτες και τάσσονται υπέρ της αλλαγής (Guzman, 1997· Potter & Husley, 2001· Heizman, 2001· Lupsky & Gartner, 1997, όπως αναφέρεται στους Weaver, Landers, Stephens & Joseph, 2003). Όπως αποδείχτηκε, οι συμπεριφορές τους εμπερικλείουν ένα σύστημα επικοινωνίας, το οποίο επιτρέπει στο εκπαιδευτικό προσωπικό να συμμερίζεται πολιτικές που προωθούν την αλλαγή (Walther-Thomas & DiPaola, 2003). Συνεπώς, οι ίδιοι οφείλουν να επιλέγουν το κατάλληλο μοντέλο ηγεσίας που θα εξασφαλίζει στους εκπαιδευτικούς τα εχέγγυα για τη διευκόλυνση της εργασίας τους, όπως υλικοτεχνική υποδομή, επιμορφώσεις, υποστήριξη γονέων (Weaver et al., 2003).

Επομένως, συνειδητοποιούμε πως ο ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι καθοριστικός στην εκπαιδευτική συμπερίληψη, καθώς η θέση του ενέχει έναν πολυδιάστατο ρόλο. Ο Robinson (2007), υποστηρίζει ότι η φύση του ρόλου του ηγέτη – διευθυντή έχει σημαντική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Η άμεση συμμετοχή του στο σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών, στον πυρήνα της διδασκαλίας έχει θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές. Ενώ, λοιπόν η επιστημονική κοινότητα έχει ασχοληθεί με τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες, είναι ελάχιστες οι έρευνες που έχουν διερευνήσει τις απόψεις των διευθυντών σχετικά με τη συμπερίληψη παιδιών με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες.

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να καλύψει αυτό το κενό και να διερευνήσει τις απόψεις των διευθυντών ειδικής και γενικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες. Πιο αναλυτικά, διερευνώνται οι απόψεις των

διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα οφέλη της εκπαιδευτικής συμπερίληψης για τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών και τις αιτίες που δρουν ανασταλτικά στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης ατόμων με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες στην Ελλάδα. Τέλος, δίνεται έμφαση στους πρόσφορους τρόπους που δύνανται να είναι εφικτή η υλοποίηση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης παιδιών με βαριές ή/ και πολλαπλές αναπηρίες και με τις οποίες θα μπορούσε ένα παιδί με αυτές τις αναπηρίες να συμπεριληφθεί στο γενικό σχολείο.

Το πρώτο κεφάλαιο επικεντρώνεται σε ορισμούς που έχουν διατυπωθεί αναφορικά με τους όρους «πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες», καθώς και σε στρατηγικές και εκπαιδευτικές μεθόδους που αφορά στη συγκεκριμένη κατηγορία παιδιών. Κατόπιν, εστιάζει στην εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Εκπαιδευτική Συμπερίληψη», στις προϋποθέσεις εφαρμογής της και τα οφέλη που δύναται να αποκομίσουν, εάν εφαρμοστεί η εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με πολλαπλές ή/ και βαριές αναπηρίες. Έπειτα, γίνεται αναφορά στο ρόλο των διευθυντών γενικής και ειδικής αγωγής, των γονέων, αλλά και της Πολιτείας στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Ολοκληρώνεται, με τις αναπροσαρμογές του σχολικού περιβάλλοντος, της προσβασιμότητας, της προσαρμογής στο Πρόγραμμα, τη Στοχοθεσία, αλλά και την Υποστηρικτική Τεχνολογία, οι οποίες κρίνονται απαραίτητες για την υλοποίηση της συμπερίληψης των παιδιών με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρατίθενται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος της έρευνας σε πίνακες και γραφήματα και παρουσιάζονται αναλυτικά η ερευνητική μέθοδος και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε. Ειδικότερα, στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η μικτή μέθοδος χρησιμοποιώντας την ποιοτική μέθοδο με τη χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης ως ερευνητικό εργαλείο. Στη συνέχεια, περιγράφεται η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, όπου σε ορισμένες ερωτήσεις εκτός από την ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία της ποσοτικής μεθόδου.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας διαρθρωμένα σε υποενότητες. Η πρώτη ενότητα παραθέτει τα δεδομένα που συλλέχθηκαν για την Εκπαιδευτική Συμπερίληψη και τα Άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Η δεύτερη υποενότητα αναφέρεται στις απόψεις των ερωτώμενων για τα οφέλη της Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης και κατόπιν αναφέρονται οι αντιλήψεις τους για τις αιτίες που δρουν ανασταλτικά στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Τέλος,

παρουσιάζονται τα στοιχεία που συλλέχθηκαν και παρουσιάζονται οι τρόποι υλοποίησης της εκπαιδευτικής συμπερίληψης παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες.

Ολοκληρώνοντας, στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που ανακύπτουν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι διευθυντές θεωρούν ότι η εκπαιδευτική συμπερίληψη επιφέρει οφέλη στη συμπερίληψη των παιδιών με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες στην τυπική τάξη τόσο για τους/τις μαθητές με αναπηρία όσο και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, αναφέρθηκαν αιτίες που λειτουργούν ανασταλτικά στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης αυτής της ομάδας παιδιών που είτε αφορούν στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών είτε στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος είτε στην ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή, καθώς και στην απουσία επιμόρφωσης και έλλειψης καταρτισμένου ειδικού επιστημονικού προσωπικού. Τέλος, σχετικά με τις προϋποθέσεις υλοποίησής της ήταν ορατή η άποψη των διευθυντών για τον πολυδιάστατο ρόλο που κατέχουν και την ευθύνη τους να διασφαλίσουν την ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων για την εξασφάλιση μιας ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο Πρώτο

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1.1 Παιδιά με Πολλαπλές ή και βαριές Αναπηρίες: Εννοιολογική Αποσαφήνιση - Εκπαίδευση

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλαπλοί ορισμοί, έτσι ώστε να προσδιοριστεί η «βαριά αναπηρία» (Mednick, 2007). Πρόκειται για μια ιδιαίτερη ομάδα που εξετάζονται ως διαφορετικές περιπτώσεις. Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά αυτού του πληθυσμού είναι η πολυπλοκότητα της κατάστασης της αναπηρίας (Best, 2005). Τα περισσότερα παιδιά αυτής της κατηγορίας ανήκουν στην ευρύτερη ομάδα παιδιών με εγκεφαλική παράλυση και δυσλειτουργία των γνωστικών ικανοτήτων (Kirk, Gallagher & Anastasiow, 2003).

Ειδικότερα, τα άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις, όπως νοητική αναπηρία, αυτισμό, νευροψυχική διαταραχή, νευρολογικά σύνδρομα, ασθένειες κυτταρικής ανάπτυξης και άλλες νευροψυχιατρικές διαταραχές, οι οποίες μπορεί να συνοδεύονται και από άλλες αναπηρίες, λόγω χάρη οπτική αναπηρία ή ακουστική αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ., 2008). Αποτελούν έναν ιδιαίτερα ετερογενή πληθυσμό, όπου τα μέλη του διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το βαθμό της νοητικής αναπηρίας, την αιτιολογία της αναπηρίας, το χρόνο εμφάνισης της αναπηρίας είτε εκ γενετής είτε επίκτητη και την πρόωμη πρόγνωση για την επίτευξη της ανάπτυξης και κοινωνικής προσαρμογής (Rainaa & Lunskeya, 2010). Κατά την Ένωση Ατόμων με Πολλαπλές και Σοβαρές Δυσκολίες (TASH) των ΗΠΑ (όπ. αναφ. ο Χρηστάκης, σελ. 264), «Άτομα με πολλαπλές και βαριές δυσκολίες είναι τα άτομα όλων των ηλικιών που έχουν ανάγκη επιπλέον και συνεχούς υποστήριξης σε περισσότερους από έναν τομείς της ζωής τους, για να μπορούν να συμμετέχουν στην κοινότητα και να χαίρονται τη ζωή μαζί με τους άλλους πολίτες που έχουν περισσότερες ή λιγότερες δυσκολίες. Η υποστήριξη που χρειάζονται αφορούν διάφορους τομείς της ζωής τους, όπως είναι η κινητικότητα, η επικοινωνία, η αυτοεξυπηρέτηση, η μάθηση και άλλους που είναι αναγκαίοι για ανεξάρτητη ζωή».

Για τη διάκριση των όρων, «πολλαπλές» και «βαριές», σύμφωνα με την Special Education Unit (2001) οι πολλαπλές αναπηρίες αναφέρονται στο συνδυασμό δύο ή περισσότερων αναπηριών και με τον όρο βαριές αναπηρίες επικεντρώνονται στα άτομα που ανεξάρτητα από τη χρονολογική ηλικία τους, βρίσκονται σε ένα πρώιμο στάδιο ανάπτυξης (Καρτασίδου, 2007). Σύμφωνα με την προαναφερθείσα Ένωση, ο

όρος «βαριά αναπηρία» περιλαμβάνει αναπηρίες, οι οποίες επιδρούν σε όλους τους τομείς και τις πτυχές της ανάπτυξης της προσωπικότητας του ατόμου και τις διαταράσσουν σοβαρά. Πρόκειται, λοιπόν για μια αλληλεπίδραση διαφορετικών αναπηριών, για ένα αποτέλεσμα πολλαπλασιαστικό, το οποίο ξεπερνά το σύνολο των μεμονωμένων επιπτώσεων και περιορισμών της κάθε αναπηρίας.

Οι Orelove και Sobsey, (1996) κατατάσσουν τις ανάγκες των παιδιών με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες σε ορισμένες κατηγορίες, όπως είναι με βάση τις ιατρικές και φυσικές ανάγκες, αναφερόμενοι σε άτομα με περιορισμό στην κίνηση, σκελετικές παραμορφώσεις, αισθητηριακές διαταραχές, αναπνευστικά και άλλα ιατρικά προβλήματα. Κατόπιν, τις διακρίνουν με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου επικεντρώνονται στην κατάλληλη τοποθέτηση και χειρισμό εξαρτημάτων, τις μεθόδους επικοινωνίας και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες που αφορούν τους περιορισμούς στις σωματικές δραστηριότητες και τέλος σε κοινωνικοσυναισθηματικές ανάγκες.

Με βάση τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού διαμορφώνεται και η εκπαίδευσή του. Αναμφισβήτητα, λαμβάνεται υπόψη ότι πρόκειται για παιδιά που χαρακτηρίζονται από ένα συνδυασμό διαφορετικών αναπηριών, οι οποίες δυσχεραίνουν την ικανότητα τους να διδάσκονται και να επιτυγχάνουν στην ακαδημαϊκή πρόοδο (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach, & Richardson, 2005). Άλλωστε, η εκπαίδευση των μαθητών/τριών αυτών αποτελεί πρόκληση, καθώς δύο ή περισσότερες αναπηρίες μπορεί να επηρεάσουν την πνευματική τους λειτουργία, τις κινητικές δεξιότητες, τις προσαρμοστικές δεξιότητες, τις δεξιότητες επικοινωνίας και την αισθητική λειτουργία (Browder & Spooner, 2006).

Οι Westling και Fox (2009) επισημαίνουν ότι τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι αξιολογήσεις είναι τα πιο αξιοποιήσιμα μέσα, όπου μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη για να διδάξουν στα άτομα με πολλαπλές αναπηρίες. Μάλιστα, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν σχέσεις με τους γονείς, έτσι ώστε να τους παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την αναπηρία των μαθητών, γεγονός που μπορεί να συνδράμει στην εξέλιξη των παιδιών σε πολλούς τομείς (Gersten, Fuchs, Compton, Coyne, Greenwood, & Innocenti, 2005).

Η πλειονότητα των παιδιών με πολλαπλές ή/ και βαριές αναπηρίες εμφανίζουν ελλείμματα σε γνωστικές δεξιότητες, αν και αυτή η συμπεριφορά στην πραγματικότητα μπορεί να θεωρηθεί διαφορετούμενη (Snell & Brown, 2006). Το επίπεδο των ικανοτήτων αυτών των παιδιών δύναται να διαφέρει σε μεγάλο βαθμό στις

ακαδημαϊκές, λειτουργικές και γενικές δεξιότητες στη ζωή (Hunt & Marshall, 2006). Ωστόσο, έχουν την ικανότητα να εξελίσσονται σε συγκεκριμένα προσωπικά επίπεδα, όταν τους δοθούν τα κατάλληλα υλικά και υποστήριξη (Spooner & Brown, 2011) με απώτερο στόχο να αποκτήσουν το επιθυμητό επίπεδο ανεξαρτησίας σε πολλούς τομείς των δεξιοτήτων ζωής (Kauffman, 1996).

Τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα στον τομέα της επικοινωνίας εκτός από άλλου είδους αναπηρίες όπου μπορούν να συνυπάρχουν. Ο συγκεκριμένος τομέας αποτελεί τη μεγαλύτερη πρόκληση, καθώς δυσκολεύεται το παιδί με αναπηρία να έρθει σε επαφή με άλλους/ες συμμαθητές/τριες και κατ' επέκταση να επέλθει η συναισθηματική και κοινωνική του κάλυψη. Εντούτοις, τα συστήματα επικοινωνίας και η υποστηρικτική τεχνολογία έχουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίζουν την πρόκληση της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών με πολλαπλές και χωρίς αναπηρίες (Turnbull, Turnbull, & Wehmeyer, 2007).

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός αναπτυξιακά κατάλληλου προγράμματος για τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες είναι ύψιστης σημασίας, διότι χρειάζονται παράλληλα πολλά διαφορετικά συστήματα υποστήριξης (Hunt & Marshall, 2006). Συγκεκριμένα, η διαδικασία σχεδιασμού περιλαμβάνει μια διεπιστημονική συνεργασία πολλών ειδικοτήτων, όπως εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, φυσιοθεραπευτές, υποστηρικτική τεχνολογία, οι οποίοι έχοντας ως κατευθυντήριες γραμμές στο σχεδιασμό τις επιθυμίες του παιδιού και τους τομείς που έχει περισσότερες ικανότητες, προβαίνουν στην υλοποίησή του. Βέβαια, κατά τους Lane, Kalberg και Shepcaro (2009), απαιτούνται πόροι, οι οποίοι θα πρέπει να καθοριστούν και να ληφθούν επαρκώς υπόψη.

Η μέθοδος που αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική στους μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες είναι διδασκαλία σε ζευγάρια (peer tutoring), η οποία αποτελεί παράδειγμα μιας προσέγγισης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά στην εκπαίδευση μεταξύ των παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες (Hunt & Marshall, 2006). Ωστόσο, η επιτυχία της σημειώνεται στην περίπτωση που η διδασκαλία συνεπάγεται μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ των παιδιών και του διδάσκοντος. Οι μαθητές/τριες με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες θα πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκριθούν σε πρωτοβουλίες του διδάσκοντα μέσω της κοινωνικής συμπεριφοράς (Hunt & Marshall, 2006). Αναφέρθηκε από τους Turnbull, Turnbull και Wehmeyer (2007), πως για να πραγματοποιηθεί αυτή η αμφίδρομη σχέση και να διασφαλιστεί ότι οι στόχοι της εκπαίδευσης επιτυγχάνονται, σύμφωνα με τους μελετητές, οι διδάσκοντες οφείλουν να κατανοούν τις ανάγκες των παιδιών τους και να επιλέγουν την καλύτερη εκπαιδευτική

στρατηγική με βάση τις δυνατότητες τους. Μάλιστα, μελέτες αποδεικνύουν ότι η παραπάνω προσέγγιση έχει την ικανότητα να διδάσκει γενικές δεξιότητες στους μαθητές/τριες με βαριές ή/και σοβαρές αναπηρίες και να συνδράμει στη βελτίωση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και ακαδημαϊκών επιτευγμάτων μεταξύ σπουδαστών με σοβαρή αναπηρία (Carter, Simkins, D'Souza & Simpson, 2007).

Παράλληλα, η συστηματική διδασκαλία σύμφωνα με μελέτες αποδείχθηκε ότι αποτελεί μια πρακτική όπου τα παιδιά διδάσκονται ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπως αναγνώριση λέξεων και συμβόλων χρησιμοποιώντας την ενίσχυση μεταξύ των μαθητών/τριών με πολλαπλές αναπηρίες. Ομοίως, οι Mechling, Gast και Langone (2002) εφάρμοσαν με επιτυχία προσομοιώσεις στη διδασκαλία παιδιών που είχαν μέτριες νοητικές αναπηρίες. Έτσι, συμπεραίνουμε πως η συστηματική διδασκαλία είναι μια ισχυρή τεκμηριωμένη πρακτική για τη διδασκαλία ακαδημαϊκών δεξιοτήτων.

Επίσης, η εφαρμογή της αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης (self-directed learning) μπορεί να θεωρηθεί αξιολογη πρακτική στη διδασκαλία ακαδημαϊκών δεξιοτήτων σε μαθητές με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες. Παρόλο που η συστηματική διδασκαλία που δόθηκε από τους εκπαιδευτικούς αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική σχετικά με τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, η αυτόνομη μάθηση παρουσιάζει σημαντικά αποτελέσματα στη διδασκαλία αυτών των μαθητών/τριών. Οι κύριες στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το Αυτοπροσδιοριζόμενο Μοντέλο Μάθησης (Self Determined Learning Model of Instruction) και η εικονογραφική αυτο-διδασκαλία (Pictorial self-instruction). Οι Schneider και Goldstein (2009) χρησιμοποίησαν την εικονική αυτο-διδασκαλία για να διδάξουν στους μαθητές που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συμπεριφορά, ενώ στη μελέτη των Shogren (2012) έδειξε ότι η χρήση του Αυτοπροσδιοριζόμενου μοντέλου μάθησης οδηγεί σε σημαντικές βελτιώσεις στην επιτυχία του προγράμματος σπουδών και στην επίτευξη ειδικών ακαδημαϊκών στόχων σε μαθητές με βαριές αναπηρίες.

Ολοκληρώνοντας, λαμβάνοντας υπόψη τις τρέχουσες τεχνολογικές εξελίξεις, αρκετοί μελετητές αξιολογούν την αποτελεσματικότητα της χρήσης της τεχνολογίας για την επίτευξη της μάθησης μεταξύ των μαθητών/τριών με βαριές ή/ και πολλαπλές αναπηρίες. Οι πιο κοινές μέθοδοι που εφαρμόζονται για τα παιδιά περιλαμβάνουν βίντεο και μοντελοποίηση βίντεο. Τα αποτελέσματα είναι θετικά, καθώς επιτυγχάνεται η κατάκτηση να εκτελούν νέες κοινωνικές δεξιότητες (McKissick, Spooner, Wood & Diegelman, 2013).

Τα παιδιά, λοιπόν με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες δεν τα απομονώνουμε από την κοινότητα των συνομηλίκων, αλλά φροντίζουμε να διαμορφώσουμε τέτοιες καταστάσεις, ώστε να προωθείται η κοινή εκπαίδευση, η κοινή συμβίωση, το κοινό παιχνίδι προς όφελος και των δύο ομάδων. Άλλωστε, βάσει των ιατρικών και ψυχολογικών απόψεων, είναι αναγκαίο να διατεθούν οι απαραίτητες τεχνικές βοήθειες και ειδικό προσωπικό τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και στο πλαίσιο της γειτονιάς, της οικογένειας και κυρίως της τοπικής αυτοδιοίκησης και ευρύτερα της Πολιτείας. Με αυτό τον τρόπο ένα βαριά ανάπηρο παιδί δύναται να φτάσει στο ανώτατο όριο της αυτονομίας του (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

1.2 Εκπαιδευτική Συμπερίληψη: Εννοιολογική Αποσαφήνιση – Προϋποθέσεις - Οφέλη

Στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα ο προσανατολισμός προς την Εκπαιδευτική Συμπερίληψη είναι το ζητούμενο για την εκπαίδευση της γενικής αγωγής. Το ουσιαστικό inclusion προέρχεται από το ρήμα *includere* που σημαίνει συμπεριλαμβάνω. Άρα, ο παραπάνω όρος της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, θα μπορούσε να αποδοθεί ως η εκπαίδευση του μη αποκλεισμού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Πιο αναλυτικά, τόσο ο ορισμός όσο και η έννοια της Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης διακρίνονται σε δύο είδη. Ορισμένοι ορισμοί επικεντρώνονται κυρίως στην προαγωγή της συμπερίληψης ειδικών ομάδων μαθητών/τριών, χωρίς να αναφέρονται αποκλειστικά στα παιδιά με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τυπική εκπαίδευση και πιο διευρυμένοι ορισμοί εστιάζουν περισσότερο στην ποικιλομορφία που διακρίνει όλους τους μαθητές και στο πώς τα σχολεία ανταποκρίνονται σε αυτήν, χωρίς να εξιδανικεύονται σε ειδικές κατηγορίες παιδιών (Παπαπέτρου, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη & Υφαντή, 2013).

Είναι αξιοσημείωτο πως αναφορικά με τον όρο *inclusive education* προέκυψε το 1990 ως απώτερος στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής και αντικατέστησε τον όρο «*integration*», δηλαδή ένταξη, που ίσχυε ως τότε (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ωστόσο, έχουν αποδοθεί κατά καιρούς στην ελληνική βιβλιογραφία και αρθρογραφία οι όροι: «ενσωμάτωση», «ενταξιακή εκπαίδευση» ή «ένταξη», «συνεκπαίδευση», «συμμετοχική εκπαίδευση» και «συμπεριληπτική εκπαίδευση» (Παπαπέτρου, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη & Υφαντή, 2013). Όσον αφορά στη σημασιολογική ερμηνεία της ορολογίας ένταξη και ενσωμάτωση, παρατηρούμε ότι στην ένταξη διατηρούνται τα αρχικά βασικά χαρακτηριστικά του καθενός, τα οποία διαρκώς εμπλουτίζονται κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση, ενώ στην ενσωμάτωση

εξαφανίζονται τα αρχικά χαρακτηριστικά, καθώς αφομοιώνονται από τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου συνόλου. Κατά τον Walter Krog (2005 σελ. 45 όπ. αναφέρεται στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2011) σχετικά με τη διαφορά των όρων -ένταξης και συμπερίληψης-, επισημαίνεται ότι με την έννοια της ένταξης είναι υπαρκτός ένας κοινωνικός διαχωρισμός, ενώ η συμπερίληψη ισοδυναμεί με τη συμμετοχή, τη συνδιαμόρφωση για όλους τους ανθρώπους χωρίς αποκλεισμούς. Παράλληλα, ο όρος «συνεκπαίδευση» αναφέρεται στην τοποθέτηση των παιδιών με αναπηρία στο σχολείο γενικής αγωγής με σκοπό τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών, αλλά στις προδιαγραφές της συνεκπαίδευσης ανήκει η ελάχιστη, εάν όχι ανύπαρκτη, υποστήριξη του συγκεκριμένου παιδιού. Όπως επισημάνεται, τα άτομα για να επωφεληθούν από το αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης, θα πρέπει να έχουν τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες για να ενταχθούν στο θεσμό της συνεκπαίδευσης και να υπάρξει η δυνατή βελτίωση. Επομένως, η συμπερίληψη εμπεριέχει το όραμα μιας κοινωνίας, όπου θα συμμετέχουν όλοι οι πολίτες και θα λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες όλων των μελών (Χαρουπιάς, 2003).

Συμπερίληψη (inclusion), λοιπόν στο γενικό σχολείο, σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές με την ποικιλομορφία τους απασχολούνται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που συμμετέχουν ενεργά και έχουν νόημα για αυτούς. Κάθε τροχοπέδη που ανακύπτει στη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι δυνατόν να προέρχεται από όλες τις πλευρές που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα. Είτε πρόκειται για τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, την κουλτούρα, την πολιτική και την πρακτική του σχολείου, αλλά και την ευρύτερη κοινότητα, την τοπική και εθνική πολιτική. Παράλληλα, εμπόδια δύναται να προκύπτουν από το περιεχόμενο (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών - Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών - σχολικά εγχειρίδια) και από τις μεθόδους διδασκαλίας ή από την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών. Στο σχολικό πλαίσιο που εφαρμόζεται η συμπερίληψη, οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής υποστηρίζουν τη μάθηση όλων των παιδιών, επιδιώκοντας την άρση των παραπάνω εμποδίων (Παπαέτρου, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη & Υφαντή, 2013).

Επομένως, η εκπαιδευτική συμπερίληψη εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς σε όλα τα επίπεδα του συστήματος, δεσμευόμενη στη βασική φιλοσοφία της εκπαίδευσης, την οποία είναι πρόθυμοι να υλοποιήσουν. Αυτό σημαίνει, ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα σχολεία θα πρέπει να διατυπώνουν μια προσέγγιση, χωρίς αποκλεισμούς κατά την οποία «υπάρχει βαθμός συναίνεσης γύρω από τις αξίες του σεβασμού για το διαφορετικό και δέσμευση να προσφέρουν σε όλους τους

μαθητές πρόσβαση σε ισότιμες ευκαιρίες μάθησης» (Ainscow & Miles, 2008, σελ. 27, όπ. αναφ. στο David Mitchell, 2015).

Για την επίτευξη της συμπερίληψης παρατηρούμε την αλλαγή που έχει επέλθει στην αντιμετώπιση της οπτικής των παιδιών με αναπηρία από την ομαλοποίηση και αποϊδρυματοποίηση στις αρχές του 20ου αιώνα μέχρι και την καθιέρωση της υποχρεωτικής φοίτησης όλων των παιδιών με και χωρίς αναπηρίες, στο βαθμό των δυνατοτήτων τους, να μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνακόλουθα, δημιουργήθηκε η ανάγκη ύπαρξης ειδικών τμημάτων, τμημάτων με δεύτερο εκπαιδευτικό (θεσμός παράλληλης στήριξης) που συνδράμουν στη συμπερίληψη όλων των παιδιών (Στασινός, 2013). Σύμφωνα με το άρθρο 6 του Νόμου 3699/2008, εισάγεται για τους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η δυνατότητα να φοιτούν σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης ή εντός σχολικής τάξης του γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Σαφέστατα, η εκπαιδευτική συμπερίληψη δεν αποτελεί μια νέα ιδεολογία που αποσκοπεί στην καλύτερη αντιμετώπιση των αναγκών και δυσκολιών των παιδιών, αλλά απώτερος σκοπός είναι η διασφάλιση του δικαιώματος του κάθε παιδιού να φοιτά στο σχολείο της γειτονιάς του και να έχει τις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και δυνατότητες, όπως το εκάστοτε παιδί της ηλικίας του. Έτσι, πραγματοποιείται η αρχή για την εξασφάλιση των σχολείων για όλους (Jenkinson, 1997).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση της ιδέας της εκπαιδευτικής συμπερίληψης και κατ' επέκταση τη θετική έκβαση της στην εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι οι χώρες, όπου υπέγραψαν και επικύρωσαν τη Σύμβαση, να αντιληφθούν τις υποχρεώσεις τους σχετικά με τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες (Ηνωμένα Έθνη, 2006 · Mitchell, 2015). Πιο αναλυτικά, η προαναφερθείσα σύμβαση περιλαμβάνει μια σημαντική δέσμευση για τη συνεκπαίδευση στο άρθρο 24, αναφέροντας μεταξύ άλλων ότι τα συμβαλλόμενα κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρίες στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, προκειμένου να πραγματοποιηθεί αυτό το δικαίωμα της απουσίας των διακρίσεων και της υπερίσχυσης των ίσων ευκαιριών, τα συμβαλλόμενα κράτη διασφαλίζουν ένα σύστημα εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς σε όλα τα επίπεδα και στη δια βίου μάθηση, το οποίο κατευθύνεται στην πλήρη ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, την αίσθηση της αξιοπρέπειας και της ενίσχυσης του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των

θεμελιωδών ελευθεριών. Ακόμη, εξασφαλίζει την ανάπτυξη της προσωπικότητας των ατόμων με αναπηρία, τα χαρίσματά τους, τη δημιουργικότητα, καθώς και τις ψυχικές και σωματικές τους ικανότητες στο μέγιστο. Τέλος, εστιάζει στη δυνατότητα των ατόμων με αναπηρίες να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε μια ελεύθερη κοινωνία (Σύμβαση ΟΗΕ).

Επομένως, κατά την υλοποίηση αυτού του δικαιώματος, τα συμβαλλόμενα κράτη διασφαλίζουν ότι τα άτομα με αναπηρία δεν αποκλείονται από τη γενική εκπαίδευση του συστήματος με βάση την αναπηρία και ότι τα παιδιά με αναπηρίες μπορούν να έχουν ισότιμη πρόσβαση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια υποχρεωτική δωρεάν εκπαίδευση στις κοινότητες στις οποίες ζουν. Επίσης, τους παρέχεται εύλογη κάλυψη των αναγκών του ατόμου λαμβάνοντας την απαιτούμενη υποστήριξη στο πλαίσιο του προγράμματος, προκειμένου να διευκολυνθεί η αποτελεσματική εκπαίδευσή τους. Αυτό επιτυγχάνεται, παρέχοντας τους αποτελεσματικά εξατομικευμένα μέτρα στήριξης σε περιβάλλοντα που μεγιστοποιούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη, σύμφωνα με το στόχο της πλήρους ένταξης (Mitchell, 2015).

Ωστόσο, για την επίτευξη της εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι απαραίτητη η ενημέρωση και υποστήριξη των γενικών σχολείων κάθε περιοχής, ώστε να υποστηρίζουν τη συμμετοχή και τη μάθηση μεγαλύτερου φάσματος μαθητών. Αυτό συντελεί στο να εφιστάται η προσοχή σε παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία επιτελούν το έργο τους. Πιο αναλυτικά, είναι απαραίτητο σε τοπικό επίπεδο να γίνουν οι ενέργειες που θα προωθήσουν την εφαρμογή της συμπερίληψης και θα υποστηρίξουν τις υπηρεσίες του σχολείου είτε αφορά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο είτε τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων είτε τη διοίκηση του σχολείου Ainscow (2005, σ. 112, όπ. αναφ. στο Παπαπέτρου, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη & Υφαντή (2013).

Σύμφωνα με μελέτες, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν την προθυμία τους να μάθουν από τους γονείς τις βέλτιστες πρακτικές και στρατηγικές για την καθοδήγηση των παιδιών με αναπηρία. Όπως υποδεικνύουν οι Shea και Bauer (2003) και Yell (1998), οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναπτύξουν τις κατάλληλες δραστηριότητες μετά τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με το παιδί από τους γονείς τους, έτσι ώστε να τροποποιήσουν τη διδασκαλία για τη μέγιστη καθοδήγηση των μαθητών/τριών με αναπηρία. Επίσης, οι Hwang και Evans (2011) αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν την κατανόηση της συμπερίληψης δείχνοντας ότι οι μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες έμαθαν να αποδέχονται και να κατανοούν τους ανθρώπους που είναι

διαφορετικοί. Οι καθηγητές αυτής της μελέτης κατανοούν επίσης τη διαφορά μεταξύ της ένταξης και της συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρία. Οι Abouchaar, (2003) όπ. αναφ. στο Donnie, Alma, Michelle Suzette, (2016) υποστήριξε ότι η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών επηρεάζεται από τους γονείς, την οικογένεια και τις ομάδες των ομοτίμών τους. Μάλιστα, στη συγκεκριμένη μελέτη οι γονείς εξέφρασαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν εξηγήσει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες που πρέπει να γνωρίζει το παιδί τους και εκτίμησαν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να προετοιμάσουν τα παιδιά τους και να τα εκπαιδεύσουν.

Έτσι, διαπιστώνουμε ότι η συνεργατική εργασία επιτρέπει την ανταλλαγή γνώσεων και τον προβληματισμό σχετικά με την πρακτική. Άλλωστε, η συνεργασία έχει αποδειχθεί ότι είναι η κύρια σύγχρονη στρατηγική για την τροφοδότηση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας για αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Guerrero, Mejías, Collazos, Pino & Ochoa, 2003). Ειδικότερα, η υποκείμενη υπόθεση της συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων σε ειδικές εκπαιδευτικές πρακτικές είναι δυνατόν να κατορθώσουν την επιτυχία της μέγιστης δυνατής εκπαίδευσης. Αντιθέτως, εάν οι βασικοί συντελεστές στη ζωή ενός παιδιού έχουν διαφορετικές ιδέες και πεποιθήσεις στην επικοινωνία και τις σχέσεις μεταξύ τους, ρευστοί δεσμοί μεταξύ αυτών των ενδιαφερομένων μπορούν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης ενός παιδιού (Staples & Diliberto, 2010).

Επομένως, συνειδητοποιούμε ότι απαιτούνται αλλαγές και προϋποθέσεις για την επίτευξη της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, οι οποίες δεν είναι ούτε εύκολες ούτε γρήγορες. Άλλωστε η συμπερίληψη αποτελεί μια διαδικασία αέναης αλλαγής τόσο του περιεχομένου των δομών όσο και των προσεγγίσεων που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση (Booth & Ainscow, 2011· Sebba & Aincow, 1996 όπ. αναφ. στο Γεροσίμου, 2013). Το όραμα της συμπερίληψης εμπεριέχει την αναγνώριση της διαφορετικότητας της αναπηρίας και της πολιτισμικής ετερότητας ως μέρος μιας πλουραλιστικής κοινωνίας. Ο λόγος για «Ένα σχολείο για Όλους» στην εκπαιδευτική συμπερίληψη απαιτεί την ανασυγκρότηση της κοινωνίας τόσο σε τοπικό όσο και σε ευρύτερο επίπεδο, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται άμεσα στις ανάγκες όλων των παιδιών, καθώς εμπερικλείονται και παρατηρούνται οφέλη τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Μάμας, 2014).

Αναμφισβήτητα, η έννοια της εκπαίδευσης εμπερικλείει εκτός από την ακαδημαϊκή επιμόρφωση και τη διδασκαλία, την εκπαίδευση που αναπτύσσει και καλλιεργεί δεξιότητες, στάσεις και γνώσεις για τη συνεχή ένταξη στην κοινωνία. Τα

σχολεία οφείλουν να παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες να ανακαλύπτουν, να βιώνουν και να μαθαίνουν. Αυτός είναι ο σκοπός για όλους τους πληθυσμούς των παιδιών, με και χωρίς αναπηρία. Μάλιστα, είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους μαθητές με αναπτυξιακές αναπηρίες, καθώς είναι σύνηθες να αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες της επικοινωνίας, της κινητικότητας, της συμπεριφοράς εκτός από την ακαδημαϊκή μάθηση (Alper & Ryndak, 1992). Έτσι πρακτικές, όπως η συμπερίληψη που αποσκοπούν στην εκπαίδευση αυτών των παιδιών προωθούν την ανάπτυξη σε όλους τους εκπαιδευτικούς τομείς.

Ειδικότερα, παρατηρούνται εκπαιδευτικά αποτελέσματα από την κοινωνική αλληλεπίδραση παιδιών με και χωρίς αναπηρία. Πιο αναλυτικά, μελέτες των Brinker και Thorpe (1984) απέδειξαν πως η κοινωνική αλληλεπίδραση παιδιών με σοβαρές ή/και πολλαπλές αναπηρίες και χωρίς αναπηρίες παρουσίασε στατιστικά σημαντική διακύμανση σε αντίθεση με την έκβαση στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Μάλιστα, θεωρήθηκε αρκετά σημαντικό επίτευγμα, καθώς καθιερώνεται μια σαφής σχέση μεταξύ των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους τυπικούς συνομηλίκους, ενώ υλοποιείται ο σχεδιασμός και η επίτευξη στόχων εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (ΕΕΠ) για τα παιδιά με σοβαρή αναπηρία.

Παράλληλα, οι Hunt, Staub, Alwell και Goetz (1994) διερεύνησαν το ακαδημαϊκό επίτευγμα των παιδιών με πολλαπλές ή/και σοβαρές αναπηρίες στο πλαίσιο συνεργατικών μαθησιακών ομάδων στις τυπικές τάξεις, όπου οι μαθητές με αναπηρίες θα μπορούσαν να αποκτήσουν βασικές επικοινωνιακές και κινητικές δεξιότητες μέσω της αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους χωρίς αναπηρίες που τους παρείχαν συμβουλές. Τα αποτελέσματα της μελέτης ήταν ενθαρρυντικά, καθώς καθένας από τους μαθητές με σοβαρές ή/και πολλαπλές αναπηρίες απέκτησε επικοινωνιακές δεξιότητες. Επομένως, αποδεικνύεται ότι οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους χωρίς αναπηρίες δύναται να επηρεάσουν και σε εκπαιδευτικό επίπεδο τα παιδιά με αναπηρίες. Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνεται κι από τον Lewis (όπ. αναφ. στο Thompkins & Deloney, 1995), ο οποίος υποστηρίζει ότι οι μαθητές με αναπηρίες σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς ενισχύουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη γλωσσική ανάπτυξη, την κατάλληλη συμπεριφορά και την αυτοεκτίμηση.

Εν συνεχεία, σύμφωνα με τον Tomko (1996) μέσω της εκπαιδευτικής συμπερίληψης τα παιδιά με αναπηρίες παραμένουν σε ένα μονοπάτι που οδηγεί να είναι μέλη της κοινωνίας και στην ενήλικη ζωή. Αυξάνει την ικανότητά τους να επιτύχουν την ακαδημαϊκή και σωματική ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους και

ενισχύει τη συνολική τους ποιότητα. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη διδάσκει τη συνεργασία όλων των παιδιών και τον τρόπο αλληλεπίδρασης να λειτουργούν με άλλους με διαφορετικές ικανότητες. Μαθαίνουν να εκτιμούν τη διαφορετικότητα, την ικανότητα των άλλων να συνεισφέρουν και δίνει στα παιδιά μια αίσθηση ενότητας.

Τέλος, τα οφέλη της συμπερίληψης των παιδιών με αναπηρίες περιλαμβάνουν τη φιλία, αυξημένες κοινωνικές εκδηλώσεις, υποδείγματα ρόλων για ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες, πρόσβαση σε ατομικά εξειδικευμένα προγράμματα σπουδών και γενικότερα στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, αυξημένες δυνατότητες συμπερίληψης σε μελλοντικά περιβάλλοντα, περισσότερες ευκαιρίες για αλληλεπιδράσεις, υψηλότερες προσδοκίες, μεγαλύτερες δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ του προσωπικό του σχολείου και αυξημένη συμμετοχή γονέων. Οι Smith, Polloway, Patton και Dowdy (2006), δηλώνουν ότι τα πλεονεκτήματα του μοντέλου της εκπαιδευτικής συμπερίληψης χωρίς κοινωνικά αποκλεισμούς επιτρέπουν την πρόσβαση στο γενικό πρόγραμμα σπουδών (Begeny and Martens, 2007). Η εκπαιδευτική συμπερίληψη δύναται να οδηγήσει σε ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη προετοιμάζοντας την κοινότητα να αποφεύγει τα αρνητικά αποτελέσματα που προκαλούνται από τον αποκλεισμό. Άλλωστε κατά τους (Karagiannis et al., 1996 όπ. αναφ. στο Begeny & Martens, 2007) «η επιτυχής συμπερίληψη βοηθάει τους τυπικούς μαθητές να αναπτύξουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία, γεγονός που ενισχύει την εγκαθίδρυση κοινωνικών αρχών βασισμένων στην ισότητα που έχει ως στόχο την προώθηση μιας πιο αρμονικής κοινωνίας» (σελ.1).

Ολοκληρώνοντας, ο Hunt (2000), (όπ. αναφέρεται στο Sherr Hicks-Monroe, 2011) αναφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο για τους μαθητές γενικής όσο και για τα παιδιά με αναπηρία. Αυτό συμβαίνει, διότι καταλήγει στη συμπεράσμα ότι τα ακαδημαϊκά οφέλη για τους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης εμπερικλείουν την παροχή πρόσθετου ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στην τάξη, σχηματίζοντας μικρές ομάδες, παρέχοντας εξατομικευμένη διδασκαλία και υποβοήθηση στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών προσαρμογών για όλους τους μαθητές που την έχουν ανάγκη.

1.3 Ο ρόλος του/της διευθυντή γενικής και ειδικής αγωγής στην εφαρμογή της Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης

Απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση της Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης είναι η θετική στάση του διευθυντή ως ηγέτη στην εφαρμογή της. Ο ρόλος της ηγεσίας έχει αλλάξει σε μεγάλο βαθμό τα τελευταία χρόνια και από κάποιους θεωρείται κεντρικός παράγοντας για την επιτυχία του σχολείου και των παιδιών (Leithwood, Jantzi &

Steinbach, 1999). Μόνο οι ηγέτες μπορούν να αναπτύξουν πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, να δημιουργήσουν σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία και να μεταλαμπαδεύουν μηνύματα σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα (Riehl, 2000). Βέβαια, πρέπει να επισημανθεί είναι ότι η σχολική ηγεσία δεν περικλείει στάσεις μόνο ενός ανθρώπου, του διευθυντή στην περίπτωσή μας, αλλά πρόκειται για μια συλλογική διαδικασία που υποστηρίζει τη συμμετοχή και συνεργασία των εκπαιδευτικών και την ανάληψη ηγετικών ρόλων από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Ryan, 2006). Άλλωστε, ο ηγέτης δεν είναι πλέον μόνο ο διευθυντής του σχολείου, αλλά έχει την τάση η ηγεσία να διασπείρεται ή να διαμοιράζεται σε όσον το δυνατό περισσότερα άτομα, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών (Groon, 2003, 2000). Ένας μεγάλος αριθμός μελετών, λοιπόν θεωρεί σημαντικό το ρόλο των ηγετών στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Bailey & du Pleiess, 1997· Guzman, 1997· Guzman & Schofield, 1995· Ingram, 1997· Kugelmass & Ainscow, 2004· Praiser, 2003).

Σύμφωνα με ερευνητές η εκπαιδευτική συμπερίληψη αποτελεί το κλειδί για τη βελτίωση των σχολείων. Αυτό συμβαίνει, διότι η ηγεσία είναι υπεύθυνη για την παροχή ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές (Avissar, 2000· Burello, Lashley & Beatty, 2001· Kugelmass & Ainscow, 2004). Παράλληλα, ο ρόλος της είναι σημαντικός στο καθορισμό των αναγκών των ατόμων που για κάποιους λόγους φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση. Η Praiser (2003) ισχυρίζεται πως για να εδραιωθεί η επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι σημαντικό οι ηγέτες να δεσμεύονται απέναντι στη φιλοσοφία της συμπερίληψης και να αναπτύσσουν στάσεις και συμπεριφορές, ώστε να προωθούν τη συμπερίληψη, όπως είναι η αποδοχή, η επιτυχία των μαθητών με δυσκολίες στη μάθηση. Ακόμα, όπως υποστηρίζουν οι Attfield και Williams (2003), οι ηγέτες οφείλουν να γνωστοποιήσουν στους εκπαιδευτικούς τι είναι συμπερίληψη και να υποστηρίξουν το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου στις υπευθυνότητες και τη διδασκαλία απέναντι στα παιδιά που για κάποιους λόγους περιθωριοποιούνται (Freeman & Grey, 1989). Οι Kugelmass και Ainscow (2004) επιχειρηματολογούν ότι ανάμεσα στα καθήκοντα των ηγετών είναι να παρουσιάζουν νέες απόψεις για τη διαφορετικότητα, οι οποίες σαφέστατα δεν απομονώνουν τα άτομα που για κάποιους λόγους περιθωριοποιούνται. Επίσης, κατά τους ίδιους είναι υπεύθυνοι και προσπαθούν να χτίζουν γέφυρες ανάμεσα στα σχολεία μιας κοινότητας.

Όσον αφορά στην κατανόηση και τις πρακτικές για τη συμπερίληψη παιδιών με βαριές αναπηρίες είναι ορατές οι αντιφάσεις μεταξύ των διευθυντών και των

γονέων (Runswick-Cole, 2008). Σε ορισμένα σχολεία, η συμπερίληψη συνεπάγεται ότι όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τη φύση και τη σοβαρότητα των αναπηριών, αποτελούν μέλη των τάξεων και εμπερικλείονται κυρίως από άτομα που δεν ανήκουν στην ίδια ηλικία (Loreman, 2007). Σε άλλα σχολεία, οι μαθητές με ήπια ή μέτρια αναπηρία εντάσσονται πλήρως στην τυπική τάξη, ενώ οι μαθητές με βαριές αναπηρίες παρακολουθούν μόνο τυπικές τάξεις περιοδικά και περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους σε αίθουσες διδασκαλίας που αποτελούνται από συνομηλικούς μικτής ηλικίας, οι οποίοι έχουν επίσης σοβαρές αναπηρίες (Loreman, 2007).

Ειδικότερα, η έρευνα για τις απόψεις των διευθυντών για τους μαθητές με βαριές ή/ και πολλαπλές αναπηρίες είναι περιορισμένη. Σύμφωνα με τους Andrews και Lupart (2000) η λειτουργία των σχολείων ως επιχείρηση, που είναι πλησιέστερη στους ρόλους των διοικητών, βρίσκεται σε «σύγκρουση» με τη εκπαιδευτική συμπερίληψη στην ευαισθητοποίηση της κοινότητας, την ισότητα και τη συνείδηση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Οι διοικητές-διευθυντές αναμετρούν τις απαιτήσεις των όλο και πιο ποικίλων μαθητικών πληθυσμών με συρρικνωμένους προϋπολογισμούς, κυμαινόμενους πόρους, και τις προσδοκίες του κοινού για διατήρηση ή υπέρβαση του προηγούμενου έτους ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Επομένως, οι σημερινοί διευθυντές σχολείων αντιμετωπίζουν ασύγκριτες προκλήσεις της διαχείρισης της «επιχείρησης» της εκπαίδευσης των παιδιών υπό το φως της αυξανόμενης επικράτησης των μαθητών με σοβαρή αναπηρία στα σχολεία τους.

Ολοκληρώνοντας, οι Theoharis και Causton-Theoharis (2008), οι οποίοι επικεντρώθηκαν στην προετοιμασία των σχολείων για τη συμπερίληψη παιδιών με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες και έλαβαν συνέντευξη από τρεις γνωστούς εκπαιδευτικούς ηγέτες, τη Richard Villa, τη Mara Sapon-Shevin και τη Elise Frattura, κατέληξαν στα παρακάτω συμπεράσματα. Πιο αναλυτικά, υποστήριξαν ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δεν είναι έμπειροι ή άνετοι με την ηγεσία στη εκπαιδευτική συμπερίληψη με σκοπό τη δημιουργία σαφών, ενταξιακών πρακτικών στα δικά τους σχολεία. Ωστόσο, η Richard Villa συνοψίζει υποστηρίζοντας ότι οι ενταξιακές πρακτικές προβλέπουν μια κοινωνική δικαιοσύνη που δεν υλοποιείται με τις πρακτικές του διαχωρισμού.

Εκ παραλλήλου, όσον αφορά στο ρόλο του διευθυντή ειδικής αγωγής στην εφαρμογή της Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης επιβεβαιώνεται ότι η σχολική μονάδα, όπως και μια επιχείρηση είναι ένα περίπλοκο πεδίο που διευθύνεται από διευθυντές και υποδιευθυντές. Οι DiPaola, Tschannen-Moran και ο Walther-Thomas (2004) αποκαλύπτουν ότι η ειδική εκπαίδευση εξελίχθηκε από τη διαχωρισμένη τάξη που

χαρακτηρίζονταν από χαμηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες και την κοινωνική απομόνωση σε κοινή αποδοχή και δεν αποτελεί μέρος σε ένα σχολικό κτίριο.

Στο παρελθόν, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαιδευτικοί τυπικής εκπαίδευσης ήταν σύνηθες να προσλαμβάνουν μια διαφορετική προσέγγιση από την ηγεσία, αλλά με την εφαρμογή των νόμων και την εισροή μαθητών με αναπηρίες στις τυπικές τάξεις δεν υπάρχει διαφοροποίηση, καθώς δεν εξαρτώνται από διαφορετικές διοικητικές δομές (Crockett, 2002). Ο Crockett, (2002) σημειώνει ότι στα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα έχει μειωθεί η παροχή μεμονωμένων υπηρεσιών και εξαρτώνται περισσότερο από τις συνεργασίες για τις καλύτερες συνθήκες των παιδιών. Προκειμένου να εφαρμοστεί η προοπτική αυτή και στην ειδική αγωγή, οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι να εφαρμόσουν το δικό τους στυλ ηγεσίας, το οποίο θα προωθεί την παραγωγικότητα και την ικανοποίηση του εξειδικευμένου προσωπικού στο περιβάλλον εργασίας. Ειδικότερα, οφείλουν να επιλέξουν το κατάλληλο στυλ ηγεσίας και να το προσαρμόσουν στις ατομικές τους στάσεις και συμπεριφορές, έτσι ώστε να μυήσουν το προσωπικό τους. Μόλις υλοποιηθεί αυτή η επιλογή, θα έχει ισχυρό αντίκτυπο σε όλες τις πτυχές των συνθηκών εργασίας των συναδέλφων (DiPaola et al., 2004).

Πιο αναλυτικά, κατά τη λήψη αποφάσεων μεταξύ των συνεργατικών στυλ ηγεσίας, είναι σημαντικό ο διευθυντής να γνωρίζει τα χαρακτηριστικά του καθενός που συσχετίζεται με τους ρόλους και τις υπευθυνότητες του επιτυχημένου διευθυντή. Οι Weaver και Landers (2003) συνέταξαν τις συμπεριφορές των διευθυντών της ειδικής αγωγής που εκτίθενται από συνδυασμένες μελέτες (Guzman, 1997· Potter & Husley, 2001· Heizman, 2001· Lupsky & Gartner, 1997, όπως αναφέρεται στους Weaver, Landers, Stephens & Joseph, 2003). Αυτές οι συμπεριφορές περιλαμβάνουν ένα σύστημα επικοινωνίας, το οποίο επιτρέπει στα μέλη του προσωπικού να συμμεριστούν πολιτικές και πρακτικές που προωθούν την αλλαγή, να συνεργάζονται με τους συναδέλφους διατηρώντας κοινές πεποιθήσεις προς τη συμπερίληψη και να επιδεικνύουν δεξιότητες στην επίλυση προβλημάτων. Έτσι, θα επιτευχθεί η διαμόρφωση ενός ευχάριστου περιβάλλοντος, όπου οι διευθυντές ειδικής αγωγής εργάζονται για την καθιέρωση ισχυρών, ουσιαστικών σχέσεων που εμπεικλείουν τη συνεργασία. Βέβαια, αυτές οι σχέσεις μπορούν να ξεκινήσουν με θεμέλιο την κατανόηση (Walther-Thomas & DiPaola, 2003). Άλλωστε, οι Walther-Thomas και DiPaola (2003) τονίζουν ότι με την κατανόηση των απαιτήσεων και των αναγκών του προσωπικού, οι ηγέτες μπορούν να παράσχουν την απαραίτητη υποστήριξη που τους

επιτρέπει να οδηγήσει σε μείωση του άγχους και βελτίωση της ικανοποίησης από την εργασία.

Από την άλλη, το προσωπικό αντιλαμβάνεται τότε ο ηγέτης είναι προσιτός. Αυτό συμβαίνει, διότι τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού του χρειάζονται έναν ηγέτη που θα ακούει με προσοχή τις απόψεις τους (DiPaola, Tschannen-Moran, & Walther-Thomas (2004), θα υπάρχει συνεχής διάλογος και αλληλοβοήθεια μεταξύ τους με σκοπό να επιτυγχάνονται οι στόχοι των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Walther-Thomas & DiPaola, 2003). Εντούτοις, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να έχουν δημιουργηθεί σχέσεις με βάση την αισιοδοξία, την εμπιστοσύνη και το σεβασμό, αξίες απαραίτητες για τη συνεργασία (Billingsley, 2005). Τέλος, είναι σημαντικό οι ίδιοι να κατέχουν καλές διαπροσωπικές δεξιότητες (Birnbbaum, 2006) και να είναι ικανοί να ασκούν ηγεσία που θα εξασφαλίζει στους εκπαιδευτικούς επιπρόσθετες υπηρεσίες που θα διευκολύνουν τη δουλειά τους, όπως υλικοτεχνική υποδομή, επιμορφώσεις, υποστήριξη γονέων Weaver et al., (2003).

Επομένως, οι δράσεις των διευθυντών ακολουθώντας το κατάλληλο στυλ ηγεσίας, αλλά και την προθυμία και αλληλεπίδραση του προσωπικού να συνεργαστούν σε ένα ιδανικό περιβάλλον εργασίας με σκοπό τη μέγιστη παραγωγικότητά τους συμβάλλουν στην επιτυχία της εφαρμογής του κατάλληλου ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος (Birnbbaum, 2006). Ο Doyle (2003) σημειώνει την αξιόπιστη βασισμένων σε νομικές εντολές, δυνατή, συνεργατική, δημοκρατική ηγεσία, η οποία θα έχει σκοπό τη διασφάλιση εφαρμογής των προγραμμάτων. Έτσι, θα επιτευχθεί και ο σκοπός των παιδιών να λάβουν τη ποιοτικότερη και πιο αποτελεσματική εκπαίδευση (Doyle, 2003).

1.4 Ο ρόλος και οι απόψεις των γονέων για την Εκπαιδευτική Συμπερίληψη

Στη σύγχρονη και απαιτητική σχολική πραγματικότητα δύναται να υπάρχει διχογνωμία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές που υιοθετούν ή απορρίπτουν πρακτικές της συμπερίληψης. Παράλληλα, εκπαιδευτικοί και διευθυντές υποστηρίζουν ή απαξιούν τους γονείς των παιδιών με σοβαρή αναπηρία που παραμένουν αποκομμένοι από την υποστήριξή τους στην εκπαιδευτική συμπερίληψη. Οι Runswick-Cole (2008) και Palmer, Fuller, Arora και Nelson, (2001), οι οποίοι διερεύνησαν τις απόψεις των γονέων σχετικά με τη συμπερίληψη, υποστηρίζουν ότι πολλοί γονείς αναφέρουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών και την έλλειψη κατάλληλων εγκαταστάσεων ως αίτια για τις επιφυλάξεις τους σχετικά με τη συμπερίληψη των παιδιών τους.

Επιπρόσθετα, ο Runswick-Cole αναφέρει ότι οι γονείς των παιδιών με σοβαρές αναπηρίες ωθούνται στην επιλογή να φοιτήσουν τα παιδιά τους σε διαφορετικούς χώρους όχι εξαιτίας της ιδεολογίας τους, αλλά της δυσάρεστης πραγματικότητας που βιώνουν. Περαιτέρω, οι Palmer, Fuller, Arora, & Nelson, (2001) σημειώνουν ότι οι πεπειθήσεις των γονέων που προτιμούν το διαχωρισμό επικεντρώνονται σε αρνητικές αντιλήψεις των τάξεων γενικής εκπαίδευσης ή στις πεπειθήσεις ότι τα παιδιά με αναπηρία επιβαρύνουν τους εκπαιδευτικούς ή τους μαθητές. Τα συναισθήματα, λοιπόν των γονέων ότι ο διαχωρισμός είναι το μόνο μέρος όπου τα παιδιά τους θα καλωσοριστούν και δε θα θεωρηθούν ως επαχθής ομάδα υποδεικνύουν ότι το σύνολο της σχολικής μονάδας και της ευρύτερης κοινότητας σε τοπικό επίπεδο και γενικά του κράτους, η εκπαιδευτική πολιτική δεν έχουν λάβει και παράλληλα μεριμνήσει για την αξία της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (Palmer et al, 2001).

Παράλληλα, οι ερευνητές διατείνονται ότι οι γονείς μπορούν να επιλέξουν για τα παιδιά τους προγράμματα χωρίς αποκλεισμούς, εφόσον οι επιφυλάξεις τους για την ένταξη υπερβληθούν. Οι Turner και Traxler (1995) μελέτησαν τις εμπειρίες 21 μαθητών που μεταφέρθηκαν από διαχωρισμένες τάξεις σε αίθουσες διδασκαλίας που υλοποιούνται προγράμματα συμπερίληψης. Αρχικά, διαπιστώθηκε ότι ορισμένοι γονείς διαφοροποιούνταν έναντι της ένταξης. Ωστόσο, οι αντιλήψεις τους τροποποιήθηκαν, όταν είδαν ότι τα παιδιά τους είναι ασφαλή και σημείωσαν κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή πρόοδο στο περιβάλλον της συμπερίληψης. Οι Turner και Traxler παρέχουν στοιχεία σχετικά με τις εμπειρίες των μαθητών με μια σειρά από χαρακτηριστικά και εκπαιδευτικές ανάγκες και επισημαίνουν ότι οι αλλαγές από τη διαχωριζόμενη στην εκπαιδευτική συμπερίληψη μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα.

Περισσότερες έρευνες επιβεβαιώνουν τα θετικά αποτελέσματα από την ενεργό συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς αναπηρίες σε προγράμματα εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Ειδικότερα, παρατηρείται πως όταν είναι ορατή η γονική συμμετοχή υπάρχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, θετική στάση απέναντι στο σχολείο και χαμηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του (Hoover - Dempsey & Sandler, 1997). Κατά τον Braley, (2012) η συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων είναι πολύ δύσκολο να προωθηθεί και να διατηρηθεί εάν εργάζονται ως ξεχωριστή μονάδα. Απαιτείται, από κοινού λήψη αποφάσεων και ιδεών για το σχεδιασμό του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος των παιδιών και συνεχή συζήτηση και επαναξιολόγηση των τρόπων εφαρμογής και βελτίωσης των προγραμμάτων. Άρα, η επικοινωνία μεταξύ τους πρέπει να είναι ποικιλόμορφη με

παραμερισμό των προκαταλήψεων και των δύο, εκπαιδευτικών και γονέων και όντας επικεντρωμένοι στην προτεραιότητα της βελτίωσης των δεξιοτήτων των παιδιών (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins, & Closson, 2005· Mislan, Kosnin, & Yeo., 2009· Wanat, 2010). Αναμφισβήτητα, λοιπόν η εμπλοκή της οικογένειας είναι σημαντική για την εκπαίδευση των παιδιών όλων των ηλικιών, αλλά κυρίως για την επιτυχία των μικρών που συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαιδευτικής συμπερίληψης (Xu & Filler, 2008).

Έτσι, εμμένοντας σε μια προοπτική της συμπερίληψης, ο McLaughlin (2004), ο οποίος μελέτησε την οργανωτική αλλαγή, προειδοποιεί ότι η «αμοιβαία προσαρμογή» επιτυγχάνεται σε κάθε επίπεδο, συνοδευόμενη με διαμάχες και κατακερματισμένη πρόοδο ανεξάρτητα από το πόσο καλός είναι ο λόγος αλλαγής. Επομένως, υποστηρίζεται ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα είναι εξίσου αποτελεσματική και αμοιβαία κατανοητή από όλους τους εμπλεκόμενους (γονείς, εκπαιδευτικούς και διευθυντές). Μάλιστα η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω κατανόηση και εμβάθυνση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές προκειμένου να προωθηθεί η αμοιβαία προσαρμογή βασισμένη στις κοινές πεποιθήσεις, για την αγάπη του παιδιού όπου θα είναι ευπρόσδεκτοι και όλοι οι μαθητές. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Paulo Freire η σημασία της αγάπης είναι το κλειδί της εκπαιδευτικής παιδαγωγικής (1968/1970, 2005) και υποστηρίζεται η «αγάπη του παιδιού» ως σημείο σύγκλισης για τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές και άλλους ενδιαφερόμενους κύκλους εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς.

1.5 Ο ρόλος της Πολιτείας στην εφαρμογή της Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης

Η ποιότητα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης απαιτεί σαφέστατα μια έμπρακτη πολιτική. Ο στόχος του ενιαίου σχολείου, το οποίο παρέχει στα παιδιά με αναπηρία τις δυνατότητες και το πλαίσιο για μια από κοινού ζωή και μάθηση με τα παιδιά χωρίς αναπηρία οφείλει να προωθείται από κάθε εκπαιδευτική πολιτική και να υποστηρίζεται από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Σούλης, 2008). Η κυβερνητική πολιτική είναι υπεύθυνη για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, θεσπίζοντας νόμους, εκπονώντας και χρηματοδοτώντας σχέδια εργασίας, προωθώντας τη διεθνή συνεργασία, κυρίως με κράτη που έχουν εμπειρία σε τέτοιου είδους ζητήματα και συστήνοντας αποκεντρωτικούς και διεπιστημονικούς μηχανισμούς για το σχεδιασμό, τον έλεγχο και την αξιολόγηση παρεχόμενων υπηρεσιών που αφορούν τα άτομα με αναπηρία (Σούλης, 2013).

Συγκεκριμένα, σε εθνικό και τοπικό επίπεδο, οι υπεύθυνοι της πολιτικής οφείλουν να συνεργαστούν στο σχεδιασμό ενεργειών που θα διευκολύνουν και θα στηρίζουν ενεργά μια διεπιστημονική προσέγγιση κατά τη διάρκεια της δια βίου μάθησης. Είναι απαραίτητη η παροχή ευέλικτων πλαισίων σε όλους τους τομείς των εκπαιδευτικών αναγκών, καθώς η συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρίες στη σχολική εκπαίδευση, προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, ανώτερη εκπαίδευση και μετάβαση από το σχολείο στην εργασία απαιτεί ίδιου ενδιαφέροντος ενασχόληση (Παπαπέτρου, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη, & Υφαντή, 2013).

Ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που καθορίζουν την εκπαιδευτική συμπερίληψη αφορά στη χρηματοδότηση των πολιτικών και των δομών, η οποία στην τρέχουσα περίοδο θεωρείται περιορισμένη, ακόμα και ανύπαρκτη. Σχετικά με την κτιριακή προσβασιμότητα και υλικοτεχνική υποδομή έχει αναγνωρισθεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας. Κατά τους Soriano, Kyriaooulou, Weber και Grunberger (2008), εμπειρογνώμονες ειδικής αγωγής και εκδότες ευρωπαϊκών μελετών σε θέματα ενταξιακής εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρόλο που έχουν διαφορετικά σημεία εκκίνησης, αντιμετωπίζουν κοινές προκλήσεις στη βελτίωση της προσβασιμότητας των σχολικών κτιρίων (Soriano, Kyriaooulou, Weber & Grunberger, 2008 όπ. αναφ.στο Πολυχρονοπούλου, (2008).

Παράλληλα, είναι απαραίτητες οι αλλαγές στο περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Είναι αναγκαίο να γίνουν πιο ευέλικτα και να αναδιαμορφωθούν, έτσι ώστε οι στόχοι και οι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν να καλύπτουν όλο το φάσμα των δυσκολιών των μαθητών. Επίσης, να εμπλουτιστούν με σύγχρονες μεθόδους και τεχνικές, όπως είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση, η συνεργατική μάθηση, η συνεργατική διδασκαλία, η παροχή συμπληρωματικής υποστήριξης με τη χρήση κατάλληλα εκπαιδευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, η χρήση της νέας τεχνολογίας και του απαραίτητου υλικοτεχνικού εξοπλισμού, που θα διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών/τριών με αναπηρίες στη γνώση (Σούλης, 2013).

Αξιοσημείωτη είναι η εξασφάλιση της κατάρτισης και εκπαίδευσης όλων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, έτσι ώστε να αναπτύξουν γνώσεις και ικανότητες που θα εμπλουτίσουν την πρακτική της ενσωμάτωσης στα πλαίσια της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Αυτό συνεπάγεται κοινές ευκαιρίες κατάρτισης από διαφορετικές υπηρεσίες και τομείς με σκοπό τη διευκόλυνση της συνεργασίας,

δυνατότητες και κατευθύνσεις για τους εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών και κατάρτιση των ηγετών-διευθυντών για την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων και οράματος εναρμονισμένου με την προώθηση των αξιών της πρακτικής και της συμπερίληψης (Σούλης, 2013).

Επίσης, έχει εξέχουσα σημασία η δημιουργία και προώθηση μια ενταξιακής κουλτούρας ως αρμοδιότητα της Πολιτείας. Η αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων είναι ένα γεγονός που απαιτεί χρόνο, προσπάθεια, συνεργασία (Σούλης, 2013). Όπως, αναφέρει η Φτιάκα (2008) «η ένταξη δεν είναι μια μικρή ιδιωτική υπόθεση για την οικογένεια που έχει παιδί με αναπηρία στους κόλπους της, αλλά προσπάθεια ολόκληρου του εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος για αλλαγή. Η αλλαγή αντιλήψεων και νοοτροπίας είναι μια προσπάθεια που απαιτεί να συμπεριλάβει τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές και την κοινωνία γενικότερα» (σελ. 127, όπ. αναφ. στο Πολυχρονοπούλου, 2012). Είναι, λοιπόν χρέος της κοινωνικής πολιτικής να προβεί σε όποιες αλλαγές με ενέργειες ευαισθητοποίησης, προωθώντας την αποδοχή και την άρση των προκαταλήψεων (Σούλης, 2013).

Τέλος, απαιτείται νομοθετική μεταρρύθμιση σε όλους τους δημόσιους τομείς που προάγουν τη συνεκτικότητα/διασύνδεση της συμπερίληψης. Ειδικότερα, είναι απαραίτητη μια περιεκτική και συντονισμένη νομοθεσία που θα καλύπτει πλήρως θέματα ευελιξίας, διαφορετικότητας και ισότητας σε όλους τους εκπαιδευτικούς φορείς και όχι μόνο, για όλους τους μαθητές διασφαλίζοντας ότι η πολιτική, οι παροχές και η στήριξη είναι κοινές και ορατές σε όλες τις γεωγραφικές περιοχές μιας χώρας. Επομένως, πρόκειται για μια προσέγγιση δικαιωμάτων, υπαρκτή σε κάθε παιδί απολαμβάνοντας τις υποστηρικτικές υπηρεσίες σε όλα τα επίπεδα (Παπαπέτρου, Μπαλκίτζας, Μπελεγράτη & Υφαντή, 2013).

Βέβαια, η φιλοσοφία του μη αποκλεισμού των μαθητών/τριών με αναπηρίες από το γενικό σχολείο, το σχολείο για όλους και η συμπερίληψη όλων των παιδιών στο κοινό σχολείο υπό την αιγίδα του ΟΗΕ και της Ουνέσκο -Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού 1989, Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή-Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή, Σαλαμάνκα, Ισπανία 1994-αποτελούν την βάση όλων των προοδευτικών τάσεων για αλλαγές στην εκπαίδευση.

Η σύγχρονη εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όντας υπέρμαχος της μη κατηγορικής προσέγγισης των ειδικών αναγκών, άντλησε υποστηρικτικούς σταθμούς για την υλοποίηση της Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης. Έτσι, είναι ορατή η υποστηρικτική ειδική βοήθεια για τα παιδιά με αναπηρίες και

μάλιστα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008, όπου οι μαθητές με αναπηρίες μπορούν να φοιτούν είτε στην τάξη του γενικού σχολείου με στήριξη από ειδικό παιδαγωγό, στα πλαίσια του θεσμού της παράλληλης στήριξης είτε σε διαχωρισμένα τμήματα, τα επονομαζόμενα -τμήματα ένταξης, τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας- τα οποία λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης είτε σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής (νηπιαγωγεία ειδικής αγωγής, δημοτικά ειδικής αγωγής) είτε σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν ως αυτοτελή ή ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων ή ιδρύματα χρονίως πασχόντων, ακόμα και στο σπίτι.

Η υλοποίηση των πρακτικών αυτών προβλέπεται να γίνεται μέσα στα πλαίσια εφαρμογής συγκεκριμένων μοντέλων συμπερίληψης, όπως είναι η μορφή «δίχως την παροχή ειδικής βοήθειας». Στη συγκεκριμένη περίπτωση η ειδική βοήθεια παρέχεται στο παιδί μόνο από τον εκπαιδευτικό της τάξης με αποτέλεσμα να υπάρχουν ορισμένες προϋποθέσεις για την επιτυχία του συγκεκριμένου προγράμματος. Ειδικότερα, θα πρέπει να έχει τοποθετηθεί μικρός αριθμός παιδιών με αναπηρία μέσα στη γενική τάξη, καθώς ο ακριβής αριθμός των παιδιών που μπορεί να συμπεριληφθεί εξαρτάται από το είδος και το βαθμό των ειδικών αναγκών τους, ενώ ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι καταρτισμένος και ευαισθητοποιημένος σε θέματα ειδικής αγωγής (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Παράλληλα, η συνδιδασκαλία αποτελεί ένα μοντέλο, όπου ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της τάξης για ορισμένες ώρες την εβδομάδα ή σε ορισμένα μαθήματα. Ειδικότερα, οι δυο τους σχεδιάζουν από κοινού τις δραστηριότητες της τάξης και ο ένας επικεντρώνει το έργο του στους μαθητές/τριες με αναπηρία εστιάζοντας στην αποφυγή της ετικετοποίησης του παιδιού. Ωστόσο, εκτός από την ατομική βοήθεια που δέχεται το παιδί μέσω της εξατομικευμένης διδασκαλίας, εκπαιδεύεται μέσα σε μικρή ομάδα παιδιών άλλοτε από τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής κι άλλοτε από τον/την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης Αυτό σημαίνει ότι και ο τελευταίος βοηθάει όχι μόνο τα παιδιά με αναπηρία, αλλά και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Έτσι, επιτυγχάνεται η αποφυγή του στιγματισμού του παιδιού (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Πιο αναλυτικά, το παραπάνω μοντέλο είναι εφικτό να λάβει ως μορφές διδασκαλίας την παράλληλη διδασκαλία, όπου οι δύο εκπαιδευτικοί της τάξης, χωρίζουν τα παιδιά σε δύο ανομοιογενείς ομάδες και διδάσκουν παράλληλα, προετοιμάζοντας από κοινού το μάθημα, χρησιμοποιώντας διαφορετικές προσεγγίσεις. Επίσης, τους σταθμούς της διδασκαλίας, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν

από κοινού δραστηριότητες για διαφορετικές ομάδες παιδιών σε διαφορετικά σημεία της τάξης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, τα παιδιά εργάζονται εκ περιτροπής στους «σταθμούς» και ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοδηγητικός. Κατόπιν, η εναλλακτική διδασκαλία, όπου ένας εκπαιδευτικός διδάσκει το μάθημα στην ολομέλεια, ενώ ο άλλος ασχολείται με συγκεκριμένες μόνο δεξιότητες. Ακόμη, η συμπληρωματική διδασκαλία, όπου ο εκπαιδευτικός της τάξης δύναται να διδάσκει σε ολόκληρη την τάξη και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής να διαφοροποιεί τη διδασκαλία και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες για τους μαθητές που χρειάζονται υποστήριξη είτε έχουν κάποια αναπηρία είτε όχι (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Τέλος, υπάρχουν και οι μορφές της ομαδικής διδασκαλίας, στην οποία οι εκπαιδευτικοί συνδιδάσκουν, αλλά και η ευέλικτη ομαδοποίηση, όπου δημιουργούν υποομάδες παιδιών για επαναληπτική διδασκαλία ανάλογα με τις δυσκολίες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Επιπρόσθετα, ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης, αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα μοντέλα, ο οποίος εφαρμόζεται ανάμεσα σε δύο εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη, με τη διαφορά ότι ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής αφιερώνει το μεγαλύτερο χρόνο της εργασίας του με το παιδί που έχει αναπηρία και το οποίο έχει οριστεί να υποστηρίζει. Η έννοια της «παράλληλης στήριξης» εμφανίστηκε για πρώτη φορά στο νόμο 2817/2000. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα θεωρείται αναγκαίο, καθώς εγγυάται πως απώτερος σκοπός της διαδικασίας είναι η κοινωνική και εκπαιδευτική ισότιμη συμπερίληψη (inclusion) του μαθητή στην ίδια τάξη με τους/τις συμμαθητές/τριές του. Μετά την έκδοση του νόμου 3699/2008, συμπληρώθηκε με τον όρο συνεκπαίδευση, προβλέποντας ότι οι μαθητές μπορούν να ακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης έχοντας ατομική υποστήριξη (ΦΕΚ 199/2-10-2008, άρθρο 6). Έτσι, το πρόγραμμα άρχισε να εφαρμόζεται με εντατικό ρυθμό. Βασική αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο θεσμό είναι η άμεση σύμπραξη του στη δράση του κάθε παιδιού, ώστε να λειτουργούν συμπληρωματικά και όχι διαχωριστικά για την ομάδα. Βέβαια, ο ειδικός παιδαγωγός είναι υπεύθυνος για τους ψυχοπαιδαγωγικούς χειρισμούς των μαθητών με δυσκολίες, αλλά και την ευαισθητοποίηση των άλλων μαθητών, την προσαρμογή και τον επανασχεδιασμό τη εξατομικευμένης διδασκαλίας, την παροχή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και τη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών με δυσκολίες για την καθοδήγηση και ενημέρωσή τους (Χρηστάκης, 2006).

Αξίζει να σημειωθεί πως στο πλαίσιο της υποστήριξης των δύο εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής βασίζονται τέσσερις παραλλαγές, η ομαδική συνεργασία, όπου και οι δύο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και εφαρμόζουν μαθήματα σε συνεργασία μεταξύ τους, η υποστηρικτική διδασκαλία, όπου το μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας διεξάγεται από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής και η εκτέλεση κάποιων δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, η συμπληρωματική διδασκαλία, η ταυτόχρονη διδασκαλία δύο μαθημάτων, το ένα συμπεριλαμβανόμενο στο άλλο και η παράλληλη διδασκαλία, η διδασκαλία μιας μικρής ομάδας παιδιών από τον ειδικό παιδαγωγό χωριστά και της υπόλοιπης τάξης από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής (Χρηστάκης, 2006).

Ολοκληρώνοντας, όσον αφορά στα εκπαιδευτικά προγράμματα στις τυπικές τάξεις των σχολείων γενικής εκπαίδευσης ο εκπαιδευτικός της τάξης είναι ο κύριος υπεύθυνος για το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα. Ειδικότερα, ο ίδιος όντας αρμόδιος για το πρόγραμμα όλων των παιδιών της τάξης ακολουθώντας της οδηγίες και τους κανονισμούς τόσο της σχολικής μονάδας όσο και του αρμόδιου υπουργείου και επιδιώκοντας συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής, αλλά και όλη τη διεπιστημονική ομάδα αποδεικνύεται ότι αποτελεί καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας των προγραμμάτων σχολικής συμπερίληψης (Πολυχρονοπούλου, 2012).

1.6 Προσαρμογές για την υλοποίηση της Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης

Σε όλες τις προοδευμένες χώρες τα παιδιά με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες, εντάσσονται στα γενικά σχολεία. Στην Ελλάδα, εξαιτίας της έλλειψης και της ανεπάρκειας των οργανωτικών δομών προκύπτουν δυσκολίες που δυσχεραίνουν την ομαλή συμπερίληψη αυτών των παιδιών (Χρηστάκης, 2006). Κατά τους Snell και Broon (2000) για την επιτυχή συμπερίληψη είναι απαραίτητη η προσαρμογή του σχολικού περιβάλλοντος, η κατάρτιση του διεπιστημονικού προσωπικού, η συνεργασία με τα παιδιά και η δυνατότητα προσαρμοστικότητας και ευελιξίας των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη, (2006) η συναναστροφή των παιδιών με βαριές ή/ και πολλαπλές αναπηρίες με τα άλλα παιδιά στο γενικό σχολείο έχει σημαντικά πλεονεκτήματα. Αυτό συμβαίνει, διότι επέρχεται ομαλή κοινωνικοποίηση των παιδιών χωρίς αναπηρία και ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων με ωφέλιμες αντεπιδράσεις επιτυγχάνοντας μακροπρόθεσμα την επίτευξη της Κοινωνίας για Όλους. Για να υλοποιηθεί, όμως η συμπερίληψη των παιδιών με πολλαπλές ή/και βαριές

αναπηρίες στο περιβάλλον μάθησης απαιτούνται ορισμένες προϋποθέσεις που απαιτούν προσαρμογές στο περιβάλλον μάθησης.

Η έννοια της προσβασιμότητας αποτελεί έναν ουσιαστικό όρο για την ισότιμη πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία σε κάθε τομέα της κοινωνίας. Είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ποιότητα ζωής των ατόμων εξασφαλίζοντας το δικαίωμα της ισότιμης συμμετοχής στο κοινωνικό γίνεσθαι (Hall & Imrie, 2001, όπ. αναφ. στο Σούλης, 2013). Η «προσβασιμότητα» αναφέρεται στα κύρια γνωρίσματα που πρέπει να διαθέτει το περιβάλλον, φυσικό, τεχνητό, τεχνολογικό, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται πλήρως η δυνατότητα της πρόσβασης σε όλα τα άτομα με και χωρίς αναπηρία. Ο παραπάνω όρος, λοιπόν εμπερικλείει την προσβασιμότητα όχι μόνο σε υποδομές, αγαθά και υπηρεσίες, αλλά και στη λειτουργικότητα, τη δυνατότητα για επικοινωνία και πληροφόρηση.

Σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις η προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρία συνδέεται με τις έννοιες «βιώσιμη ανάπτυξη» ή «αειφορία» και «Καθολικός Σχεδιασμός». Σχετικά με την πρώτη έννοια είναι αντιληπτό πως αποσκοπεί στην ορθολογική διαχείριση των πόρων, όχι μόνο φυσικών, αλλά κοινωνικών και οικονομικών για τη βελτίωση της ποιότητας της ανθρώπινης ζωής προασπίζοντας η Πολιτεία την αξιοπρέπεια κάθε ατομικής προσωπικότητας. Επομένως, αποσκοπεί στην ευημερία του ανθρώπου χωρίς να επικεντρώνεται μόνο στην προστασία του περιβάλλοντος. Αντίστοιχα, ο Καθολικός Σχεδιασμός αναφέρεται στο σχεδιασμό προϊόντων, περιβαλλόντων, προγραμμάτων και υπηρεσιών που θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν από όλους τους ανθρώπους, όλων των ηλικιών, των διαστάσεων και των ικανοτήτων, χωρίς να αποκλείει τα τεχνικά βοηθήματα ή τις ζωντανές μορφές βοήθειας και ενδιάμεσων για τις συγκεκριμένες ομάδες με αναπηρίες (Χριστοφή, 2013). Μάλιστα, στο πλαίσιο του σχολείου αντικατοπτρίζεται σε πολυάριθμες πρακτικές μέσω της αξιοποίησης της νέας τεχνολογίας επικοινωνιών και πληροφορίας, όπου μπορούν να αποκτήσουν πρόσβαση στη γνώση μαθητές με προβλήματα όρασης, λόγου, ομιλίας και άλλων αναπηριών αναπτύσσοντας τρόπους μάθησης (Meyer & O'Neill, 2000, όπ. αναφ. στο Σούλης, 2008), αλλά και στην άρτια κτιριακή προσβασιμότητα και υλικοτεχνική υποδομή. Οι ράμπες και οι ανελκυστήρες με τις κατάλληλες προδιαγραφές, οι σημάνσεις Braille σε πόρτες, τοίχους αιθουσών και πίνακες ανακοινώσεων, οι προσβάσιμοι διάδρομοι, κλιμακοστάσια και χώροι υγιεινής, τα αντιολισθητικά δάπεδα για την ασφαλή μετακίνηση των παιδιών με αμαξίδιο, ο κατάλληλος φωτισμός και χρωματισμός των αιθουσών, τα πολυαισθητηρικά δωμάτια, αίθουσες εξοπλισμένες με υλικά αισθητηριακής ολοκλήρωσης για την άσκηση των

αντιληπτικών, αισθητηριακών και νοητικών δεξιοτήτων παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες, τα ρυθμιζόμενα σε ύψος θρανία, τα αναλόγια στήριξης βιβλίων και άλλα ειδικά βοηθήματα, τα απτικά διαγράμματα, οι ανάγλυφες εικόνες, τα βιβλία σε Braille, οι χάρτες αφής αποτελούν ενδεικτικά παραδείγματα της υλοποίησης της προσβασιμότητας (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Επομένως, απαιτείται ένας ολιστικός-καθολικός σχεδιασμός προσιτών συνθηκών σε όλους τους πολίτες (Priestley, 2003, όπ. αναφ. στο Σούλης, 2008), διότι η αντιμετώπιση της αναπηρίας δεν μπορεί να έχει αποσπασματικό χαρακτήρα. Τα ανθρώπινα δικαιώματα έχουν καθολικό και οικουμενικό χαρακτήρα και η προάσπισή τους επιβάλλεται να γίνει στο πλαίσιο ενός αντίστοιχου «Καθολικού Οικουμενικού και Δια Βίου Σχεδιασμού» με την εφαρμογή σχεδίων δράσης για την προσβασιμότητα μέσω του εντοπισμού των εκάστοτε εμποδίων σε κάθε κατηγορία αναπηρίας (Farrell, 2004).

Ωστόσο, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η προσαρμογή στο Πρόγραμμα και η Στοχοθεσία. Το πρόγραμμα εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να προσαρμόζεται στις δυνατότητες και δυσκολίες των παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και αναπτυξιακές ανάγκες. Κατά τον Χρηστάκη, 2006 το πιο σημαντικό κριτήριο για τον σχεδιασμό προγραμμάτων είναι η καθημερινή και αυτόνομη ζωή. Επομένως, οι κύριοι στόχοι κάθε παρέμβασης οφείλουν να προσαρμόζονται, διότι για τη διεξαγωγή των ρεαλιστικών σκοπών και στόχων κάθε εξατομικευμένης παιδαγωγικής παρέμβασης απαιτείται εκτίμηση των δεξιοτήτων των παιδιών (Χρηστάκης, 2008).

Το πρώτο στάδιο, λοιπόν αφορά στην αξιολόγηση και διαμόρφωση ενός ακριβούς μαθησιακού και αναπτυξιακού προφίλ, έτσι ώστε να σχεδιαστούν οι σκοποί και στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος που αφορούν το κάθε άτομο με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες. Έπειτα, οργανώνεται ένα δομημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχοντας ως στόχο όλες οι δεξιότητες να ακολουθούν στη γενίκευση, να υπάρχει συνεχής αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, να τηρείται ατομικός φάκελος προόδου του παιδιού και άρτια συνεργασία μεταξύ της διεπιστημονικής ομάδας, έτσι ώστε όλες οι παρεμβάσεις όλων να οδηγούν στην επίτευξη των στόχων (Χρηστάκης, 2002 όπ. αναφ. στο Χρηστάκης, 2008).

Όσον αφορά στο περιεχόμενο της διδασκαλίας των παιδιών με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες υπάρχουν δύο προσεγγίσεις. Η πρώτη εστιάζει στη γνώση, όπου η ανάπτυξη εκκινεί πριν από τη γέννηση, συνεχίζει με ταχύτατους ρυθμούς τον πρώτο χρόνο και το άτομο επηρεάζεται δραστικά από τις επιδράσεις του περιβάλλοντος κατά την πρώτη παιδική ηλικία. Η δεύτερη είναι νεότερη και υποστηρίζει ότι τα στάδια

ανάπτυξης του παιδιού στις διάφορες ηλικίες και οι δεξιότητες που κατέχει ήδη, αποτελούν τη βάση για τη μετέπειτα γνώση και κατάκτηση περαιτέρω δεξιοτήτων λειτουργώντας αυτόνομα σε ένα φυσικό περιβάλλον. Έτσι, με βάση τα παραπάνω στοιχεία, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος στη δόμηση ενός περιβάλλοντος, στην ανάπτυξη στρατηγικών, έτσι ώστε να διδάξει στο παιδί δραστηριότητες που ευνοούν την ανάπτυξη λειτουργικών δεξιοτήτων που υποστηρίζουν την ανεξαρτησία του (Kirk, Gallagher, Anastasiow, 2003).

Το κλειδί λοιπόν, για την επιτυχία της εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι προσαρμογή και διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος και της σχολικής πρακτικής. Η διαφοροποίηση επιτυγχάνεται με πολλούς τρόπους. Ο/Η εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα μπορούν να διαφοροποιήσουν το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος, τις μεθόδους διδασκαλίας ή/και την οργάνωση της τάξης. Οι ίδιοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν διαφορετικό εκπαιδευτικό υλικό και εργαλεία για τη διδασκαλία, να εφαρμόσουν πολυαισθητηριακές μεθόδους παρουσιάζοντας μια έννοια ακουστικά, οπτικά και να δημιουργήσει ανομοιογενείς ομάδες παιδιών που εργάζονται συνεργατικά ανάλογα με το των αναπηριών που αντιμετωπίζει το παιδί (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Με βάση τα πορίσματα του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2009a, 2009b, 2007, 2005, 2003) οι πιο αποτελεσματικές πρακτικές στο χώρο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν τη συμμετοχική διδασκαλία, τη συμμετοχική μάθηση, τη συμμετοχική λύση προβλημάτων, την ετερογενή ομαδοποίηση και διδακτικές προσεγγίσεις που βασίζονται σε αντικειμενικούς στόχους, εναλλακτικές διαδρομές μάθησης, ευέλικτη διδασκαλία και χρήση ανατροφοδότησης των παιδιών (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Όσον αφορά στο λειτουργικό προσδιορισμό των διδαχτικών στόχων στο χώρο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ο/η εκπαιδευτικός εστιάζει στη διατύπωση των στόχων με όρους μετρήσιμης συμπεριφοράς και αναλύει τους μακροπρόθεσμους σε βραχυπρόθεσμους με τις τεχνικές ανάλυσης έργου (task analysis) (Γένα, 2008· Ζαχαρόγεωργα, 2009· Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008· Πολυχρονοπούλου, 1993, 2010· Σαλβάρας & Σαλβαρά, 2007, όπ. αναφ. στο Πολυχρονοπούλου, 2012), όπου επιτυγχάνει τα ίδια αποτελέσματα προσαρμόζοντας το ρυθμό διδασκαλίας ανάλογα με τις δυνατότητες των παιδιών.

Τέλος, ύψιστης σημασίας θεωρείται η χρήση της *Υποστηρικτικής Τεχνολογίας*. Οι μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες χρειάζονται πολλές και διαφορετικές μορφές υποστήριξης είτε εντός είτε εκτός της σχολικής τάξης. Η Υποστηρικτική Τεχνολογία,

η οποία χρησιμοποιείται προκειμένου να υποστηρίξει τη λειτουργικότητα των ατόμων με αναπηρίες, ώστε η σχέση τους με το περιβάλλον να μην καταλήγει σε «αναπηρία» (Cook, Albert & Polgar 2007) είναι εξέχουσας σημασίας. Όταν αναφέρουμε τον όρο Υποστηρικτική Τεχνολογία εννοούμε συσκευές Υποστηρικτικής Τεχνολογίας (assistive technology devices) και υπηρεσίες Υποστηρικτικής Τεχνολογίας (assistive technology services) (Edyburn, 2001).

Ειδικότερα, ως συσκευή Υποστηρικτικής Τεχνολογίας ορίζεται οποιοδήποτε αντικείμενο, μέρος εξοπλισμού ή παραγωγικού συστήματος που μπορεί κανείς να προμηθευτεί από το εμπόριο, να προσαρμόσει ή να κατασκευάσει κατά παραγγελία και το οποίο χρησιμοποιείται για να αυξήσει ή να βελτιώσει τις λειτουργικές δυνατότητες των ατόμων με αναπηρία (The Assistive Technology Act of 1998). Έτσι, ανάλογα με το είδος των αναπηριών του κάθε ατόμου υπάρχει αντίστοιχος εξοπλισμός/σύστημα, το οποίο εξυπηρετεί τον καθένα στην καθημερινότητά του.

Επομένως, για τα άτομα που έχουν ανάγκη στις καθημερινές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, όπως στο φαγητό, υπάρχουν κούπες και ποτήρια με ειδικά προσαρμοσμένα περιτόμια, στο ντύσιμο ειδικά άγκιστρα για να κουμπώνουν τα κουμπιά, στην τουαλέτα, κινητές ή σταθερές καρέκλες μπάνιου, βοηθήματα στήριξης. Για τους ανθρώπους που χρειάζονται βοηθήματα για τη βελτίωση της επικοινωνίας, όπως άτομα με προβλήματα ομιλίας και λόγου, με αναπτυξιακές διαταραχές και άλλα, υπάρχουν συστήματα επικοινωνίας βασισμένα σε σύμβολα, οι διακόπτες που ενεργοποιούνται με την ομιλία, οι ηλεκτρονικοί συνθέτες φωνητικών μηνυμάτων, οι ηλεκτρονικές συσκευές παραγωγής προφορικού ή γραπτού λόγου (LaI, 2010). Αντιστοίχως, υπάρχουν βοηθήματα κίνησης που διευκολύνουν τις κινήσεις του ατόμου μέσα στο περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται, όπως είναι το σπίτι, το σχολείο, η εργασία. Τέτοιου είδους συσκευές είναι τα καροτσάκια, τα στηρίγματα βάδισης, οι ορθοστάτες, τα προσθετικά μέλη σώματος και άλλα, καθώς και βοηθήματα ακοής, μέσω των οποίων ενισχύονται οι ακουστικές δυνατότητες των ατόμων με προβλήματα ακοής, όπως ακουστικά, τηλέφωνα με χρήση κειμένου, συστήματα ηχητικής ενίσχυσης, τηλεοράσεις που μεταφράζουν τον ήχο σε κείμενο (closed captioning devices) και άλλα. Παράλληλα, διατίθενται τα βοηθήματα όρασης, όπως είναι ομιλούμενα λεξικά, οι συσκευές ηχογράφησης σημειώσεων κατά την παράδοση των μαθημάτων, οι μαθηματικοί υπολογιστές μεγεθυμένοι ή με δυνατότητα ομιλίας, οι φορητές συσκευές γραφής Braille που μπορούν να βοηθήσουν σε διάφορους τομείς της καθημερινής τους ζωής και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση. Τέλος, τα βοηθήματα θέσης και τοποθέτησης του σώματος, όπως οι ειδικές καρέκλες που εμποδίζουν την

ολίσθηση, συσκευές που συγκρατούν τα πόδια, ειδικές καρέκλες, ορθοστάτες, αλλά και τα βοηθήματα ψυχαγωγίας και αναψυχής και μάθησης, όπου εντάσσονται τα ειδικά λογισμικά με τη χρήση υπολογιστικών, δικτυακών και οπτικοακουστικών συστημάτων (Georgia Project for Assistive Technology, October 2000, όπ. αναφ. στο Σούλης, 2008).

Εντούτοις, η υποστηρικτική Τεχνολογία δε συνδράμει σε όλους τους μαθητές με αναπηρία κατά τον ίδιο τρόπο (Chou & Liu, 2005). Το κατάλληλο καταρτισμένο επιστημονικό προσωπικό είναι αρμόδιο για τη χρήση της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας ως βοηθό. Γι αυτό το λόγο είναι απαραίτητη η παρακολούθηση των εξελίξεων σε αυτόν τον τομέα, καθώς και η δοκιμή των διαφόρων εργαλείων και σχετικών εφαρμογών. Επομένως, ανάλογα με το είδος της αναπηρίας και θέτοντας ως στόχο τη μέγιστη δυνατή αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων του κάθε παιδιού, νοητικών, κινητικών, επικοινωνιακών και άλλων, καθώς και τη νομιμοποίηση της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας μέσα στη γενική τάξη ως απόλυτα συμβατή με τις πρακτικές του Σχολείου για Όλους δύναται να επιτευχθεί ένα περιβάλλον ισοτιμίας χωρίς εμπόδια και περιορισμούς (Schleef, 2003).

1.7 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής και γενικής αγωγής για το ρόλο του διευθυντή στην εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες στο γενικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Τι πιστεύουν για την εκπαιδευτική συμπερίληψη ενός παιδιού με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες;
2. Από τι πιστεύουν ότι επηρεάζεται η εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες;
3. Πώς είναι εφικτή η υλοποίηση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες;

Παράλληλα, η παρούσα ερευνητική εργασία δύναται να αποτελέσει έναυσμα και να συμβάλλει σε περαιτέρω ερευνητικές προσπάθειες και προσεγγίσεις που θα συντρέξουν στη θετική αλλαγή των αντιλήψεων των διευθυντών και διευθυντριών, αλλά και όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετικά με τις δυνατότητες λειτουργικής ζωής και συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες.

Κεφάλαιο 2

Μεθοδολογία

2.1 Ερευνητική μέθοδος

Στην κοινωνική εμπειρική έρευνα ο ερευνητής δύναται να επιλέξει ανάμεσα σε δύο διακριτές μεταξύ τους προσεγγίσεις, την ποιοτική και την ποσοτική, των οποίων η διάκριση εδράζεται κατά κύριο λόγο στις διαφορετικές λογικές που διέπουν την ερευνητική διαδικασία από το αρχικό στάδιο της ερωτηματοθεσίας (Τσιώλης, 2014). Βέβαια, υπάρχει και η δυνατότητα της μικτής έρευνας, μια μεθοδολογία έρευνας που χρησιμοποιεί τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές μεθόδους για τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων, τη σύνδεση των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Κατά τους Denzin και Lincoln, (2005 όπ. αναφ. στο Πούρκος & Δαφέρμος, 2010) η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο, συνιστώντας ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών που κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν και μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση που σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά. Επομένως, οι ποιοτικές έρευνες μετρούν το γιατί, τους λόγους και τις αιτίες μέσω μιας καταγραφής απόψεων και συμπεριφορών χωρίς να εστιάζουν στο μέγεθος του δείγματος (Ζαφειρόπουλος, 2015). Βέβαια, δύναται να υπάρχουν ποσοτικές συγκρίσεις ακόμα και στο πλαίσιο μιας ποιοτικής έρευνας (Πούρκος & Δάφερμος, 2010).

Όσον αφορά στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η μικτή, καθώς επιτρέπει μια πιο ολιστική προσέγγιση του ερευνητικού προβλήματος χρησιμοποιώντας τεχνικές συλλογής και ανάλυσης δεδομένων είτε της ποιοτικής είτε της ποσοτικής μεθόδου, αποφεύγοντας έτσι τους περιορισμούς που αποφέρει η μία μέθοδος (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Έτσι, στην ανάλυση της έρευνάς μας σε ορισμένες ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε και ποσοτική ανάλυση.

2.2 Δείγμα

Στην ποιοτική έρευνα ένας μικρός αριθμός δείγματος θεωρείται επαρκής. Ειδικότερα, μελετάται η εμπειρία των συμμετεχόντων μέσω μιας αναλυτικής διαδικασίας, χωρίς να θεωρείται απαραίτητη η γενίκευση των αποτελεσμάτων. Στη συγκεκριμένη έρευνα ακολουθήθηκε η βολική δειγματοληψία, καθώς επιλέχθηκαν τα πλησιέστερα άμεσα διαθέσιμα άτομα για να συνεντευξιαστούν και αυτή η διαδικασία συνεχίστηκε μέχρι να αποκτηθεί το απαιτούμενο μέγεθος του δείγματος. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτέλεσε ότι το δείγμα βασίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια και υποκείμενα, τα οποία εμπίπτουν στις ανάγκες του αντικειμένου μελέτης της έρευνάς μας (Πούρκος & Δάφερμος, 2010).

Εντούτοις, το μειονέκτημα εστιάζεται στο γεγονός ότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού στον οποίο επιδιώκεται να γενικευτούν τα αποτελέσματα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Όμως, όπως προαναφέρθηκε δεν υπάρχουν αριθμητικοί περιορισμοί και σταθεροί κανόνες ως προς το μέγεθος του δείγματος (Ιωσηφίδης, 2008· Patton, 2002). Το δείγμα δεν είναι απαραίτητο να είναι ποσοτικά μεγάλο. Αντιθέτως, αυτό μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά, εάν ο ερευνητής αποσκοπεί στην ανάδειξη υποκειμενικών και ξεχωριστών χαρακτηριστικών και σε βάθος κατανόηση των εμπειριών (Μαντζούκας, 2007). Βέβαια δε συνεπάγεται ότι τα μεγάλα δείγματα απαγορεύονται στην ποιοτική έρευνα. Το μικρό, όμως μέγεθος των δειγμάτων υπαγορεύεται και από πρακτικούς λόγους, διότι το κόστος και κυρίως ο χρόνος που απαιτείται για τη συλλογή και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αποτελεί έναν εξαιρετικά δύσκολο έργο προς διαχείριση ενός πολύ μεγάλου δείγματος (Mason, 2009). Άλλωστε, σύμφωνα με τη Marshall (1996) το ιδανικό μέγεθος δείγματος για μια ποιοτική έρευνα είναι αυτό που ανταποκρίνεται επαρκώς στα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος, παράγοντες που επηρεάζουν το μέγεθος του δείγματος είναι το εύρος της μελέτης, καθώς όσο πιο ευρύ το περιεχόμενο της μελέτης, τόσο περισσότερος χρόνος και δείγμα απαιτείται · η φύση του θέματος, η ποιότητα των δεδομένων, το σχέδιο της μελέτης και η ερευνητική μέθοδος (Robson, 2007).

Στην παρούσα έρευνα το δείγμα αποτελείται από είκοσι (20) διευθυντές/ντρίες σε δομές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκ των οποίων οι δέκα (10) είναι της γενικής εκπαίδευσης και οι δέκα (10) της ειδικής εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά, έντεκα διευθυντές είναι άνδρες, ενώ εννέα είναι γυναίκες διευθύντριες. Εμβαθύνοντας περισσότερο στο φύλο του δείγματος σε συνάρτηση με το πεδίο δράσης των διευθυντών/ντριών, πέντε διευθυντές της γενικής αγωγής είναι άνδρες και πέντε

γυναίκες, ενώ οι άνδρες διευθυντές της ειδικής αγωγής είναι έξι και οι γυναίκες τέσσερις (Πίνακας 1).

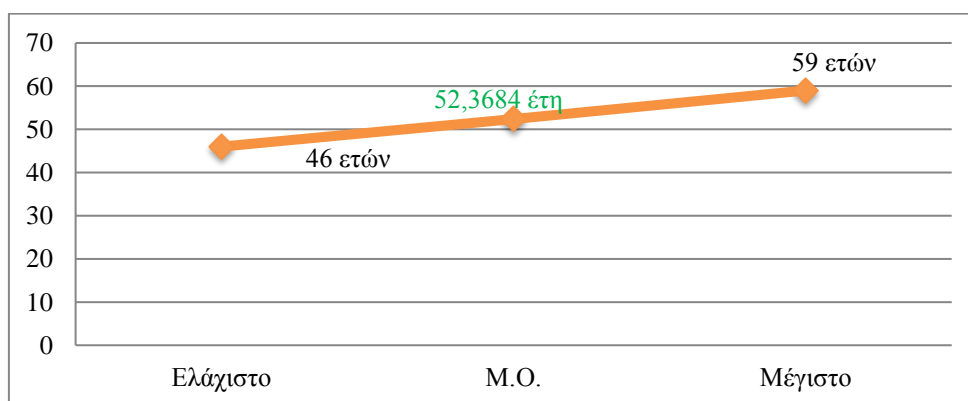
Πίνακας 1: Φύλο με πεδίο δράσης

			Σύνολο
	Άνδρας	Γυναίκα	
Γενικής αγωγής	5 50,0%	5 50,0%	10 100,0%
Ειδικής αγωγής	6 60,0%	4 40,0%	10 100,0%
Σύνολο	11 55,0%	9 45,0%	20 100,0%

Όσον αφορά την ηλικία, ο Πίνακας 2 και το Διάγραμμα 1 παρουσιάζουν την ελάχιστη τιμή, τη μέγιστη τιμή, το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση αναφορικά με την ηλικία των διευθυντών/ντριών που συμμετείχαν στην έρευνα. Αναλυτικότερα, ο μικρότερος σε ηλικία συμμετέχων ήταν 46 ετών, ο μεγαλύτερος 59 ετών και ο μέσος όρος ηλικίας τα 52 έτη.

Πίνακας 2: Ηλικία

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	M.O.	Τυπική απόκλιση
N	20	46 ετών	59 ετών	52,3684 έτη	2,71233



Διάγραμμα 1: Ηλικία

Ως προς τα έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια ο Πίνακας 3 παρουσιάζει την ελάχιστη τιμή, τη μέγιστη τιμή, το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια των ερωτηθέντων που συμμετείχαν στην έρευνα. Αναλυτικότερα, τα λιγότερα έτη προϋπηρεσίας ήταν ένα έτος, τα περισσότερα, 20 έτη και ο μέσος όρος προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων τα 6,5 έτη.

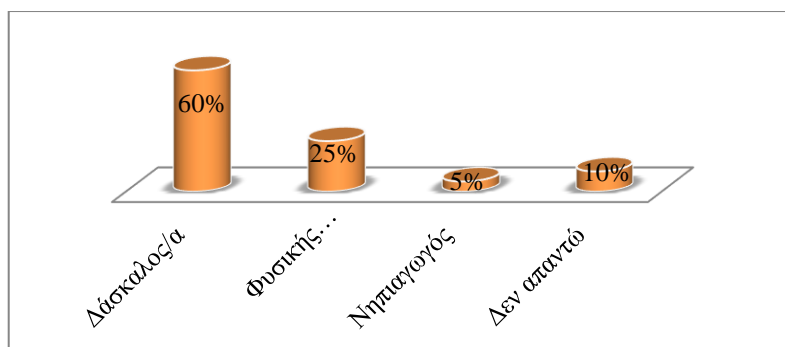
Πίνακας 3: Έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	M.O.	Τυπική απόκλιση
N	20	1 έτος	20 έτη	6,5556 έτη	5,90336

Ως προς την ειδικότητα ο Πίνακας 4 και το διάγραμμα 2 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά της ειδικότητας των διευθυντών/ντριών. Αναλυτικότερα, δώδεκα (12) διευθυντές/ντριες δήλωσαν την ειδικότητα του/της δασκάλου/ας, πέντε (5) εκπαιδευτικοί της φυσικής αγωγής, ένας (1) νηπιαγωγός, ενώ δύο (2) διευθυντές δε δήλωσαν την ειδικότητά τους.

Πίνακας 4: Ειδικότητα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Δάσκαλος/α	12	60,0	66,7	66,7
Φυσικής Αγωγής	5	25,0	27,8	94,4
Νηπιαγωγός	1	5,0	5,6	100,0
Σύνολο	18	90,0	100,0	

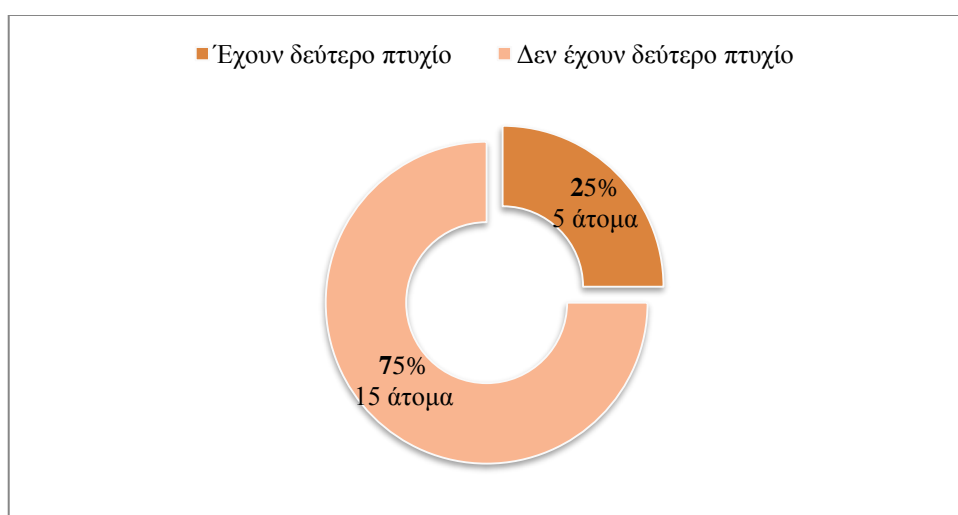


Διάγραμμα 2: Ειδικότητα

Σχετικά με το δεύτερο πτυχίο ο Πίνακας 5 και το Διάγραμμα 3 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά της ερώτησης εάν οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου. Αναλυτικότερα, δεκαπέντε διευθυντές/ντρίες δήλωσαν ότι δεν κατέχουν δεύτερο πτυχίο, ενώ πέντε ότι κατέχουν τουλάχιστον ένα ακόμη πτυχίο.

Πίνακας 5: Δεύτερο πτυχίο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έχουν δεύτερο πτυχίο	5	25,0	25,0	25,0
Δεν έχουν δεύτερο πτυχίο	15	75,0	75,0	100,0
Σύνολο	20	100,0	100,0	



Διάγραμμα 3: Δεύτερο πτυχίο

Εμβαθύνοντας περισσότερο στην κατοχή δεύτερου πτυχίου του δείγματος σε συνάρτηση με το πεδίο δράσης των διευθυντών, πέντε διευθυντές/ντρίες της γενικής αγωγής κατέχουν δεύτερο πτυχίο (σε τομείς, όπως τη θεολογία, τη στατιστική, ΤΕΦΑ κλπ.), ενώ το σύνολο των διευθυντών της ειδικής αγωγής δεν είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου (Πίνακας 6)

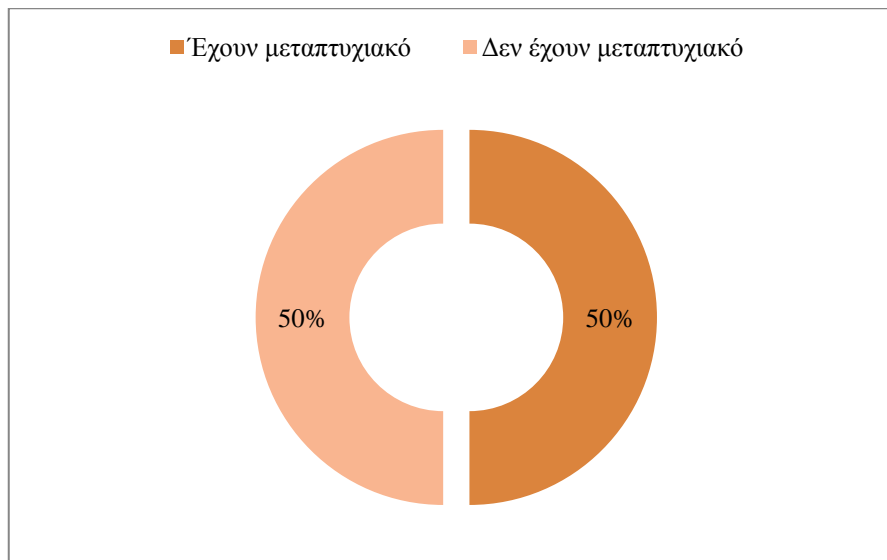
Πίνακας 6: Δεύτερο πτυχίο σε συνάρτηση με το πεδίο δράσης

			Σύνολο
	Ναι	Όχι	
Γενικής αγωγής	5 50,0%	5 50,0%	10 100,0%
Ειδικής αγωγής	0 0,0%	10 100,0%	10 100,0%
Σύνολο	5 25,0%	15 75,0%	20 100,0%

Όσον αφορά το μεταπτυχιακό δίπλωμα ο πίνακας 7 και το διάγραμμα 4 παρουσιάζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά της ερώτησης εάν οι συμμετέχοντες στην έρευνα κατέχουν μεταπτυχιακό. Αναλυτικότερα, οι μισοί ερωτηθέντες (10) δήλωσαν ότι κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (σε τομείς, όπως η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, η εκπαίδευση ενηλίκων, η ειδική αγωγή κλπ), ενώ οι υπόλοιποι μισοί δήλωσαν ότι δεν κατέχουν.

Πίνακας 7: Μεταπτυχιακό

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έχουν μεταπτυχιακό	10	50,0	50,0	50,0
Δεν έχουν μεταπτυχιακό	10	50,0	50,0	100,0
Σύνολο	20	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4: Μεταπτυχιακό

Εμβαθύνοντας περισσότερο στην κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του δείγματος σε συνάρτηση με το πεδίο δράσης των διευθυντών, έξι από τους δέκα διευθυντές της γενικής αγωγής είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, ενώ στην ειδική αγωγή τέσσερις διευθυντές είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (Πίνακας 8).

Πίνακας 8: Μεταπτυχιακό σε συνάρτηση με το πεδίο δράσης

			Σύνολο
	Ναι	Όχι	
Γενικής αγωγής	6 60,0%	4 40,0%	10 100,0%
Ειδικής αγωγής	4 40,0%	6 60,0%	10 100,0%
Σύνολο	10 50,0%	10 50,0%	20 100,0%

Τέλος, αναφορικά με το Διδακτορικό Δίπλωμα ο Πίνακας 9 παρουσιάζει τις συχνότητες και τα ποσοστά της ερώτησης εάν οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος. Αναλυτικότερα, δύο εκ των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι έχουν πραγματοποιήσει διδακτορικές σπουδές, ενώ οι υπόλοιποι δεκαοκτώ ότι δεν έχουν πραγματοποιήσει.

Πίνακας 9: Διδακτορικό

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Είναι κάτοχοι διδακτορικού	2	10,0	10,0	10,0
Δεν είναι κάτοχοι διδακτορικού	18	90,0	90,0	100,0
Σύνολο	20	100,0	100,0	

Ολοκληρώνοντας, σχετικά με την Ειδίκευση στην ειδική αγωγή ο Πίνακας 10 παρουσιάζει τις συχνότητες και τα ποσοστά της ερώτησης εάν οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν κάνει ειδίκευση στην ειδική αγωγή. Αναλυτικότερα, οκτώ διευθυντές δήλωσαν ότι έχουν εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, ενώ δώδεκα ότι δεν έχουν πραγματοποιήσει.

Πίνακας 10: Εξειδίκευση στην ειδική αγωγή

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έχουν εξειδίκευση στην ειδική αγωγή	8	40,0	40,0	40,0
Δεν έχουν εξειδίκευση στην ειδική αγωγή	12	60,0	60,0	100,0
Σύνολο	20	100,0	100,0	

Εμβαθύνοντας περισσότερο στην εξειδίκευση στην ειδική αγωγή του δείγματος σε συνάρτηση με το πεδίο δράσης των διευθυντών, ένας διευθυντής στην γενική αγωγή έχει εξειδικευτεί στην ειδική αγωγή μέσω εργασιακής εμπειρίας (7 ετών) και οι υπόλοιποι 9 διευθυντές δεν έχουν εξειδικευτεί στον τομέα αυτό. Αντίστοιχα στους διευθυντές της ειδικής αγωγής επτά διευθυντές δήλωσαν ότι έχουν εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, ενώ τρεις ότι δεν έχουν (Πίνακας 11, Διάγραμμα 5).

Πίνακας 11: Εξειδίκευση στην ειδική αγωγή σε συνάρτηση με το πεδίο δράσης

			Σύνολο
	Ναι	Όχι	
Γενικής αγωγής	1 10,0%	9 90,0%	10 100,0%
Ειδικής αγωγής	7 70,0%	3 30,0%	10 100,0%
Σύνολο	8 40,0%	12 60,0%	20 100,0%

Επιπλέον, με τη συγκριτική στατιστική και τη χρήση του στατιστικού τεστ χ^2 (chi-square) βρέθηκε πως η εξειδίκευση στην ειδική αγωγή του δείγματος σχετίζεται στατιστικά με το πεδίο δράσης των διευθυντών, στη γενική και στην ειδική αγωγή (sig.= 0.010).

2.3 Ερευνητικό Εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε είναι η ημιδομημένη συνέντευξη, διότι παρά τις αυξημένες απαιτήσεις σχετικά με το χρόνο, την προσπάθεια, το σχεδιασμό και τις δεξιότητες, μας ανταμείβει. Αυτό συμβαίνει, καθώς αποτελεί μια ενδιαφέρουσα και δημιουργική μέθοδο παραγωγής ερευνητικών δεδομένων, η οποία δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης στην πολυπλοκότητα της ανθρώπινης ύπαρξης, εμπειρίας και δραστηριότητας. Οι συνεντεύξεις αποτελούν μία από τις πιο κοινά αναγνωρισμένες μορφές της ποιοτικής μεθόδου. Ο όρος «ποιοτική συνέντευξη» αναφέρεται κυρίως στις σε βάθος συνεντεύξεις, στις ημιδομημένες ή στις χαλαρά δομημένες συνεντεύξεις (Mason, 2003). Ο Burgess τις αποκαλεί «συζητήσεις με κάποιο σκοπό» (1984, σελ.89 όπ. αναφ. στο Mason, 2003). Μάλιστα, ορίζει ως χαρακτηριστικά τους ένα σχετικά ανεπίσημο ύφος που προσιδιάζει περισσότερο σε συζήτηση παρά σε ένα επίσημου χαρακτήρα σχήμα ερωτήσεων-απαντήσεων· μια θεματική προσέγγιση, όπου ο ερευνητής διαθέτει ένα συγκεκριμένο εύρος ερωτήσεων που επιθυμεί να καλύψει, χωρίς την ύπαρξη ενός αυστηρού δομημένου καταλόγου και τη μορφή των συνεντεύξεων, η οποία συντελείται μέσω της διάδρασης, επειδή η πηγή των συνεντεύξεων είναι είτε ο ερωτώμενος (υποκείμενο της συνέντευξης) είτε αυτή καθαυτή η διάδραση. Είναι αξιοσημείωτο πως η ποιοτική συνέντευξη μπορεί να έχει

τη μορφή είτε πρόσωπο με πρόσωπο, διάδρασης μεταξύ συνεντευκτή – ερωτώμενου ή να περιλαμβάνουν και μεγαλύτερες ομάδες. Επομένως, πρόκειται για έναν προφορικό τρόπο συλλογής δεδομένων κατά τον οποίο ο ερωτών προσπαθεί να συλλέξει πληροφορίες για τις σκέψεις, τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τις ιδέες του ερωτώμενου σχετικά με το υπό εξέταση θέμα. Μάλιστα, δύναται να συλλέξει πληροφορίες και για θέματα που αφορούν τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα, καθώς και πληροφορίες σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία. Αποβλέπει, λοιπόν στη συλλογή όσων είναι συναφή με το σκοπό της έρευνας και γνωρίζει ο συνεντευξιαζόμενος (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Επίσης, η συνέντευξη ως μέθοδος παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά με το ερωτηματολόγιο. Η διαφορά τους εστιάζεται στο γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο απαντάται γραπτώς, ενώ στη συνέντευξη οι απαντήσεις δίνονται προφορικά. Μία συνέντευξη δύναται να αποτελέσει το μέσο για να εντοπιστούν κάποιες μεταβλητές, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες στη διαδικασία διεξαγωγής μιας έρευνας. Άλλωστε, συνιστά βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, αλλά και το συμπλήρωμα άλλων ερευνών που έχουν καταλήξει σε συμπεράσματα και χρειάζονται περισσότερη μελέτη (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Ολοκληρώνοντας, όσον αφορά στις συνεντεύξεις αξίζει να σημειωθεί πως υπάρχουν κι άλλα δύο είδη εκτός από την ημι-δομημένη, η δομημένη και η ελεύθερη. Στη συγκεκριμένη έρευνα, λοιπόν επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπως και η δομημένη συνέντευξη, αλλά οι ερωτώμενοι υποβάλλονται και σε άλλες ερωτήσεις, ανοικτού τύπου, έτσι ώστε να υπάρξει πληρέστερη κατανόηση της απάντησης που δόθηκε στην κλειστή ερώτηση (Creswell, 2011· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Άλλωστε, τα ανοιχτά χαρακτηριστικά και η ευέλικτη διάταξη των ερωτήσεων της ημι-δομημένης συνέντευξης επιτρέπουν στους ερωτώμενους να αποδοθούν με ένα λεπτομερέστατο προσδιορισμό της κατάστασης με βάση τις δικές τους εμπειρίες και την ανάδειξη ζητημάτων που οι ίδιοι θεωρούν σημαντικά (Alexiadou, 2001). Επιπρόσθετα, οι ερωτήσεις δεν είναι απαραίτητο να απαντηθούν με τη σειρά που είναι γραμμένες ούτε όλες να απαντηθούν. Μάλιστα, αρκετές φορές νέες ερωτήσεις προκύπτουν κατά τη διαδικασία της συνέντευξης που δεν είχαν προγραμματιστεί αρχικά να διατυπωθούν προς απάντηση και απαντιούνται και αυτές (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Στην παρούσα έρευνα, η συνέντευξη με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα διαρθρώνεται σε τέσσερις ενότητες. Αρχικά, η πρώτη ενότητα αφορά τους ορισμούς

«εκπαιδευτική συμπερίληψη» και «άτομα με πολλαπλές ή και βαριές αναπηρίες», καθώς και στα οφέλη της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των παιδιών με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες. Ενδεικτικές ερωτήσεις είναι οι εξής: «*Θεωρείτε ότι ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες θα ωφελούνταν από τη συμπερίληψή του στο γενικό σχολείο;*», «*Θεωρείτε ότι τα υπόλοιπα παιδιά θα ωφελούνταν από μια τέτοια διαδικασία;*», «*Αν ναι σε ποιους τομείς;*», «*Αν όχι για ποιο λόγο;*» Η επόμενη εστιάζει τις αιτίες που δρουν ανασταλτικά στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των ατόμων με βαριές ή και πολλαπλές αναπηρίες αναφερόμενη τόσο σε δομές που μπορεί να επηρεάζουν όσο και σε ανθρώπινους παράγοντες, όπως απόψεις γονέων και στάσεις παιδιών που δύναται να αναστέλλουν ή να προωθούν τη συμπερίληψη των παιδιών με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες. Ενδεικτικά παραθέτουμε ορισμένες ερωτήσεις: «*Ποιοι λόγοι πιστεύετε πως συντελούν στην αναστολή της συμπερίληψης παιδιών με πολλαπλές ή/ και βαριές αναπηρίες;*», «*Τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης θα αποδέχονταν ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες να φοιτά στο ίδιο τμήμα μαζί τους;*», «*Οι γονείς των παιδιών θα αποδέχονταν ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες να φοιτά στο ίδιο τμήμα με τα παιδιά τους;*». Η τρίτη ενότητα σχετίζεται με τους τρόπους επίτευξης της υλοποίησης της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, αλλά και σε ενδεχόμενες αναπροσαρμογές με σκοπό την υλοποίηση της. Ορισμένες ερωτήσεις αποτελούν οι εξής: «*Τι πιστεύετε ότι απαιτεί, γενικότερα από το εκπαιδευτικό σύστημα και την Πολιτεία το εγχείρημα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης;*», «*Κατά τη γνώμη σας, τι απαιτεί από το διευθυντή η εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο;*» Τέλος, η τελευταία ενότητα αφορά τα δημογραφικά στοιχεία του ερωτώμενων, όπως είναι το είδος της περιοχής που ασκούν το επάγγελμά τους, το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, η βασική εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους.

Ολοκληρώνοντας, σχετικά με τη συνέντευξη ως μέθοδος παραγωγής ερευνητικών δεδομένων παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα αλλά και αδυναμίες. Η ποιοτική συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές να διερευνήσουν σε βάθος αντιλήψεις, απόψεις και αξίες, να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη φύση και συμπεριφορά, να εστιάσουν στο λόγο των ίδιων των συμμετεχόντων στην έρευνα, να διερευνήσουν θέματα που δεν είχαν προκαθοριστεί, να τροποποιήσουν ακόμη και τον αρχικό σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας. Μα, είναι αξιοσημείωτο πως αποτελεί μια μέθοδο εξαιρετικά απαιτητική και χρονοβόρα όχι μόνο ως προς τη διεξαγωγή της, αλλά και ως προς το σχεδιασμό και την ανάλυση των δεδομένων. Απαιτεί σημαντικές ικανότητες, επικοινωνιακές

δεξιότητες, ευελιξία, ευαισθησία σε ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας και γνήσιο ενδιαφέρον από τους ερευνητές. Επομένως, δεν αποτελεί εύκολη επιλογή, σε αντίθεση με την άποψη που συχνά επικρατεί, ότι δηλαδή δεν απέχει και πολύ από καθημερινές συζητήσεις, οι οποίες μπορούν εύκολα και χωρίς ερευνητικό σχεδιασμό να πραγματοποιηθούν από τον καθένα (Mason, 2009).

2.4 Ζητήματα δεοντολογίας και αξιοπιστίας της έρευνας

Το ζήτημα της δεοντολογίας αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική διάσταση του ερευνητικού σχεδιασμού και της ερευνητικής διαδικασίας που απασχολεί κάθε ερευνητή στην έρευνα. Συγκεκριμένα, ο όρος αυτός αποτελείται από ένα σύνολο κανόνων, οι οποίοι ρυθμίζουν τη σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στους ερευνητές και τους συμμετέχοντες (Hopf, 2004), εστιάζοντας στον τρόπο που οφείλουν οι ερευνητές να αντιμετωπίζουν τα άτομα που εμπλέκονται στην ερευνητική διαδικασία (Traianou, 2014). Πιο αναλυτικά, τα ζητήματα αφορούν τη συναινετική συμμετοχή των συμμετεχόντων κατόπιν επικοινωνίας μαζί τους, την προστασία τους από οποιαδήποτε πιθανή βλάβη (σωματική ή και ψυχική), τη διατήρηση της ανωνυμίας τους, τη δημοσίευση και αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Traianou, 2014). Οι ερωτώμενοι πρέπει να αντιμετωπίζονται ως πρόσωπα στην ολότητά τους και όχι ως αντικείμενα ή υποκείμενα που με τις κατάλληλες τεχνικές επιδιώκουμε να συλλέξουμε χρήσιμα δεδομένα (Howitt, 2010). Επίσης, καθώς η φύση της ερευνητικής διαδικασίας έχει χαρακτήρα διερευνητικό, αποσκοπώντας στην ανάδειξη της εμπειρίας που έχουν βιώσει οι συμμετέχοντες, το είδος των δεδομένων που παράγονται είναι λεπτομερές και ιδιωτικό καθιστώντας δυσκολότερη την προστασία της ταυτότητας των συμμετεχόντων (Mason, 2009). Σύμφωνα με τον Traianou, (2014), στην ποιοτική έρευνα, το πλαίσιο που λειτουργούν οι ερωτώμενοι διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στη διεξαγωγή της έρευνας γεγονός, όπου ελλοχεύουν απρόοπτα ενδεχόμενα κατά τη διαδικασία όσο και κατά την ανάλυση των δεδομένων, συγκεκριμένα, η οποία μπορεί να θέσει σε κίνδυνο την ανωνυμία των ατόμων που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Αναμφισβήτητα, λοιπόν ο ερευνητικός σχεδιασμός είναι ευέλικτος σε αλλαγές και τροποποιήσεις, σε περίπτωση αναδυόμενων ευρημάτων δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη τήρηση των κανόνων δεοντολογίας. Επομένως, ο ερευνητής οφείλει να βρίσκεται συνεχώς σε εγρήγορση για την αντιμετώπιση νέων ηθικών διλημάτων και προκλήσεων κατά την ερευνητική διαδικασία (Traianou, 2014).

Όσον αφορά στη δική μας έρευνα, εξασφαλίστηκε η τήρηση όλων των παραπάνω, έτσι ώστε να τηρούνται τα κριτήρια εξασφάλισης της δεοντολογίας. Πιο

αναλυτικά, η διεξαγωγή των συνεντεύξεων υλοποιήθηκε με τη συγκατάθεση των ερωτώμενων σε τόπο και χρόνο που εξυπηρετεί τους ίδιους. Παράλληλα, ο σκοπός της έρευνας προσδιορίστηκε εκ των προτέρων και τηρήθηκε το χρονοδιάγραμμα που είχε προαναφερθεί. Επίσης, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης διαμορφώθηκε το κατάλληλο κλίμα, ώστε ο συνεντευξιαζόμενος να μην αναζητήσει την απάντηση σωστών απαντήσεων, αλλά να εκφράσει δικές του σκέψεις και αντιλήψεις (Παρασκευοπούλου - Κόλλια, 2008). Τέλος, επιβεβαιώθηκε η διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων έχοντας σεβαστεί το δικαίωμα τους να μην αποκαλύπτουν πληροφορίες στην έρευνα, οι οποίες είναι προσωπικές ή προσδιοριστικές της ταυτότητάς τους (Τραϊανου, 2014) και έλαβαν γνώση του δικαιώματός τους να γίνει κοινοποίηση των αποτελεσμάτων και στους ίδιους ή και να ζητήσουν κάποιο αντίτυπο της σχετικής δημοσίευσης (Howitt, 2010).

2.5 Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις 16/10/17 έως 15/12/17. Αξίζει να σημειωθεί πως πριν από κάθε συνέντευξη πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τον συμμετέχοντα, έτσι ώστε να εξακριβωθεί ότι εμπίπτει στα κριτήρια της έρευνας και να αποδεχτεί τη συμμετοχή του στην έρευνα, αφού ενημερώνονταν για το περιεχόμενό της και τη σπουδαιότητα της αποδοχής του. Βέβαια, απαραίτητη προϋπόθεση ήταν η επιβεβαίωση για τη διατήρηση της ανωνυμίας τους. Οι συνεντεύξεις λήφθηκαν σε χώρο και χρόνο που επιθυμούσε ο εκάστοτε συμμετέχων, εκτός σχολικού και διδακτικού ωραρίου, έτσι ώστε να αισθάνεται βολικά. Διήρκησαν κατά μέσο όρο 15 λεπτά και ηχογραφήθηκαν με τη χρήση ψηφιακού δημοσιογραφικού μαγνητόφωνου. Μετά τη συλλογή του υλικού ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση της κάθε συνέντευξης και η ανάλυση των δεδομένων.

2.6 Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων

Η συγκέντρωση των στοιχείων που δια φωτίζει το πεδίο στο ερευνητικό ερώτημα ακολουθείται από την ανάλυσή τους. Στο τρέχων στάδιο μας απασχόλησε η ένταξη του υλικού των συνεντεύξεων σε ένα συνεκτικό πλαίσιο ακαδημαϊκού επιχειρήματος. Βέβαια, στην παρούσα περίοδο ελλοχεύει ο κίνδυνος της υποκειμενικής ανασυγκρότησης του υλικού, της ανασύνθεσής του με βάση την ερμηνεία του ερευνητή (Τσιώλης, 2014). Κατά την Alexiadou (2001), η πρόθεση του ερευνητή δεν οφείλει να είναι η αντικειμενική παρουσίαση των εμπειριών και πληροφοριών του συμμετέχοντος, αλλά η αποφυγή της μεροληψίας και της προκατάληψης στην

παρουσίασή τους. Γι αυτό το λόγο, η οργάνωση, κατηγοριοποίηση και παρουσίαση του υλικού των συνεντεύξεων αποτελούν τμήμα της ερευνητικής διαδικασίας και αποτελούν το αντικείμενο ανάλυσης (Alexiadou, 2001).

Τα δεδομένα που αντλήθηκαν από την έρευνα αποτελούνταν από μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις από το πεδίο. Το πρώτο βήμα διαχείρισης αφορά το μετασχηματισμό του υλικού των συνεντεύξεων σε προσβάσιμο κείμενο, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ανάλυση περιεχομένου. Στο ιδιαίτερα απαιτητικό έργο της διαχείρισης, οργάνωσης, κωδικοποίησης και ερμηνείας των δεδομένων του ο ερευνητής μπορεί να υποστηριχθεί τεχνικά από λογισμικά προγράμματα υποβοήθησης ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Μάλιστα, τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναπτυχθεί ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη χρήση τέτοιων προγραμμάτων και όλο και περισσότεροι ερευνητές τα αξιοποιούν κατά την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων (Τσιώλης, 2014).

Στη δική μας έρευνα, για την αποτελεσματικότερη ανάλυση των δεδομένων εκτός από την ανάλυση περιεχομένου, ως μέθοδος ανάλυσης της ποιοτικής έρευνας, σε συγκεκριμένες ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος ανάλυσης δεδομένων. Επομένως, πρόκειται για μια μικτή έρευνα, διότι στην ανάλυση δεδομένων έγινε και χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS 20.0. Κατά τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2014 αυτή η μέθοδος επιτρέπει μια ολιστική εξέταση ενός ερευνητικού προβλήματος, χρησιμοποιώντας όλες τις τεχνικές ανάλυσης δεδομένων αποφεύγοντας με αυτόν τον τρόπο τους περιορισμούς που θα επέτρεπε η χρήση της ποιοτικής μεθοδολογίας έρευνας. Έτσι, έγινε δυνατή η ανάλυση των δεδομένων και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων με χρήση Πινάκων Συχνότητας, Πινάκων Απαντήσεων, Μέσων Όρων και Ραβδογραμμάτων, καθώς και Συγκριτικής Στατιστικής Ανάλυσης για τη διαπίστωση των στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των διευθυντών/ντριών της γενικής και της ειδικής αγωγής.

Επιπλέον, για την εξακρίβωση των στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό τεστ χ^2 (Chi-square). Η επιλογή του έγινε με βάση το επίπεδο μέτρησης των μεταβλητών και πιο συγκεκριμένα το στατιστικό τεστ χ^2 επιλέχθηκε για τη συσχέτιση δύο μεταβλητών.

Η διαδικασία ελέγχου-υπόθεσης που ακολουθήθηκε (με επίπεδο σημαντικότητας τέθηκε 0.05) ήταν η εξής:

- H_0 = Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών.
- H_1 = Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών.

Κεφάλαιο Τρίτο

Αποτελέσματα

3.1 Ορισμοί: Εκπαιδευτική Συμπερίληψη - Άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες

Τα αποτελέσματα της παρούσα έρευνας παρουσιάζονται ανά ερώτηση. Επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος τρόπος παρουσίασης, έτσι ώστε το περιεχόμενο της έρευνας να παρουσιάζεται πιο κατανοητά, καθώς και η συσχέτιση με τα επιμέρους διερευνητικά ερωτήματα.

Σχετικά με την πρώτη ερώτηση που αναφέρεται στον ορισμό της εκπαιδευτικής συμπερίληψης αποδεικνύεται πως αποτελεί έναν όρο ιδιαίτερα γνωστό και αντιληπτό στο χώρο της εκπαίδευσης. Μόλις ένας διευθυντής από τους είκοσι, δε γνώριζε την έννοια της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, αν και παρόλα αυτά η υπόθεση που πραγματοποίησε ήταν επιτυχής. Συγκεκριμένα, ανέφερε πως δεν έχει ξανακούσει τον όρο, μα υποθέτει πως πρόκειται *«για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην τάξη»*. Πιο αναλυτικά, εννέα από τους δέκα διευθυντές της γενικής αγωγής διαπιστώσαμε ότι γνωρίζουν την έννοια της εκπαιδευτικής συμπερίληψης εστιάζοντας μαζί με το σύνολο των διευθυντών της ειδικής αγωγής στα άτομα με ειδικές ανάγκες και ιδιαίτερες δυσκολίες, καθώς και στην ένταξη τους στη γενική εκπαίδευση. Βέβαια, δεν αναφέρονται στις διαφορές των όρων *«ένταξη»*, *«ενσωμάτωση»*, *«συμπερίληψη»* και εστιάζουν μόνο στα άτομα με αναπηρία, επηρεασμένοι ίσως από τον τίτλο της μεταπτυχιακής εργασίας που είχε προαναφερθεί. Οι έννοιες που κυριάρχησαν στις απαντήσεις τους ήταν αυτές της *"ένταξης"*, της *"προσαρμογής"*, της *"συμμετοχής"*, των *"εξατομικευμένων προγραμμάτων"*, της *"ενσωμάτωσης"*, της *"κοινωνικοποίησης"*, της *"αλληλεπίδρασης"*, της *"συνύπαρξης"* και της *"ισότιμης συνεκπαίδευσης"*. Επομένως, συνειδητοποιούμε ότι οι διευθυντές τόσο στη γενική αγωγή όσο και στην ειδική αγωγή παρά τις επιμέρους αδυναμίες και συγχύσεις σε σχέση με το περιεχόμενο του όρου που ενυπάρχουν στις απόψεις τους, γνωρίζουν τις βασικές παραμέτρους που συνθέτουν τη φιλοσοφία και το περιεχόμενο της έννοιας Εκπαιδευτική Συμπερίληψη.

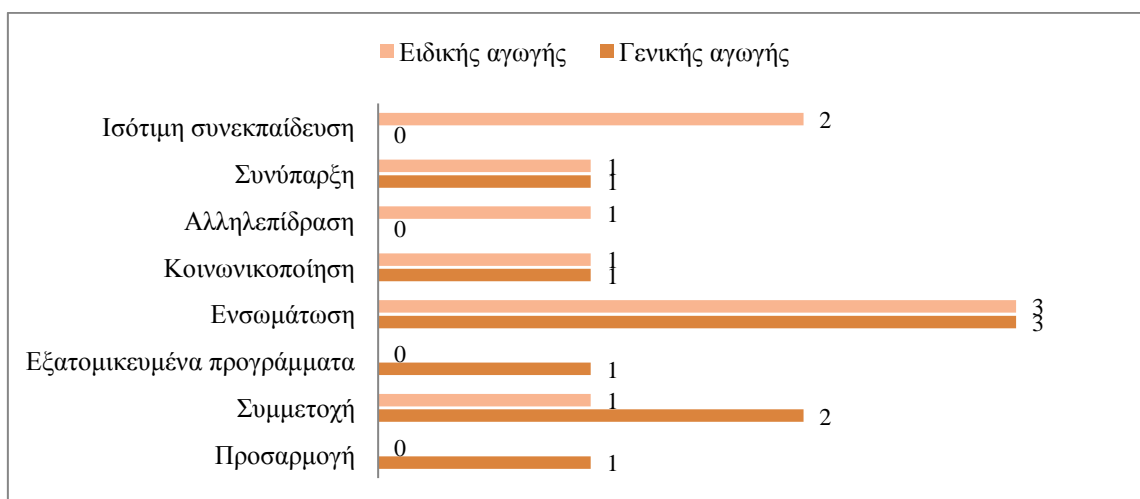
Εμβασθύνοντας περισσότερο, παρατηρούμε ότι έξι διευθυντές ανέφεραν την έννοια της ενσωμάτωσης, τρεις την έννοια της συμμετοχής, από δύο τις έννοιες κοινωνικοποίηση, συνύπαρξη και ισότιμη συνεκπαίδευση, ενώ από ένας δήλωσαν τις έννοιες προσαρμογή, εξατομικευμένα προγράμματα και αλληλεπίδραση.

Πιο συγκεκριμένα, τρεις διευθυντές της ειδικής αγωγής επισήμαναν την έννοια της ενσωμάτωσης σχετικά με το τι σημαίνει για αυτούς η εκπαιδευτική συμπερίληψη,

δύο την έννοια της ισότιμης συνεκπαίδευσης, ενώ από ένας διευθυντής δήλωσαν τις έννοιες «συμμετοχή, κοινωνικοποίηση, αλληλεπίδραση και συνύπαρξη». Από την άλλη πλευρά, τρεις διευθυντές της γενικής αγωγής δήλωσαν την έννοια της ενσωμάτωσης, δύο την έννοια της συμμετοχής και από ένας/μία δήλωσαν τις έννοιες «προσαρμογή, εξατομικευμένα προγράμματα, κοινωνικοποίηση και συνύπαρξη» (Πίνακας 12, Διάγραμμα 5).

Πίνακας 12: «Τι σημαίνει για εσάς εκπαιδευτική συμπερίληψη;» σε συνάρτηση με το πεδίο δράσης των διευθυντών/ντριών

A/A	Περιλαμβάνει	Γενικής αγωγής	Ειδικής αγωγής	Σύνολο
1	Προσαρμογή	1	0	1
2	Συμμετοχή	2	1	3
3	Εξατομικευμένα προγράμματα	1	0	1
4	Ενσωμάτωση	3	3	6
5	Κοινωνικοποίηση	1	1	2
6	Αλληλεπίδραση	0	1	1
7	Συνύπαρξη	1	1	2
8	Ισότιμη συνεκπαίδευση	0	2	2



Διάγραμμα 5: «Τι σημαίνει για εσάς εκπαιδευτική συμπερίληψη;» σε συνάρτηση με το πεδίο δράσης των διευθυντών

Κατόπιν, ο Πίνακας 13 παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων αναφορικά με την ερώτηση «σε ποια ομάδα παιδιών αναφερόμαστε με τον όρο άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες;». Όλοι/ες οι διευθυντές αναφέρθηκαν στη συνύπαρξη

αναπηριών σχετικά με τα παιδιά με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες και εστίασαν κυρίως στη συνύπαρξη των «κινητικών προβλημάτων» και της «νοητικής υστέρησης» στο ίδιο άτομο.

Αναλυτικότερα, εννέα από τους δέκα διευθυντές της γενικής αγωγής δήλωσαν ότι είναι παιδιά με έντονα κινητικά προβλήματα και όλοι/ες ότι ενυπάρχει και νοητική υστέρηση, δύο στους δέκα συνεντευξιαζόμενους ανέφεραν και την εγκεφαλική παράλυση και από ένα άτομο δήλωσαν ότι με τον όρο βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες αναφερόμαστε πιθανόν και σε παιδιά με κώφωση, τύφλωση, παραπληγία, τετραπληγία, με μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες.

Πίνακας 13: Αναπηρίες που συνυπάρχουν κατά τους Διευθυντές όταν αναφερόμαστε στον όρο άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες

A/A	Περιλαμβάνει	Γενικής αγωγής	Ειδικής αγωγής	Σύνολο
1	Κινητικά προβλήματα	9	9	18
2	Νοητική υστέρηση	10	9	19
3	Κώφωση	1	0	1
4	Τύφλωση	1	1	2
5	Συνύπαρξη αναπηριών	10	10	20
6	Εγκεφαλική παράλυση	2	1	3
7	Διάσπαση προσοχής	1	1	2
8	Συναισθηματικές αναπηρίες	1	0	1
9	Παραπληγία	1	0	1
10	Τετραπληγία	1	1	2
11	Μαθησιακές δυσκολίες	1	3	4
12	Με κάποιο σύνδρομο (π.χ. Σύνδρομο Down)	0	2	2

Σχετικά με τους διευθυντές της ειδικής αγωγής εννέα από τους δέκα δήλωσαν ότι με τον όρο άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες αναφερόμαστε σε παιδιά με κινητικά προβλήματα και νοητική υστέρηση, τρεις από τους δέκα διευθυντές ότι πιθανόν έχουν και μαθησιακές δυσκολίες, δύο στους δέκα ότι ίσως έχουν συναισθηματικές αναπηρίες και κάποιο σύνδρομο (όπως το σύνδρομο Down). Τέλος, από ένας ερωτώμενος αναφέρθηκε στη συνύπαρξη της τύφλωσης, της εγκεφαλικής παράλυσης, της διάσπαση προσοχής και τετραπληγίας.

Όπως προκύπτει, συνειδητοποιούμε πως οι συμμετέχοντες στην έρευνα μας γνωρίζουν ή αν δεν απαντούν με βεβαιότητα, εικάζουν τι σημαίνει είτε «Εκπαιδευτική Συμπερίληψη» είτε σε ποια ομάδα παιδιών αναφερόμαστε με τον όρο «άτομα με πολλαπλές αναπηρίες ή/και βαριές αναπηρίες». Έτσι, επιβεβαιώνουν τη διάθεσή τους για ενημέρωση, συζήτηση σε θέματα ύψιστης σημασίας στο χώρο που έχουν επιλέξει να δραστηριοποιηθούν με θέση που τους επιτρέπει να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να διαχειριστούν καταστάσεις και να διεκδικήσουν το μέγιστο για το πιο αποδοτικό σχολείο.

3.2 Οφέλη της Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης

Ο Πίνακας 14 παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με την ερώτηση εάν πιστεύουν ότι ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες θα ωφελούνταν από τη συμπερίληψή του στο γενικό σχολείο. Ο μεγαλύτερος αριθμός των ερωτηθέντων, οκτώ από τους είκοσι διευθυντές, δήλωσαν ότι ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες θα ωφελούνταν από τη συμπερίληψή του στο γενικό σχολείο υπό προϋποθέσεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις απόψεις δύο διευθυντών γενικής αγωγής, οι οποίοι εξέφρασαν ότι είναι προβληματισμένοι, μα υπό την προϋπόθεση να υπάρχει στήριξη στο γενικό σχολείο από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και μεγάλη θέληση γονέων, η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι εφικτή. Ωστόσο, κατά τους ίδιους το ειδικό σχολείο θεωρείται καλύτερος χώρος, κυρίως όταν πρόκειται για βαριές αναπηρίες, καθώς η εκπαίδευση και η υποστήριξη είναι πιο εξειδικευμένη. Άρα, σε θεωρητικό επίπεδο τάσσονται υπέρ αλλά σε πρακτικό είναι πολύ δύσκολο με τον τρόπο που είναι δομημένο το ελληνικό σχολείο με το «στεγνό» σύμφωνα με τις απόψεις τους, πρόγραμμα που υπάρχει. Λαμβάνοντας υπόψη και τις υπόλοιπες απαντήσεις, των έξι διευθυντών οι προϋποθέσεις αυτές εστιάζουν στη φροντίδα του παιδιού και τη μεταχείριση του από τους εκπαιδευτικούς, στη διαμόρφωση ενός προγράμματος κατάλληλου και λειτουργικού, στη στελέχωση και εκπαίδευση του προσωπικού, στην προμήθεια κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών, καθώς και στο βαθμό αναπηρίας του παιδιού. Ενδεικτικές απαντήσεις αποτελούν οι εξής: *«Θα είχε κάποια οφέλη, αλλά σε μόνιμη βάση όχι», «Με την κατάλληλη φροντίδα και πρόγραμμα θα ωφελούνταν», «Σε κάποιες περιπτώσεις και με το κατάλληλο προσωπικό θα ωφελούνταν», «Εξαρτάται από την υλικοτεχνική υποδομή και από την αναπηρία του παιδιού».*

Επίσης, έξι από τους είκοσι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες θα ωφελούνταν από τη συμπερίληψη στο γενικό σχολείο, ενώ οι υπόλοιποι έξι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι δε θα ωφελούνταν. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές που τάσσονται κατά της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των παιδιών αυτών αναφέρουν ότι *«είναι πρακτικά δύσκολο»*, *«ότι δε θα μπορούσε να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε μόνιμη βάση το παιδί με πολλαπλή αναπηρία»*, *«ότι στο ειδικό σχολείο θα μπορέσουν να διαχειριστούν το παιδί με καλύτερο τρόπο»*.

Πίνακας 14: Ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες θα ωφελούνταν από τη συμπερίληψή του στο γενικό σχολείο;

Θα ωφελούνταν;	Γενικής αγωγής	Ειδικής αγωγής	Σύνολο
Ναι	2	4	6
Όχι	4	2	6
Υπό προϋποθέσεις	4	4	8

Παρατηρούμε, ότι οι διευθυντές της ειδικής αγωγής είναι πιο θετικοί στα οφέλη που μπορεί να λάβει ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες από τη συμπερίληψή του στο γενικό σχολείο σε αντίθεση με τους διευθυντές της γενικής αγωγής.

Εν συνεχεία, παρατίθενται οι απόψεις στην ερώτηση σε ποιους τομείς θα είχε οφέλη εάν οι ερωτώμενοι/ες θεωρούν ότι ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες θα ωφελούνταν από τη συμπερίληψή του στο γενικό σχολείο. Διαπιστώνουμε ότι τα οφέλη για ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες από τη συμπερίληψή του στο γενικό σχολείο σύμφωνα με τους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα εντοπίζονται κυρίως στους παρακάτω επτά τομείς. Ειδικότερα, έχουν σχέση με την ψυχολογία του παιδιού, την κοινωνικοποίηση του, τις ακαδημαϊκές του επιδόσεις, το αίσθημα αποδοχής, την επικοινωνία του με τον υπόλοιπο κόσμο, την αυτοεξυπηρέτησή του, καθώς και τη συμπεριφορά του. Ενδεικτικές απαντήσεις αποτελούν οι εξής: *«Θα ωφελούνταν στην αυτοεκτίμηση, πιθανώς σε ακαδημαϊκές δεξιότητες, την κοινωνικοποίηση και θα είχε μεγαλύτερο αίσθημα αποδοχής»*, *«Κυρίως στο κοινωνικό κομμάτι»*, *«Θα ωφελούνταν σε όλους τους τομείς»*, *«Θα ωφελούνταν στην κοινωνική αποδοχή, σε ακαδημαϊκό επίπεδο, θα μπορούν να ανταποκρίνονται στις όποιες ανάγκες τους μέσα στην καθημερινότητα»*, *«Θα είχε όφελος στη συμπεριφορά, σε ακαδημαϊκό και ψυχολογικό επίπεδο»*, *«Σε κοινωνικό επίπεδο, στη συμπεριφορά, αλλά και σε ακαδημαϊκές δεξιότητες»*.

Αντίθετα, οι διευθυντές οι οποίοι ισχυρίστηκαν ότι δε θα ωφελούνταν ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες από τη συμπερίληψή του στο γενικό σχολείο, δήλωσαν ότι «*ανησυχούν πως το παιδί δε θα μπορέσει να ακολουθήσει το πρόγραμμα παράλληλα με την υπόλοιπη τάξη, ότι θα αισθάνεται μειονεκτικά, γεγονός που θα δημιουργήσει περισσότερα προβλήματα στην ψυχολογία του και την ακαδημαϊκή του πρόοδο*». Επίσης, έγινε νύξη σε πιθανή ακαδημαϊκή επιβράδυνση των υπόλοιπων παιδιών.

Ο Πίνακας 15 παρουσιάζει τους τομείς στους οποίους θα ωφελούνταν, ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες από τη συμπερίληψή του στο γενικό σχολείο. Αναλυτικότερα, δώδεκα (12) διευθυντές/ντριες δήλωσαν ότι ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες θα ωφελούνταν από τη συμπερίληψή του στο γενικό σχολείο στον τομέα της κοινωνικοποίησης και δέκα (10) στον τομέα των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, οκτώ (8) δήλωσαν στον τομέα της ψυχολογίας, της επικοινωνίας και της αποδοχής, πέντε (5) στον τομέα της συμπεριφοράς και τέσσερις (4) στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης.

Πίνακας 15: Τομείς στους οποίους θα ωφελούνταν ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες από τη συμπερίληψή του στο γενικό σχολείο

A/A	Τομείς	Γενικής αγωγής	Ειδικής αγωγής	Σύνολο
1	Ψυχολογία	4	4	8
2	Κοινωνικοποίηση	6	6	12
3	Επικοινωνία	3	5	8
4	Αυτοεξυπηρέτηση	2	3	5
5	Συμπεριφορά	1	4	5
6	Ακαδημαϊκές Δεξιότητες	4	6	10
7	Αποδοχή	4	4	8

Εμβαθύνοντας στους τομείς στους οποίους θα ωφελούνταν ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες από τη συμπερίληψή του στο γενικό σχολείο σε συνάρτηση με τον τομέα δράσης των διευθυντών, παρατηρούμε ότι έξι διευθυντές της ειδικής αγωγής δήλωσαν ότι ο μαθητής θα ωφεληθεί στον τομέα της κοινωνικοποίησης και των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, πέντε εστίασαν στην επικοινωνία, τέσσερις στη συμπεριφορά, την αποδοχή και τη ψυχολογία και τρεις στην

αυτοεξυπηρέτηση. Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά στους διευθυντές της γενικής αγωγής, έξι αναφέρθηκαν στον τομέα της κοινωνικοποίησης, τέσσερις δήλωσαν ότι θα ωφελούνταν στους τομείς της ψυχολογίας, της αποδοχής και των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, τρεις επικεντρώθηκαν στον τομέα της επικοινωνίας, δύο εστίασαν στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης, ενώ ένας αναφέρθηκε και στη συμπεριφορά.

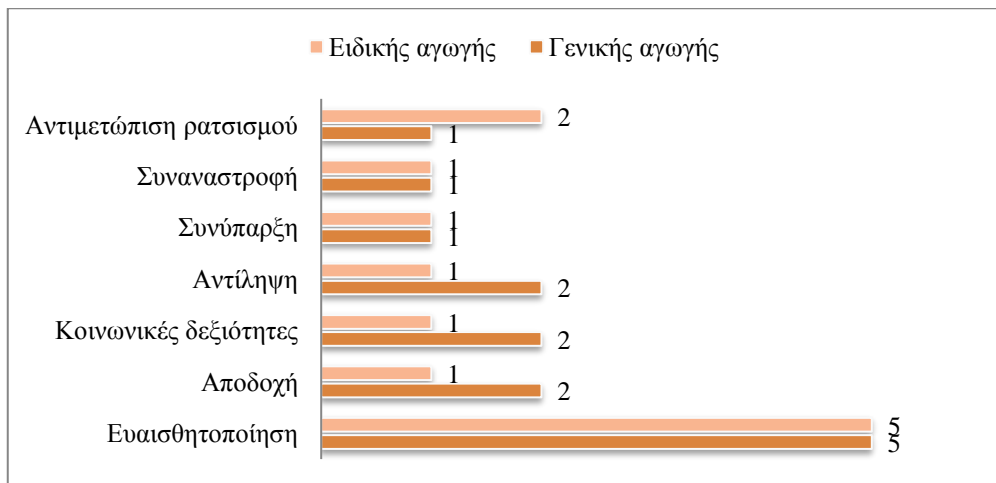
Παράλληλα, αναφορικά με την ερώτηση εάν θεωρούν ότι τα υπόλοιπα παιδιά θα ωφελούνταν από τη συμπερίληψη ενός παιδιού με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο, όλοι οι διευθυντές ισχυρίστηκαν ότι θα ωφελούνταν τα υπόλοιπα παιδιά από μια τέτοια διαδικασία, ενώ μόλις ένας από τους είκοσι δήλωσε ότι ίσως μειώνονταν η ακαδημαϊκή πρόοδος των παιδιών. Επιπρόσθετα, στην αναφορά των τομέων που θεωρούν ότι τα υπόλοιπα παιδιά θα ωφελούνταν από τη συμπερίληψη ενός παιδιού με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο, διαπιστώνουμε ότι επικεντρώνονται κυρίως στους παρακάτω επτά τομείς, οι οποίοι σχετίζονται με την ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι σε παρόμοια ζητήματα, την αποδοχή, τη συναναστροφή και τη συνύπαρξη με παιδιά ή/και ανθρώπους που αντιμετωπίζουν αντίστοιχα προβλήματα, τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, την αντίληψη των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά, καθώς επίσης ότι μια τέτοια διαδικασία θα συμβάλλει στην αντιμετώπιση του ρατσισμού. Ενδεικτικές απαντήσεις των ερωτώμενων αποτελούν οι εξής: *«Θα έβλεπαν το τι αγώνα και τι προσπάθεια κάνουν τα παιδιά με αναπηρία για κάτι που τα παιδιά χωρίς πρόβλημα το κάνουν πανεύκολα», «Με την παρατήρηση του παιδιού με ειδικές ανάγκες ίσως να εμπλουτίσει τον τρόπο με τον οποίο θα κάνει κάποια πράγματα», «Θα γίνουν ευαίσθητα σε τέτοιες καταστάσεις, βοηθώντας τα παιδιά με αναπηρία σε διάφορες ανάγκες τους, μαθαίνουν και τα ίδια», «Μαθαίνουν να συνυπάρχουν με τα άτομα με ειδικές ανάγκες», «Ευαισθητοποιούνται», «Ευαισθητοποιούνται και γνωρίζουν τις δυσκολίες των ατόμων με αναπηρία και πως να το αντιμετωπίζουν».*

Ο Πίνακας 16 παρουσιάζει τους τομείς στους οποίους θα ωφελούνταν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης από τη συμπερίληψή ενός παιδιού με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο. Αναλυτικότερα, δέκα διευθυντές/ντριες δήλωσαν ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης θα ωφελούνταν από τη συμπερίληψη ενός παιδιού με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στον τομέα της ευαισθητοποίησης, από τρεις δήλωσαν στους τομείς των κοινωνικών δεξιοτήτων, της αποδοχής, της αντίληψης και της αντιμετώπισης του ρατσισμού, ενώ από δύο δήλωσαν τους τομείς της συνύπαρξης και συναναστροφής.

Πίνακας 16: Τομείς στους οποίους θα ωφελούνταν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης από τη συμπερίληψή ενός παιδιού με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο

A/A	Τομείς	Γενικής αγωγής	Ειδικής αγωγής	Σύνολο
1	Ευαισθητοποίηση	5	5	10
2	Αποδοχή	2	1	3
3	Κοινωνικές δεξιότητες	2	1	3
4	Αντίληψη	2	1	3
5	Συνύπαρξη	1	1	2
6	Συναναστροφή	1	1	2
7	Αντιμετώπιση ρατσισμού	1	2	3

Εμβαθύνοντας στους τομείς στους οποίους θα ωφελούνταν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης από τη συμπερίληψη ενός παιδιού με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο σε συνάρτηση με τον τομέα δράσης των διευθυντών (Πίνακας 16, Διάγραμμα 6), παρατηρούμε ότι πέντε διευθυντές της ειδικής αγωγής δήλωσαν τον τομέα της ευαισθητοποίησης, δύο εστίασαν στην αντιμετώπιση του ρατσισμού, ενώ ορισμένοι αναφέρθηκαν και στους τομείς της αποδοχής, των κοινωνικών δεξιοτήτων, της αντίληψης, της συνύπαρξης και της συναναστροφής. Από την άλλη πλευρά, πέντε διευθυντές/ντριες της γενικής αγωγής εστίασαν επίσης τον τομέα της ευαισθητοποίησης, από δύο δήλωσαν τους τομείς της αποδοχής, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αντίληψης, ενώ κάποιοι ανέφεραν τους τομείς της συνύπαρξης, συναναστροφής και αντιμετώπισης ρατσισμού. Επομένως, συνάγουμε ότι τα οφέλη για τους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης εστιάζονται στη βελτίωση των αντιλήψεών τους για την αναπηρία και στην εξέλιξη στο κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα. Είναι αξιοσημείωτο ότι κανένας διευθυντής δεν υπαινίχθη οφέλη στις ακαδημαϊκές δεξιότητες, ακόμη και για τους αδύναμους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης που θα βοηθηθούν από την παρουσία επιρόσθετου εκπαιδευτικού προσωπικού συμπεριλαμβανομένων κι νέων στρατηγικών διδασκαλίας που απαιτεί ένα πρόγραμμα συμπερίληψης.



Διάγραμμα 6: Τομείς στους οποίους θα ωφελούνταν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης από τη συμπερίληψή ενός παιδιού με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο σε αναλογία με τον τομέα δράσης των διευθυντών

Κατά τους διευθυντές είναι ορατό ότι τα οφέλη για τους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης περιορίζονται στην ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι σε παρόμοια ζητήματα, την αποδοχή, τη συναναστροφή και τη συνύπαρξη με παιδιά ή/και ανθρώπους που αντιμετωπίζουν αντίστοιχα προβλήματα, ακόμα και την αντιμετώπιση του φαινομένου του ρατσισμού. Συνειδητοποιούμε, πως κανείς από τους ερωτώμενους δεν έκανε νύξη για ενδεχόμενα οφέλη στις ακαδημαϊκές δεξιότητες, παραβλέποντας τη βοήθεια του δεύτερου εκπαιδευτικού στο τμήμα με το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης. Αντιθέτως, είναι αξιοσημείωτο πως οι απόψεις τους για τα οφέλη της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των παιδιών με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες επικεντρώνονται τόσο σε κοινωνικές όσο και σε ακαδημαϊκές δεξιότητες.

3.3. Αιτίες που δρουν ανασταλτικά στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες

Αναφορικά με την ερώτηση που διερευνά εάν οι δομές της ειδικής αγωγής, όπως είναι τα τμήματα ένταξης ή η παράλληλη στήριξη, αποτελούν αποτελεσματικά μέσα συμπερίληψης των παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο, παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες, έντεκα διευθυντές, δήλωσαν ότι οι δομές της ειδικής αγωγής, όπως η παράλληλη στήριξη μαζί με τα τμήματα ένταξης αποτελούν αποτελεσματικά μέσα για τη συμπερίληψη των παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο (Πίνακας 17). Ενδεικτικές απόψεις διευθυντών είναι οι εξής: «Οι δομές της ειδικής αγωγής έχουν εξελιχθεί και θα

είναι ο συνδυαστικός κρίκος για να φτάσουμε στη συμπερίληψη», «Σίγουρα. Πρέπει να υπάρχουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία και να μην υπάρχουν ειδικά σχολεία, καθώς με αυτόν τον τρόπο τα απομονώνουμε», «Έτσι όπως είναι διαμορφωμένο το εκπαιδευτικό μας σύστημα δημιουργεί από μόνο του ένα διαχωρισμό. Ωστόσο, η παράλληλη στήριξη και τα τμήματα ένταξης βοηθούν πολύ», «Καλύπτουν ένα ποσοστό της ανάγκης, αλλά όχι το 100%. Αν δεν εξηγήσουν στα παιδιά του γενικού σχολείου, γιατί υπάρχει η παράλληλη στήριξη τότε υπάρχει ο διαχωρισμός», «Βοηθούν με την κατάλληλη οργάνωση». Αντίθετα, επτά από τους είκοσι διευθυντές δήλωσαν ότι οι δομές ειδικής αγωγής δεν αρκούν για την αποτελεσματική συμπερίληψη των παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο, ενώ παράλληλα θα πρέπει να επιλυθούν μια σειρά θεμάτων από ανασταλτικούς παράγοντες. Οι αιτίες που οι διευθυντές εστιάζουν είναι συναφείς με τα μέσα που έχει ένα γενικό σχολείο, με την ανάγκη αύξησης του προσωπικού, με την ανάγκη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, αλλά και με την επικοινωνία και καλλιέργεια συνεργασίας με τους μαθητές, τους γονείς και τους διευθυντές. Ενδεικτικά παρατίθενται ορισμένες απόψεις διευθυντών, οι οποίοι/ες εκφράζουν μια δυσανασχέτηση σχετικά με τα παραπάνω μέσα συμπερίληψης, όπως είναι οι παρακάτω: «Με τα μέσα που έχει ένα γενικό σχολείο νομίζω πως όχι», «Υπάρχει διαχωρισμός», «Με τον καιρό... χρειάζεται όλο και περισσότερο το προσωπικό για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες», «Είναι δύσκολο στις μέρες μας λόγω της έλλειψης διορισμών καταρτισμένου προσωπικού», «Μέχρι ένα σημείο μπορεί ανάλογα βέβαια και με το τι κλίμα θα επικρατεί ανάμεσα στα παιδιά και από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και των γονέων».

Πίνακας 17: Οι δομές της ειδικής αγωγής, όπως είναι τα τμήματα ένταξης ή η παράλληλη στήριξη, αποτελούν αποτελεσματικά μέσα συμπερίληψης των παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο;

	Γενικής αγωγής	Ειδικής αγωγής	Σύνολο
Μόνο η παράλληλη στήριξη	2	0	2
Η παράλληλη στήριξη μαζί με τα τμήματα ένταξης	5	6	11
Όχι, δεν αρκούν	3	4	7

Ειδικότερα, έξι στους δέκα διευθυντές της ειδικής αγωγής δήλωσαν ότι η παράλληλη στήριξη και το τμήμα ένταξης μαζί αποτελούν αποτελεσματικά μέσα συμπερίληψης, ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις συνεντευξιαζόμενοι υποστήριξαν ότι δεν αρκούν. Από την άλλη πλευρά πέντε από τους δέκα διευθυντές της γενικής αγωγής ισχυρίστηκαν ότι η παράλληλη στήριξη και το τμήμα ένταξης αποτελούν μαζί αποτελεσματικά μέσα συμπερίληψης, δύο στους δέκα ερωτώμενους ότι από μόνη της η παράλληλη στήριξη είναι αποτελεσματική και όχι το τμήμα ένταξης, ενώ οι υπόλοιποι τρεις ότι οι δομές της ειδικής αγωγής δεν αρκούν για μια αποτελεσματική συμπερίληψη των παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο.

Όσον αφορά τους λόγους που πιστεύουν πως συντελούν στην αναστολή της συμπερίληψης παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο ο Πίνακας 18 και το Διάγραμμα 7 παρουσιάζουν τις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Οι δημοφιλέστερες εκτιμήσεις σχετικά με τους λόγους που συντρέχουν στην αναστολή της συμπερίληψης παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο είναι «η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών», «οι ελλείψεις σε εξειδικευμένο βοηθητικό και επιστημονικό προσωπικό», «η έλλειψη των απαραίτητων πόρων», «η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή» και «η αδυναμία συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής».

Αναλυτικότερα, δεκαέξι από τους είκοσι διευθυντές ισχυρίστηκαν ότι δεν υπάρχει η απαραίτητη κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής ούτε και εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό, ενώ από επτά (7) δήλωσαν ότι οι κτιριακές υποδομές, οι υλικοτεχνικοί παράγοντες είναι ανεπαρκείς, όπως και η έλλειψη πόρων είναι εμφανής για μια τέτοια λειτουργία. Παράλληλα, επτά (7) διευθυντές/ντριες έκαναν νύξη στην αδυναμία συνεργασίας εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής και από πέντε διευθυντές αναφέρθηκαν στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος εστιάζοντας οι διευθυντές ειδικής αγωγής στην κουλτούρα των σχολείων της γενικής αγωγής. Τέλος, από τέσσερις (4) αναφέρθηκαν στο μικρό αριθμό επιστημονικού προσωπικού, την ανεπαρκή στήριξη από την Πολιτεία της κοινωνίας, την κουλτούρα της κοινωνίας λόγω των αντιλήψεων που επικρατούν, καθώς και τρεις (3) αναφέρθηκαν στην απουσία διάθεσης των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί σοβαρό εμπόδιο στην συμπερίληψη παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο.

Πίνακας 18: Λόγοι που συντελούν στην αναστολή της συμπερίληψης παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο

A/A	Περιλαμβάνει	Γενικής αγωγής	Ειδικής αγωγής	Σύνολο
1	Η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών	8	8	16
2	Η ανεπαρκής κτιριακή υποδομή	4	3	7
3	Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος	5	0	5
4	Η κουλτούρα της κοινωνίας	2	2	4
5	Η έλλειψη πόρων	3	4	7
6	Η ανεπαρκής στήριξη από την Πολιτεία	4	0	4
7	Ο μικρός αριθμός προσωπικού	4	0	4
8	Οι υλικοτεχνικοί παράγοντες	4	3	7
9	Η έλλειψη διάθεσης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής	0	3	3
10	Η κουλτούρα των σχολείων γενικής αγωγής	0	5	5
11	Η αδυναμία συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής	2	5	7

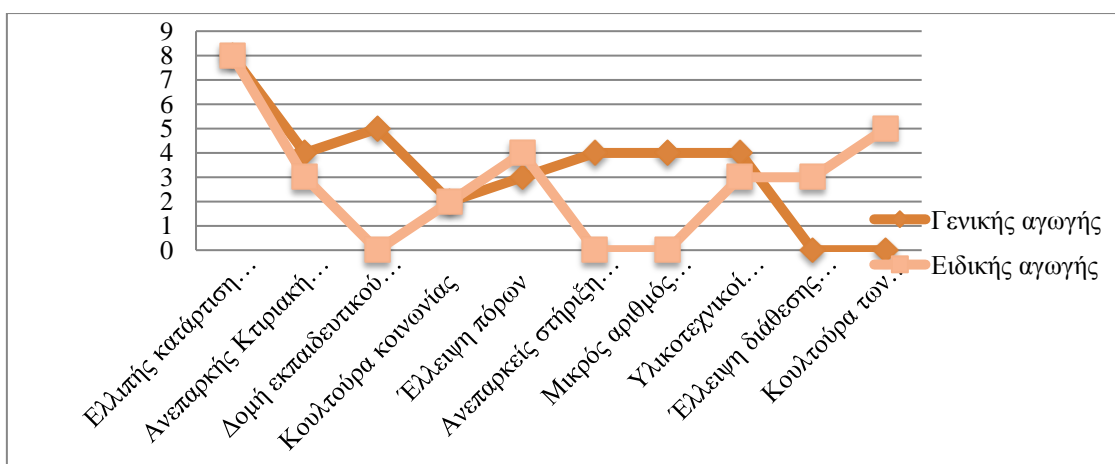


Διάγραμμα 7: Λόγοι που συντελούν στην αναστολή της συμπερίληψης παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο

Εμβαθύνοντας περισσότερο και εστιάζοντας στους διευθυντές της γενικής αγωγής, οχτώ από τους δέκα ερωτώμενους αναφέρθηκαν στην ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, πέντε διευθυντές υπαινίχθη τα προβλήματα που εντοπίζουν στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, τέσσερις έκαναν νύξη στην ανεπαρκή κτιριακή, υλικοτεχνική υποδομή και στήριξη από την Πολιτεία, καθώς και στο μικρό αριθμό προσωπικού. Επίσης, τρεις αναφέρθηκαν στην έλλειψη πόρων και από δύο διευθυντές στην κουλτούρα της κοινωνίας και την αδυναμία συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Ενδεικτικές απαντήσεις αποτελούν: «*Η πρόθεση της πολιτείας... ενεργεί με επιφανειακό και αποσπασματικό τρόπο. Δεν μπαίνει στην ουσία των πραγμάτων για να μη δώσει πόρους στα σχολεία*». «*Το κακό είναι ότι οι άνθρωποι που βοηθούν τα παιδιά με αναπηρία είναι αναπληρωτές και μετά από ένα χρόνο φεύγουν πράγμα που δε βοηθά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Επίσης, το κράτος δεν μπορεί να υποστήριξη αυτή τη δομή*», «*Δεν υπάρχει κατάλληλο προσωπικό και διάθεση των εκπαιδευτικών*». «*Η πρόσβαση σε όλους τους χώρους, οι υλικοτεχνικοί παράγοντες, οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών είναι ανεπαρκείς*», «*Το πόσο μπορούν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, το ότι είναι σε ένα περιβάλλον με διαφορετικά άτομα, οι εκπαιδευτικοί είναι ένα εμπόδιο διότι δεν*

έχουν την γνώση για να αντιμετωπίσουν παιδιά με αναπηρίες, οι δομές του σχολείου επίσης».

Σχετικά με τους διευθυντές της ειδικής αγωγής, οχτώ από τους δέκα αναφέρθηκαν στην ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, όπως και οι διευθυντές γενικής αγωγής. Είναι αξιοσημείωτο πως πέντε από τους δέκα διευθυντές αναφέρθηκαν τόσο στην αδυναμία συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής όσο και στην κουλτούρα των σχολείων γενικής αγωγής. Επίσης, τέσσερις επισήμαναν την έλλειψη πόρων και από τρεις εστίασαν στην έλλειψη διάθεσης από τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής, η οποία διάθεση είτε έχει να κάνει με την επιμόρφωση που απαιτείται είτε με την αντιμετώπιση παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, την ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή και την απουσία των υλικοτεχνικών παραγόντων. Ενδεικτικές απαντήσεις των διευθυντών ειδικής αγωγής αποτελούν: «Η κουλτούρα των σχολείων γενικής αγωγής. Δεν υπάρχει επιμόρφωση κυρίως των παλαιότερων εκπαιδευτικών», «Δεν υπάρχει γνώση και διάθεση από τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής ούτε συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, η υποδομή των γενικών σχολείων», «Όσοι έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας... νομίζω δεν έχουν τα απαραίτητα εφόδια και την εμπειρία για να μπορέσουν να λειτουργήσουν με τα παιδιά αυτά», «Υπάρχουν θέματα λειτουργικότητας, οργάνωσης της κοινωνίας, πόρων», «Η έλλειψη διάθεσης του εκπαιδευτικού να βοηθήσει το παιδί με αναπηρία» (Διάγραμμα 8).



Διάγραμμα 8: "Λόγοι που συντελούν στην αναστολή της συμπερίληψης παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο" σε αναλογία με το πεδίο δράσης των διευθυντών, γενικής και ειδικής αγωγής

Εν συνεχεία, στην ερώτηση σχετικά με το αν τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης θα αποδέχονταν ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες να φοιτά στην ίδια τάξη μαζί τους, όλοι οι διευθυντές αντέδρασαν θετικά. Οι διευθυντές θεωρούν ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι σε θέση συνυπάρξουν και να φοιτήσουν αρμονικά με

ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες. Ωστόσο, αρκετοί διευθυντές, κυρίως της ειδικής αγωγής, εστίασαν στο ρόλο του δασκάλου, στην κουλτούρα αποδοχής του, καθώς και στον τρόπο που θα το προβάλλει. Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιες απόψεις διευθυντών, όπως διατυπώθηκαν: *«Θα αποδέχονταν το παιδί με αναπηρία ανάλογα με το πως θα το έχει προβάλλει ο δάσκαλος της γενικής αγωγής και κατ' επέκταση ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής. Επίσης παίζει ρόλο και η ηλικία»*, *«Εάν ο εκπαιδευτικός έχει μια κουλτούρα αποδοχής, τότε τη μεταλαμπαδεύει στα παιδιά»*. Επιπλέον, ιδιαίτερη αναφορά έγινε στην ενημέρωση των παιδιών σχετικά με τα παιδιά με αναπηρίες, ενώ μόλις ένας διευθυντής της γενικής αγωγής, εξέφρασε μια επιφύλαξη στο πόσο εύκολη θα ήταν η επίτευξη της αποδοχής από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, *«Νομίζω δύσκολα, αλλά στο τέλος θα το αποδεχόταν»*.

Επιπλέον, ο Πίνακας 19 παρουσιάζει τις απαντήσεις των διευθυντών στην ερώτηση εάν οι γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης θα αποδέχονταν ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες να φοιτά στην ίδια τάξη με τα παιδιά τους. Αναλυτικότερα, δέκα από τους είκοσι διευθυντές δήλωσαν ότι οι γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης θα αποδέχονταν ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες να φοιτά στην ίδια τάξη με τα παιδιά τους, πέντε από τους είκοσι ότι δε θα το αποδέχονταν, ενώ τέσσερις ότι θα είναι δύσκολο να το αποδεχτούν.

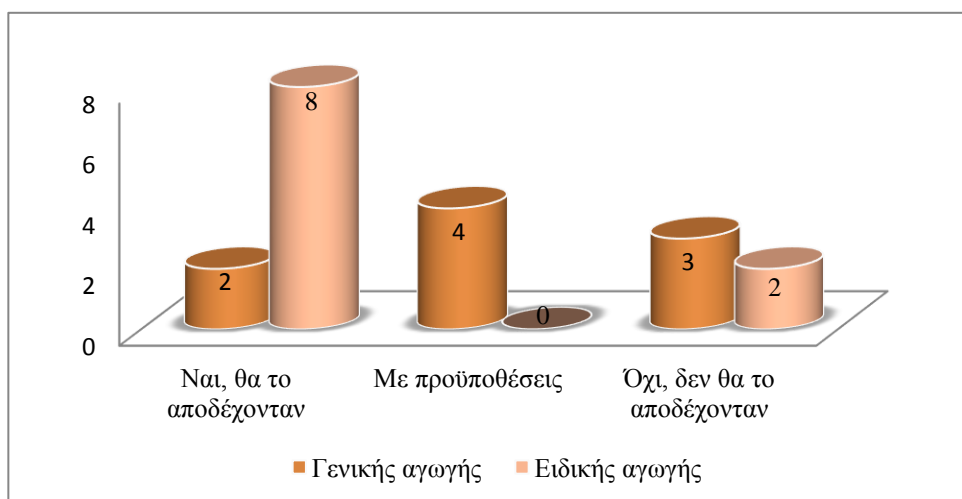
Πίνακας 19: Οι γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης θα αποδέχονταν ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες να φοιτά στην ίδια τάξη με τα παιδιά τους;

	Γενικής αγωγής	Ειδικής αγωγής	Σύνολο
Ναι, θα το αποδέχονταν	2	8	10
Με προϋποθέσεις	4	0	4
Όχι, δεν θα το αποδέχονταν	3	2	5

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οκτώ από τους δέκα διευθυντές της ειδικής αγωγής δήλωσαν ότι οι γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης θα αποδέχονταν ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες να φοιτά στην ίδια τάξη με τα παιδιά τους, ενώ οι υπόλοιποι δύο ότι δε θα το αποδέχονταν (Διάγραμμα 9).

Από την άλλη πλευρά, δύο στους δέκα διευθυντές της γενικής αγωγής που δήλωσαν ότι οι γονείς των παιδιών αποδέχονταν να φοιτά ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στην ίδια τάξη με τα παιδιά τους, τέσσερις υποστήριξαν ότι με δυσκολία θα το αποδέχονταν εκφράζοντας κάποιες επιφυλάξεις, όπως *«Υπάρχουν*

παράπονα, αλλά δεν τους δίνεται η δυνατότητα να αποφασίσουν», «Ενδεχομένως να αντιδράσουν, αλλά χρειάζονται την κατάλληλη επιμόρφωση, όπως και οι εκπαιδευτικοί», «Εάν υπάρχει παράλληλη στήριξη με ειδικό εκπαιδευτικό, θα το δεχτούν», «Με αντιδράσεις, αλλά θα το αποδέχονταν», ενώ τρεις ότι δε θα το αποδέχονταν εκφράζοντας απλά άρνηση, αλλά και λέγοντας πως είμαστε μια «συντηρητική κοινωνία».



Διάγραμμα 9: «Οι γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης θα αποδέχονταν ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες να φοιτά στην ίδια τάξη με τα παιδιά τους;» σε συνάρτηση με τον τομέα δράσης των διευθυντών/ντριών, γενικής και ειδικής αγωγής.

Τέλος, με τη συγκριτική στατιστική και τη χρήση του στατιστικού τεστ χ^2 (chi-square) βρέθηκε πως η ερώτηση «οι γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης θα αποδέχονταν ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες να φοιτά στην ίδια τάξη με τα παιδιά τους;», σχετίζεται στατιστικά με το πεδίο δράσης των διευθυντών στη γενική και στην ειδική αγωγή (sig. 0,027).

Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι οι περισσότεροι συνεντευξιζόμενοι είναι θετικά προσκείμενοι στις δομές της ειδικής αγωγής. Βέβαια, αξίζει να αναφερθεί πως λόγοι, όπως η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η απουσία της διάθεσής τους, η έλλειψη του εξειδικευμένου επιστημονικό προσωπικού, οι ανεπαρκείς κτιριακές υποδομές και υλικοτεχνικοί παράγοντες, η αδυναμία συνεργασίας εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, η ανεπαρκής στήριξη από την Πολιτεία της κοινωνίας, γενικότερα η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και η κουλτούρα των σχολείων της γενικής αγωγής δρουν ανασταλτικά στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των παιδιών με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες. Ωστόσο, είναι ενθαρρυντικό ότι όλοι οι ερωτώμενοι

εξέφρασαν θετική απάντηση ως προς την αποδοχή των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης στα παιδιά με αναπηρία, καθώς και ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών/ντριών υποστήριξαν πως οι γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης είναι δεκτικοί ή εν δυνάμει δεκτικοί με την κατάλληλη ενημέρωση στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, χωρίς να αποτελέσουν τροχοπέδη. Εντούτοις, δεν εκλείπουν ορισμένοι που τάσσονται διστακτικά ή και αρνητικά επικαλούμενοι πως είμαστε μια συντηρητική κοινωνία.

3.4 Τρόποι που συντελούν στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες

Ταυτόχρονα, αναφορικά με την ερώτηση τι πιστεύετε ότι απαιτεί από το εκπαιδευτικό σύστημα και την Πολιτεία το εγχείρημα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, διακρίνουμε πέντε τομείς τους οποίους οι διευθυντές θεωρούν ότι απαιτούνται μεταρρυθμίσεις για την επίτευξη της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Οι τομείς αυτοί εστιάζουν στην ευαισθητοποίηση της κοινωνίας, στην ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, στην ανάγκη βελτίωσης των κτιριακών εγκαταστάσεων με σκοπό την εύκολη και λειτουργική μετακίνηση των παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, το διορισμό κατάλληλων εκπαιδευτικών, καθώς και την αύξηση των οικονομικών πόρων στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, δεκατρείς (13) διευθυντές αναφέρθηκαν στο διορισμό κατάλληλα εξειδικευμένων εκπαιδευτικών, δώδεκα (12) επικεντρώθηκαν στην αύξηση των οικονομικών πόρων των σχολείων, έντεκα (11) εστίασαν στην ανάγκη ευαισθητοποίησης της κοινωνίας, δέκα (10) υπαινίχθη την επιμόρφωση του προσωπικού, επτά (7) έκαναν νύξη στη βελτίωση των κτιριακών εγκαταστάσεων, ενώ τρεις (3) στη βελτίωση των υλικοτεχνικών υποδομών των σχολείων γενικής αγωγής.

Ο Πίνακας 20 παρουσιάζει το τι πιστεύουν οι ερωτηθέντες/είσες ότι απαιτεί γενικότερα από το εκπαιδευτικό σύστημα και τη Πολιτεία το εγχείρημα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Αναλυτικότερα, εννέα διευθυντές/ντριες δήλωσαν ότι το εγχείρημα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης απαιτεί από την κοινωνία και την Πολιτεία εκπαίδευση του προσωπικού, από οκτώ διευθυντές/ντριες δήλωσαν διορισμούς και οικονομικούς πόρους, επτά συνεντευξιζόμενοι δήλωσαν ευαισθητοποίηση της κοινωνίας, ενώ τρεις αναφέρθηκαν στη βελτίωση των κτιριακών εγκαταστάσεων.

Εμβαθύνοντας περισσότερο στον Πίνακα 21 και το Διάγραμμα 10, παρατηρούμε ότι από τέσσερις διευθυντές της ειδικής αγωγής ανέφεραν ότι απαιτείται η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας και η επιμόρφωση του προσωπικού, από τρεις δήλωσαν ότι απαιτούνται διορισμοί, οικονομικοί πόροι και βελτίωση των κτιριακών εγκαταστάσεων. Ενδεικτικές απαντήσεις των διευθυντών ειδικής αγωγής είναι οι εξής: «Ευαισθητοποίηση κοινωνίας , δομή των κτιρίων, ώστε το παιδί να έχει πρόσβαση σε όλες τις αίθουσες, προσαρμογή των προγραμμάτων του υπουργείου παιδείας», «Υποδομή, δηλαδή οικονομικούς πόρους για την προσβασιμότητα σε όλους τους χώρους του σχολείου, διορισμό καταρτισμένου προσωπικού, «Χρηματοδοτήσεις από το κράτος, διορισμό μόνιμου προσωπικού, ευαισθητοποίηση, επιμορφώσεις».

Από την άλλη πλευρά, από πέντε διευθυντές της γενικής αγωγής δήλωσαν ότι η εκπαιδευτική συμπερίληψη απαιτεί οικονομικούς πόρους, διορισμούς εκπαιδευτικών και επιμόρφωση προσωπικού, τρεις αναφέρθηκαν στην ευαισθητοποίηση της κοινωνίας, ενώ δύο εστίασαν στη βελτίωση των κτιριακών εγκαταστάσεων. Ενδεικτικές απαντήσεις των διευθυντών/ντριών γενικής αγωγής είναι οι εξής: «Αντίληψη του προβλήματος και της αποτελεσματικότητας της παράλληλης στήριξης, οικονομικοί πόροι για υλικοτεχνικούς παράγοντες, διορισμοί με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και επιμόρφωση του δασκάλου γενικής αγωγής», «Υλικοτεχνική υποδομή, χρήματα δηλαδή. Διορισμούς κατάλληλων εκπαιδευτικών και βοηθητικού προσωπικού», «Χρηματοδοτήσεις, προσλήψεις, επιμορφώσεις, κονδύλια, καλύτερα κτίρια».

Πίνακας 20: «Τι απαιτείται από το εκπαιδευτικό σύστημα και την Πολιτεία το εγχείρημα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης;» σε συνάρτηση με τον τομέα δράσης των διευθυντών, γενικής και ειδικής αγωγής

A/A	Τομείς	Διευθυντές/ντριες Γενικής αγωγής	Διευθυντές/ντριες Ειδικής αγωγής	Σύνολο
1	Ευαισθητοποίηση της κοινωνίας	3	4	7
2	Οικονομικοί πόροι	5	3	8
3	Διορισμοί εκπαιδευτικών	5	3	8
4	Επιμόρφωση προσωπικού	5	4	9
5	Βελτίωση των κτιριακών εγκαταστάσεων	2	3	5



Διάγραμμα 10: «Απαιτήσεις από το εκπαιδευτικό σύστημα και την Πολιτεία για το εγχείρημα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης σε συνάρτηση με τον τομέα δράσης των διευθυντών γενικής και ειδικής αγωγής»

Ολοκληρώνοντας, στην ερώτηση «τι απαιτεί από το διευθυντή/ντρια η εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο» σχεδόν όλοι οι διευθυντές εστίασαν στην ενημέρωση, επικοινωνία και υποστήριξη που θα πρέπει να παρέχει ο διευθυντής στους εκπαιδευτικούς. Αρκετοί ανέφεραν ότι είναι εξαιρετικά σημαντική η εκπαίδευση και επιμόρφωση του προσωπικού, των μαθητών και των γονέων σχετικά με το θέμα, ενώ δεν ήταν λίγοι/ες αυτοί/ες που ανέφεραν την κατασκευή επιπλέον εγκαταστάσεων, τη χρήση ειδικών προγραμμάτων για εύρεση χρηματοδότησης, την προμήθεια εξειδικευμένου εξοπλισμού, καθώς και το διορισμό καλά καταρτισμένων εκπαιδευτικών. Ενδεικτικές απόψεις αποτελούν οι παρακάτω: «Ο διευθυντής είναι αυτός που συντονίζει το όλο έργο του προσωπικού και των δόμων, έχει παιδαγωγικό ρολό προς τους μαθητές και τους γονείς. Φροντίζει για την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση του θέματος», «Πρέπει ο ίδιος να πιστεύει σε αυτό το εγχείρημα και να προσπαθήσει να περάσει την άποψη του μέσα στην σχολική κοινότητα. Να έρθει σε συνεργασία με τη σχολική σύμβουλο και να γίνει ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των παιδιών γενικού σχολείου», «Θα απευθυνόμουν στον κράτος και ότι μου παρείχε θα το χρησιμοποιούσα για να βοηθήσω τα παιδιά με αναπηρία», «Ο διευθυντής οφείλει να καλέσει τους εκπαιδευτικούς και να τους εξηγήσει τι είναι η συμπερίληψη, να παρέχει υποστήριξη και πληροφορία σε όλους τους εκπαιδευτικούς που έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες και να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής», «Ενημέρωση στα παιδιά γενικής αγωγής, συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό του σχολείου γενικής αγωγής». Επομένως, συνειδητοποιούμε ότι οι

σημερινοί διευθυντές/ντριες έχουν αντιληφθεί τον πολυδιάστατο ρόλο που έχουν αναλάβει για την ποιοτικότερη και αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διοίκηση.

Τέλος, σχετικά με την αναφορά στις αναπροσαρμογές που πιστεύουν οι διευθυντές ότι μπορούν να υλοποιηθούν, έτσι ώστε να γίνει εφικτή η εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στην τυπική τάξη διακρίνουμε πέντε αναπροσαρμογές που θα πραγματοποιούσαν οι ίδιοι/ες με σκοπό την υλοποίηση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στην τυπική τάξη. Οι πέντε αναπροσαρμογές εστιάζουν στην εύρεση κατάλληλου τεχνολογικού υλικού, την αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την ενημέρωση, εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την πρόσληψη ειδικού προσωπικού, όπως ψυχολόγου, νοσοκόμου, κοινωνικού λειτουργού, φυσιοθεραπευτή και λογοθεραπευτή, καθώς και τη διαμόρφωση των κτιριακών εγκαταστάσεων. Αξίζει να αναφερθούν δύο απόψεις διευθυντών γενικής αγωγής που διαφοροποιήθηκαν από τις υπόλοιπες, καθώς ο ένας ανέφερε: *«Σαν διευθυντής δεν μπορώ να κάνω πολλά πράγματα... Θα προσπαθούσα να προσαρμόσω και το ωρολόγιο πρόγραμμα αν γινόταν, να έκανε περισσότερο εικαστικά ή μουσικά μαθήματα το παιδί με βαριές ή και πολλαπλές αναπηρίες»*, ενώ ο άλλος εξέφρασε *«Θα ενεργοποιούσα τον δήμο, τη σχολική επιτροπή, τη διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και όλο το έμπυχο δυναμικό του σχολείου για την ασφαλέστερη και πιο ουσιαστική παρουσία του παιδιού στο σχολείο»*. Επομένως, συνειδητοποιούμε πως υπάρχει ένα πολύ μικρό ποσοστό στην έρευνα μας, ένας στους είκοσι που δεν έχει αντιληφθεί το ρόλο που καλείται ασκήσει. Ωστόσο, στην πλειοψηφία είναι ενεργοί και μάχιμοι διευθυντές/ντριες, έτοιμοι να αγωνιστούν και να υλοποιήσουν το δικό τους όραμα για ένα Σχολείο για Όλους.

Ο Πίνακας 21 και το Διάγραμμα 11 παρουσιάζουν τις αναπροσαρμογές που θα πραγματοποιούσαν οι διευθυντές, έτσι ώστε να υλοποιηθεί η εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στην τυπική τάξη. Αναλυτικότερα, δεκαοχτώ διευθυντές δήλωσαν ότι θα έκαναν αναπροσαρμογή στις δομές του κτιρίου, έτσι ώστε να φοιτήσει το παιδί με ασφάλεια, δεκαπέντε εστίασαν στις επιμορφώσεις εκπαιδευτικού προσωπικού, δέκα θα πραγματοποιούσαν αναπροσαρμογή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δέκα έδωσαν έμφαση στην εύρεση υλικού εξοπλισμού, ενώ ένας ανέφερε ότι θα μεριμνούσε για την ασφαλή μεταφορά των παιδιών.

Εμβαθύνοντας περισσότερο, παρατηρούμε ότι εννέα διευθυντές της ειδικής αγωγής ανέφεραν ότι θα πραγματοποιούσαν αναπροσαρμογές στη δομή του κτιρίου, ώστε να

υλοποιηθεί η εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στην τυπική τάξη, πέντε θα πραγματοποιούσαν αναπροσαρμογή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και από έξι διευθυντές εξέφρασαν ότι θα επικεντρώνονταν σε επιμορφώσεις εκπαιδευτικού προσωπικού και στην αναζήτηση τεχνικού εξοπλισμού. Τέλος, ένας διευθυντής ειδικής αγωγής ανέφερε πως θα έδινε προτεραιότητα στην ασφαλή μεταφορά των παιδιών. Από την άλλη πλευρά, εννέα διευθυντές της γενικής αγωγής δήλωσαν ότι θα πραγματοποιούσαν αναπροσαρμογές στη δομή του κτιρίου και θα εστίαζαν στις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, πέντε θα φρόντιζαν για την αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τέσσερις ανέφεραν και την εύρεση τεχνικού υλικού.

Πίνακας 21: «Ορισμένες αναπροσαρμογές, έτσι ώστε να υλοποιηθεί η εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στην τυπική τάξη» σε συνάρτηση με τον τομέα δράσης των διευθυντών, γενικής και ειδικής αγωγής

A/A	Τομείς	Γενικής αγωγής	Ειδικής αγωγής	Σύνολο
1	Αναπροσαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων	5	5	10
2	Δομή κτιρίου	9	9	18
3	Επιμορφώσεις εκπαιδευτικού προσωπικού	9	6	15
4	Ασφαλής μεταφορά παιδιών	0	1	1
5	Εύρεση τεχνικού υλικού	4	6	10



Διάγραμμα 11: «Ορισμένες αναπροσαρμογές, έτσι ώστε να υλοποιηθεί η εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στην τυπική τάξη;" σε συνάρτηση με τον τομέα δράσης των διευθυντών γενικής και ειδικής αγωγής

Επομένως, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών διαπιστώνουμε ότι στις απαντήσεις τους επαναδιατυπώνονται οι ίδιοι παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω, οι οποίοι λειτουργούν ανασταλτικά στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Είναι αξιοσημείωτη η αναφορά στις απόψεις τους για δικό τους ρόλο ως διευθυντές, οι οποίοι επί το πλείστον εστίασαν στην ενημέρωση, επικοινωνία και υποστήριξη που θα πρέπει να παρέχει ο/η καθένας/μιά στους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, έγινε νύξη στην εξέχουσα σημασία της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης του προσωπικού, των μαθητών και των γονέων σχετικά με το θέμα. Τέλος, δεν παρέλειψαν να σημειώσουν την ανάγκη για κατασκευή επιπλέον εγκαταστάσεων, τη χρήση ειδικών προγραμμάτων για εύρεση χρηματοδότησης, την προμήθεια εξειδικευμένου εξοπλισμού, καθώς και το διορισμό κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτικών. Έτσι, συνειδητοποιούμε πως οι διευθυντές της νέας γενιάς δηλώνουν πρόθυμοι να προετοιμάσουν και να οδηγήσουν το εκπαιδευτικό σύστημα σε νέους ορίζοντες, καθώς είναι γνώστες των προβλημάτων και έτοιμοι για την επιτυχή εφαρμογή των αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Κεφάλαιο Τέταρτο

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των διευθυντών ειδικής και γενικής αγωγής σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες στο γενικό σχολείο. Κυρίαρχο ρόλο ασκεί ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας που καλείται να επιτελέσει ένα πλήθος καθηκόντων που αφορούν στον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο της μονάδας αυτής. Συνακόλουθα η εκπλήρωση των στόχων αυτών εξαρτώνται αποκλειστικά και μόνο από τη διοικητική του εμπειρία, την ικανότητα, την επιστημονική του κατάρτιση τόσο σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας που διευθύνει όσο και σε ευρύτερες αρμοδιότητες που άπτονται παιδαγωγικών θεμάτων.

Αρχικά, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων κλήθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις τους για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τους ορισμούς «Εκπαιδευτική Συμπερίληψη» και «Άτομα με πολλαπλές ή/ και βαριές αναπηρίες» και ακολούθως μέσα από την καθημερινή τριβή τους, ανέλυσαν με κάθε λεπτομέρεια τα οφέλη της εκπαιδευτικής συμπερίληψης για τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών/τριών. Κατόπιν, αναζητήθηκαν οι αιτίες που δρουν ανασταλτικά στην εφαρμογή της ατόμων με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες στην Ελλάδα και τέλος, αναζητήθηκαν οι εφικτοί τρόποι υλοποίησης της εκπαιδευτικής συμπερίληψης παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες.

Σε σχέση με το πρώτο σκέλος του αρχικού ερευνητικού ερωτήματος για τους ορισμούς «Εκπαιδευτική Συμπερίληψη» και «Άτομα με πολλαπλές ή/και βαριές Αναπηρίες», όσον αφορά την εκπαιδευτική συμπερίληψη κυριάρχησαν οι έννοιες: «Προσαρμογή, Συμμετοχή, Εξατομικευμένα προγράμματα, Ένταξη, Ενσωμάτωση και Ισότιμη συνεκπαίδευση». Οι συμμετέχοντες εστίασαν τις απόψεις τους **μόνο** στα άτομα με αναπηρία εν αντιθέσει με τον μοναδικό διευθυντή που υποστήριξε «να έχουν όλα τα παιδιά την ευκαιρία να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με τον τρόπο που μπορούν και τις δεξιότητες που έχουν». Αξίζει να σημειωθεί πως κατά τον Στασινό, (2013) στη σημερινή της μορφή η εκπαιδευτική συμπερίληψη έχει σκοπό τη συμπερίληψη όλων των παιδιών, χωρίς να υπάρχει κάποιος διαχωριστικός παράγοντας. Έτσι, υπάρχουν ορισμοί που δεν επικεντρώνονται μόνο στα παιδιά με αναπηρία, αλλά πρόκειται για την αλλαγή ενός συνόλου διαδικασιών που αφορούν μια νέα φιλοσοφία μεταρρυθμιστικών μεταβολών για όλα τα παιδιά αποσκοπώντας στην

άρση των εμποδίων για τη συμμετοχή και τη μάθησή τους ανεξάρτητα από το φύλο, την εθνικότητα, την αναπηρία, την κοινωνική προέλευση ή την επίδοσή τους (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011). Παράλληλα, αξιοσημειώτες διαφορές εντοπίστηκαν σχετικά με το περιεχόμενο της έννοιας «Συμπερίληψη», η οποία τις περισσότερες φορές ταυτίστηκε με τους όρους «Ένταξη», «Ενσωμάτωση», «Συνεκπαίδευση». Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία εντοπίζονται διαφορές σε κάθε έννοια και τα ευρήματα επικεντρώνονται στον επικρατέστερο όρο «Εκπαιδευτική Συμπερίληψη», καθώς ισοδυναμεί με τη συμμετοχή, τη συνδιαμόρφωση για όλους τους ανθρώπους χωρίς αποκλεισμούς (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Σχετικά με τον όρο βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, όλοι οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι αναφερόμαστε κυρίως σε παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες και με πιο δημοφιλείς τη συνύπαρξη έντονων κινητικών προβλημάτων με νοητική υστέρηση είτε ελαφριά είτε βαριά. Παράλληλα, αναφέρθηκαν και άλλες αναπηρίες που πιθανόν να συνυπάρχουν στο ίδιο άτομο, όπως η κώφωση, η τύφλωση, η εγκεφαλική παράλυση, μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες, αλλά και σύνδρομα.

Κατά το μέρος που αναφέρονται στα οφέλη της συμπερίληψης, οι περισσότεροι διευθυντές δήλωσαν ότι το παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες θα ωφελούνταν από τη συμπερίληψή του στο γενικό σχολείο αναφερόμενοι ορισμένοι και ορισμένους τρόπους, όπως *«η κατάλληλη φροντίδα, το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και προσωπικό, οι απαραίτητες υλικοτεχνικές υποδομές, η ανάλογη υποστήριξη στο παιδί σε συνάρτηση με το βαθμό αναπηρίας του παιδιού»*. Συνάγουμε, περαιτέρω, ότι οι συμμετέχοντες της έρευνάς μας τάσσονται θετικά στην επίτευξη της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των παιδιών αυτών σε αντίθεση με τη μελέτη των Theoharis και Causton-Theoharis (2008), οι οποίοι επικεντρώθηκαν στην προετοιμασία των σχολείων για τη συμπερίληψη παιδιών με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες και λαμβάνοντας συνέντευξη από τρεις γνωστούς εκπαιδευτικούς ηγέτες, τη Richard Villa, τη Mara Sapon-Shevin και τη Elise Fraturra, συμπέραναν ότι οι διευθυντές σχολικών μονάδων δεν είναι έμπειροι ή άνετοι με την ηγεσία στην εκπαιδευτική συμπερίληψη, έτσι ώστε να δημιουργούν σαφείς, ενταξιακές πρακτικές στα δικά τους σχολεία. Κατά τον Ιορδανίδη (2005), η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα επηρεάζεται ισχυρά από το διευθυντή, ο οποίος είναι αρμόδιος να σχεδιάσει και να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα που να εμπερικλείει όλες τις όψεις της ζωής και λειτουργίας του σχολείου. Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη τη φιλοσοφία του διευθυντή του σχολείου, ο οποίος οφείλει να ενθαρρύνει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών και την ανάληψη ηγετικών ρόλων από αυτούς σε όλες τις

δραστηριότητες του σχολείου, με την κατανομημένη ηγεσία (Αγγελίδης, 2011), στο σχολείο θα πρέπει να επικρατεί η συνεργατική κουλτούρα που βέβαια προωθείται από τον ηγέτη του σχολείου και συνδράμει στην ανάπτυξη της συμπερίληψης, η οποία θα μετατραπεί σε κουλτούρα συμπερίληψης. Μόνο με αυτόν τον τρόπο θα επιτευχθεί το εγχείρημα του Σχολείου για Όλους. Άλλωστε, κατά την Praisner (2003) η εδραίωση της επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης επέρχεται με την υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών που προωθούν την αποδοχή του διαφορετικού και τη βοήθεια σε παιδιά με αναπηρία. Άρα, οι ηγέτες οφείλουν να ενθαρρύνουν τους/τις εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των παιδιών που περιθωριοποιούνται γεφυρώνοντας τις σχέσεις ανάμεσα στα σχολεία μιας κοινότητας (Στασινός, 2016).

Οι διευθυντές εστίασαν στους τομείς της ψυχολογίας, της κοινωνικοποίησης, της επικοινωνίας, της αυτοεξυπηρέτησης, της συμπεριφοράς και των ακαδημαϊκών επιδόσεων σε σχέση με τις ωφέλειες των παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες από τη συμπερίληψή τους στο γενικό σχολείο. Βάσει των προαναφερθέντων εξήχθη το συμπέρασμα ότι τα οφέλη λαμβάνουν χώρα τόσο στην κοινωνικοποίηση όσο και στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών αυτών. Οι διαπιστώσεις αυτές επιβεβαιώνονται τόσο από τις μελέτες των Brinker και Thorpe (1984) που επισημαίνονται κυρίως τα θετικά επιτεύγματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση όσο και αυτές των Hunt, Staub, Alwell και Goetz (1994) που καταλήγουν ότι τα παιδιά με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες έχουν και ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Τέλος, οι έρευνες των Thompkins και Deloney, (1995) αποφαινόμενοι ότι οι μαθητές με αναπηρίες ενισχύουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη γλωσσική ανάπτυξη, την κατάλληλη συμπεριφορά και την αυτοεκτίμηση σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς.

Κατόπιν, στην ερώτηση εάν οι διευθυντές θεωρούν ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης θα ωφελούνταν από τη συμπερίληψη στο γενικό σχολείο ενός παιδιού με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θα ωφελούνταν σε μεγάλο βαθμό. Οι τομείς που εστίασαν είναι η Ευαισθητοποίηση, η Αποδοχή, οι Κοινωνικές δεξιότητες, η Αντίληψη των προβλημάτων, η Συνύπαρξη, η Συναναστροφή και η Αντιμετώπιση του ρατσισμού. Παρόλο που οι περισσότεροι διευθυντές δήλωσαν ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης έχουν οφέλη σε κοινωνικές δεξιότητες, έρευνες των Sherr Hicks-Monroe, (2011) αναφέρουν θετικά αποτελέσματα τόσο για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης όσο και για τα παιδιά με αναπηρία σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Αυτό συμβαίνει διότι η ύπαρξη παιδιού με αναπηρία στην τάξη συνεπάγεται παροχή πρόσθετου ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στην αίθουσα

διδασκαλίας και κατ' επέκταση σχηματισμός μικρών ομάδων παρέχοντας εξατομικευμένη διδασκαλία και υποβοήθηση στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών προσαρμογών για όλους τους μαθητές που την έχουν ανάγκη.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αναφέρεται στις αιτίες που δρουν ανασταλτικά στην εφαρμογή της Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης των παιδιών με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες, διαπιστώσαμε πως οι περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες δήλωσαν ότι οι δομές της ειδικής αγωγής, όπως η παράλληλη στήριξη μαζί με τα τμήματα ένταξης αποτελούν πρόσφορα μέσα για τη συμπερίληψη των παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο. Εν αντιθέσει με άλλους διευθυντές που ισχυρίστηκαν ότι οι ανωτέρω δομές δεν επαρκούν, καθώς υπάρχουν θέματα που χρήζουν αντιμετώπιση. Ειδικότερα, αναφέρθηκαν *«στο ανεπαρκές και μη κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό, που θα ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της συμπερίληψης ενός ατόμου με βαριά ή/και πολλαπλή αναπηρία, στην απουσία μέσων του γενικού σχολείου, την έλλειψη επικοινωνίας και καλλιέργεια συνεργασίας με τους μαθητές, με τους γονείς, αλλά και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους»*. Τέλος, επικεντρώθηκαν *«στην αναγκαιότητα εξάλειψης των διαχωριστικών γραμμών που υπάρχει κατά περιπτώσεις εξαιτίας των προαναφερθέντων λόγων»*. Σχετικά με την προαναφερθείσα ελλιπή επιμόρφωση, η μελέτη των Ανταμιδής και Κάλυβα (2007), επιβεβαιώνει ότι και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι γνώσεις που διαθέτουν είναι ελλιπείς, καθώς δε διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες, έτσι ώστε να ανταποκριθούν επαρκώς στην πρόκληση της ένταξης μαθητών με αναπηρία στην τάξη τους. Παράλληλα, η έλλειψη γνώσης επηρεάζει και τη συνεργασία όχι μόνο με το παιδί, αλλά και με όλο το διεπιστημονικό εκπαιδευτικό προσωπικό (εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους) (Farrell, 2004). Βέβαια, η συνεργατική εργασία επιτρέπει την ανταλλαγή γνώσεων και το προβληματισμό σχετικά με την ιδέα της συμπερίληψης. Άλλωστε, η συνεργασία έχει αποδειχθεί ότι είναι η κύρια σύγχρονη στρατηγική για την τροφοδότηση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας για αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Guerrero, Mejías, Collazos, Pino & Ochoa, 2003). Σύμφωνα με τους Staples και Diliberto, (2010) μέσω της συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων σε ειδικές εκπαιδευτικές πρακτικές είναι δυνατόν να κατορθώσουν την επιτυχία της μέγιστης δυνατής εκπαίδευσης. Αντιθέτως, εάν οι βασικοί συντελεστές στη ζωή ενός παιδιού έχουν διαφορετικές ιδέες και πεποιθήσεις στην επικοινωνία και τις σχέσεις μεταξύ τους, ρευστοί δεσμοί μεταξύ αυτών των ενδιαφερομένων μπορούν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελεσματικότητα της

εκπαιδευτικής συμπερίληψης ενός παιδιού. Ολοκληρώνοντας, σχετικά με το θεσμό της Παράλληλης στήριξης και την ύπαρξη ειδικών τμημάτων, αναμφισβήτητα συνδράμουν στη συμπερίληψη όλων των παιδιών (Στασινός, 2013).

Σχετικά με τις αιτίες που ισχυρίζονται πως συντελούν στην αναστολή της υλοποίησης της συμπερίληψης παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο, αξίζει να σημειωθεί πως οι περισσότεροι διευθυντές αποφάνθηκαν ότι *«δεν υπάρχει η απαραίτητη κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής ούτε και εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό»*, ενώ άλλοι εστίασαν *«στις ανεπαρκείς κτιριακές υποδομές και υλικοτεχνικούς παράγοντες»* και άλλοτε *«στην έλλειψη πόρων, το μικρό αριθμό προσωπικού, την ανεπαρκή στήριξη από την Πολιτεία, την κουλτούρα της κοινωνίας λόγω των αντιλήψεων που επικρατούν, αλλά και την απουσία διάθεσης των εκπαιδευτικών»*, η οποία αποτελεί σοβαρό εμπόδιο στη συμπερίληψη παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο. Παράλληλα, αναδείχθηκε *«η αδυναμία συνεργασίας εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής και αναφορά στη γενικότερη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος»*. Όπως υποστηρίζει ο Χρηστάκης (2006), στην Ελλάδα εξαιτίας της έλλειψης και της ανεπάρκειας των οργανωτικών δομών προκύπτουν δυσκολίες που δυσχεραίνουν την ομαλή συμπερίληψη αυτών των παιδιών. Κατά τους Snell και Broon (2000), για την επιτυχή συμπερίληψη είναι απαραίτητη, η προσαρμογή του σχολικού περιβάλλοντος, η κατάρτιση του διεπιστημονικού προσωπικού, η συνεργασία με τα παιδιά και η δυνατότητα προσαρμοστικότητας και ευελιξίας των εκπαιδευτικών, ενώ κατά τον Σούλη (2008), η αλλαγή κουλτούρας και η αρχή της Συμπερίληψης είναι μια διαδικασία συστηματικής αλλαγής που μέσα από ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες προσδοκεί να αναδείξει τις ικανότητες όλων των παιδιών αναπτύσσοντας ταυτόχρονα σχέσεις που διέπονται από σεβασμό και αλληλοεκτίμηση. Άλλωστε, τα συμπεριληπτικά σχολεία προσαρμόζουν το σχολικό περιβάλλον, έτσι ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλου του μαθητικού πληθυσμού και δεν απαιτούν από τα παιδιά να ταιριάζουν στο σχολικό σύστημα (Erten & Savage, 2012). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί, πως εμβαθύνοντας περισσότερο στο πεδίο δράσης των διευθυντών, οι μισοί διευθυντές ειδικής αγωγής επικεντρώθηκαν στην κουλτούρα των σχολείων γενικής αγωγής και στην απουσία συνεργασίας εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής εν αντιθέσει με τους υπόλοιπους που εστίασαν στην ανεπαρκή δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε αυτή την περίπτωση τίθεται το θέμα των προϋποθέσεων εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπου και σύμφωνα με τον Ainscow (1997), είναι αναγκαίο να ενισχυθεί

η ικανότητα των γενικών σχολείων της κάθε γειτονιάς και να υποστηριχθεί η συμμετοχή και μάθηση μεγαλύτερου φάσματος παιδιών.

Στην ερώτηση για το αν θα αποδέχονταν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να φοιτούν στην ίδια τάξη με ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, όλοι οι διευθυντές αντέδρασαν θετικά, ενώ αρκετοί, κυρίως της ειδικής αγωγής, εστίασαν *«στο ρόλο του εκπαιδευτικού, στην κουλτούρα αποδοχής του, καθώς και στον τρόπο που θα το προβάλλει»*. Τέλος, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην ενημέρωση των υπόλοιπων συμμαθητών των παιδιών αυτών για θέματα παιδιών με αναπηρίες. Άλλωστε και σύμφωνα με τους Attfield και Williams (2003), είναι αρμοδιότητα των ηγετών να γνωστοποιούν στους εκπαιδευτικούς τι είναι συμπερίληψη και να υποστηρίζουν το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου στις υπευθυνότητες και τη διδασκαλία απέναντι στα παιδιά που για κάποιους λόγους περιθωριοποιούνται (Freeman & Grey, 1989). Επομένως, ακόμη και εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετική στάση, οι διευθυντές οφείλουν να τους παροτρύνουν σε νέες πρακτικές αποδοχής. Οι απόψεις των διευθυντών είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικές κατά το μέρος που η αναπηρία γίνεται αποδεκτή από τα υπόλοιπα παιδιά – συμμαθητές των παιδιών αυτών και συνακόλουθα κατά τον Davis, (1972, όπ. αναφ. στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2011), η αλληλεπίδραση μεταξύ ανάπηρων και μη, διανύει ορισμένες φάσεις. Αρχικά, υφίσταται ένα είδος πλασματικής αποδοχής, όπου και οι δύο πλευρές αλληλεπιδρούν παραλείποντας την αναπηρία και επέρχεται λίγο αργότερα η συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας των ρόλων και εν συνέχεια δομείται η ειλικρινής συνύπαρξη αυτών.

Στην επόμενη ερώτηση που αφορά τις απόψεις τους για τη στάση των γονέων των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης σχετικά με την αποδοχή της φοίτησης ενός παιδιού με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στην ίδια τάξη με τα παιδιά τους, οι μισοί διευθυντές δήλωσαν ότι θα το αποδέχονταν, ορισμένοι ότι δε θα το αποδέχονταν (τρεις της γενικής αγωγής και δύο της ειδικής αγωγής), ενώ οι υπόλοιποι διευθυντές υποστήριξαν ότι *«αυτό θα λάμβανε χώρα με σχετική δυσκολία, θέτοντας ορισμένες προϋποθέσεις»* που εστιάζονται *«είτε στην κατάλληλη ενημέρωση και επιμόρφωση γονέων και εκπαιδευτικών είτε στην διαβεβαίωση των γονέων ότι το παιδί τους δε θα αντιμετωπίσει κάποιο πρόβλημα»*. Επομένως, πρέπει να γίνει δεκτό ότι υπάρχει ένα μικρό ποσοστό το οποίο αποτελείται από διευθυντές κυρίως της γενικής αγωγής, οι οποίοι δεν έχουν εναρμονιστεί απόλυτα με τις αρμοδιότητές - καθήκοντά τους, οι οποίες προάγουν την πολιτική της συμπερίληψης. Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνες η συμπεριφορά των γονέων επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες με συνηθέστερους τη μορφή και τη σοβαρότητα της αναπηρίας. Πιο αναλυτικά, οι γονείς τάσσονται

θετικά στην εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με κινητικές και αισθητηριακές αναπηρίες, όπως είναι η τύφλωση και η κώφωση (Avramidis & Norwich, 2002). Αντιθέτως, παρατηρείται ότι τηρούν αρνητική στάση όταν πρόκειται για παιδιά με πολλαπλές ή/ και βαριές αναπηρίες (Balboni & Pedrabissi, 2000· Rafferty, Boettcher, & Griffin, 2001· Tafa & Manolitsis, 2003· Tachibana & Watanabe, 2004a, 2004b).

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τους πρόσφορους τρόπους υλοποίησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες και ειδικότερα στο υποερώτημα σχετικά με το τι απαιτείται από το εκπαιδευτικό σύστημα και την πολιτεία το εγχείρημα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, οι διευθυντές επικεντρώθηκαν *«στην ευαισθητοποίηση της κοινωνίας, στην επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, στη βελτίωση των κτιριακών εγκαταστάσεων, στην αύξηση των οικονομικών πόρων και στους μόνιμους διορισμούς κατάλληλων εκπαιδευτικών»*. Επομένως, διαπιστώνουμε, όπως προαναφέρθηκε ότι απαιτείται ένας ολιστικός-καθολικός σχεδιασμός προσιτών συνθηκών, σε όλους τους πολίτες (Priestley, 2003, όπ. αναφ. στο Σούλης, 2008), διότι η αντιμετώπιση της αναπηρίας δεν μπορεί να έχει αποσπασματικό χαρακτήρα.

Περαιτέρω, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη στάση των διευθυντών και των ρόλων τους προς αυτή την κατεύθυνση, την ενημέρωση, την επικοινωνία και υποστήριξη που θα πρέπει να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς. Για τους περισσότερους διευθυντές *«καταλυτικό ρόλο διαδραματίζει η εκπαίδευση και επιμόρφωση του προσωπικού, των μαθητών και των γονέων»*, ενώ δεν ήταν λίγοι αυτοί που αναφέρθηκαν *«στη διαμόρφωση επιπλέον εγκαταστάσεων, στη χρήση ειδικών προγραμμάτων για εύρεση χρηματοδότησης, στην προμήθεια εξειδικευμένου εξοπλισμού, καθώς και στο διορισμό καταρτισμένων εκπαιδευτικών»*. Ενδιαφέρον εντοπίστηκε στις απαντήσεις ορισμένων, οι οποίοι ισχυρίστηκαν πως *«Ο διευθυντής είναι αυτός που συντονίζει το όλο έργο του προσωπικού και των δόμων, έχει παιδαγωγικό ρολό προς τους μαθητές και τους γονείς. Φροντίζει για την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση του θέματος»*, *«Πρέπει ο ίδιος να πιστεύει σε αυτό το εγχείρημα και να προσπαθήσει να περάσει την άποψή του μέσα στην σχολική κοινότητα. Να έρθει σε συνεργασία με τη σχολική σύμβουλο και να γίνει ενημέρωση των καθηγητών και των παιδιών γενικού σχολείου»*, *«Να καλέσει τους εκπαιδευτικούς και να τους εξηγήσει τι είναι η συμπερίληψη, να παρέχει υποστήριξη και πληροφορία σε όλους τους εκπαιδευτικούς που έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες και να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής»*. Έτσι, συνειδητοποιούμε ότι η σχολική ηγεσία είναι υπεύθυνη και μπορεί να προωθήσει τη συμπερίληψη, υποστηριζόμενη τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και

την ανάληψη ηγετικών ρόλων από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Ryan, 2006). Αυτό συμβαίνει, διότι υπάρχουν αντιλήψεις, γνώσεις, εμπειρίες αλλά και στόχοι διευθυντών που λειτουργούν ανασταλτικά στην εφαρμογή της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, καθώς επηρεάζουν τον τρόπο προσέγγισης των σχολικών θεμάτων. Επομένως, καθίσταται επιτακτική η ορθή επιλογή των κατάλληλων συμπεριληπτικών σχολικών ηγετών (Bell & Stevenson, 2006).

Τέλος, όσον αφορά στις αναπροσαρμογές που θα πραγματοποιούσαν οι ίδιοι ώστε να υλοποιηθεί η εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στην τυπική τάξη, οι διευθυντές εστίασαν *«στην αναπροσαρμογή των δομών του σχολικού κτιρίου, έτσι ώστε να φοιτήσει το παιδί με ασφάλεια, στις επιμορφώσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, την αναπροσαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, την έρεση υλικού εξοπλισμού, ενώ ένας ανέφερε ότι θα μεριμνούσε για την ασφαλή μεταφορά των παιδιών»*. Επομένως, γίνεται αντιληπτό πως η αναγνώριση της θέσης κλειδί που κατέχει ο ηγέτης σε μια σχολική μονάδα, καθώς και ο προσδιορισμός των ικανοτήτων του επιτυχημένου ηγέτη έχει αξιοσημείωτες επιδράσεις τόσο στην ποιότητα του σχολικού οργανισμού όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006). Άλλωστε, οι υπάρχουσες αδυναμίες είναι ορατές και αναγνωρίσιμες από όλους τους εμπλεκόμενους (Αρχές-Διευθυντές-Εκπαιδευτικούς- Γονείς), ενώ για την επιτυχία της εκπαιδευτικής συμπερίληψης απαιτούνται αναπροσαρμογές και διαφοροποιήσεις σε όλη τη σχολική πρακτική, έμψυχου και άψυχου δυναμικού.

4.2 Περιορισμοί

Οι περιορισμοί της έρευνας προκύπτουν από το περιορισμένο εύρος των συμμετεχόντων/ουσών και τη μέθοδο της δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε. Αυτό συμβαίνει, διότι το δείγμα αποτελείται μόνο από Διευθυντές και Διευθύντριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιλεγμένων σχολείων από περιοχές της Βόρειας Ελλάδας με συγκεκριμένα δημογραφικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά. Επομένως, το δείγμα δε δύναται να θεωρηθεί απόλυτα αντιπροσωπευτικό, λαμβάνοντας υπόψη τον πληθυσμό των Διευθυντών/Διευθυντριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλης της Ελλάδας. Επίσης, παρόλο που επιβεβαιώθηκε η ανωνυμία συμμετοχής τους, υπάρχει το ενδεχόμενο να έδωσαν επιθυμητές απαντήσεις εξαιτίας της φύσης του υπό διερεύνηση θέματος, το οποίο είναι άμεσα συνδεδεμένο με θέμα διακρίσεων και ρατσισμού απέναντι στα άτομα με αναπηρία.

Με βάση, λοιπόν τα παραπάνω προκύπτει ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καλό θα ήταν να ερμηνευτούν με τη δέουσα προσοχή και τα συμπεράσματα να μη γενικευτούν.

4.3 Σημασία της Έρευνας - Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα

Το εκπαιδευτικό σύστημα μιας κοινωνίας είναι αντανάκλαση του κοινωνικού συστήματος στο οποίο εφαρμόζεται και παράλληλα είναι η κύρια δύναμη που το συνεχίζει και το ανανεώνει. Οποιαδήποτε λοιπόν, κοινωνική αλλαγή επηρεάζει άμεσα τη λειτουργία του, καθώς τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι κοινωνικά συστήματα σε μικρογραφία. Μέσα στο μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί με κάθε τρόπο να εκπληρώσει πληρέστερα την αποστολή του και να βοηθήσει, ώστε να λειτουργήσουν πιο αποτελεσματικά οι σχολικές του μονάδες (Μπιλάλη, 2008).

Η ηγεσία σε μία σχολική μονάδα αποτελεί το θεμέλιο λίθο στη δημιουργία ενός επιτυχημένου σχολείου. Κατά τους Leithwood και Jantzi, 2008 αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι επιτυχημένοι ηγέτες διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στη μεταλαμπάδευση αξιών και την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης. Άρα, τα ιδεώδη και οι πεποιθήσεις θα πρέπει να ακολουθούν το αρχικό-κεντρικό όραμα, δίνοντας βάση στη διαδραστική επικοινωνία, υπηρετώντας της αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όντας θεμελιωτής της καλής επικοινωνίας και συνεργατικότητας.

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας σε διευθυντές ειδικής και γενικής αγωγής ανέδειξε ενθαρρυντικά στοιχεία ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες υπό τον όρο της διευθέτησης ορισμένων προϋποθέσεων που θα καταστήσουν δυνατή την υλοποίησή της. Διαπιστώσαμε πως ο σημερινός διευθυντής -στο εύρος της παρούσας έρευνας- έχει εν μέρει συνειδητοποιήσει τον πολύπλοκο και πολυδιάστατο ρόλο του, καθώς καλείται να εκπληρώσει ένα φάσμα πολύπλευρων στόχων. Η πρόθυμη αναζήτηση πρόσφορων μέσων, η χάραξη στόχων και η επίτευξή τους αποτελεί το εφελτήριο μέσο ανάπτυξης μιας διαφορετικής εκπαιδευτικής πολιτικής από την υπάρχουσα, απαλλαγμένη από τις συντηρητικές – παρωχημένες πρακτικές, έτσι ώστε ο αναδειχθείς διευθυντής-ηγέτης να οραματίσει και να αναπτύξει ένα νέο εκπαιδευτικό μοντέλο που θα εναρμονίσει τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης με τους μαθητές με πολλαπλές ή/και βαριές αναπηρίες.

Επομένως, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια αντίστοιχη έρευνα, όπου θα διερευνηθεί ο διοικητικός ρόλος του διευθυντή και ο τρόπος που θα μπορούσε εκείνος να μεταλαμπαδεύσει τις αξίες της συμπερίληψης στους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους κοινωνικούς φορείς. Το αποτέλεσμα του διοικητικού ρόλου του διευθυντή δύναται να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες, να ωθήσει την πολιτεία στην εφαρμογή κατάλληλων μεταρρυθμίσεων και τους εμπλεκόμενους στην υιοθέτηση κατάλληλων πρακτικών που θα διευκολύνουν τη συμπερίληψη των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Π., & Αβρααμίδου, Α. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο: Π. Αγγελίδης, (Επιμ.). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Ainscow, M. (1997). Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης. Στο Τάφα, Ε. (Επιμ.), (1998). *Συνεκπαίδευση με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Best, A. (2005). *Ζητήματα διαχείρισης στις πολλαπλές αναπηρίες*. Στο: Mason, H. & McCall, S. (2005). Ζώνιου, Α. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., (2011). *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης ή πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Βλάχου, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). Σχολική ένταξη και εφαρμοσμένες πρακτικές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Στο ΥΠΔΒΜΔ-ΕΥΕ, (2011) εξειδικευμένη Υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανακτήθηκε στις 19/5/2017 <http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/exeidikeumeni.pdf>

Γεροσίμου, Ε. (2013). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και συμπερίληψη: Πρόσκληση και πρόκληση για την εκπαίδευση. Στο: Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (επιμ.) *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.

Γεωργιάς, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τόμος Α'. (4^η εκδ.). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ε.Σ.Α.μεΑ. (2008). *Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας*. Ε.Σ.Α.μεΑ: Αθήνα.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική Εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. 2^η Έκδοση. Αθήνα: Κριτική.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο

Ημέλλου, Ο. (2011). Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Στο ΥΠΔΒΜΔ-ΕΥΕ, (2011) Εξειδικευμένη Υποστήριξη

για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανακτήθηκε στις 19/5/2017 <http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/exeidikeumeni.pdf>

Ιορδανίδης, Γ. (2005). *Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική προσέγγιση στο Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων* (Επιμ. Α. Καψάλη). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καρτασίδου, Λ. (2007). Σημειώσεις μαθήματος Εκπαίδευση παιδιών με σοβαρές πολλαπλές αναπηρίες, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διδασκαλείο «Δημ. Γληνός», Θεσσαλονίκη.

Κυριακώδη, Δ. & Τζιμογιάννης, Α. (2015). Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων δράσης «Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών». *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 8 (3), 123-151.

Μάμας, Χρ.(2014). Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Στο: Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ., (επιμ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα.

Μαντζούκας, Σ. (2007). *Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση*. Νοσηλευτική, 46(1), 88-98.

Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (8η εκδ.) (μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή) Αθήνα: Πεδίο.

Μπιλάλη, Α. (2008). Συγκριτική Προσέγγιση των Εκπαιδευτικών Συστημάτων Ελλάδας –Ουγγαρίας – Σουηδίας, στο παράδειγμα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Πατρών

Νόμος 3699 (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Φ.Ε.Κ. 199/Τ. Α'/02-010-2008.

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2014). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Β' έκδοση. Λευκωσία

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Καΐλας

Παπανικολάου, Ι. Π. (2014). *Έρευνα της ActionAid Hellas για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στη χώρα μας*. Ανακτήθηκε στις 31/07/2018 από <http://www.actionaid.gr/media/452700/ekthesi-ereunas-actionaid-teliko.pdf>

Παπαπέτρου Σ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ., Υφαντή, Ε. (2013). *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. Στο τετραήμερο επιμορφωτικό Συνέδριο «Αναζητώντας τις δυναμικές του σύγχρονου σχολείου II», Καμένα Βούρλα. Ανακτήθηκε στις 7/12/2017 από http://users.sch.gr/nikbalki/files/Synedria/kam_vourla_symperiliptiki_2013.pdf

Παρασκευοπούλου – Κόλλια, Ε.Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1). Ανακτήθηκε στις 21/6/18 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9726/9872>

Πολυχρονοπούλου, Σ., (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πούρκος, Μ. Α. & Δάφερμος, Μ., 2010. *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.

Raina & Lunska,(2010) στο Σούλης, Σ., Φωτιάδου, Ε., Χριστοδούλου, Π. (2004). *Εγχειρίδιο Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Ε.Σ.Α.με.Α

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού, επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.

Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Gutenberg.

Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία: Αθήνα.

Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση

Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο- ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο.
Ανακτήθηκε στις 26/06/18 από
https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=46

Τσιώλης, Γ., (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική

ΦΕΚ 199/2-10-2008, άρθρο 6. Νόμος υπ' αριθ. 3699. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τεύχος α': Αθήνα
Ανακτήθηκε στις 19/5/18 από http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%203699%20-%202008%20-%20FEK.%20199%20-A-%202-10-2008.pdf

Χαρούπιας, Α., 2003. *Η ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion)*. Ανακτήθηκε στις 07/12/2017 από
http://imm.demokritos.gr/epeaek/library_attach/20041261621220.charoupiasp2-1.pdf

Χρηστάκης, Γ. (2006). *Η Εκπαίδευση των Παιδιών με Δυσκολίες*. Τόμος Β'. Αθήνα: Ατραπός

Χριστοφή, Μ. (2013). *Προσβασιμότητα και Αναπηρία*. Ε.Σ.Α.με.Α: Αθήνα

Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

Alexiadou, N. (2001) Researching policy implementation: interview data analysis in institutional contexts. *International Journal of Social Research Methodology*, 4 (1), 51-69.

Alper, S., & Ryndak, D.L. (1992). Educating students with severe handicaps in regular classes. *The Elementary School Journal*, 92, 373-387.

Andrews, J., & Lupart, J. L. (2000). *The inclusive classroom: Educating exceptional children* (2nd Ed.). Scarborough, ON: Nelson

Attifield, R. & Williams, C. (2003). Leadership and inclusion: A special school perspective. *British Journal of Special Education*, 30 (1), 28-33.

Avissar, G. (2000, July). *The school principal and inclusion: A cross cultural research investigation*. Paper presented at the International Special Education Conference, Manchester, UK.

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

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

Bailey, J. & du Plessis, D. (1997). Understanding principals' attitudes towards inclusive schooling. *Journal of Educational Administration*, 35 (5), 428-438.

Balboni, G., & Pedrabissi, L., (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 148-59.

Begeny, J.C., & Martens M.K. (2007). Inclusionary education in Italy; A literature review and call for more empirical research. *Remedial and Special Education*, 28(2),80-94.

Bell, L. and Stevenson, H. (2006). *Education Policy, Process, Themes and Impact*. Oxon: Routledge.

- Billingsley, B. S. (2005). *Cultivating and keeping committed special education teachers: What principals and district leaders can do?* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Birnbaum, B. W. (2006). *Foundations of special education leadership: Administration, assessment, placement, and the law.* Lewiston, NY: Edwin Mellen Press.
- Boling, E. (2007). “Yeah, but I still don’t want to deal with it”: Changes in a teacher candidate’s conceptions of inclusion. *Teaching Education*, 18(3), 217–231.
- Brale, C. (2012). Parent-teacher partnerships in Special Education. Honors Projects Overview.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71, 197–207.
- Brinker, R. P., & Thorpe, M.E. (1984). Integration of severely handicapped students and the proportion of IEP objectives achieved. *Exceptional Children*, 51, 168-175.
- Browder, D. M., & Spooner, F. (Eds.). (2006). *Teaching language arts, math, and science to students with significant cognitive disabilities.* Baltimore, MD: Brookes.
- Burello, L., Lashley, C. & Beatty, E. (2001). *Educating all students together: How school leaders create unified systems.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Carter, D.A. B.J. Simkins.; F. D'Souza. and W.G. Simpson. (2007). The Diversity of Corporate Board Committees and Financial Performance. *SSRN*, September 20, 1-30
- Chou S.W. & Liu C.H. (2005). Learning effectiveness in a Web-based virtual learning environment: a learner control perspective. *Journal of Computer Assisted Learning* 21, 65–76.
- Cook, Albert M. and Jan Miller Polgar. (2007). *Cook & Hussey’s Assistive Technologies: Principles and Practice.* Third Edition. St. Louis: Mosby Elsevier
- Crawford, C. (2005). *Scoping inclusive education for Canadian students with intellectual and other disabilities.* Toronto, ON: The Roeher Institute.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.* Τσομπартζούδης, Χ (επιμ.), Κουβαράκου, Ν. (μτφρ.). Αθήνα: Ίων

Crockett, J. (2002). Special education's role in preparing responsive leaders for inclusive schools. *Remedial and Special Education*, 23(3), 157-173.

David Mitchell, 2015. Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept College of Education, University of Canterbury, Christchurch, New Zealand; *Journal*, Vol.5, No 1

DiPaola, M., Tschannen-Moran, M., & Walther-Thomas, C. (2004). School principals and special education: Creating the context for academic success. *Focus on Exceptional Children*, 37(1), 2-11.

Donnie A., Alma H., Michelle Suzette J., (2016). Teacher-Parent Collaboration for an Inclusive Classroom: Success for Every Child. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*. Vol.4 - Issue 3.

Downing, J. E., Morrison, A. P. & Berecin-Rascon, M. A. (1996). Including elementary school students with autism and intellectual impairments in their typical classrooms: Process and Outcomes. *Developmental Disabilities Bulletin*, 24(3), 20-45

Doyle, L. (2003). Democratic leadership and students with disabilities: Discordant conversations but not incompatible. *International Journal of Leadership in Education*, 6(2), 137-160.

Edyburn, D.L. (2001). Models, theories, and frameworks: Contributing to understanding special education technology. *Special Education Technology Practice*, 4(2), 16-24.

Erten, O., & Savage, R. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 221-233.

Farrell, P. (2004). School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*, 25, 5-19.

Freeman, A. & Grey, H. (1989). *Organising special educational needs*. London: Paul Chapman Publishing.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). New York, NY: The Seabury Press. (Original work published 1968)

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed, with introduction by Donaldo Macedo (30th anniversary ed.)*. New York, NY: The Continuum International Publishing Group Inc.

Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Cambridge, MA: Perseus Books, LLC.

Fullan, (2009). Στο Κυριακώδη, Δ. & Τζιμογιάννης, Α. (2015). Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων δράσης «Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών». *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 8 (3), 123-151.

Gersten, R., Fuchs, L., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C., & Innocenti, M. S. (2005). Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. *Exceptional Children*, 71, 149–164.

Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28 (3), 317-338.

Gronn, P. (2003). Distributing and intensifying school leadership. In: N. Bennett, & L. Anderson, (Eds), *Rethinking educational leadership: Challenging the conventions*. London: Sage Publications.

Guerrero, L., Mejías, B., Collazos, C., Pino, J., & Ochoa, S. F. (2003). Collaborative learning and creative writing. In Proceedings of the First Latin American Web Congress, 2003, pp. 180-186. IEEE.

Guzman, N. (1997). Leadership for successful inclusive schools: A study of principals behaviours. *Journal of Educational Administration*, 35 (5), 439-450.

Guzman, N. & Schofield, R. (1995). *Systemic restructuring for successful inclusive schools: Leadership and collaborative evaluation model*. Paper presented at the Annual meeting of the American Association of School Administrators (AASA), (ERIC Document ED 380 863), New Orleans, LA, 10-13 February.

Heward, W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Δαβάζογλου, Α., & Κόκκινος, Κ.,(επιμ.). Αθήνα: Τόπος

Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.

Hopf, C. (2004). Research ethics and qualitative research. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (eds). *A companion to qualitative research* (pp. 335-339). London: Sage Publications

Howitt, D. (2010). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Harlow: Pearson Education Limited.

Hunt, N., & Marshall, K. (2006). *Exceptional children and youth*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtis, D. & Goetz, L. (1994). Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special classes. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 200-214.

Hwang, Y.-S., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146.

Ingram, P. D. (1997). Leadership behaviours of principals in inclusive educational settings. *Journal of Educational Administration*, 35 (5), 411-427.

Jenkinson, J. (1997) *Mainstream or Special? Educating Students with Disabilities*. London: Routledge.

Jennifer K., Pat M., (2002). Including Students With Developmental Disabilities in General Education Classrooms: Educational Benefits. *International Journal of Special Education* 2002, Vol 17, No.2.

Kirk, S. Gallagher, J., Anastasiow, N., (2003). *Educating exceptional children*. Boston.

Kirk, S. Gallagher, J. Anastasiow, N. (2003). *Educating exceptional children*. Boston. H.M.Co.

Kugelmass, J. & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: A comparison of international practices. *Journal of Research in special Educational Needs*, 4 (3), 133-141.

- Lal, R. (2010). Effect of alternative and augmentative communication on language and social behavior of children with autism. *Educational Research and Reviews*, 5(3), 119-125.
- Lane, K. L., Kalberg, J. R., & Shepcaro, J. C. (2009). An examination of the evidence base for functional-based interventions for students with emotional and/or behavioral disorders attending middle and high schools. *Exceptional Children*, 75, 321–340.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational administration quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: NCSL.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271–285.
- Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from “why?” to “how?” *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22–38.
- Marshall, M. N. (1996). *Sampling for qualitative research*. Family Practice, 13(6), 522-52.
- McKissick, B. R., Spooner, F., Wood, C. L., & Diegelmann, K. M. (2013). Effects of Computer-Assisted Explicit Instruction on Map-Reading Skills for Students with Autism. *Research in Autism and Disorder*, 7(1), 1653-1662.
- McLaughlin, M. W. (2004). Implementation as mutual adaptation: Change in classroom organization. In D. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.), *The curriculum studies reader* (2nd ed., pp. 171–181). New York, NY: RoutledgeFalmer
- Mednick, M. (2007). Supporting children with multiple disabilities. New York: Continuum International Publishing Group. *Effects of Choice of Work Tasks on On-Task, Aberrant, Happiness and Unhappiness Behaviours of Persons with Developmental Disabilities*.

- Mechling, L. C., Gast, D. L., & Langone, J. (2002). Computer-based video instruction to teach persons with moderate intellectual disabilities to read grocery aisle signs and locate items. *Journal of Special Education*, 35, 224.
- Mislan, N., Kosnin, A. M., & Yeo, K. J. (2009). Teacher-parent collaboration in the development of Individualised Education Programme (IEP) for special education. *International Journal of Learner Diversity*, 1(1), 165-187
- Ore love, F. P. & Sobsey, D. (1996). *Educating children with: multiple disabilities: A transdisciplinary approach*. Baltimore Paul H. Brookes Publishing Co.
- Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T., & Nelson, M. (2001). Taking sides: Parent views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67(4), 467–484.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks: Publications.
- Rafferty, Y. C., Boettcher, & Griffin, K. W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: parents' perspectives. *Journal of Early Intervention* 24, 266–86.
- Riehl, C. J. (2000) The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55–81.
- Robinson, V. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Winmalee, NSW: Australian Council of Leaders.
- Praisner, C. (2003). Attitudes of elementary school principals towards the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135-145
- Runswick-Cole, K. (2008). Between a rock and a hard place: Parents' attitudes to the inclusion of children with special educational needs in mainstream and special schools. *British Journal of Special Education*, 35(3), 173–180.
- Ryan, J. (2006) *Inclusive Leadership* (San Francisco, CA: Jossey-Bass).
- Schleef, L. (2003). Inclusive school communities: Accessible learning environments for all. *Closing the Gap*, 22(3), 14-15.

Schneider, N., & Goldstein, H. (2010). Using social stories and visual schedules to improve socially appropriate behaviors in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(3), 149-160

Shea, T. M., & Bauer, A. M. (2003). *Parents and schools: Creating a successful partnership for students with special needs*. Prentice Hall.

Sherry L. Hicks-Monroe, (2011) A Review of Research on the Educational Benefits of the Inclusive Model of Education for Special Education Students, Jaasep . *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, p61-69

Shogren, K. A., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Williams-Diehm, K., & Little, T. D. (2012). Effect of intervention with the Self-Determined Learning Model of Instruction on access and goal attainment. *Remedial and Special Education*, 33, 320-330.

Smith, T.E.C., Polloway, E.A., Patton, J.R., & Dowdy, C.A. (2006). *Teaching students with special needs in inclusive settings fourth edition*. Boston: Pearson.

Special Education Unit (2001). *Creating Opportunities for Students with Intellectual or Multiple Disabilities*. Supporting student diversity, September 2001.

Staples, K. E., & Diliberto, J. A. (2010). Guidelines for successful parent involvement working with parents of students with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 42(6), 58-63.

Tachibana, T., & Watanabe, K. (2004). Attitudes of Japanese Adults toward Persons with Intellectual Disability: Comparisons over Time and Across Countries. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(3), 227-239.

Tafa Ef., & Manolitsis G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (2), 155-171.

The Assistive Technology Act of 1998. Public Law 105- 394, 105th Congress. How can assistive technology be integrated into the curriculum?

Theoharis, G. & Causton-Theoharis, Julie (2008, Sep) Creating Inclusive Schools for All Students. *School Administrator*, 65(8, 24-25

Tomko, C. (1996). What is Inclusion. Kids Together.

Traianou, A. (2014). The centrality of ethics in qualitative research. In P. Leavy (ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 62-77). New York: Oxford University Press.

Turner, N. D., & Traxler, M. (1995, April). Observations of parents, teachers, and principals during the first year of implementation of inclusion in two Midwestern Paper presented at the Annual *Convention of the Council for Exceptional Children*, Indianapolis, IN.

Turnbull, A., Turnbull, R., & Wehmeyer, M. L. (2007). *Exceptional lives. Special education in today's schools*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Walther-Thomas, C.. & DiPaola, M. F. (2003). What instructional leaders need to know about special education in W. Owings and L. Kaplan (Eds.), *Best Practices, Best Thinking, and Emerging Issues in School Leadership* (pp. 125 - 137). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Wanat, C. L. (2010). Challenges balancing collaboration and independence in home-school relationships: Analysis of parents' perceptions in one district. *School Community Journal*, 20(1), 159-186.

Weaver, R., Landers, M., Stephens, T., and Joseph, E. (Eds.) (2003). *Administering special education programs: A practical guide for school leaders*. Westport, CT: Praeger Publishers.

Westling, D. L., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill

Xu, Y. & Filler, J. (2008). Facilitating Family Involvement and Support for Inclusive Education, *The School Community Journal*, 18 (2), 53-72.

Yell, M. L. (1998). *The law and special education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Παράρτημα

Συνέντευξη

1α. Ορισμοί: Εκπαιδευτική Συμπερίληψη - Άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες

- Τι σημαίνει για εσάς εκπαιδευτική συμπερίληψη;
- Γνωρίζετε σε ποια ομάδα παιδιών αναφερόμαστε με τον όρο άτομα με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες;

1β. Οφέλη της συμπερίληψης για ένα παιδί με πολλαπλές αναπηρίες

- Θεωρείτε ότι ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες θα ωφελούνταν από τη συμπερίληψή του στο γενικό σχολείο;
 - Αν ναι σε ποιους τομείς; (π.χ. αίσθηση αποδοχής, αύξηση αυτοεκτίμησης, ακαδημαϊκές δεξιότητες, κοινωνικές δεξιότητες, ευαισθητοποίηση κλπ)
 - Αν όχι για ποιο λόγο; (π.χ. επιβραδύνουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των υπόλοιπων παιδιών)
- Θεωρείτε ότι τα υπόλοιπα παιδιά θα ωφελούνταν από μια τέτοια διαδικασία;
 - Αν ναι σε ποιους τομείς; (π.χ. κοινωνικές δεξιότητες, ακαδημαϊκές δεξιότητες, αυτοπροσδιορισμός, αυτοεξυπηρέτηση, κλπ)
 - Αν όχι για ποιο λόγο;

2. Παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ατόμων με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες

- Οι δομές της ειδικής αγωγής, όπως είναι τα τμήματα ένταξης ή η παράλληλη στήριξη, πιστεύετε πως αποτελούν αποτελεσματικά μέσα συμπερίληψης των παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο; (λ.χ. αποτελούν αποτελεσματικό μέσο αντιμετώπισης των ιδιαίτερων αναγκών των παιδιών αυτών, αναπαράγουν μια διαχωριστική γραμμή στην εκπαίδευση του γενικού σχολείου, κλπ;)
- Ποιοι λόγοι πιστεύετε πως συντελούν στην αναστολή της συμπερίληψης παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο; (π.χ. οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο για την παραγωγή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες, δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, αποτελεί επιπρόσθετη γραφειοκρατική εργασία, έλλειψη διεπιστημονικής ομάδας, έλλειψη συνεργασίας ειδικής και γενικής αγωγής, ακατάλληλη υποδομή κλπ).

- Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης θα αποδέχονταν ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες να φοιτά στην ίδια τάξη μαζί τους;
- Οι γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης θα αποδέχονταν ένα παιδί με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες να φοιτά στην ίδια τάξη με τα παιδιά τους;

3. Προϋποθέσεις και συνθήκες για την υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες;

- Τι πιστεύετε ότι απαιτεί, γενικότερα από το εκπαιδευτικό σύστημα και την Πολιτεία, το εγχείρημα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης; (π.χ. χρηματοδοτήσεις, προσλήψεις μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού, επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, ευαισθητοποίηση της κοινωνίας, δημιουργία Αναλυτικών Προγραμμάτων κλπ)
- Κατά τη γνώμη σας, τι απαιτεί από τον διευθυντή/ντρια η εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο; (π.χ. προμήθεια εξειδικευμένου εξοπλισμού, ενδοσχολικές επιμορφώσεις, ψυχολογική υποστήριξη των εκπαιδευτικών κλπ)
- Είναι δυνατόν να μας αναφέρετε ορισμένες αναπροσαρμογές, έτσι ώστε να υλοποιηθεί η εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με βαριές ή/και πολλαπλές αναπηρίες στην τυπική τάξη;

(π.χ. προσβασιμότητα, αναπροσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων, προσαρμογή στη σχολική αίθουσα, υποστηρικτική τεχνολογία, μέθοδοι διδασκαλίας κλπ)

Σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία:

Περιοχή σχολείου: Αστική (>10.000), Ημιαστική (2.000-9.999 κάτοικοι), Αγροτική (<2.000)

Φύλο: Άνδρας – Γυναίκα

Ηλικία:

Χρόνια προϋπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια:..

Ειδικότητα ΠΕ:....

Εκτός από το βασικό πτυχίο τι άλλες σπουδές έχετε κάνει;

- Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ
- Δίπλωμα διετούς μετεκπαίδευσης στη Γενική Αγωγή

- Δίπλωμα διετούς μετεκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή
- Μεταπτυχιακό
- Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή
- Διδακτορικό
- Διδακτορικό στην ειδική αγωγή
- Εξειδίκευση στην ειδική αγωγή