



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

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (Τ.Π.Ε.) ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ
ΑΝΑΓΚΕΣ**

της

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑΣ ΒΛΑΧΟΥ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του
Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στις
Επιστήμες της Αγωγής: Εφαρμογές Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών
(Τ.Π.Ε.)
στην Εκπαίδευση και τη Δια Βίου Μάθηση
με ειδίκευση στις Εφαρμογές Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση και τη Δια Βίου Μάθηση

Ιούλιος, 2022

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2022

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (ΜΔΕ), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακού Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής: Εφαρμογές Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην Εκπαίδευση και τη Δια Βίου Μάθηση (με ειδίκευση στις Εφαρμογές Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση και τη Δια Βίου Μάθηση), και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, 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 ΜΔΕ καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.



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

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ
ΑΝΑΓΚΕΣ**

της

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑΣ ΒΛΑΧΟΥ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων Καθηγητής: Βασίλειος Δαγδιέλης

Μέλη: Ελένη Κουστριάβα

Στυλιανός Ξυνόγαλος

Ιούλιος 2022

Πρόλογος

Σε κάθε κοινωνία, τα παιδιά με αναπηρίες έχουν κοινωνικές ανάγκες όπως αυτές των παιδιών χωρίς αναπηρία. Πρέπει όλοι να τους αγαπούν και να τους σέβονται. Πρέπει να παίζουν και να εξερευνήσουν τον κόσμο τους με άλλα παιδιά και ενήλικες. Χρειάζονται ευκαιρίες, να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν το σώμα και το μυαλό τους στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους, όποια κι αν είναι αυτή. Πρέπει να νιώθουν ευπρόσδεκτοι και εκτιμημένοι από την οικογένειά τους και στην κοινότητά τους. (Γερανίου, 1994)

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, έχει σημειωθεί αξιοσημείωτη πρόοδος στην επέκταση της πρόσβασης στην εκπαίδευση, αλλά τα στοιχεία δείχνουν ότι πολλά παιδιά με αναπηρίες εξακολουθούν να μένουν πίσω. Χωρίς τη διασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης για παιδιά με αναπηρίες και άλλες περιθωριοποιημένες ομάδες, ο κόσμος δεν θα είναι σε καλό δρόμο για την επίτευξη του της Βιώσιμης Ανάπτυξης για την επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους. (Α., 1997)

Η ανάπτυξη της σύγχρονης κοινωνίας είναι αδύνατη χωρίς τον σεβασμό των δικαιωμάτων και των ελευθεριών όλων των μελών της καθώς και χωρίς την ενεργό εμπλοκή τους σε διάφορες δραστηριότητες και την πρόσβαση όλων των πολιτών σε ποιοτική εκπαίδευση για περαιτέρω αυτοπραγμάτωση στην επαγγελματική εργασία. Το πιο ουσιαστικό είναι η ενίσχυση του μορφωτικού επιπέδου των ατόμων με αναπηρία, προκειμένου να εμπλακούν ενεργά στην εργασία και να ενισχυθεί η ανταγωνιστικότητά τους στην αγορά εργασίας. Ταυτόχρονα, ένα από τα πιο ισχυρά μέσα προσαρμογής είναι η διαδικασία κοινής εκπαίδευση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση με υγιείς συνομηλίκους, έτσι ώστε , ο μαθητής με προβλήματα πνευματικής ή σωματικής ανάπτυξης μπορεί να επικοινωνήσει με τους συνομηλίκους του. (Λύμμα, 1984) Η οικοδόμηση αποτελεσματικών σχέσεων με εταίρους σε ομάδες είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο κοινωνικό περιβάλλον ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος. Η στάση των υγιών μαθητών απέναντι σε κοινά προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης με μαθητές με ειδικές ανάγκες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη αυτού του στόχου.

Ευχαριστίες

Για την εκπόνηση της πτυχιακής μου εργασίας ήταν ιδιαίτερα σημαντική η συμβολή κάποιων ανθρώπων στους οποίους θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου. Θα ήθελα να ευχαριστήσω πρώτα από όλα τον επόπτη μου , καθηγητή κ. Δαγδιλέλη Βασίλειο για την πολύτιμη συνεργασία και καθοδήγησή του. Χωρίς τη σημαντική εμπειρία , τις γνώσεις και την καθοδήγησή του δε θα είχα φτάσει στο σημερινό αποτέλεσμα. Τον ευχαριστώ λοιπόν για την εποικοδομητική συνεργασία που είχαμε. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τα άτομα που βοήθησαν στην ερευνά μου με τη συμμετοχή τους στις συνεντεύξεις. Τέλος , οι πιο σημαντικές ευχαριστίες είναι προς την οικογένειά μου που όλα αυτά τα χρόνια των σπουδών μου, με στήριξαν με κάθε τρόπο και μου συμπαραστάθηκαν με απεριόριστη αγάπη και υπομονή.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές ανάγκες

Περίληψη

Τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο αντιμετωπίζουν την πρόκληση της παροχής αποτελεσματικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά και τους νέους. Η εκπαίδευση επιτρέπει στους ανθρώπους να ζουν με αξιοπρέπεια, να αναπτύσσουν πλήρως τις ικανότητές τους, να συμμετέχουν και να βελτιώνουν την ποιότητα ζωής τους. Στις φτωχότερες οικονομικά χώρες, σημαντικός αριθμός παιδιών δεν πηγαίνει σχολείο (Angramidis, 2013). Από την άλλη πλευρά, στις πλουσιότερες χώρες πολλοί νέοι εγκαταλείπουν το σχολείο επειδή δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες δεξιότητες, άλλοι τοποθετούνται σε ειδικές δομές, που υποστηρίζονται από το σύστημα πρόνοιας και όχι από τον δάσκαλο, με αποτέλεσμα να στερούνται των γενικών εκπαιδευτικών εμπειριών και κάποιοι επιλέγουν να εγκαταλείψουν τα μαθήματά τους, καθώς αισθάνονται ότι δεν είναι σημαντικά για τη ζωή τους. Ο όρος «συνεκπαίδευση» αναφέρεται στην εκπαίδευση όλων των παιδιών μαζί, στο ίδιο σχολικό περιβάλλον, ανεξαρτήτως φυλής, φύλου, θρησκείας ή σωματικής και ψυχικής κατάστασης και είναι συχνότερος στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Η εκπαίδευση δεν αφορά μόνο την πρόσβαση στα σχολεία για όσους έχουν ήδη πρόσβαση σε αυτά. Περιλαμβάνει τη συμμετοχή όλων και τον εντοπισμό των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στις προσπάθειές τους να αποκτήσουν πρόσβαση σε ποιοτικές ευκαιρίες εκπαίδευσης,

καθώς και την άρση αυτών των φραγμών και εμποδίων που οδηγούν στον αποκλεισμό. Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αναπηρία προκύπτουν από τους υπάρχοντες τρόπους σκέψης στη σχολική κοινότητα. Κατά συνέπεια, οι στρατηγικές για την ανάπτυξη συνεκτικών πρακτικών πρέπει να περιλαμβάνουν αλλαγές στον τρόπο σκέψης, τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους. (Τζουριάδου Μ. , 2000)

Λέξεις Κλειδιά: Ειδικές ανάγκες, παιδιά, συνεκπαίδευση, αλλαγές, αγωγή, εκπαίδευση, συμμετοχή, σχολείο, έρευνα, εκπαιδευτικά συστήματα, περιβάλλον, πρόσβαση, μαθητές, Δευτεροβάθμια, κοινότητα, Ελλάδα

The perceptions of Second Grade education stage teachers of inclusion of students with special needs

Abstract

Education systems around the world face the challenge of providing effective education for all children and young people. Education enables people to live with dignity, develop their full potential, participate and improve their quality of life. In economically poorer countries, a significant number of children do not go to school. On the other hand, in richer countries many young people drop out of school because they lack the required skills, others are placed in special structures, supported by the welfare system rather than the teacher, thus missing out on general educational experiences, and some choose to drop out of their studies, as they feel they are not important to their lives. The term "inclusive education" refers to the education of all children together, in the same school environment, regardless of race, sex, religion, or physical and mental condition, and is more common in special education and training. The transition to "One School for All" is not just a technical or organizational change. It is a movement with a clear philosophical direction. Education is not just about access to schools for those who already have access to them. It involves involving everyone and identifying the barriers students face in their efforts to access quality educational opportunities, as well as removing those barriers and obstacles that lead to exclusion. The barriers that students with disabilities face arise from existing ways of

thinking in the school community. Consequently, strategies for developing coherent practices must include changes in their thinking, attitudes and perceptions.

Keywords: Special needs, children, inclusive education, changes, education, education, participation, school, research, educational systems, environment, access, students, Secondary, community, Greece

Πίνακας Περιεχομένων

Πρόλογος	4
Περίληψη	6
Abstract	7
Εισαγωγή	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	19
1. Ειδική αγωγή	19
1.1 Ορισμός Ειδικής Αγωγής	19
1.2 Υλοποίηση προγραμμάτων	20
1.2.1 Διαγνωστικά μοτίβα	20
1.2.2 Μοτίβα διδακτικής προσαρμογής	21
1.2.3 Ομαδοποίηση μοτίβων	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	23
2. Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	23
2.1 Επισκόπηση εκπαιδευτικών αναγκών	23
2.2 Εφαρμογές και στρατηγικές	26
	8

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	41
3.1 Ορισμός Συνεκπαίδευσης	41
3.2 Η πορεία της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα	43
3.3 Σχεδιασμός σχολείου για όλα τα παιδιά	44
3.4 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη	46
3.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	49
4. Μεθοδολογία Έρευνας	49
4.1 Σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας	49
4.2 Σκοπός της έρευνας – ερευνητικές υποθέσεις	50
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα	51
4.4 Μεθοδολογία της έρευνας	52
4.4.1 Δείγμα-Δειγματοληψία	52
4.4.2 Εργαλείο συλλογής δεδομένων	53
4.4.3 Διαδικασία της έρευνας	61
4.4.4 Ανάλυση δεδομένων	62
4.4.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	63
5. Αποτελέσματα έρευνας	63
5.1 Δημογραφικά στοιχεία	63
5.2 Γενικά στοιχεία των εκπαιδευτικών	64
5.3 Στάσεις των εκπαιδευτικών	74
5.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την διαδικασία της συμπερίληψης	78
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	81
6. Συμπεράσματα και προτάσεις	81
6.1 Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση	81

6.2 Αναγκαίες δεξιότητες και πρακτικές των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	86
6.3 Παράγοντες που παρεμποδίζουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	87
6.4 Προϋποθέσεις και εκπαιδευτικές πολιτικές για την επιτυχή εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	89
6.5 Γενικά συμπεράσματα έρευνας	90
6.6 Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	92
Βιβλιογραφία	96
Παράρτημα	99
Παράρτημα Α:	99
Α.1 ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ	99
Α.2 ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	103
Α.3 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ	113

Εισαγωγή

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι ένα οικουμενικό δικαίωμα που αναγνωρίζεται από το διεθνές δίκαιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και, ως εκ τούτου, ισχύει για όλα τα άτομα, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρία. Πολλά διεθνή κείμενα, μεταξύ άλλων, η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα και η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, επιβεβαιώνουν τις βασικές αρχές της καθολικότητας και της μη διάκρισης στην απόλαυση του δικαιώματος στην εκπαίδευση. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί ως η καταλληλότερη μέθοδος για τα κράτη για να εγγυηθούν την καθολικότητα και τη μη διάκριση στο δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία αναγνωρίζει ότι, για να ασκήσουν αυτό το δικαίωμα τα άτομα με αναπηρία, πρέπει να υπάρχουν συστήματα συνεκπαίδευσης και, κατά συνέπεια, το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι δικαίωμα στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. (Kyle, 1993) .Τα σχολικά συστήματα έχουν συνήθως υιοθετήσει μία από τις τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις για τα άτομα με αναπηρία: αποκλεισμό, διαχωρισμό και ένταξη. Ο αποκλεισμός συμβαίνει όταν ένας μαθητής κρατείται μακριά από το σχολείο λόγω ύπαρξης αναπηρίας, χωρίς άλλη .Παρέχονται εκπαιδευτικές ευκαιρίες επί ίσοις όροις με άλλους μαθητές. (Stinson, 1994) Μέσω αυτής της προσέγγισης, ένας μαθητής με αναπηρία εμποδίζεται να ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα με βάση την ηλικία, την ανάπτυξη ή τη διάγνωση και τοποθετείται σε περιβάλλον κοινωνικής πρόνοιας ή υγειονομικής περίθαλψης χωρίς πρόσβαση στην εκπαίδευση. Ο διαχωρισμός συμβαίνει όταν ένας τέτοιος μαθητής στέλνεται σε ένα σχολείο που έχει σχεδιαστεί για να ανταποκρίνεται σε μια συγκεκριμένη αναπηρία, συνήθως σε ένα σχολικό

σύστημα ειδικής αγωγής. Τέλος, ένταξη είναι όταν ένας μαθητής με αναπηρία τοποθετείται σε γενικό σχολείο εφόσον μπορεί να προσαρμοστεί στις τυποποιημένες απαιτήσεις του σχολείου. Η προσέγγιση ένταξης επικεντρώνεται αποκλειστικά στην ενίσχυση της ικανότητας του μαθητή να συμμορφώνεται με τα καθιερωμένα πρότυπα. Προσεγγίσεις που αποκλείουν, διαχωρίζουν και ενσωματώνουν με βάση την ύπαρξη βλάβης μπορούν να ληφθούν ταυτόχρονα στην ίδια χώρα και μπορεί να επηρεάσουν και άλλους εκτός από τα άτομα με αναπηρία. Η προσέγγιση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προέκυψε ως απάντηση σε αυτές τις μεροληπτικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με τον πρόλόγό της, η Δήλωση Σαλαμάνκα και το Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή Οι Οδηγίες για την Ένταξη του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό του 2005 τονίζουν ότι στον πυρήνα της συνεκπαίδευσης βρίσκεται το ανθρώπινο δικαίωμα στην εκπαίδευση. πληροφορείται από την «αναγνώριση της ανάγκης να εργαστούμε για «σχολεία για όλους» — ιδρύματα που περιλαμβάνουν όλους, γιορτάζουν τις διαφορές, υποστηρίζουν τη μάθηση και ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες». Τα συστήματα εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς⁵ είναι εκείνα με τα σχολεία να χρησιμοποιούν «μια παιδοκεντρική παιδαγωγική ικανή να εκπαιδεύσει επιτυχώς όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που έχουν σοβαρά μειονεκτήματα και αναπηρίες» (Πλαίσιο Δράσης, παρ. 3). Η δήλωση ζητά επίσης αλλαγή της κοινωνικής προοπτικής. Όπως δήλωσε ο πρώην Ειδικός Εισηγητής της Επιτροπής για την Κοινωνική Ανάπτυξη για την παρακολούθηση της εφαρμογής των Τυποποιημένων Κανόνων για την Εξίσωση Ευκαιριών για Άτομα με Αναπηρία, «όλα τα παιδιά και οι νέοι του κόσμου, με τα μεμονωμένα πλεονεκτήματα και αδυναμίες τους, ελπίδες και προσδοκίες, έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση. Δεν είναι τα εκπαιδευτικά μας συστήματα που έχουν δικαίωμα σε συγκεκριμένους τύπους παιδιών. Επομένως, το σχολικό σύστημα μιας χώρας πρέπει να προσαρμοστεί ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των παιδιών». Η στροφή προς μια συμπεριληπτική προσέγγιση στην εκπαίδευση αντικατοπτρίστηκε στην Παγκόσμια Διάσκεψη του 1990 για την Εκπαίδευση για Όλους, με την οποία αναγνωρίστηκε το πρόβλημα του αποκλεισμού των μαθητών με αναπηρία από τα σχολικά συστήματα. Η ανάγκη για ένταξη στα γενικά σχολεία αναγνωρίστηκε στην Έκθεση Warnock ήδη από το 1978.⁷ Η υιοθέτηση το 1993 των Τυποποιημένων Κανόνων για την Εξίσωση Ευκαιριών για

Άτομα με Αναπηρία προέβλεπε την ένταξη, αλλά μόλις το 1994 υπεγράφη η δήλωση της Salamanca από 92 κυβερνήσεις, ζήτησαν τη συνεκπαίδευση. Η Δήλωση απαιτούσε από τα γενικά σχολεία να παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρίες, χωρίς να κάνουν διακρίσεις με βάση τις υψηλότερες απαιτήσεις υποστήριξης που μπορεί να χρειάζονται (σελ. viii). Το Πλαίσιο Δράσης του Ντακάρ για την Εκπαίδευση για Όλους το 2000 τόνισε ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να είναι χωρίς αποκλεισμούς και να ανταποκρίνονται με ευελιξία στις περιστάσεις και τις ανάγκες όλων των μαθητών.

Η ένταξη είναι μια διαδικασία που αναγνωρίζει:

(α) την υποχρέωση να εξαλειφθούν τα εμπόδια που περιορίζουν ή απαγορεύουν τη συμμετοχή

(β) την ανάγκη αλλαγής κουλτούρας, πολιτικής και πρακτικής¹⁰ των κανονικών σχολείων για να ικανοποιηθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες .

Η συνεκπαίδευση συνεπάγεται μετασχηματισμό του σχολικού συστήματος και διασφάλιση διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις βασισμένες σε βασικές αξίες που επιτρέπουν την πλήρη ανάδειξη του δυναμικού μάθησης κάθε ατόμου. Συνεπάγεται επίσης αποτελεσματική συμμετοχή, εξατομικευμένη διδασκαλία και παιδαγωγικές συμπεριληπτικές. Μερικές βασικές αξίες της συνεκπαίδευσης είναι η ισότητα, η συμμετοχή, η μη διάκριση, ο εορτασμός της διαφορετικότητας και η ανταλλαγή καλών πρακτικών. Η συμπεριληπτική προσέγγιση εκτιμά τους μαθητές ως άτομα, σέβεται την εγγενή τους αξιοπρέπεια και αναγνωρίζει τις ανάγκες τους και την ικανότητά τους να συνεισφέρουν στην κοινωνία. Αναγνωρίζει επίσης τη διαφορά ως ευκαιρία για μάθηση και αναγνωρίζει τη σχέση μεταξύ του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας ως βάση για τη δημιουργία κοινωνιών χωρίς αποκλεισμούς με αίσθηση του ανήκειν (όχι μόνο για μαθητές αλλά και για δασκάλους και γονείς). (Πασιαρδή, Το σχολικό κλίμα, 2001)

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς είναι κοινωνικά σημαντική επειδή παρέχει μια υγιή πλατφόρμα για την αντιμετώπιση του στιγματισμού και των διακρίσεων. Ένα

μικτό περιβάλλον μάθησης που περιλαμβάνει άτομα με αναπηρίες επιτρέπει την εκτίμηση της συνεισφοράς τους και τη σταδιακή αμφισβήτηση και εξάλειψη των προκαταλήψεων και των παρανοήσεων. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ενισχύει επίσης την ποιοτική εκπαίδευση για όλους οδηγώντας σε ευρύτερα προγράμματα σπουδών και εκπαιδευτικές στρατηγικές που συμβάλλουν στη συνολική ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Αυτός ο πλέγμα μάθησης και ανάπτυξης — όταν περιλαμβάνει ποικιλία συμμετεχόντων με ποικίλες ικανότητες — εισάγει νέες προοπτικές για την επίτευξη στόχων και αυτοεκτίμησης και ενδυναμώνει τα άτομα να οικοδομήσουν μια κοινωνία βασισμένη στον αμοιβαίο σεβασμό και τα δικαιώματα. Η πραγμάτωση του δικαιώματος στην εκπαίδευση αποτελεί προϋπόθεση για την κοινωνική και οικονομική ένταξη και την πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία. Ως εκ τούτου, το δικαίωμα στην εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί ως παράδειγμα του αδιαίρετου και της αλληλεξάρτησης όλων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων λόγω του βασικού του ρόλου στην πλήρη και αποτελεσματική υλοποίηση άλλων δικαιωμάτων. (Σούλης, 20008)

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα στο άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και στη συνέχεια ταξινομείται από μια σειρά νομικών πράξεων που διεύρυναν το πεδίο εφαρμογής του και διευκρίνισαν τις κρατικές υποχρεώσεις. Αυτή η διαδικασία οδήγησε τελικά στην αναγνώριση στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία ότι η συνεκπαίδευση είναι η καλύτερη μέθοδος συμμόρφωσης με την καθολικότητα αυτού του δικαιώματος. Η Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση, η Διεθνής Σύμβαση για την Εξάλειψη όλων των Μορφών Φυλετικών Διακρίσεων και το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα ήταν όλες πρόοδοι προς αυτή την κατεύθυνση. (Μιχαηλίδης, 2009)

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση:

(α) δωρεάν και υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση για όλους.

(β) η δευτεροβάθμια εκπαίδευση – συμπεριλαμβανομένης της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης – και η τριτοβάθμια εκπαίδευση διαθέσιμη και εξίσου προσβάσιμη σε όλους με τη σταδιακή εισαγωγή της δωρεάν εκπαίδευσης·

(γ) η ενθάρρυνση της βασικής εκπαίδευσης για ενήλικες που δεν έχουν λάβει ή δεν έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση

(δ) η ανάπτυξη σχολικού συστήματος, η καθιέρωση συστήματος υποτροφιών και προγραμμάτων για τη συνεχή βελτίωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών.

Στο Σύμφωνο, αναγνωρίζεται το δικαίωμα των γονέων ή των κηδεμόνων να επιλέγουν το είδος της εκπαίδευσης που θα δοθεί στα παιδιά τους, υπό τον όρο ότι συμμορφώνεται με τα ελάχιστα εκπαιδευτικά πρότυπα.

Η εκπαίδευση σε όλες τις μορφές της και σε όλα τα επίπεδα θα πρέπει να παρουσιάζει τέσσερα αλληλένδετα και ουσιαστικά χαρακτηριστικά, συγκεκριμένα, διαθεσιμότητα, προσβασιμότητα, αποδοχή και προσαρμοστικότητα. Διαθεσιμότητα σημαίνει ότι υπάρχει επαρκής αριθμός λειτουργιών εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι διαθέσιμα. Η προσβασιμότητα απαιτεί να είναι προσβάσιμα –τόσο φυσικά όσο και οικονομικά– σε όλους χωρίς διακρίσεις. αποδοχή σημαίνει ότι η μορφή και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης πρέπει να είναι συναφή, πολιτιστικά κατάλληλα και καλής ποιότητας, επομένως αποδεκτά από τους μαθητές και, όπου χρειάζεται, από τους γονείς. Και τέλος, η προσαρμοστικότητα απαιτεί η εκπαίδευση να είναι ευέλικτη προκειμένου να προσαρμόζεται στις μεταβαλλόμενες πραγματικότητες και ανάγκες των μαθητών μέσα στα διαφορετικά κοινωνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντά τους. Η προσαρμοστικότητα είναι επίσης μια ανάγκη για την ανάπτυξη σχολείων ικανών να εκπαιδεύουν επιτυχώς όλα τα παιδιά, και επομένως αποτελεί βασική αρχή της συνεκπαίδευσης. (Galaterou, 2017)

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να οριστεί ως μια εκπαιδευτική προσέγγιση που υποστηρίζει την ανάγκη ύπαρξης σχολείων στα οποία όλοι οι μαθητές μπορούν να φοιτούν και να αντιμετωπίζονται ως πολύτιμα σχολικά μέλη. Αποτελεί μια παγκόσμια στρατηγική αναμόρφωσης με σκοπό την ενσωμάτωση μαθητών με διαφορετικές ικανότητες στις κανονικές σχολικές τάξεις. Πρόκειται ουσιαστικά για μια προσπάθεια ισότιμης διαχείρισης, κοινωνικής δικαιοσύνης, συμμετοχής και αποβολής όλων των μορφών απομάκρυνσης που αναπτύσσεται ολοένα και περισσότερο καθώς ενισχύεται η άποψη ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στα τυπικά σχολεία και στις ευκαιρίες που αυτά παρέχουν για τη συμμετοχή τους στην ευρύτερη κοινωνία. Αναγνωρίζεται πλέον ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και αποτελεί μια εκπαιδευτική φιλοσοφία και πρακτική που στοχεύει την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην τυπική μάθηση. Παρ' όλα αυτά, η συμπερίληψη αποτελεί μια περίπλοκη έννοια και διαδικασία η οποία πρέπει να αντιμετωπίσει τόσο εννοιολογικά όσο και πρακτικά ζητήματα.

Φιλοσοφική αφετηρία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι ότι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως δυσκολίες των ίδιων των παιδιών αλλά ως προβλήματα του τρόπου λειτουργίας του σχολείου. (Nielsen, 2018) Έτσι το σχολείο θα πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Για να γίνει αυτό εφικτό θα πρέπει να σημειωθεί πληθώρα αλλαγών τόσο σε πρακτικό επίπεδο, με αναμόρφωση των σχολικών εγχειριδίων και των διδακτικών μεθόδων και μέσων, αλλά και στις αντιλήψεις του κόσμου και συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών και του διδακτικού προσωπικού σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Σημαντικό ρόλο στην επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης παίζουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν τη μεγαλύτερη ευθύνη για την εφαρμογή των αντίστοιχων πρακτικών. Πληθώρα ερευνών προτείνει ότι η επιτυχής εφαρμογή της προϋποθέτει τις θετικές στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαδικασία της συμπερίληψης συνδέεται άρρηκτα με τη αποδοχή των μαθητών με αναπηρίες. Έρευνες δείχνουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί, αν και παρουσιάζουν θετική στάση απέναντι στη γενική φιλοσοφία της συμπερίληψης, δύσκολα αποδέχονται μια προσέγγιση γενικότερης συμπερίληψης καθώς φαίνεται να έχουν διαφοροποιημένες αντιλήψεις με βάση τη μορφή της αναπηρίας. Φαίνονται πιο πρόθυμοι να συμπεριλάβουν μαθητές με πιο ήπιες μορφές ειδικών αναγκών ή μαθησιακών δυσκολιών παρά μαθητές με πιο περίπλοκες ανάγκες, όπου φαίνεται οι στάσεις τους να είναι πιο αρνητικές ενώ εμφανίζουν έλλειψη αυτοπεποίθησης να αναλάβουν τέτοιες τάξεις (Norwich, 2002). Η κατανόηση της έννοιας της συμπερίληψης από τους εκπαιδευτικούς φαίνεται να έχει ισχυρή θετική συνάφεια με την πεποίθηση ότι μπορούν να επηρεάσουν και να βοηθήσουν τους μαθητές (Bueletal., 1999). Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης φαίνεται να έχουν

αντικρουόμενες αντιλήψεις σχετικά με την αναπηρία και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Zoniou – Sideri&Vlachou, 2006).

Σύμφωνα με την έρευνα των Avramidisetal. (2000), εκπαιδευτικοί με ενεργή εμπειρία στη συμπερίληψη φαίνεται να έχουν πολύ πιο θετικές στάσεις από αυτούς που έχουν μικρή έως και καθόλου εμπλοκή. Επιπλέον, το επίπεδο της εργασιακής τους ανάπτυξης συνδέεται άμεσα με τις στάσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση και εξάσκηση πανεπιστημιακού επιπέδου στην ειδική αγωγή είχαν εμφανώς πιο θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη αλλά και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Για να γίνουν λοιπόν πιο θετικές οι στάσεις τους, απαραίτητη κρίνεται η σύσταση συστημάτων παροχής εξωτερικής υποστήριξης αλλά και η διεύρυνση και αναδιάρθρωση των υφιστάμενων καθώς και η σταδιακή προσέγγιση κι εφαρμογή της διαδικασίας συμπερίληψης (Avramidis&Norwich, 2002). Μεγάλης σημασίας είναι επίσης και η προγενέστερη επαφή και η επιτυχής διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες. (Cook, 1995)

Έρευνες που μελέτησαν την επίδραση του φύλου στις στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία έδειξαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν πιο θετική στάση (Eichingeretal., 1991). Επιπλέον, όσον αφορά την ηλικία, οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν λιγότερο θετικές στάσεις σχετικά με τη συμπερίληψη από τους μικρότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς.

Για τους παραπάνω λόγους, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση θα πρέπει να ερευνηθούν έτσι ώστε να ληφθεί μια καλύτερη εικόνα για τη δυναμική της συμπεριληπτικής τάξης και να εφαρμοστούν οι κατάλληλες πρακτικές.

Ο σκοπός της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής εργασίας είναι η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών που emπίπτουν στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης αλλά και η ανάδειξη παραγόντων που επηρεάζουν τις στάσεις τους και τη διαδικασία της συμπερίληψης. Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα θα επικεντρωθούν στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές όπως

α) Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)

β) Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

γ) Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή (ΕΜΔ) αλλά και του τρόπου με τον οποίο αυτές οι αντιλήψεις διαφέρουν με βάση α) τη μορφή των διαταραχών και β) ορισμένα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, όπως το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και η επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής.

Οι ερευνητικές υποθέσεις που θα ελεγχθούν είναι :

i) οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετική στάση για τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΕΠ-Υ και ΕΜΔ, χωρίς να συμβαίνει το ίδιο για μαθητές με ΔΑΦ

ii) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που έχουν εργαστεί στην ειδική αγωγή ή διαθέτουν σχετική εξειδίκευση – εκπαίδευση είναι πιο θετικές.

Το δείγμα της έρευνας θα αποτελείται από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού της Θεσσαλονίκης που απασχολούνται στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέας. Το εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί θα είναι ένα ερωτηματολόγιο βασισμένο στο εργαλείο Teacher Attitude Inclusion Scale (TAIS) των Monsen, Ewing&Kwoka (2014) και θα καταγράφει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τις γνώσεις και τα συναισθήματά τους για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, ΔΑΦ και ΕΜΔ, τις αντιλήψεις τους για τη συμπερίληψη μαθητών που ανήκουν στις παραπάνω ομάδες και τις κρίσεις τους για παράγοντες που λειτουργούν υποστηρικτικά για τη συμπερίληψη. Η διανομή του ερωτηματολογίου θα γίνει σε φυσική και ψηφιακή μορφή. Η ανάλυση του ερωτηματολογίου θα πραγματοποιηθεί με χρήση του λογισμικού spss. Με την εργασία αυτή θα προσπαθήσουμε, εκτός από το να καταγράψουμε τις αντιλήψεις, να αναδείξουμε και τους παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικούς για την υποστήριξη της διαδικασίας συμπερίληψης. Τέτοιοι παράγοντες είναι οι κτηριακές υποδομές, τα μέσα και ο εξοπλισμός που παρέχεται, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, η σχετική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, η στάση του κράτους, της σχολικής διοίκησης και των γονέων. (Fontana, 2005) Η συμπερίληψη επιφέρει θετικές επιδράσεις και οφέλη τόσο στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και στους υπόλοιπους μαθητές και το διδακτικό προσωπικό. Εξαιρετικά σημαντική

κρίνεται η διενέργεια πληθώρας ερευνών για τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη καθώς και για τους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Θα πρέπει να προταθούν τρόποι για την αποτελεσματική συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1. Ειδική αγωγή

1.1 Ορισμός Ειδικής Αγωγής

Η ειδική αγωγή, είναι η εκπαίδευση παιδιών που διαφέρουν κοινωνικά, διανοητικά ή σωματικά από τον μέσο όρο σε τέτοιο βαθμό που απαιτούν τροποποιήσεις των συνήθων σχολικών πρακτικών. Είναι η πρακτική της εκπαίδευσης των μαθητών με τρόπο που να καλύπτει τις ατομικές τους διαφορές, αναπηρίες και αναπηρίες, και ειδικές ανάγκες. Στην ιδανική περίπτωση, αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει την ατομικά προγραμματισμένη και συστηματικά παρακολουθούμενη διευθέτηση των διδακτικών διαδικασιών, προσαρμοσμένου εξοπλισμού και υλικών και προσβάσιμων ρυθμίσεων. Αυτές οι παρεμβάσεις έχουν σχεδιαστεί για να βοηθήσουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες να επιτύχουν υψηλότερο επίπεδο προσωπικής αυτάρκειας και επιτυχίας στο σχολείο και στην κοινότητά τους, το οποίο μπορεί να μην είναι διαθέσιμο εάν ο μαθητής είχε πρόσβαση μόνο σε μια τυπική εκπαίδευση στην τάξη. (Henning, 2007) Η ειδική εκπαίδευση στοχεύει στην παροχή προσαρμοσμένης εκπαίδευσης σε μαθητές με αναπηρία, όπως μαθησιακές δυσκολίες, μαθησιακές δυσκολίες (όπως δυσλεξία και ΔΕΠΥ), διαταραχές επικοινωνίας, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, σωματικές αναπηρίες (όπως ατελής οστεογένεση, εγκεφαλική παράλυση, μυϊκή δυστροφία, δισχιδής ράχη, και αταξία Friedreich), αναπτυξιακές αναπηρίες (όπως διαταραχή αυτιστικού φάσματος και νοητικές αναπηρίες) και άλλες αναπηρίες. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι πιθανό να επωφεληθούν από πρόσθετες εκπαιδευτικές υπηρεσίες, όπως διαφορετικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία, τη χρήση της τεχνολογίας, έναν ειδικά προσαρμοσμένο χώρο διδασκαλίας, μια αίθουσα πόρων, ή μια ξεχωριστή τάξη.

Ορισμένοι μελετητές της εκπαίδευσης μπορεί να κατηγοριοποιήσουν την χαρισματική εκπαίδευση κάτω από την ομπρέλα της «ειδικής αγωγής», αλλά αυτή η παιδαγωγική προσέγγιση διαφέρει από την ειδική εκπαίδευση λόγω των ικανοτήτων των μαθητών. Η πνευματική χαρισματικότητα είναι μια διαφορά στη μάθηση και μπορεί επίσης να επωφεληθεί από εξειδικευμένες τεχνικές διδασκαλίας ή διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά ο όρος «ειδική εκπαίδευση» χρησιμοποιείται γενικά για να υποδείξει συγκεκριμένα τη διδασκαλία των μαθητών με αναπηρία.

Ενώ η ειδική αγωγή έχει σχεδιαστεί ειδικά για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, η ενισχυτική εκπαίδευση μπορεί να σχεδιαστεί για όλους τους μαθητές, με ή χωρίς ειδικές ανάγκες· το καθοριστικό χαρακτηριστικό είναι απλώς ότι έχουν φτάσει σε ένα σημείο απροετοίμασης, ανεξάρτητα από το γιατί. Για παράδειγμα, εάν η εκπαίδευση ενός ατόμου διαταράχθηκε, για παράδειγμα, από εσωτερικό εκτοπισμό κατά τη διάρκεια εμφύλιων ταραχών ή πολέμου. (Stinson, 1994)

1.2 Υλοποίηση προγραμμάτων

1.2.1 Διαγνωστικά μοτίβα

Τα παιδιά με ένα συγκεκριμένο είδος αναπηρίας δεν αποτελούν απαραίτητα μια ομοιογενή ομάδα, επομένως η διάγνωση πρέπει να υπερβαίνει την απλή ταξινόμηση των παιδιών σύμφωνα με την κύρια απόκλιση. Ένα παιδί με εγκεφαλική παράλυση, για παράδειγμα, έχει κινητική αναπηρία αλλά μπορεί επίσης να είναι ανώτερης νοημοσύνης ή να έχει μαθησιακή δυσκολία. Ως εκ τούτου, τα παιδιά με ορισμένες ετικέτες αναπηρίας—εγκεφαλική παράλυση ή κώφωση ή τύφλωση, για παράδειγμα—πρέπει να αξιολογηθούν προσεκτικά προτού μπορέσουν να τοποθετηθούν σωστά σε μια συγκεκριμένη ομάδα. (Morrow, 2001)

Για τα άτομα με ειδικές ανάγκες το πρωταρχικό κριτήριο αναγνώρισης είναι ένα εξατομικευμένο τεστ νοημοσύνης (IQ). Παιδιά με ιδιαίτερα υψηλή βαθμολογία

(βαθμολογίες IQ υψηλότερες από 130 υποδηλώνουν χαρισματικότητα) ή χαμηλές (βαθμολογίες κάτω από 70 υποδηλώνουν νοητική αναπηρία) λαμβάνονται υπόψη για ειδικά προγράμματα. Ο προσδιορισμός γίνεται από ψυχολόγους που στις περισσότερες περιπτώσεις πιστοποιούν την καταλληλότητα ενός παιδιού για τέτοια προγράμματα. Κατά την πραγματοποίηση αυτών των αξιολογήσεων, οι ψυχολόγοι λαμβάνουν υπόψη και άλλα κριτήρια όπως το σχολικό επίτευγμα, την προσωπικότητα και την προσαρμογή του παιδιού στις κανονικές τάξεις. (Δόικου, 2002)

Οι ειδικοί ιατροί αξιολογούν τις ανάγκες των παιδιών που έχουν αισθητηριακές, νευρολογικές ή ορθοπεδικές αναπηρίες. Παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες αξιολογούνται πρωτίστως από ψυχοεκπαιδευτικούς διαγνωστικούς που, μέσω εκπαιδευτικών και ψυχολογικών διαγνωστικών τεστ, προσδιορίζουν τις δυνατότητες του παιδιού για μάθηση και επίδοση. Οι βοηθητικές διαγνώσεις από ιατρικό, ψυχολογικό και άλλο προσωπικό βοηθούν επίσης στον καθορισμό της καταλληλότητας ενός παιδιού για ειδικά προγράμματα. Τα παιδιά με συμπεριφορικές και συναισθηματικές αναπηρίες μπορούν να αξιολογηθούν από οποιονδήποτε αριθμό ειδικών, συμπεριλαμβανομένων ψυχιάτρων, κλινικών ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών και δασκάλων.

1.2.2 Μοτίβα διδακτικής προσαρμογής

Οι στόχοι της ειδικής αγωγής είναι παρόμοιοι με τους εκπαιδευτικούς στόχους για τα συνηθισμένα παιδιά. μόνο οι τεχνικές για την επίτευξή τους είναι διαφορετικές. Γίνεται προσπάθεια, για παράδειγμα, να διδαχθούν όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (εκτός από εκείνα που δεν μπορούν να επωφεληθούν καθόλου από τη σχολική εμπειρία). Τα παιδιά που έχουν μαθησιακές και νοητικές δυσκολίες απαιτούν παρατεταμένες περιόδους εντατικής και πιο εξατομικευμένης εκπαίδευσης. Για αυτούς η διαδικασία μάθησης μπορεί να περιλαμβάνει τεχνικές για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος, πιο ενεργή συμμετοχή και πολύ περισσότερη επανάληψη παρόμοιου υλικού σε ποικίλη μορφή. Τα παιδιά με σοβαρά αισθητηριακά μειονεκτήματα (όπως η κώφωση και η τύφλωση) πρέπει να μάθουν να διαβάζουν μέσω άλλων

αισθητηριακών τρόπων . Οι κωφοί μαθαίνουν να διαβάζουν με οπτικές μεθόδους, ενώ οι τυφλοί μαθαίνουν να διαβάζουν Μπράιγ μέσω της απτικής αίσθησης. Τα παιδιά που έχουν κινητικές αναπηρίες απαιτούν λίγες, αν όχι καθόλου, ακαδημαϊκές προσαρμογές. Εκτός κι αν έχουν πρόσθετα προβλήματα όπως μαθησιακές δυσκολίες, νοητικές αναπηρίες ή διαταραχές λόγου (που συχνά απαντώνται στους ασθενείς με εγκεφαλική παράλυση), τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες μαθαίνουν όπως τα άλλα παιδιά και μπορούν να ακολουθήσουν το ίδιο υλικό της τάξης. Ωστόσο, απαιτούνται ειδικές τεχνικές για να βοηθήσουν τέτοια παιδιά να προσαρμοστούν στο περιβάλλον τους και να προσαρμόσουν το περιβάλλον στην αναπηρία τους. Τα αναπηρικά καροτσάκια, τα τροποποιημένα θρανία και άλλες συσκευές βοηθούν στην κινητικότητα και τον χειρισμό του υλικού της τάξης. Μία από τις πιο σημαντικές πτυχές της εκπαίδευσης των ορθοπεδικών αναπήρων είναι η συμπεριφορά—δηλαδή η προετοιμασία των παιδιών για προσαρμογή στον κόσμο έξω από την τάξη και η μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων τους για μια σχετικά φυσιολογική ζωή. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και εκείνα με ελαττώματα ομιλίας απαιτούν ιδιαίτερα εξειδικευμένες τεχνικές, συνήθως σε ατομική βάση. Για παιδιά με κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα, ενδέχεται να παρέχονται ειδικές θεραπευτικές και κλινικές υπηρεσίες. (Tomlinson, 2003)

1.2.3 Ομαδοποίηση μοτίβων

Ειδικά μαθήματα για παιδιά με νοημοσύνη άνω του μέσου όρου, με νοητικές αναπηρίες, με προβλήματα όρασης ή ακοής ή που έχουν διαγνωστεί με άλλες αναπηρίες βρίσκονται σε πολλά σχολικά συστήματα σε όλο τον κόσμο. Αυτός ο τύπος οργάνωσης επιτρέπει στα παιδιά να παρακολουθούν σχολεία της γειτονιάς που προσφέρουν εξειδικευμένη διδασκαλία, όπως μαθήματα ενίσχυσης για μαθητές που χρειάζονται επιπλέον βοήθεια. Σε αντίθεση, "σχολεία κατοικιών» εγγράφουν παιδιά με ειδικές ανάγκες για 24 ώρες το 24ωρο και συνήθως τα φοιτούν όσοι δεν μπορούν να λάβουν υπηρεσίες στην κοινότητά τους . Για ταλαντούχους μαθητές, τα εξειδικευμένα προγράμματα που προσφέρονται από τα σχολεία της γειτονιάς περιλαμβάνουν προχωρημένες τάξεις που διαφέρουν από το κανονικό πρόγραμμα

σπουδών (μια προσέγγιση γνωστή ως εμπλουτισμός) και την πρόοδο σε επίπεδο βαθμού που συνδέεται με το εκπαιδευτικό επίτευγμα (μια προσέγγιση γνωστή ως επιτάχυνση). Η αυξανόμενη κριτική στα προγράμματα που διαχωρίζουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχει πυροδοτήσει τις προσπάθειες ενσωμάτωσης του παιδιού με ειδικές ανάγκες με άλλα παιδιά. Η Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή για τις Ειδικές Ανάγκες: Πρόσβαση και Ποιότητα, που πραγματοποιήθηκε το 1994 στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, ενέκρινε τη συνεκπαίδευση σε παγκόσμια βάση. Ως αποτέλεσμα αυτού του συνεδρίου, Η UNESCO ήταν επιφορτισμένη με την προώθηση των ανησυχιών για την ειδική αγωγή μεταξύ των εκπαιδευτικών, την τεκμηρίωση της πρόοδου σε διάφορες περιοχές και μεταξύ διαφορετικών προγραμμάτων και την ενθάρρυνση της έρευνας στην εκπαίδευση με ειδικές ανάγκες. Για τους προικισμένους, τα ειδικά προγράμματα εμπλουτισμού και επιτάχυνσης προτιμώνται όλο και περισσότερο από τις ειδικές τάξεις. Οι αίθουσες πόρων για άτομα με προβλήματα όρασης ή ακοής επιτρέπουν στα παιδιά να συμμετέχουν σε τακτικές δραστηριότητες στην τάξη για μέρος της ημέρας. Τα ηλικιωμένα, εκπαιδευσιμα άτομα με διανοητική αναπηρία μπορούν να ανατεθούν σε κανονικά εργαστήρια, μαθήματα φυσικής αγωγής και άλλες μη ακαδημαϊκές τάξεις. Ο τελικός στόχος (πέρα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων και τη μετάδοση πληροφοριών) είναι να προετοιμαστούν αυτοί οι μαθητές για τη ζωή στην ευρύτερη κοινωνία. (Evans, 2007)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2. Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

2.1 Επισκόπηση εκπαιδευτικών αναγκών

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής παροχής, ο όρος «Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» (ΕΑΑ) αναφέρεται σε παιδιά που δυσκολεύονται περισσότερο να μάθουν ή να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση από τα περισσότερα παιδιά της ίδιας ηλικίας – λόγω μαθησιακής δυσκολίας ή αναπηρίας. (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000)

Οι ανάγκες ενός παιδιού ή ενός νέου ατόμου μπορεί να εμπίπτουν σε τουλάχιστον μία από τις τέσσερις μεγάλες κατηγορίες:

- 1. επικοινωνία και αλληλεπίδραση** , π.χ. δυσκολίες ομιλίας ή αυτισμός.
- 2. γνώση και μάθηση** , π.χ. μία ή περισσότερες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία (ανάγνωση και ορθογραφία), δυσαριθμησία (μαθηματικά), δυσπραξία (συντονισμός) ή δυσγραφία (γραφή).
- 3. κοινωνική, ψυχική και συναισθηματική υγεία** , π.χ. διαταραχή ελλειμματικής προσοχής (ADD), διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (ADHD) ή αυτισμός.
- 4. αισθητηριακές ή/και σωματικές ανάγκες** , π.χ. οπτική αναπηρία (VI), βαρηκοΐα (HI), πολυαισθητηριακή βλάβη (MSI) ή σωματική αναπηρία.

Υπάρχουν δημοτικά σχολεία που ιδρύθηκαν ειδικά για μαθητές με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα, αν και βρίσκονται κυρίως σε αστικές περιοχές. Ολοκληρωμένα προγράμματα βρίσκονται επίσης στα γενικά δημοτικά σχολεία για να φιλοξενήσουν μαθητές με ειδικές ανάγκες. Υπάρχουν πλέον 23 σχολεία Ειδικής Αγωγής. Μεταξύ αυτών είναι εννέα επαγγελματικά λύκεια ειδικών αναγκών σε Αθήνα, Ορεστιάδα, Καβάλα, Μεσολόγγι, Καστοριά, Σκύδρα, Ρέθυμνο, Λουτράκι-Περαχώρα-Αγ. Θεοδώρων και Καλαμάτας. Η Ελλάδα έχει επικυρώσει τις περισσότερες από τις μεγάλες διεθνείς συμβάσεις με διατάξεις που αφορούν την πρόσβαση στην

εκπαίδευση και την απασχόληση για άτομα με ειδικές ανάγκες. Το ελληνικό Σύνταγμα διασφαλίζει ότι όλοι οι πολίτες λαμβάνουν δωρεάν εκπαίδευση και υποχρεώνει την Πολιτεία να παρέχει στήριξη σε μαθητές με ειδικές ανάγκες. Ενώ η εκπαίδευση για παιδιά με αναπηρίες προσφέρεται τόσο στα γενικά όσο και στα ειδικά σχολεία, η έμφαση δίνεται στην ένταξη στα δημόσια σχολεία, έτσι ώστε τα παιδιά με αναπηρίες να μπορούν να ενσωματωθούν με άλλους μαθητές. Η υποστήριξη της διδασκαλίας για τους πιο αδύναμους μαθητές συνίσταται στη φοίτησή τους σε ειδικό πρόγραμμα στη γλώσσα, τα μαθηματικά, τη φυσική, τη χημεία και την ξένη γλώσσα. Αυτό το πρόγραμμα ξεκινά με την έναρξη του δεύτερου τριμήνου. Στην Ελλάδα υπάρχουν ξεχωριστά δημόσια σχολεία για ορισμένες κατηγορίες ατόμων με αναπηρία. Περιλαμβάνουν σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για κωφούς, τυφλούς και για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, οι δυσλεκτικοί μαθητές λαμβάνουν υποστηρικτικά προγράμματα κατάρτισης σε αυτά που ονομάζονται «ειδικά μαθήματα για ένταξη». Ορισμένοι δάσκαλοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ολοκληρώνουν επίσης δύο χρόνια εξειδικευμένης μεταπτυχιακής κατάρτισης στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες. Οι μαθητές με διάγνωση επιβεβαιωμένη από εξουσιοδοτημένο Παιδιατρικό Κέντρο μπορούν να κάνουν τις εξετάσεις τους προφορικά σε κάθε στάδιο της εκπαίδευσής τους. Η διάγνωση μπορεί να γίνει σε οποιοδήποτε από τα Διαγνωστικά και Υποστήριξη του ΚΕΔΔΥ, Παιδιατρικές Εγκαταστάσεις και Κέντρα Ψυχολογικής Υγείας που αναφέρονται παραπάνω. Σε όλες τις περιπτώσεις η διάγνωση είναι δωρεάν για όλους τους ασφαλισμένους είτε του δημόσιου είτε του ιδιωτικού τομέα.

Για τους μη ελληνόφωνους ή για όσους αναζητούν ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα, τα Αμερικανικά Κοινοτικά Σχολεία (ACS) Ελλάδος διαθέτουν Πρόγραμμα Βέλτιστου Αντιστοίχισης για παιδιά με ειδικές ανάγκες: ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αλλά και εξαιρετικές ικανότητες. Οι υποψήφιοι για τέτοια προγράμματα αξιολογούνται από ψυχολόγο. Κατάλογοι ειδικευμένων εξεταστών και δασκάλων διατίθενται μέσω του σχολείου ή μέσω των πρεσβειών. Άλλα ξένα και ιδιωτικά σχολεία έχουν δασκάλους ειδικής αγωγής που μπορούν να βοηθήσουν το παιδί κατ' ιδίαν ενώ το ενσωματώνουν στο γενικό

σύστημα. Συνήθως απαιτούνται αντίγραφα προηγούμενης διάγνωσης, μεταφρασμένα στα αγγλικά. Επικοινωνήστε απευθείας με μεμονωμένα σχολεία για λεπτομέρειες.

2.2 Εφαρμογές και στρατηγικές

Ως εκ τούτου, παραθέτω εδώ μερικούς από τους πιο κοινούς τύπους ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (ΕΑΑ), τα συμπτώματά τους και τις στοχευμένες στρατηγικές διδασκαλίας για την αντιμετώπισή τους: (Καραγιάννη, 2006)

1. ΔΕΠΥ

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) είναι μια ομάδα συμπεριφορών που περιλαμβάνει απροσεξία (αδυναμία συγκέντρωσης), υπερκινητικότητα (υπερβολική κίνηση που δεν ταιριάζει στο σκηνικό) και παρορμητικότητα (ενεργείς βιαστικά τη στιγμή χωρίς σκέψη). Εν ολίγοις, αυτό επηρεάζει την ικανότητα του μαθητή να συγκεντρώνεται και να κάθεται ακίνητος. Συνήθως, η ΔΕΠΥ έρχεται σε μία από τις τρεις μορφές:

- Απρόσεκτη ΔΕΠΥ (ή απλά γνωστή ως ADD)
- Υπερκινητική/Παρορμητική ΔΕΠΥ
- Συνδυασμός και των δύο

Συμπτώματα Απρόσεκτης ΔΕΠΥ/ΠΡΟΣΘΗΚΗΣ:

- Συμπεριφορά εστιασμένη στον εαυτό, μη προσοχή στις λεπτομέρειες, ακρόαση άλλων ή απρόσεκτα λάθη.
- Δυσκολεύεται να παραμείνει συγκεντρωμένος σε εργασίες ή δραστηριότητες.

- Δεν ακολουθεί τις οδηγίες και δεν ολοκληρώνει την εργασία στην ώρα του.
- Έχει προβλήματα στην οργάνωση εργασιών και εργασιών.
- Αποφεύγει ή αντιπαθεί εργασίες που απαιτούν εκτεταμένη πνευματική προσπάθεια.
- Συχνά χάνει πράγματα που χρειάζονται για εργασίες ή καθημερινή ζωή, όπως σχολικό εξοπλισμό, βιβλία, γυαλιά κ.λπ.
- Αποσπάται εύκολα η προσοχή και συχνά φαίνεται να ονειροπολεί κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.
- Ξεχνάει καθημερινές εργασίες, όπως δουλειές ή δουλειές ρουτίνας.

Συμπτώματα Υπερκινητικής/Παρορμητικής ΔΕΠΥ:

- Ανησυχία. Για παράδειγμα, ταραίζεται με ή χτυπά τα χέρια ή τα πόδια ή τσακίζεται στο κάθισμα.
- Δεν μπορείτε να μείνετε καθισμένοι στην τάξη ακόμη και για σύντομες περιόδους χωρίς να περπατήσετε.
- Δεν μπορεί να παίξει ή να κάνει ψυχαγωγικές δραστηριότητες ήσυχα.
- Μιλάει πάρα πολύ.
- Θολώνει τις απαντήσεις πριν ο δάσκαλος ολοκληρώσει την ερώτηση.
- Δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του.
- Διακόπτει ή εισβάλλει σε άλλους (για παράδειγμα, κόβει συζητήσεις, παιχνίδια ή δραστηριότητες ή αρχίζει να χρησιμοποιεί τα πράγματα άλλων μαθητών χωρίς άδεια).

Βασικές στρατηγικές για τη βοήθεια των μαθητών με ΔΕΠΥ:

1. Κανόνες μετά την τάξη για μαθητές με και χωρίς ΔΕΠΥ. ...
2. Καθιερώστε ρουτίνες στην τάξη. ...
3. Δώστε την κατάλληλη επίβλεψη στους μαθητές με ΔΕΠΥ. ...
4. Μειώστε πιθανούς περισπασμούς. ...
5. Χρησιμοποιήστε θετικά μοντέλα συνομηλίκων. ...
6. Προετοιμαστείτε για μεταβάσεις. ...
7. Αφήστε για κίνηση. ...
8. Αφήστε τα παιδιά να παίξουν.
9. Δημιουργήστε μια θετική σχέση με μαθητές που έχουν ΔΕΠΥ.
10. Παρέχετε συχνά, θετικά σχόλια.
11. Κάντε ερωτήσεις αντί να επιπλήξετε.
12. Ενθαρρύνετε την πρακτική μάθηση.

2. Άγχος

Το άγχος είναι το πιο κοινό αρνητικό συναίσθημα που βιώνουν οι μαθητές. Αν και μπορεί να είναι απολύτως φυσιολογικό και γενικά θεωρείται ως πρόβλημα ψυχικής υγείας, το άγχος μπορεί να είναι μια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη όταν εμποδίζει την

ικανότητα των μαθητών να σκέφτονται καθαρά και να συμμετέχουν σε κανονικές καθημερινές μαθησιακές δραστηριότητες.

Στο πλαίσιο της τάξης, το άγχος μπορεί να εντοπιστεί εύκολα – για παράδειγμα, όταν ένας μαθητής αισθάνεται νευρικός πριν από ένα τεστ. Σε άλλες περιπτώσεις, το άγχος στην τάξη μπορεί να μοιάζει με κάτι εντελώς διαφορετικό – στομαχικές διαταραχές, ανάγκη να πάτε στη νοσοκόμα του σχολείου, ΔΕΠΥ, ενοχλητική συμπεριφορά ή κάποια άλλη μαθησιακή διαταραχή.

Συνήθως, όταν ένας μαθητής υποφέρει από έντονο άγχος, είναι προφανές στους γονείς του. Δυστυχώς, οι μαθητές που υποφέρουν από άγχος συχνά δεν λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται, και αυτό μπορεί να επιδεινωθεί σημαντικά από μη βοηθητικές διδακτικές στρατηγικές.

Μεταξύ των πολλών συμπτωμάτων του, το άγχος μπορεί να προκαλέσει:

- **Ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή:** Όταν το μυαλό των παιδιών γεμίζει με ανεπιθύμητες και αγχωτικές σκέψεις, έχουν την τάση να εκτελούν ψυχαναγκαστικές τελετουργίες όπως το μέτρημα ή το πλύσιμο των χεριών τους.
- **Επιλεκτική αλαλία:** Όταν τα παιδιά δυσκολεύονται να μιλήσουν σε ορισμένα περιβάλλοντα, όπως γύρω από τον δάσκαλο.
- **Δυσκολίες στον ύπνο**

Πολλά παιδιά ή νέοι υποφέρουν από άγχος. Μπορεί να είναι εντελώς φυσιολογικό. Ωστόσο, το άγχος μπορεί να είναι μια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη όταν δημιουργεί εμπόδιο στην ικανότητα ενός παιδιού ή ενός νέου ατόμου να συμμετέχει σε κανονικές καθημερινές δραστηριότητες.

Το άγχος μπορεί να είναι ένα συγκεκριμένο θέμα ή να εμφανίζεται ως γενικευμένη αγχώδης διαταραχή.

Συνήθως, όταν ένα παιδί ή ένα νέο άτομο υποφέρει από ακραίο άγχος, είναι πολύ ξεκάθαρο στους γονείς του. Δυστυχώς, οι νέοι που υποφέρουν από άγχος συχνά δεν λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται. Υποστηρίξαμε αρκετούς νέους που δεν μπόρεσαν να πάνε σχολείο λόγω του άγχους τους αλλά τους αρνήθηκε η υποστήριξη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών από το σχολείο και την τοπική αρχή.

Το άγχος μπορεί να είναι σύμπτωμα ή μπορεί να προκαλέσει:

- Άγχος αποχωρισμού
- Διαταραχή προσκόλλησης
- Σχολική φοβία
- Κοινωνική φοβία
- Φοβία για τα τρόφιμα
- Δυσκολίες στον ύπνο
- Διαταραχή πανικού

Εάν το άγχος του παιδιού σας ή του νεαρού ατόμου δημιουργεί εμπόδιο στην ικανότητά τους να έχουν πρόσβαση σε κανονικές καθημερινές δραστηριότητες, ειδικά στο σχολείο, είναι πιθανό να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό θα τους δώσει το δικαίωμα σε ειδική εκπαιδευτική διάταξη, μπορεί να απαιτούν Εκπαίδευση Σχέδιο Υγείας και Φροντίδας ή Δήλωση Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών.

Βασικές στρατηγικές για να βοηθήσουμε τους μαθητές με άγχος:

Ως δάσκαλος, οι καλύτερες στρατηγικές για την αντιμετώπιση του άγχους των μαθητών βασίζονται στη Γνωσιακή Συμπεριφορική Θεραπεία (CBT), η οποία στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές να σκεφτούν τις καταστάσεις με διαφορετικό τρόπο, ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν καλύτερα το άγχος τους. Δεν χρειάζεται να είστε ειδικός στη CBT, χρειάζεται μόνο να θυμάστε ότι το πώς

ανταποκρίνεστε στα συναισθήματά τους λειτουργεί ως πρότυπο για τους μαθητές σας.

Ενώ το άγχος τους μπορεί να φαίνεται εντελώς παράλογο, οι ανησυχίες και οι φόβοι των μαθητών μπορεί να είναι πολύ πραγματικοί. Το να απαιτούν απλώς «να σταματήσουν να ανησυχούν» συνήθως δεν θα μειώσει το άγχος ή άλλα προκλητικά συναισθήματα. Αντίθετα, η αναγνώριση και η ειλικρινής αποδοχή αυτού που νιώθει ο άλλος μπορεί να είναι η πιο αποτελεσματική απάντηση που μπορούμε να δώσουμε. Η έρευνα έχει δείξει ότι η επικύρωση και η αποδοχή των συναισθημάτων του άλλου μπορεί να έχει μια καταπραϋντική επίδραση για αυτό το άτομο. Η επικύρωση και η αποδοχή των συναισθημάτων του άλλου γίνεται με την αναγνώριση, την ονομασία και την ειλικρινή αποδοχή των συναισθημάτων τους. Για παράδειγμα, «Μπορώ να δω ότι είστε πολύ ανήσυχοι για αυτήν την ανάθεση». Με την αποδοχή και την επικύρωση των συναισθημάτων των μαθητών, καθώς και την ονομασία των συναισθημάτων τους, αυτό μπορεί να τους βοηθήσει να αποκτήσουν κάποιο έλεγχο στα συναισθήματά τους, για να τους βοηθήσει να ηρεμήσουν.

3. Σύνδρομο Άσπεργκερ

Το σύνδρομο Asperger, το οποίο είναι μια κατάσταση αυτιστικού φάσματος, αναφέρεται συχνά ως μια δυσκολία στις κοινωνικές δεξιότητες. Αυτό συμβαίνει επειδή τα άτομα με σύνδρομο Asperger θα έχουν συνήθως δυσκολίες με την κοινωνική επικοινωνία και την αλληλεπίδραση.

Μεταξύ των κύριων χαρακτηριστικών των ατόμων με σύνδρομο Asperger, ο Williams (1995) εντόπισε τα ακόλουθα:

- Επιμονή στα πράγματα να παραμένουν ίδια και μπορεί εύκολα να κατακλυστεί από ελάχιστες αλλαγές στη ρουτίνα, δείχνοντας προτίμηση στις τελετουργίες.

- Ανίκανος να κατανοήσει τους «κανόνες» της αλληλεπίδρασης, με ελλείψεις στο αφηρημένο νόημα, κακή κατανόηση των αστείων και της μεταφοράς.
- Ενασχόληση με μοναδικά θέματα όπως δρομολόγια τρένων ή χάρτες.
- Απροσεξία, αποσπάται εύκολα η προσοχή και κακές οργανωτικές δεξιότητες.
- Κακός συντονισμός κινητικότητας: για παράδειγμα, ανεπιτυχής σε παιχνίδια που περιλαμβάνουν κινητικές δεξιότητες.
- Συναισθηματική ευαλωτότητα: κατακλύζεται εύκολα, κακή αντιμετώπιση των στρεσογόνων παραγόντων, αυτοκριτική.

Βασικές στρατηγικές για τη βοήθεια των μαθητών με Asperger:

1. Διατηρήστε τις ρουτίνες στην τάξη σαφείς και συνεπείς, δίνοντας σε αυτούς τους μαθητές όσο το δυνατόν περισσότερη ενημέρωση όταν αντιλαμβάνεστε μια αλλαγή ή διαταραχή στο πρόγραμμά τους.
2. Να θυμάστε ότι οι μαθητές με AS συχνά συγκεντρώνονται ευκολότερα όταν δεν έχουν οπτική επαφή και αναγκάζοντάς τους να σας κοιτάζουν μπορεί να σπάσει τη συγκέντρωσή τους.
3. Καθώς οι μαθητές με AS βρίσκουν δύσκολη την οργάνωση, αναπτύξτε ένα πρόγραμμα μαζί τους για να παρακολουθείτε τις εργασίες για το σπίτι και άλλες εργασίες.
4. Πολλοί μαθητές με AS έχουν πρόβλημα να λάβουν τις απόψεις των άλλων, επομένως πρέπει να είστε σαφείς και άμεσοι όταν εξηγείτε τις σκέψεις και τα συναισθήματά σας. Βοηθά πολύ να είστε συγκεκριμένοι με τις οδηγίες σας (π.χ. «αφήστε την εργασία σας στο γραφείο μου όταν ολοκληρώσετε αυτήν την εργασία» αντί για «παραδώστε τη δουλειά σας όταν τελειώσετε»). Θα πρέπει επίσης να αποφεύγονται οι αναλογίες, οι ιδιοματισμοί, οι μεταφορές και ο σαρκασμός.

5. Να θυμάστε ότι οι μαθητές με AS είναι συχνά πιο προχωρημένοι στην παραγωγή γλώσσας παρά στην κατανόηση. Αυτό σημαίνει ότι παρόλο που ο μαθητής μπορεί να μιλά πολύ κατανοητά για ένα θέμα, μπορεί να μην κατανοεί το νόημα αυτού που λέει.

6. Να θυμάστε ότι οι μαθητές με AS συνήθως δεν μπορούν να δουν μια κατάσταση από την οπτική γωνία κάποιου άλλου εκτός από τη δική τους. Η ανάγνωση και η επεξεργασία δημοσιευμένων βιβλίων ανέκδοτων μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να εξασκήσουν αυτή τη «αλλαγή οπτικής γωνίας». Τα κόμικς μπορούν επίσης να είναι χρήσιμα ως πρακτική σε αυτή την πτυχή.

4. Δυσαριθμησία

Η δυσαριθμησία είναι μια μαθησιακή δυσκολία που προκαλεί έναν μαθητή να έχει προβλήματα στην ανάπτυξη μαθηματικών δεξιοτήτων και κατανόησης. Τα παιδιά με δυσαριθμησία έχουν καθυστέρηση στην καταμέτρηση και προβλήματα στην απομνημόνευση αριθμητικών γεγονότων και κανόνων.

Βασικές στρατηγικές για τη βοήθεια μαθητών με δυσαριθμησία:

1. Καταγράψτε ή σχεδιάστε το πρόβλημα

Η συζήτηση για ένα πρόβλημα ή η καταγραφή ενός προβλήματος μπορεί να σας βοηθήσει να δείτε τις σχέσεις μεταξύ των στοιχείων. Η απλή επαναφορά προβλημάτων λέξεων με νέο τρόπο μπορεί επίσης να βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση του προβλήματος. Ομοίως, η σχεδίαση του προβλήματος μπορεί επίσης να βοηθήσει τους οπτικούς μαθητές να δουν τις σχέσεις και να κατανοήσουν τις έννοιες.

2. Αναλύστε τις εργασίες σε υποσύνολα

Ο διαχωρισμός ενός προβλήματος στα διάφορα μέρη του και η επεξεργασία τους ένα κάθε φορά μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να εστιάσουν, να δουν τις συνδέσεις και να αποφύγουν την υπερέντασή τους.

3. Χρησιμοποιήστε φυσικά αντικείμενα

Η συσχέτιση των μαθηματικών με το πλαίσιο της πραγματικής ζωής μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με δυσαριθμησία να κατανοήσουν τις μαθηματικές έννοιες. Αντικείμενα όπως κύπελλα μέτρησης, ζυγαριές και μετρήσιμα αντικείμενα βοηθούν να διασφαλιστεί ότι οι έννοιες είναι λιγότερο αφηρημένες και χειρίζονται πιο εύκολα.

5. Δυσγραφία

Η δυσγραφία αναφέρεται στη δυσκολία που σχετίζεται με την απόκτηση και την ανάμνηση της ικανότητας γραφής γραμμάτων και αριθμών. Επηρεάζοντας την ικανότητα εκμάθησης της αλληλουχίας των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για να μπορέσει να γράψει, η δυσγραφία μπορεί επίσης να προκαλέσει προβλήματα σε ένα άτομο με τη σειρά ή τη σειρά των λέξεων και των αριθμών. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι οι λέξεις, τα γράμματα και οι αριθμοί είναι γραμμένα εκτός σειράς ή ακόμα και προς τα πίσω.

Τα συμπτώματα μπορεί να περιλαμβάνουν:

- Δυσκολεύεται να οργανώσει τις σκέψεις και να τις αποτυπώσει στο χαρτί
- Αργή και επίπονη γραφή
- Περίεργη απόσταση
- Κακή ορθογραφία και γραμματική

- Έλλειψη δομής πρότασης και παραγράφου

Βασικές στρατηγικές για να βοηθήσετε τους μαθητές με δυσγραφία:

1. Προτού ζητήσετε από έναν μαθητή να ξεκινήσει μια δραστηριότητα όπως η πληκτρολόγηση ή η γραφή, βοηθάει να τους κάνει να κουνήσουν τα χέρια τους έξω, να περιστρέψουν τους καρπούς τους, να κουνήσουν τα δάχτυλά τους και ίσως ακόμη και να σφίξουν μια μπάλα άγχους. Αυτό βοηθά στη ροή του αίματος και στην προετοιμασία των μυών.
2. Ενθαρρύνετε το μαθητή να μάθει να πληκτρολογεί αφής. Οι υπολογιστές συνιστώνται για άτομα με δυσγραφία επειδή μειώνουν τον αριθμό των μεταβλητών που πρέπει να ελέγχονται, συμπεριλαμβανομένου του σχηματισμού γραμμάτων, της απόστασης γραμμάτων και λέξεων, καθώς και φυσικά τη σύνταξη κειμένου από αριστερά προς τα δεξιά σε ευθεία γραμμή. Επιπλέον, επιτρέπουν την ευκολία διόρθωσης χωρίς το στίγμα των σημαδιών διαγραφής και παρέχουν πρόσβαση σε ορθογραφικούς ελέγχους.
3. Παρέχετε χαρτί και στυλό διαφορετικού χρώματος. Αυτό συμβαίνει επειδή μερικές φορές μπορεί να κάνει τη διαφορά να γράφεις με το χέρι σε χαρτί που έχει, για παράδειγμα, χοντρές ή υπερυψωμένες γραμμές. Οι λεπτές κινητικές δεξιότητες επηρεάζουν επίσης τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο πιάνει ένα στυλό ή μολύβι, επομένως είναι λογικό να δίνουμε στον δυσγραφικό μαθητή ένα παχύτερο στυλό ή ένα μολύβι με λαστιχένια λαβή.
4. Παρέχετε ηχογραφήσεις. Το γράψιμο είναι μια γνωστικά απαιτητική δραστηριότητα για τα άτομα που γίνεται ακόμα πιο δύσκολη όταν πρέπει να λάβουν πληροφορίες κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος και να τις γράψουν. Μπορεί επίσης να είναι χρήσιμο να παρέχετε απλώς βασικές σημειώσεις για τον δυσγραφικό μαθητή, οι οποίες στη συνέχεια μπορούν να σχολιαστούν.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η δυσγραφία συνήθως συνυπάρχει, αλλά διαφέρει από τη δυσλεξία και τη δυσπραξία. Στην περίπτωση της δυσπραξίας, αυτό αναφέρεται σε ένα θέμα που επηρεάζει τις λεπτές και αδρές κινητικές δεξιότητες. Η δυσπραξία συνήθως προκαλεί κακό συντονισμό και χειρόγραφο, αλλά μπορεί να επωφεληθεί από τις ίδιες στρατηγικές με αυτές για την αντιμετώπιση της δυσγραφίας.

6. Δυσλεξία

Η δυσλεξία είναι μια συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία που δυσκολεύει την κατανόηση των λέξεων και της γλώσσας.

Τα κοινά συμπτώματα της Δυσλεξίας είναι:

- Μπερδεμένα γράμματα όπως το β και το δ, είτε στην ανάγνωση είτε στη γραφή
- Λείπουν γράμματα όταν προσπαθείτε να γράψετε μια λέξη
- Διαβάζοντας πολύ αργά και διστακτικά και χωρίς ευχέρεια.
- Αφήνοντας εκτός ολόκληρων τμημάτων κειμένου κατά την ανάγνωση ή ξαναδιαβάζοντας την ίδια ενότητα.
- Τοποθέτηση γραμμάτων και αριθμών με λάθος τρόπο.
- Κακές οργανωτικές δεξιότητες και δεξιότητες διαχείρισης χρόνου.
- Κακή μνήμη και συγκέντρωση

Ο αντίκτυπος της Δυσλεξίας μπορεί να ποικίλλει σημαντικά, πράγμα που σημαίνει ότι είναι σημαντικό να αξιολογηθεί σωστά η ανάγκη και να καθοριστεί ποια ειδική εκπαιδευτική παροχή είναι απαραίτητη.

Βασικές στρατηγικές για τη βοήθεια μαθητών με δυσλεξία:

- Χρησιμοποιήστε κουκκίδες, που είναι πιο ευανάγνωστα από τα τμήματα κειμένου για δυσλεξικούς μαθητές.
- Εάν είναι δυνατόν, χρησιμοποιήστε μια παστέλ απόχρωση για τα χέρια, καθώς πολλοί δυσλεξικοί μαθητές αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες προκλήσεις στην αποκωδικοποίηση κειμένου που είναι τυπωμένο σε ασπρόμαυρο.
- Παρέχετε μια τράπεζα λέξεων με μια λίστα με λέξεις-κλειδιά και τη σημασία τους για να διευκολύνετε την ανάγνωση.
- Όπως συμβαίνει με τους δυσγραφικούς μαθητές, η πληκτρολόγηση με αφή μπορεί να είναι μια χρήσιμη δεξιότητα για να ενθαρρύνει τους δυσλεξικούς μαθητές να μάθουν. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η πληκτρολόγηση αφής επιτρέπει στους μαθητές να εργάζονται πιο γρήγορα και να αντιμετωπίζουν περισσότερες πληροφορίες.
- Εκτός από τους υπολογιστές, υπάρχει μια σειρά από άλλες υποστηρικτικές τεχνολογίες και περιφερειακά, τα οποία μπορεί να είναι χρήσιμα, όπως ορθογραφικό έλεγχο τσέπης, προγράμματα ανάγνωσης γραμμών (για μεγέθυνση και επισήμανση του τμήματος του κειμένου πάνω στο οποίο είναι τοποθετημένο) και έγχρωμα πληκτρολόγια.

7. Βλάβη ακοής

Η διαταραχή ακοής προκύπτει από την επιδείνωση του ηχητικού σήματος που φθάνει στον εγκέφαλο, παρά από το πώς ο εγκέφαλος ερμηνεύει αυτό το σήμα. Εάν δεν ικανοποιηθεί, μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ικανότητα του μαθητή να έχει πρόσβαση στη μάθηση.

Βασικές στρατηγικές για τη βοήθεια μαθητών με προβλήματα ακοής:

- Βεβαιωθείτε ότι οι μαθητές με απώλεια ακοής κάθονται στο μπροστινό μέρος της τάξης όπου θα σας ακούνε καλύτερα και θα έχουν ανεμπόδιστη οπτική γραμμή.
- Στο μέτρο του δυνατού, ελαχιστοποιήστε τον θόρυβο του περιβάλλοντος.
- Επαναλάβετε ξεκάθαρα οποιεσδήποτε ερωτήσεις ή απαντήσεις έχουν τεθεί από άλλους μαθητές στην τάξη πριν απαντήσετε.
- Μην μιλάτε όταν κοιτάτε μακριά από τους μαθητές, για παράδειγμα όταν κοιτάτε τον πίνακα. Λάβετε υπόψη ότι οι μαθητές που διαβάζουν τα χείλη δεν μπορούν να λειτουργήσουν σε σκοτεινά δωμάτια, επομένως μπορεί να χρειαστεί να προσαρμόσετε τον φωτισμό στο περιβάλλον διδασκαλίας σας.
- Παρέχετε γραπτό υλικό για τη συμπλήρωση όλων των μαθημάτων.
- Η ευέλικτη παράδοση διδακτικού υλικού μέσω ηλεκτρονικών μέσων είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για μαθητές με απώλεια ακοής, καθώς μπορούν να προλάβουν στο σπίτι ό,τι χάθηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

8. Αντιθετική προκλητική διαταραχή

Η αντιθετική προκλητική διαταραχή είναι μια ψυχιατρική διαταραχή, η οποία προκαλεί προβλήματα με τη συμπεριφορά των μαθητών και μπορεί να έχει σοβαρό αντίκτυπο στην ικανότητά τους να μάθουν. Συνήθως, ένας μαθητής με Αντιθετική Προκλητική Διαταραχή (ΑΔΔ) θα επιδείξει επιθετικότητα και επίμονη ανυπακοή, ιδιαίτερα όσον αφορά τα στελέχη της αντίπαλης εξουσίας, όπως οι δάσκαλοι, ενώ τείνει να σέβεται άλλους βασικούς κοινωνικούς κανόνες και συμπεριφορές.

Η συμπεριφορά πρέπει να περιλαμβάνει τουλάχιστον πέντε από τα ακόλουθα:

- Συχνή απώλεια ψυχραιμίας
- Συχνή λογομαχία με ενήλικες και/ή αφηφώντας ενεργά κανόνες και αιτήματα από πρόσωπα της αρχής.
- Επιδιώκει σκόπιμα να εκνευρίσει τους άλλους
- Κατηγορώντας τους άλλους
- Το να είσαι υπερβολικά ευαίσθητος
- Αυξημένος θυμός ή δυσαρέσκεια προς τους άλλους
- Μοχθηρή ή εκδικητική συμπεριφορά
- Συχνές βρισιές

Βασικές στρατηγικές για τη βοήθεια των μαθητών με ODD:

1. Παραμείνετε ήρεμοι. Αποφύγετε, για παράδειγμα, να υψώνετε τη φωνή σας ή να εκδηλώνετε οποιοδήποτε συναίσθημα. Μην μπειτε σε διαφωνίες, απλώς δηλώστε και επαναλάβετε τι συμβαίνει όταν ένας κανόνας παραβιάζεται. Να είστε όσο το δυνατόν πιο ξεκάθαροι, άμεσοι και συνεπείς όταν ο μαθητής συμπεριφέρεται άσχημα.
2. Ανακαλύψτε τι απολαμβάνει πραγματικά να κάνει ο μαθητής και εντοπίστε τυχόν δεξιότητες ή θετικά χαρακτηριστικά που μπορείτε να ενισχύσετε.
3. Δώστε επαίνους ένας προς έναν για αυτούς τους μαθητές, π.χ. να πείτε "Αυτό είναι εξαιρετικό". Με αυτόν τον τρόπο, θα δημιουργήσετε μια καλύτερη σχέση και θα δημιουργήσετε μια καλύτερη εμπιστοσύνη.
4. Από την αρχή, συναντηθείτε ιδιωτικά με τον μαθητή και βεβαιωθείτε ότι θα έχετε σεβασμό ο ένας προς τον άλλον. Μόλις γίνει αυτό, μπορείτε να είστε ήρεμοι και

ειλικρινείς καθώς εξηγείτε συγκεκριμένες ανησυχίες σχετικά με τις ενέργειες του μαθητή. Αποφασίστε μαζί για ένα συμβόλαιο συμπεριφοράς που μπορεί να μοιραστεί με τον μαθητή και τους γονείς του.

5. Όπου χρειάζεται, συναντηθείτε με τους γονείς και τον μαθητή, ώστε όλοι να παρουσιάσουν ένα ενιαίο μέτωπο. Αφού δηλώσετε το πρόβλημα, συλλέξτε ιδέες για τρόπους που θα βοηθήσετε τον μαθητή να βελτιώσει τη συμπεριφορά του. Συμφωνήστε σε ένα συμβόλαιο συμπεριφοράς για τις συμπεριφορές που είναι απαραίτητες για να είναι επιτυχής ο μαθητής στο σχολείο.

9. Βλάβη όρασης

Μια οπτική αναπηρία μπορεί να έχει σημαντικές ποικίλες επιπτώσεις στην ικανότητα του μαθητή να έχει πρόσβαση στη μάθηση. Προκύπτει από μια επιδείνωση του φωτεινού σήματος που φτάνει στον εγκέφαλο, παρά από το πώς ο εγκέφαλος ερμηνεύει αυτό το σήμα. Ως εκ τούτου, διαφέρει από τη διαταραχή οπτικής επεξεργασίας.

Βασικές στρατηγικές για να βοηθήσουμε τους μαθητές με προβλήματα όρασης:

1. Εξηγήστε τυχόν γραφικά. Όταν διδάσκετε έναν μαθητή με προβλήματα όρασης ή τυφλούς, είναι σημαντικό να εξηγείτε με σαφήνεια όλο το οπτικό υλικό. Για παράδειγμα, εάν εμφανίζετε μια εικόνα για να απεικονίσετε ένα σημείο, θα πρέπει να περιγράψετε την εικόνα. Θα μπορούσατε να πείτε κάτι σαν «Έβαλα μια φωτογραφία του Ερρίκου VIII στον πίνακα για να δείξω τον τρόπο με τον οποίο απεικονίστηκε. Φοράει ένα μεγάλο φόρεμα με πολλά λεπτομερή κεντήματα. Αυτό δείχνει τον πλούτο και τη δύναμή του».

2. Αντικαταστήστε τις οπτικές ενδείξεις με ηχητικές ενδείξεις. Για παράδειγμα, θα μπορούσατε να ζητήσετε από τους μαθητές να χειροκροτήσουν δύο φορές αν θέλουν να κάνουν μια ερώτηση. Αυτό συμβαίνει γιατί είναι παραδοσιακό οι μαθητές να σηκώνουν το χέρι τους αν θέλουν να μιλήσουν κατά τη διάρκεια ενός

μαθήματος. Ωστόσο, οι μαθητές με προβλήματα όρασης ή τυφλοί μπορεί να μην παρατηρούν όταν οι συνομήλικοί τους σηκώνουν τα χέρια τους.

3. Ενσωματώστε όσο το δυνατόν περισσότερες εμπειρίες απτικής μάθησης. Για παράδειγμα, αντί να μιλάτε για φυτά και να δείχνετε εικόνες διαφορετικών τύπων φυτών, θα μπορούσατε πραγματικά να έχετε φυσικά φυτά διαθέσιμα στην τάξη για να τα αγγίζουν και να τα χειρίζονται οι μαθητές.

4. Γράψτε με σκούρα χρώματα στον πίνακα. Είναι καλύτερο να γράφετε χρησιμοποιώντας μαύρο μαρκαδόρο σε έναν πίνακα και να γράφετε πάντα χρησιμοποιώντας μεγάλες εικόνες και γράμματα για να βοηθήσετε στην ανάγνωση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές με προβλήματα όρασης θα χρειαστούν γραπτό υλικό να παρουσιάζεται με υψηλή αντίθεση για να μπορούν να διαβάσουν. Το χρώμα πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο με φειδώ, όπως οι τίτλοι.

Για μαθητές που είναι τυφλοί, θα πρέπει να χρησιμοποιούνται βοηθητικές τεχνολογίες όπως δικτάφωνα/εφαρμογές smartphone (για ηχογράφηση μαθημάτων), σχολικά βιβλία / φυλλάδια μπράιγ και ηλεκτρονικοί αναγνώστες (για τη μετατροπή του κειμένου σε ομιλία).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3. Συνεκπαίδευση

3.1 Ορισμός Συνεκπαίδευσης

Η Συνεκπαίδευση ορίζεται ως η από κοινού φοίτηση μαθητών με ή χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο σχολικό πλαίσιο. Η αρχή της Συνεκπαίδευσης συμβιβάζεται με το Κοινωνικό μοντέλο της Ειδικής Αγωγής, όπου τα άτομα με ειδικές ανάγκες απαιτούν ίση κοινωνική συμμετοχή και παροχές όχι για την ανικανότητά τους, αλλά για την ισότιμη ένταξή τους στις δομές και τους θεσμούς της κοινωνίας. Ωστόσο, σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Ειδικής Αγωγής (2003), οι περισσότερες χώρες τείνουν να απομακρύνονται από το νοητικό μοντέλο προς το μοντέλο της εκπαίδευσης και της αλληλεπίδρασης. Κι αυτό γιατί, σύμφωνα με τον ίδιο θεσμό, έχει παραμείνει σε επίπεδο ανταλλαγής απόψεων αλλά όχι στην πράξη. Αυτές είναι οι χώρες που εφαρμόζουν πρακτικά την πολιτική ένταξης όλων των μαθητών στη γενική εκπαίδευση εστιάζοντας στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης. Η ένταξη σε αυτές τις χώρες προωθείται σε ειδικές τάξεις στο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης. Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει χώρες όπως: Ελλάδα, Ισπανία, Πορτογαλία, Ιταλία, Σουηδία, Δανία, Ισλανδία, Κύπρος και Νορβηγία. Η συγκριτική παιδαγωγική εξέταση συστημάτων Ειδικής Αγωγής και Κατάρτισης στην Ευρώπη δείχνει ότι υπάρχει πολιτική συνεκπαίδευσης μαθητών με ειδικές ανάγκες σε γενικά εκπαιδευτικά σχολεία με εγκαταστάσεις κατάρτισης για εκπαιδευτικούς και πλήρη υλικό και θεωρητικό εξοπλισμό. Η πολιτική της συνεκπαίδευσης, οφείλεται σε δύο βασικές αρχές ή αξιώματα: ότι η συμμετοχή ατόμων με ειδικές ανάγκες σε προγράμματα συνεργασίας με άλλους έχει πολλαπλά οφέλη για αυτά και επίσης ότι η τοποθέτηση και ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες στα εκπαιδευτικά συστήματα με άλλους ανθρώπους είναι αναφαίρετο δικαίωμα. (Σούλης, 20008)

Τα οφέλη, ιδιαίτερα στον ψυχολογικό αλλά και στον κοινωνικό τομέα, είναι πολλαπλά αλλά έχουν αντίκτυπο και σε όλους τους ενδιαφερόμενους. Για παράδειγμα, στην Ελλάδα η θέσπιση ενοτήτων Ένταξης φαίνεται να έχει δημιουργήσει αισθήματα ικανοποίησης στους γονείς των παιδιών, λόγω της ύπαρξης του χώρου υποδοχής αυτών των μαθητών στο χώρο του γενικού σχολείου

Η Συνεκπαίδευση επικεντρώνεται στην αξιολόγηση και αποδοχή της διαφοράς και των δικαιωμάτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΑΑ) ή με αναπηρία να φοιτούν στο δημόσιο σχολείο της γειτονιάς τους ως ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας, σε κατάλληλες ηλικιακές τάξεις και με συμπληρωματικές υπηρεσίες βοήθειας και υποστήριξης. Το να βάλεις ένα παιδί με αναπηρία σε μια τάξη όπου η πλειονότητα των παιδιών δεν έχει αναπηρία δεν είναι συνεκπαίδευση ή ακόμη και ένταξη. Ωστόσο, ο ορισμός της συνεκπαίδευσης, που μπορεί να είναι μόνο «θέμα ερμηνείας» και μετάφρασης όρων, αντικατοπτρίζει συχνά τη γενική κουλτούρα. (Βλάχου, 2004)

3.2 Η πορεία της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, όπου η συνεκπαίδευση έχει γίνει κύριο θέμα συζήτησης στον τομέα της ειδικής αγωγής τα τελευταία 30 χρόνια, έχει σημειωθεί αξιοσημείωτη πρόοδος στις πολιτικές προσπάθειες για την εφαρμογή της. Ωστόσο, η κίνηση περιορίζεται σε μεγάλο βαθμό πολιτικά από την ανάπτυξη σχετικής νομοθεσίας που δεν έχει ακόμη εφαρμοστεί πλήρως. Η ειδική και γενική εκπαίδευση υποβοηθείται από μια σειρά νομοθετικών ρυθμίσεων σύμφωνα με τις παγκόσμιες τάσεις και τις ευρωπαϊκές αντιλήψεις για τη γενική εκπαίδευση. Ο πρώτος νόμος για την ειδική αγωγή ήταν ο Ν. 14143/1981, ο οποίος ψηφίστηκε και εκδόθηκε πολύ πριν από τη Διακήρυξη της UNESCO. Το περιεχόμενο της ειδικής αγωγής περιορίζεται σε ένα περιοριστικό πλαίσιο γιατί απαιτείται να υπόκειται στους κανόνες των ιατρικών επιστημών. Αν και το πνεύμα του νόμου βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στο παραδοσιακό ιατρικό μοντέλο ορισμού της αναπηρίας με όρους ατομικής αδυναμίας, η πρώτη παράλληλη ειδικές

τάξεις πλήρους φοίτησης στα κανονικά σχολεία, όπως καθώς και μαθήματα υποστήριξης. διδασκαλία. Για την, ο νόμος αυτός διέπεται από τις αρχές της αναγνώρισης των ίσων ευκαιριών για όλους τους πολίτες, της σχολικής και κοινωνικής ένταξης και της επαγγελματικής και κοινωνικής αποκατάστασης.

Για αυτήν, ο νόμος δεσμεύεται από την αναγνώριση των αρχών των ίσων ευκαιριών για όλους τους πολίτες, της σχολικής και κοινωνικής ένταξης και της επαγγελματικής και κοινωνικής αποκατάστασης. Επομένως, παρά την πρόοδο, μπορούμε ακόμα να βρούμε κάποιες θεωρητικές και πρακτικές δυσκολίες και αντιφάσεις που σχετίζονται με την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης. Αξιοσημείωτη είναι η εργασία των Ζώνιου-Σιδέρη και συνεργατών (2005) σχετικά με τη λειτουργία της «συνεκπαίδευσης» στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κατά πόσον ο ρόλος τους προάγει ή εμποδίζει την ένταξη. Οι πρώτες «ειδικές τάξεις» άνοιξαν στα γενικά σχολεία τη δεκαετία του 1980 για να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται σε αυτή την ομάδα παιδιών. Αυτές οι «ειδικές τάξεις» μετονομάστηκαν αυτόματα σε «συνολικές τάξεις». Αν και, για πρώτη φορά, μια «γλώσσα ενσωμάτωσης» έχει υιοθετηθεί με νόμο, η απλή μετονομασία των τάξεων εγείρει μια σειρά ερωτημάτων σχετικά με τη χάραξη πολιτικής.

3.3 Σχεδιασμός σχολείου για όλα τα παιδιά

Όλα τα παιδιά είναι διαφορετικά και αξίζουν ίσες ευκαιρίες να μάθουν και να ζήσουν ικανοποιητικές ζωές με τον τρόπο που επιλέγουν. Αυτό σημαίνει, μεταξύ άλλων, ίση πρόσβαση στην κατάλληλη εκπαίδευση και ευκαιρίες απασχόλησης που ταιριάζουν με τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους. Για να επιτευχθεί η ισότητα ευκαιριών, τα άτομα με αναπηρίες και τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να χρειάζονται εύλογες διευκολύνσεις ή προσωπική υποστήριξη για να τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν τα εμπόδια στην ισότητα. Πρέπει να ληφθεί υπόψη η επίγνωση αυτών των διαφορών και να δημιουργηθούν συστήματα που να διασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες για όλα τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ίσες ευκαιρίες σημαίνει επίσης τις απαραίτητες προϋποθέσεις για επαρκή πρόσβαση σε πληροφορίες, γνώση, χώρο και υποστήριξη για τα άτομα με αναπηρία και τις οικογένειές τους. Σύμφωνα με τα

άρθρα 16 και 21 του ελληνικού Συντάγματος, αλλά και πολλές θεσμικές διατάξεις, η πολιτεία ενδιαφέρεται για την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη βελτίωση και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων και των δεξιοτήτων τους, ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν και να επανενταχθούν στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατό, καθώς επίσης και για την κοινωνική και επαγγελματική ζωή και δραστηριότητα, την αλληλεπίδραση και την αλληλοαποδοχή και την αρμονική συμβίωση με τους συνομηλίκους και τους συνανθρώπους τους. Τέλος, στόχος της πολιτείας είναι η προσβασιμότητα στη γνώση και η προσπελασιμότητα σε όλους τους χώρους εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (Τζουριάδου Μ. Μ., 2001)

Ενώ υπάρχει μια διεθνής τάση προς τη συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υπάρχουν λίγες πληροφορίες σχετικά με τέτοιες πρακτικές σε αναπτυσσόμενες χώρες, όπως η Μαλαισία με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση για τη συνεκπαίδευση το 1998. Η έρευνα της μελέτης περίπτωσης δίνει πληροφορίες για την επαγγελματική σχέση ανάμεσα στους δασκάλους, στους δασκάλους και τους γονείς, καθώς και για τις αντιλήψεις των ίδιων των μαθητών. Ατομικά ερωτηματολόγια και παρατηρήσεις στην τάξη έδειξαν ότι οι δάσκαλοι διατηρούσαν διακριτούς ρόλους, ενώ οι απόψεις των γονέων ήταν πιο θετικές αναφορικά με τα αμοιβαία κοινωνικά οφέλη, την αποδοχή και την αντιμετώπιση του παιδιού που ενσωματωνόταν. Η εφαρμογή του μοντέλου της συνεκπαίδευσης θεωρείται ένα θέμα ισότητας και παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, αλλά και ενσωμάτωσης και ένταξης, υποστηρίζοντας την άποψη ότι οι μαθητές δεν πρέπει να αποκλείονται από τα τυπικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη βάση μιας αναπηρίας.

Το μοντέλο της συνεκπαίδευσης βασίζεται σε κάποιες αρχές των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλα τα παιδιά με τους ίδιους εκπαιδευτικούς και διδακτικούς στόχους: παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης με προσβασιμότητα στο περιβάλλον και στα διδακτικά προγράμματα, έγκαιρος και έγκυρος εντοπισμός και αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σε ολιστικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής κατάστασης του μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες και τις επιθυμίες του και όχι μόνο τις μαθησιακές δυσκολίες, ειδική αγωγή και εκπαίδευση

ως αναπόσπαστο μέρος του εθνικού εκπαιδευτικού προγραμματισμού, της ανάπτυξης του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης του σχολείου, προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με κατάλληλη υποστήριξη και εκπαιδευτική βοήθεια, συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με τις υποστηρικτικές υπηρεσίες, συνεχής ενημέρωση, επιμόρφωση και κατάρτιση του προσωπικού, συνεχής ενημέρωση και συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων στη λήψη των αποφάσεων, συνεχής ροή πληροφοριών μεταξύ των γονέων, των εκπαιδευτών και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και, τέλος, προετοιμασία για την επαγγελματική και κοινωνική ενήλικη ζωή, μέσω όλων των εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης. (Χριστοφοράκη, 2008)

3.4 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη

Η συμπερίληψη που σχετίζεται με τις σχολικές ερωτήσεις είναι ένα τρέχον θέμα ενδιαφέροντος στην κοινωνία και μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη του στόχου των μαθητών σχετικά με το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών. Η έννοια της ένταξης κατανοεί πολλές κατανοήσεις και έννοιες. Στη μελέτη, ερμηνεύεται σε ένα πλαίσιο διδασκαλίας όπου το πλαίσιο αναφοράς για τη συμπερίληψη έχει μια ορολογική κατανόηση, μια παιδαγωγική αλλαγή στην οπτική γωνία και μια ρεαλιστική απάντηση στη διδασκαλία. Η ταχέως αναπτυσσόμενη σύγχρονη κουλτούρα γνώσης πρέπει να ανήκει σε κάθε άτομο, αλλά η πολυπλοκότητα γύρω από τη συμμετοχή των ατόμων στην κοινωνία και στα σχολεία απαιτεί ποικίλες προσπάθειες σε διαφορετικά επίπεδα επίσημων αρμοδιοτήτων. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της ένταξης στην εκπαίδευση μπορούν επομένως να θεωρηθούν κρίσιμες, όταν ο επαγγελματικός ηθικός στόχος τους θεωρείται να θέσει τη μάθηση κάθε μαθητή στο επίκεντρο. Η πρόσβαση στη γνώση ισχύει επίσης για ένα ζήτημα δικαιοσύνης τόσο στα σχολεία όσο και στην κοινωνία. Κατά συνέπεια, αυτή η άποψη φέρει μεγάλη ευθύνη στο έργο των εκπαιδευτικών. Όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το υπόβαθρο ή τις προϋποθέσεις,

θα πρέπει επομένως να προετοιμαστούν από τους δασκάλους τους για να επιτύχουν τις καλύτερες ευκαιρίες για επιτυχία στην εκπαίδευση ως προετοιμασία για συμμετοχή στις κοινότητες. Ο όρος ένταξη δεν έχει αυτομάτως προφανή σημασία για εκπαιδευτικά θέματα. Καθώς η συμπερίληψη αναφέρεται σε διαφορετικούς τομείς ενδιαφέροντος, η επίγνωση της έκφρασης πολύπλευρες ερμηνείες μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να σχηματίσουν τη δική τους γνώμη για το θέμα. Ο όρος συμπερίληψη στα πλαίσια διδασκαλίας («συμπεριληπτική εκπαίδευση») παρουσιάζει προκλήσεις που μπορούν να δημιουργήσουν σύγχυση όταν χρησιμοποιείται για διάφορους σκοπούς από πολιτικούς, γραφειοκράτες και ακαδημαϊκούς. Σημαντικό ρόλο στην επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης παίζουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν τη μεγαλύτερη ευθύνη για την εφαρμογή των αντίστοιχων πρακτικών (Anramidis&Norwich, 2002). Πληθώρα ερευνών προτείνει ότι η επιτυχής εφαρμογή της προϋποθέτει τις θετικές στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Avramidis and Kalyva 2007). Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαδικασία της συμπερίληψης συνδέεται άρρηκτα με τη αποδοχή των μαθητών με αναπηρίες. Έρευνες δείχνουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί, αν και παρουσιάζουν θετική στάση απέναντι στη γενική φιλοσοφία της συμπερίληψης, δύσκολα αποδέχονται μια προσέγγιση γενικότερης συμπερίληψης καθώς φαίνεται να έχουν διαφοροποιημένες αντιλήψεις με βάση τη μορφή της αναπηρίας. Φαίνονται πιο πρόθυμοι να συμπεριλάβουν μαθητές με πιο ήπιες μορφές ειδικών αναγκών ή μαθησιακών δυσκολιών παρά μαθητές με πιο περίπλοκες ανάγκες, όπου φαίνεται οι στάσεις τους να είναι πιο αρνητικές ενώ εμφανίζουν έλλειψη αυτοπεποίθησης να αναλάβουν τέτοιες τάξεις (Avramidis&Norwich, 2002, Avramidisetal., 2000). Η κατανόηση της έννοιας της συμπερίληψης από τους εκπαιδευτικούς φαίνεται να έχει ισχυρή θετική συνάφεια με την πεποίθηση ότι μπορούν να επηρεάσουν και να βοηθήσουν τους μαθητές (Bueletal., 1999). Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης φαίνεται να έχουν αντικρουόμενες αντιλήψεις σχετικά με την αναπηρία και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Zoniou – Sideri&Vlachou, 2006). Βασισμένη σε ηθικές, κοινωνικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές ευθύνες, η έννοια της ένταξης δίνει επομένως την ευκαιρία για μια συγκεκριμένη προσέγγιση της εκπαιδευτικής ευθύνης για ισότιμη εκπαίδευση στα γενικά σχολεία). Μια αλλαγή στην άποψη για τα τρέχοντα σχολικά προβλήματα μπορεί να σημαίνει ότι η ένταξη δεν θα πρέπει πλέον

να αμφισβητείται ως ρεαλιστική ιδεολογία. Ένα τέτοιο ιδανικό μπορεί επομένως να επιτευχθεί εάν η συνεκπαίδευση θεωρηθεί ως ένα συνεχές ταξίδι ανάπτυξης με εμφανείς επιπλοκές και ανοίγματα στη δημιουργία παιδαγωγικών καινοτόμων πρωτοβουλιών. Όλη η αφήγηση γύρω από δύσκολα εκπαιδευτικά ζητήματα και θεωρητικές μεθόδους θα μπορούσε στη συνέχεια να μετατοπιστεί από το να είναι μόνο ατομική σε γενικούς διδακτικούς λόγους που συνδέονται με τις προϋποθέσεις των μαθητών και τη συνάντησή τους με το μαθησιακό περιβάλλον. Επίσης, αναφέρεται στη συμπερίληψη τόσο ως θεωρητική έννοια όσο και ως ρεαλιστική προσπάθεια. Συζητά το θέμα με βάση: α) το πολιτικό ιδεώδες ενός σχολείου για όλους, β) την αλλαγή παραδείγματος μεταξύ της μεταρρύθμισης της ειδικής αγωγής και της ένταξης των μαθητών που χρειάζονται υποστήριξη, καθώς και γ) την πρόκληση της εφαρμογής της προοπτικής ένταξης στο το μαθησιακό περιβάλλον των σχολείων. Η ένταξη ως λόγος διεθνούς δικαιοσύνης έχει ηθική προοπτική, ενώ η ευθύνη για την εφαρμογή των ιδεών για ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς βρίσκεται σε εθνικό, δημοτικό και θεσμικό επίπεδο η συντονισμένη ετοιμότητα ένταξης σε εθνικό επίπεδο αποτελεί προτεραιότητα. Περαιτέρω, αναπτυξιακά σχέδια με ενθάρρυνση μοντέλων χωρίς αποκλεισμούς και έργα βελτίωσης ικανοτήτων, αποτελούν μέρος της δημοτικής περιοχής εφαρμογής. Τέλος, σε θεσμικό επίπεδο, η διοίκηση του σχολείου έχει ευθύνη για την εφαρμογή πολιτισμών μάθησης χωρίς αποκλεισμούς και την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών.

3.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με την έρευνα των Avramidisetal. (2000), εκπαιδευτικοί με ενεργή εμπειρία στη συμπερίληψη φαίνεται να έχουν πολύ πιο θετικές στάσεις από αυτούς που έχουν μικρή έως και καθόλου εμπλοκή. Επιπλέον, το επίπεδο της εργασιακής τους ανάπτυξης συνδέεται άμεσα με τις στάσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση και εξάσκηση πανεπιστημιακού επιπέδου στην ειδική αγωγή είχαν εμφανώς πιο θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη αλλά και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Για να γίνουν λοιπόν πιο θετικές οι στάσεις τους, απαραίτητη κρίνεται η σύσταση συστημάτων παροχής εξωτερικής υποστήριξης αλλά και η διεύρυνση και αναδιάρθρωση των υφιστάμενων καθώς και η σταδιακή προσέγγιση κι εφαρμογή της

διαδικασίας συμπερίληψης (Avramidis&Norwich, 2002). Μεγάλης σημασίας είναι επίσης και η προγενέστερη επαφή και η επιτυχής διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες.

Έρευνες που μελέτησαν την επίδραση του φύλου στις στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία έδειξαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν πιο θετική στάση. Επιπλέον, όσον αφορά την ηλικία, οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν λιγότερο θετικές στάσεις σχετικά με τη συμπερίληψη από τους μικρότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς.

Για τους παραπάνω λόγους, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση θα πρέπει να ερευνηθούν έτσι ώστε να ληφθεί μια καλύτερη εικόνα για τη δυναμική της συμπεριληπτικής τάξης και να εφαρμοστούν οι κατάλληλες πρακτικές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4. Μεθοδολογία Έρευνας

4.1 Σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε πως η ανάπτυξη και η μάθηση σε ένα συνεκπαιδευτικό περιβάλλον παρέχει μια ισχυρή βάση για την οικοδόμηση σεβασμού και διαρκείας κοινωνικών και επαγγελματικών σχέσεων. Οι μαθητές αναπτύσσουν δύναμη και ανεξαρτησία και αναδεικνύονται ως ισορροπημένα, καλά στρογγυλεμένα άτομα. Με τη μάθηση σε ένα περιβάλλον συνεκπαίδευσης, οι μαθητές καλλιεργούν τον αμοιβαίο σεβασμό, την κατανόηση και την υποστήριξη το ένα για το άλλο. Οι μαθητές συνειδητοποιούν και εκτιμούν τη δική τους ατομική αξία καθώς και ο ένας του άλλου. Μαθαίνοντας μαζί, συνεργάζονται και συνεργάζονται με τρόπους που τους επιτρέπουν να αγκαλιάσουν και να γιορτάσουν τις διαφορές τους καθώς και τις ομοιότητές τους. Οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες καθώς περιηγούνται στο εύρος των προοπτικών που φέρνει η συνεκπαίδευση μέσα από ζωννή συζήτηση, κριτική ερώτηση και εξερεύνηση.

Οι δάσκαλοι πρέπει να αναγνωρίζουν ότι κάθε παιδί είναι ένα μοναδικό άτομο και είναι ικανοί να αναπτύξουν μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, ικανότητες και ενδιαφέροντα. Πρέπει να δημιουργούν ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον όπου κάθε μαθητής αισθάνεται άνετα και με αυτοπεποίθηση να εκφραστεί και ενθαρρύνεται να συμμετέχει ενεργά σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής.

Η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης -όπου η συμπεριληπτική εκπαίδευση μοιάζει να είναι για αρχή πιο εφικτή με τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων φιλοδοξεί να εμπλουτίσει τη βιβλιογραφία. Η ποιοτική μορφή έρευνας επιλέχτηκε, διότι ο σκοπός της είναι η απρόσκοπτη έκφραση των απόψεων εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η εμβάθυνση στο φαινόμενο και η ανάδειξη περισσότερων αιτιών δυσκολίας εφαρμογής της συμπερίληψης.

Επομένως, διαφαίνεται η αναγκαιότητα διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας για πολλούς λόγους. Ιδιαίτερος, η εισαγωγή της καινοτομίας και της αλλαγής της σχολικής κουλτούρας και των παιδαγωγικών μεθόδων στο γενικό σχολείο προς μια συμπεριληπτική κατεύθυνση μοιάζει μονόδρομος, από τη στιγμή που τα χωριστά εκπαιδευτικά συστήματα είναι αντίθετα στα ανθρώπινα δικαιώματα.

4.2 Σκοπός της έρευνας – ερευνητικές υποθέσεις

Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών που εμπίπτουν στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης αλλά και η ανάδειξη παραγόντων που επηρεάζουν τις στάσεις τους και τη διαδικασία της συμπερίληψης. Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα θα επικεντρωθούν στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές όπως

- α) Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ),

- β) Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

- γ) Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή (ΕΜΔ) αλλά και του τρόπου με τον οποίο αυτές οι αντιλήψεις διαφέρουν με βάση:

- i) τη μορφή των διαταραχών

- ii) ορισμένα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, όπως το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και η επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής.

4.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- I. Σε ποιο βαθμό γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΑΦ, ΔΕΠΥ και ΕΜΔ;
- II. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να συμπεριληφθούν στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης;
- III. Η συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης παρέχει πολλά πλεονεκτήματα στους υπόλοιπους μαθητές;
- IV. Ποιοι είναι οι λόγοι που εμποδίζουν την ουσιαστική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;
- V. Ποιες προϋποθέσεις είναι αναγκαίο να υπάρχουν για την επιτυχή εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;
- VI. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής μπορούν να συμβάλλουν ενεργά στη διαδικασία της συμπερίληψης;
- VII. Το έργο της συμπερίληψης είναι αποκλειστική ευθύνη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής;

4.4 Μεθοδολογία της έρευνας

4.4.1 Δείγμα-Δειγματοληψία

Το δείγμα της έρευνας θα αποτελείται από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού της Θεσσαλονίκης που απασχολούνται στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 25 εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων οι 16 είναι γυναίκες και οι 9 είναι άντρες. Το εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί θα είναι η συνέντευξη , ώστε να συλλεχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες οι οποίες θα υπηρετούν τον σκοπό της έρευνας και θα καταγράφουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τις γνώσεις και τα συναισθήματά τους για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, ΔΑΦ και ΕΜΔ, τις αντιλήψεις τους για τη συμπερίληψη μαθητών που ανήκουν στις παραπάνω ομάδες και τις κρίσεις τους για παράγοντες που λειτουργούν υποστηρικτικά για τη συμπερίληψη.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	ΚΑΤΑΜΕΤΡΗΣΗ	
ΦΥΛΟ	16 Γυναίκες	9 Άντρες
ΗΛΙΚΙΑ	Μ.Ο. 40,5ετών	
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	18 Εκπαιδευτικοί δημόσιου τομέα	7 Εκπαιδευτικοί ιδιωτικού τομέα
ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	Από 3 έτη	Έως 40 έτη
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	70% του δείγματος	
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΕΑ	53% του δείγματος	

4.4.2 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η συγκέντρωση των ποιοτικών δεδομένων βασίζεται σε τηλεφωνικές συνεντεύξεις με τη βοήθεια ημιδομημένου πρωτοκόλλου συνέντευξης το οποίο περιείχε ανοιχτές ερωτήσεις. Ο τρόπος αυτός επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο, διότι εστιάζει στις απόψεις των συμμετεχόντων σε συγκεκριμένα φαινόμενα, δίνει πλούσιο και διαφωτιστικό υλικό, δίνει τον απαραίτητο χρόνο στον καθηγητή να εκφράσει τα συναισθήματα του, ευελιξία στην ερευνήτρια και είναι η πιο σύντομη διαδικασία για την συλλογή των δεδομένων και να γίνει σωστά και γρήγορα η παρατήρηση. (Robson, 2010)

ΑΞΙΟΝΕΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
<p>Δημογραφικά/Επαγγελματικά στοιχεία</p>	<p>1. Γενικά</p> <p>Σε ποιο νομό βρίσκεται το σχολείο στο οποίο υπηρετείτε;</p> <p>2. Προσωπικά</p> <p>Φύλο</p> <p>Ηλικία</p> <p>3. Σχετικά με την εκπαίδευση</p> <p>Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση (συνολικά)</p> <p>Είδος εκπαιδευτικού δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης</p> <p>Τίτλοι σπουδών</p> <p>Είδος σχολείου</p> <p>Εκπαίδευση/κατάρτιση/εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή;</p>

<p>Γενικές ερωτήσεις</p>	<p>1. Διαθέτετε κάποια εκπαίδευση/κατάρτιση/εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή;</p> <p>2. Έχετε διδάξει μαθητές με ΔΑΦ, ΔΕΠΥ ή Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) μέσα στο σχολικό</p>
---------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>πλαίσιο;</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε Ναι, θεωρείτε πώς η διδασκαλία ήταν αποδοτική; 4. Έχετε επαφή με άτομα με ΔΕΠΥ, ΔΑΦ ή ΕΜΔ στο οικογενειακό ή φιλικό σας περιβάλλον; 5. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γνωρίζετε τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΑΦ; 6. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γνωρίζετε τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΕΠΥ; 7. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γνωρίζετε τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΕΜΔ; 8. Όταν έρχομαι σε επαφή με ένα παιδί με ΔΑΦ ποιο συναίσθημα κυριαρχεί; 9. Όταν έρχομαι σε επαφή με ένα παιδί με ΔΕΠΥ ποιο συναίσθημα κυριαρχεί;; 10. Όταν έρχομαι σε επαφή με ένα παιδί με ΕΜΔ ποιο συναίσθημα κυριαρχεί;
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ΑΞΟΝΕΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
---------------	------------------

Στάσεις εκπαιδευτικών

1. Θεωρείτε ότι οι μαθητές με ΔΑΦ θα πρέπει να συμπεριληφθούν στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης;
2. Θεωρείτε ότι οι μαθητές με ΔΕΠΥ θα πρέπει να συμπεριληφθούν στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης;
3. Θεωρείτε ότι οι μαθητές με ΕΜΔ θα πρέπει να συμπεριληφθούν στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης ;
4. Θεωρείτε ότι η σοβαρότητα της αναπηρίας του μαθητή είναι σημαντικός παράγοντας για την ομαλή συμπερίληψή του ;
5. Θεωρείτε ότι οι μαθητές με χαμηλή λειτουργικότητα δε θα πρέπει να συμπεριληφθούν σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης;
6. Θεωρείτε ότι η συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης παρέχει πολλά πλεονεκτήματα στους μαθητές αυτούς;
7. Θεωρείτε ότι η συμπερίληψη μαθητών με ΕΜΔ στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης παρέχει πολλά πλεονεκτήματα στους μαθητές αυτούς;
8. Θεωρείτε ότι η συμπερίληψη μαθητών με ΔΕΠΥ στο πλαίσιο της

γενικής εκπαίδευσης παρέχει πολλά πλεονεκτήματα στους μαθητές αυτούς;

9. Η συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης πιστεύετε ότι παρέχει πολλά πλεονεκτήματα στους υπόλοιπους μαθητές;
10. Πιστεύετε ότι η συμπερίληψη μαθητών με ΕΜΔ στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης παρέχει πολλά πλεονεκτήματα στους υπόλοιπους μαθητές;
11. Πιστεύετε ότι η συμπερίληψη μαθητών με ΔΕΠΥ στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης παρέχει πολλά πλεονεκτήματα στους υπόλοιπους μαθητές;
12. Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής μπορούν να συμβάλλουν ενεργά στη διαδικασία της συμπερίληψης;
13. Θεωρείτε ότι το έργο της συμπερίληψης είναι αποκλειστική ευθύνη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής;
14. Ένα σχολείο ειδικής αγωγής είναι καλύτερο πλαίσιο για τους μαθητές με ΔΑΦ από ένα γενικό σχολείο;

	<p>15. Ένα σχολείο ειδικής αγωγής είναι καλύτερο πλαίσιο για τους μαθητές με ΔΕΠΥ από ένα γενικό σχολείο;</p> <p>16. Ένα σχολείο ειδικής αγωγής είναι καλύτερο πλαίσιο για τους μαθητές με ΕΜΔ από ένα γενικό σχολείο;</p> <p>17. Για την επιτυχημένη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ, ΔΕΠΥ και ΕΜΔ πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η ταυτόχρονη υποστήριξη από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής;</p> <p>18. Για την επιτυχημένη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ, ΔΕΠΥ και ΕΜΔ είναι απαραίτητη η ταυτόχρονη υποστήριξη από επιπλέον εξειδικευμένο βοηθητικό προσωπικό;</p> <p>19. Είστε διατεθειμένος/η να επιμορφωθείτε σε θέματα ειδικής αγωγής για να υποστηρίξετε την επιτυχημένη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ, ΔΕΠΥ και ΕΜΔ;</p> <p>20. Πιστεύετε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θα πρέπει να λάβουν μια βασική κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής;</p> <p>21. Φοβάστε ότι με τη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ, ΔΕΠΥ και ΕΜΔ οι μαθητές γενικής εκπαίδευσης θα</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>"μείνουν πίσω" ακαδημαϊκά;</p> <p>22. Για να είναι επιτυχημένη η συμπερίληψη χρειάζονται προσαρμογές και τροποποιήσεις στο σχολικό περιβάλλον και πρόγραμμα. Πιστεύετε ότι αυτές είναι μεγαλύτερες για παιδιά με ΔΑΦ από ότι για παιδιά με ΔΕΠΥ και ΕΜΔ;</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ΑΞΟΝΕΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
---------------	------------------

<p>Παράγοντες που επηρεάζουν την διαδικασία της συμπερίληψης</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής πιστεύετε ότι είναι σημαντική για την επιτυχία της συμπερίληψης;2. Η ύπαρξη τεχνολογικών μέσων και πόρων είναι σημαντική για την επιτυχία της συμπερίληψης;3. Η αλλαγή στα προγράμματα σπουδών είναι σημαντική για την επιτυχία της συμπερίληψης;4. Η θέληση του εκπαιδευτικού προσωπικού να επιμορφωθεί σε θέματα ειδικής αγωγής είναι σημαντική για την επιτυχία της συμπερίληψης;5. Είναι ο αριθμός των μαθητών σε κάθε τάξη είναι σημαντικός για την επιτυχία της συμπερίληψης;6. Ποιος πιστεύετε παράγοντας είναι σημαντικός για την επιτυχία της συμπερίληψης;
-------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4.4.3 Διαδικασία της έρευνας

Προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις μιας ομάδας ανθρώπων η οποία έχει κοινά χαρακτηριστικά –στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι οι εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης –απαιτείται ένας εθνογραφικός σχεδιασμός έρευνας (Creswell, 2016). Μέσω αυτού του σχεδιασμού ήταν εφικτό να καταγραφούν πεποιθήσεις του δείγματος και να ερμηνευθεί το φαινόμενο που παρατηρείται (Robson, 2010). Πιο συγκεκριμένα, οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας λόγω των περιοριστικών μέτρων του covid-19. Είχε προηγηθεί η αποστολή των ερωτήσεων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και είχε κλειστεί ραντεβού για την διεξαγωγή της συνέντευξης. Εξασφαλίστηκε η ανωνυμία και η άδεια ηχογράφησης. Όλες οι απαντήσεις μαγνητοφωνήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν λεπτομερώς. Διερευνήθηκε το κεντρικό ζήτημα του στόχου της παρούσας έρευνας ,δηλαδή οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στοχεύοντας όχι μόνο στην απάντηση των βασικών ερευνητικών ερωτημάτων αλλά στην εμβάθυνση των απόψεων είναι απαραίτητη μια ποιοτική προσέγγιση.. Τα ποιοτικά δεδομένα περιγράφουν ποιότητες ή χαρακτηριστικά. Συλλέγεται χρησιμοποιώντας συνεντεύξεις ή παρατήρηση και εμφανίζεται συχνά σε αφηγηματική μορφή. Επομένως ,η συγκέντρωση ποιοτικών δεδομένων κρίνεται καταλληλότερη, γιατί δεν επιδιώκεται απλώς η καταγραφή των πρακτικών και των απόψεων σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αλλά επιζητείται η ερμηνεία σχετικά με τους παράγοντες μη εφαρμογής της και η ελεύθερη δήλωση προτάσεων για την καθιέρωση της συμπερίληψης σε όλα τα ελληνική σχολεία. Οι ανασχετικοί παράγοντες καθώς και οι υλοποιήσιμες

προτάσεις δεν είναι προκαθορισμένοι και έτσι, μέσω της ποιοτικής μεθόδου συλλογής δεδομένων, υπάρχει πιθανότητα να αναδειχθούν νέες πτυχές του υπό μελέτη φαινομένου και, παράλληλα, θα μειωθεί ο κίνδυνος να αγνοηθούν από την ερευνήτρια βασικές ερμηνείες

4.4.4 Ανάλυση δεδομένων

Μετά τη μεταγραφή των δεδομένων τα οποία στη συγκεκριμένη περίπτωση έχουν τη μορφή λέξεων- φράσεων γραπτού κειμένου, πραγματοποιήθηκε η ανάλυσή τους. Η θεματική ανάλυση των δεδομένων κρίθηκε η πιο κατάλληλη, δεδομένου ότι παρείχε στον νέο ερευνητή την απαραίτητη ευελιξία να προσεγγίσει –με επιστημονικό πάντα τρόπο- το νόημα των δεδομένων.

Αρχικά, επιδιώχθηκε η πλήρης εξοικείωση με τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί, μέσω πολλαπλών αναγνώσεων τους σημειώνοντας παράλληλα ενδιαφέροντα στοιχεία. Έπειτα στάλθηκε το απομαγνητοφωνημένο κείμενο της συνέντευξης ώστε να βεβαιωθεί η γνησιότητά του και στη συνέχεια τους γνωστοποιήθηκε η ανάλυση των δεδομένων, για να τα αξιολογήσουν οι ίδιοι οι καθηγητές. Αυτή η διαδικασία στόχευε στην απόκτηση μιας γενικής εικόνας των απόψεων κάθε συμμετέχοντα. Με την εργασία αυτή θα προσπαθήσουμε, εκτός από το να καταγράψουμε τις αντιλήψεις, να αναδείξουμε και τους παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικούς για την υποστήριξη της διαδικασίας συμπερίληψης. Τέτοιοι παράγοντες είναι οι κτηριακές υποδομές, τα μέσα και ο εξοπλισμός που παρέχεται, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, η σχετική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, η στάση του κράτους, της σχολικής διοίκησης και των γονέων.

Η συμπερίληψη επιφέρει θετικές επιδράσεις και οφέλη τόσο στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και στους υπόλοιπους μαθητές και το διδακτικό προσωπικό. Εξαιρετικά σημαντική κρίνεται η διενέργεια πληθώρας ερευνών για τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη καθώς και για τους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Θα πρέπει να προταθούν τρόποι για την αποτελεσματική συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης.

4.4.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Η συνεχής, λεπτομερής και ειλικρινής περιγραφή των ερευνητικών σταδίων δίνει στον αναγνώστη τη δυνατότητα να αξιολογήσει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της συγκεκριμένης έρευνας (Συμεού,2007). Επισημαίνεται ότι δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στον όγκο των δεδομένων, στην κρίση της ερευνήτριας, στη συνέπεια και στη μεθοδικότητά της, ώστε να είναι έγκυρη η ανάλυση που παρουσιάστηκε.

Η εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου επιτεύχθηκε αρχικά με την προσεχτική του σύνταξη από την ερευνήτρια, ώστε οι ερωτήσεις να οδηγούν σε δεδομένα τα οποία απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα .Στη συνέχεια, επιδιώχθηκε η έγκριση του εργαλείου ως κατάλληλο από τον επιβλέποντα καθηγητή ο οποίος βεβαίωσε τη συνάφεια των ερωτήσεων με το σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στη συνέχεια, η ανάλυση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων και η πιστή μεταγραφή τους συνέβαλαν επιπλέον στην εγκυρότητα της έρευνας εφόσον με αυτό τον τρόπο δεν χάθηκαν σημαντικές πληροφορίες. .Οι επισημάνσεις των καθηγητών ανατροφοδότησαν την έρευνα και την κατέστησαν περισσότερο αξιόπιστη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5. Αποτελέσματα έρευνας

5.1 Δημογραφικά στοιχεία

Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων μέσω των συνεντεύξεων που πραγματοποιήσαμε και την ανάλυσή τους προκύπτουν ενδιαφέροντα σημεία. Ο συνδυασμός των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων με τις απόψεις τους βοήθησε σε πολλά σημεία στην ερμηνεία των δεδομένων.

Το γεγονός ότι θέλουν όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική τους μονάδα, ακόμα και σε σχολικές μονάδες που δε διαθέτουν τμήμα ένταξης, αποδεικνύει την αναγκαιότητα στήριξης και προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

5.2 Γενικά στοιχεία των εκπαιδευτικών

Αρχικά, το πρώτο μέρος της συνέντευξης αφορά στις γενικές πληροφορίες σχετικά με τους εκπαιδευτικούς. Η πρώτη ερώτηση της συνέντευξης είναι σε ποιο νομό βρίσκεται το σχολείο στο οποίο υπηρετείτε; Όλοι οι εκπαιδευτικοί, και οι 25, απαντήσεις στην ερώτηση αυτή πως βρίσκονται στον νομό Θεσσαλονίκης.

Η δεύτερη ερώτηση της συνέντευξης αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών. Από τους 25 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 16 είναι γυναίκες και οι 9 είναι άντρες.

Η τρίτη ερώτηση του πρώτου μέρους της συνέντευξης αφορά στην ηλικία των εκπαιδευτικών. Από τις 16 γυναίκες, οι 3 ήταν μεταξύ 20-30 ετών, ενώ οι 13 ήταν μεγαλύτερες από 30 χρονών. Από τους 9 άντρες, οι 2 ήταν μεταξύ 20-30 ετών, ενώ οι 7 ήταν μεγαλύτεροι από 30 ετών. Ο μέσος όρος ηλικίας και των 25 εκπαιδευτικών

είναι 40,5 ετών. Οι ηλικίες των εκπαιδευτικών αναλυτικά είναι: 25,27,28,29,32,33,35,36,37,40,42,43,45,48,49,52,56,60.

Η τέταρτη ερώτηση του πρώτου μέρους της συνέντευξης αφορά στα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Τα έτη των εκπαιδευτικών κυμαίνονται μεταξύ 3-40 ετών. Συγκεκριμένα οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι 3,4,7,11,12,15,16,17,17,17,18,21,24,25,25,25,26,27,30,33,33,34,37,38,40.

Η πέμπτη ερώτηση του πρώτου μέρους της συνέντευξης αφορά στο είδος του σχολείου των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις που ζητήθηκαν να δοθούν είναι εάν οι εκπαιδευτικοί είναι Γενικής Εκπαίδευσης Β' βαθμιας σε γενική τάξη, Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης Β' βαθμιας σε τμήμα ένταξης, Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης Β' βαθμιας σε παράλληλη στήριξη ή κάτι άλλο. Από τους 25 εκπαιδευτικούς, οι 18 είναι εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης Β' βαθμιας σε γενική τάξη, 2 είναι Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης Β' βαθμιας σε τμήμα ένταξης και οι 5 είναι Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης Β' βαθμιας σε παράλληλη στήριξη.

Η έκτη ερώτηση του πρώτου μέρους της συνέντευξης αφορά τους τίτλους σπουδών των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν 15 Πτυχίο Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης, 8 Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών και μόνο δύο απάντησαν ότι έχουν Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ.

Η έβδομη ερώτηση του πρώτου μέρους της συνέντευξης αφορά σε τι σχολείο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι 14 σε Δημόσιο Σχολείο Γενικής Αγωγής, 6 σε Δημόσιο Σχολείο Ειδικής Αγωγής, 4 σε Ιδιωτικό Σχολείο Γενικής Αγωγής και ένας Ιδιωτικό Σχολείο Ειδικής Αγωγής.

Η όγδοη ερώτηση του πρώτου μέρους της συνέντευξης ρωτάει εάν διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί κάποια εκπαίδευση/κατάρτιση/εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή. Οι 7 εκπαιδευτικοί απάντησαν << Όχι, καμία >> οι 16 Επιμόρφωση/σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή (άνω των 400 ωρών) και οι 2 απάντησαν ότι έχουν Πτυχίο τμήματος Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου.

Η ένατη ερώτηση του πρώτου μέρους της συνέντευξης ρωτάει εάν έχουν διδάξει οι εκπαιδευτικοί σε μαθητές με ΔΑΦ, ΔΕΠΥ ή Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Και οι 25 εκπαιδευτικοί απάντησαν ομόφωνα ναι σε αυτή την ερώτηση. Η δέκατη ερώτηση του πρώτου μέρους της συνέντευξης αφορά μόνο σε

αυτούς τους εκπαιδευτικούς που στην ερώτηση 9, Έχετε διδάξει μαθητές με ΔΑΦ, ΔΕΠΥ ή Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) μέσα στο σχολικό πλαίσιο, απάντησαν ναι. Στην συγκεκριμένη έρευνα, και οι 25 εκπαιδευτικοί απάντησαν ναι, οπότε όλοι απάντησαν και στην δέκατη ερώτηση.

Η δέκατη ερώτηση είναι η εξής: Θεωρείτε πώς η διδασκαλία ήταν αποδοτική; Οι 12 εκπαιδευτικοί απάντησαν :<<Ναι, ήταν αρκετά ικανοποιητική>> οι 10 απάντησαν :<<...Ήταν ικανοποιητική σε μικρό βαθμό>>.

και οι 3 απάντησαν:<<Όχι, δεν ήταν καθόλου ικανοποιητική.>>

Η ενδέκατη ερώτηση του πρώτου μέρους της συνέντευξης ρωτάει εάν έχουν οι εκπαιδευτικού επαφή με άτομα με ΔΕΠΥ, ΔΑΦ ή ΕΜΔ στο οικογενειακό ή φιλικό σας περιβάλλον; Οι 17 απαντήσεις ΟΧΙ και οι 8 απάντησαν ΝΑΙ.

Η δωδέκατη ερώτηση του πρώτου μέρους της συνέντευξης ρωτάει σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι γνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΑΦ; Η δέκατη τρίτη ερώτηση είναι Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γνωρίζετε τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΕΠΥ; Η δέκατη τέταρτη ερώτηση είναι Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γνωρίζετε τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΕΜΔ;

Και στις τρεις απαντήσεις οι εκπαιδευτικοί απάντησαν, ότι γνωρίζουν μέτρια για τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών.

Η δέκατη πέμπτη ερώτηση του πρώτου μέρους της συνέντευξης ρωτάει: Όταν έρχομαι σε επαφή με ένα παιδί με ΔΑΦ νιώθω, η δέκατη έκτη ερώτηση ρωτάει Όταν έρχομαι σε επαφή με ένα παιδί με ΔΕΠΥ νιώθω, η δέκατη έβδομη ερώτηση ρωτάει Όταν έρχομαι σε επαφή με ένα παιδί με ΔΕΠΥ νιώθω Όταν έρχομαι σε επαφή με ένα παιδί με ΕΜΔ νιώθω. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησαν: <<Νιώθω τρυφερότητα και συμπάθεια για αυτά τα παιδιά σαν να είναι δικά μου>>, λιγότεροι απάντησαν: << Με διακατέχει ένα μικρό άγχος και μια αμηχανία αλλά το ξεπερνάω με τον καιρό>> και ακόμα λιγότεροι απάντησαν: << Νιώθω μεγάλη στεναχώρια για αυτά τα παιδιά>>.

5.3 Στάσεις των εκπαιδευτικών

Το δεύτερο μέρος της συνέντευξης αφορά στις στάσεις των εκπαιδευτικών. Ένα μεγάλο μέρος των καθηγητών αναφέρουν λέξεις όπως : *υποστήριξη, ενσωμάτωση, αγκαλιά, αποδοχή, ισότητα, συμπερίληψη χωρίς αποκλεισμούς*. Συγκεκριμένα, υπάρχουν 24 απαντήσεις πάνω στις στάσεις των εκπαιδευτικών. Οι πρώτες τρεις ερωτήσεις είναι οι μαθητές με ΔΑΦ θα πρέπει να συμπεριληφθούν στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης; Οι μαθητές με ΔΕΠΥ θα πρέπει να συμπεριληφθούν στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης; . Οι μαθητές με ΕΜΔ θα πρέπει να συμπεριληφθούν στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης; Οι 23 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα σε αυτές τις τρεις ερωτήσεις, ενώ μόνο δύο απάντησαν πως διαφωνούν απόλυτα. Το μεγαλύτερο μέρος των καθηγητών διατύπωσαν ένθερμα την θετική τους στάση ως προς την συμπεριληπτική διαδικασία <<...πιστεύω ακράδαντα στην ισότητα μεταξύ όλων των παιδιών στον τομέα της εκπαίδευσης. Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην μάθηση !>> . Υπογραμμίστηκε ιδιαίτερα η συμβολή στην ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης τους , αλλά και στην βελτίωση της αυτοπεποίθησης τους. Αναφέρθηκε ότι << τα παιδιά με ΕΕΑ θα πρέπει να μάθουν να συνυπάρχουν με τα υπόλοιπα παιδιά, να μπορέσουν να προετοιμαστούν για την κοινωνία εκεί έξω>> . Η βοήθεια την οποία λαμβάνουν από τους καθηγητές αλλά και από τα υπόλοιπα παιδιά συμβάλλει ποικιλοτρόπως <<...παίρνουν δύναμη και το έναυσμα για να προχωρήσουν >>.Αναφέρθηκαν όμως και διαφορετικές απόψεις από καθηγητές όσον αφορά την ενσωμάτωση των παιδιών με ΕΕΑ στη γενική εκπαίδευση με τα υπόλοιπα παιδιά.<< Θεωρώ ότι θα αντιμετώπιζαν αρκετές δυσκολίες τα παιδιά με ΕΕΑ με το να ενσωματωθούν και να προσαρμοστούν στην ίδια τάξη με τα υπόλοιπα παιδιά κάτι το οποίο θα λειτουργούσε εις βάρος των άλλων παιδιών χωρίς ΕΕΑ.>> .Επιπλέον η πλειοψηφία των καθηγητών μίλησε για την αποδοχή της διαφορετικότητας από τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς ΕΕΑ. <<...Αυτό θα πει αλληλεπίδραση, τα παιδιά αυτά (Χωρίς δηλαδή μαθησιακές δυσκολίες) , εξοικειώνονται με τις δυσκολίες των συμμαθητών τους , μαθαίνουν να τα σέβονται , να λειτουργούν όλα μαζί , πρέπει να βλέπουν το διαφορετικό ως πλούτο και όχι ως ελάττωμα>>. Αναφέρθηκαν επίσης και στοιχεία εξάλειψης του ρατσισμού και των προκαταλήψεων, << Εμείς προσπαθούμε να

εξαλείψουμε αυτό το φαινόμενο. Είναι πολύ σημαντικό πράγμα αυτό , διότι οι αντιλήψεις των παιδιών διαμορφώνονται από αυτή την ηλικία και θα πρέπει να μάθουν στην ισότητα και όχι στη διάκριση>>.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς δείχνουν πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι υπέρ στην συμπερίληψη και πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση παρέχει μια πλατφόρμα για την αντιμετώπιση του στιγματισμού και των διακρίσεων. Επιτρέπει επίσης στα άτομα με αναπηρίες, τα οποία συνήθως υποφέρουν από δυσανάλογα υψηλότερα ποσοστά ανεργίας, να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνία. Ένα μεικτό μαθησιακό περιβάλλον που περιλαμβάνει άτομα με αναπηρία επιτρέπει την εκτίμηση της συνεισφοράς τους και τη σταδιακή αμφισβήτηση και διάλυση προκαταλήψεων και παρανοήσεων, αναφέρει η μελέτη. Η επίσημη εκπαίδευση διευκολύνει την επίσημη πιστοποίηση, η οποία απαιτείται όλο και περισσότερο από την ανοιχτή αγορά εργασίας σήμερα.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί την αύξηση των δαπανών για την παιδεία βασική προϋπόθεση, ώστε να είναι διαθέσιμος ο απαραίτητος υλικοτεχνικός εξοπλισμός αλλά κυρίως για τη δυνατότητα επάνδρωσης όλων των σχολικών μονάδων με εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό (ειδικούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, νοσηλευτές κ.ά.)

Κατά τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων του δείγματος για την επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και έξω από το σχολείο, διαπιστώθηκε η θετική συμβολή της σε όλους τους γονείς και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Αναδεικνύεται, μέσα από τις απόψεις, η βασική παραδοχή ότι η συνεκπαίδευση όλων των παιδιών συμβάλλει στην απομάκρυνση των προκαταλήψεων και των ρατσιστικών στάσεων των γονιών των μαθητών που δεν έχουν κάποια ιδιαίτερη εκπαιδευτική ανάγκη.<< ...Γιατί τέλος πάντων είμαστε όλοι γονείς και έχουμε παιδιά τα οποία στην τελική έχουν όλα τις ίδιες ανάγκες , όπως για παράδειγμα χρειάζονται ζεστασιά, ένα σπιτικό , μια αγκαλιά , ένα πιάτο φαγητό , έτσι θα πρέπει και εμείς να τα αγκαλιάσουμε και όχι να τα περιθωριοποιούμε>> .Η συμπεριληπτική εκπαίδευση απαιτεί συνεχή συνεργασία και αλληλεπίδραση των γονιών με τον σύλλογο διδασκόντων όσο και των γονιών μεταξύ τους. Το γεγονός

αυτό, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου δείγματος, οδηγεί τους μεν γονείς των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ενσυναίσθηση και την αλληλεγγύη, τους δε γονείς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αισθάνονται ότι ισότιμα συμμετέχουν στη σχολική ζωή και ότι τα παιδιά τους είναι ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινωνίας. Οι θετικές προεκτάσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην κοινωνία είναι εμφανείς στη διατύπωση των θέσεων της πλειοψηφίας του δείγματος << *Η κοινωνία θα πρέπει να δείξει την αμέριστη προσοχή και αγάπη σε αυτά τα παιδιά. Πρέπει αυτοί οι άνθρωποι να όταν ενηλικιωθούν να αποκατασταθούν επαγγελματικά, έτσι θα ωφεληθεί και η ίδια η κοινωνία!*>> Η αμεσότητα στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων, σε συνδυασμό με τη μεθοδικότητα και την αποτελεσματική επίλυση γραφειοκρατικών ζητημάτων λειτουργεί επικουρικά στην υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

5.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την διαδικασία της συμπερίληψης

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος της συνέντευξης υπάρχουν 8 ερωτήσεις που αφορούν τους παράγοντες που επηρεάζουν την διαδικασία της συμπερίληψης. Οι 7 ερωτήσεις από αυτές είναι οι εξής:

1. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής είναι σημαντική για την επιτυχία της συμπερίληψης;
2. Η ύπαρξη τεχνολογικών μέσων και πόρων είναι σημαντική για την επιτυχία της συμπερίληψης;
3. Η αλλαγή στα προγράμματα σπουδών είναι σημαντική για την επιτυχία της συμπερίληψης;
4. Η παροχή υποστήριξης και βοήθειας από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας είναι σημαντική για την επιτυχία της συμπερίληψης;

5. Η ύπαρξη βοηθητικού εκπαιδευτικού προσωπικού είναι σημαντική για την επιτυχία της συμπερίληψης;
6. Η θέληση του εκπαιδευτικού προσωπικού να επιμορφωθεί σε θέματα ειδικής αγωγής είναι σημαντική για την επιτυχία της συμπερίληψης;
7. Ο αριθμός των μαθητών σε κάθε τάξη είναι σημαντικός για την επιτυχία της συμπερίληψης;

Και οι 25 εκπαιδευτικοί στις συγκεκριμένες 7 ερωτήσεις απάντησαν πως συμφωνούν απόλυτα.

Η όγδοη και τελευταία ερώτηση της έρευνας είναι: .Ποιος παράγοντας πιστεύετε είναι σημαντικός για την επιτυχία της συμπερίληψης;

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ
Οι στάσεις των εκπαιδευτικών
Η εμπειρία των εκπαιδευτικών
Η αποδοτική μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών της γενικής παιδείας
Η συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής Αγωγής
Η δυνατότητα αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτικούς των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών με ΕΕΑ
Η στελέχωση των εκπαιδευτικών μονάδων με εξειδικευμένο προσωπικό
Η προσαρμογή των μαθητών με ΕΕΑ λόγω συχνών εναλλαγών των εκπαιδευτικών τους
Οι αλλαγές στις στάσεις των γονέων (προκαταλήψεις-ρατσισμός) οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά και τα παιδιά τους
Τα ποικίλα αναλυτικά προγράμματα

Η αύξηση υλικοτεχνικού εξοπλισμού & χρήση κατάλληλων εγκαταστάσεων

Η χρηματοδότηση από την πολιτεία, διαθεσιμότητα πόρων δαπανών για την παιδεία

Η πλειοψηφία των καθηγητών μίλησε για την αύξηση των δαπανών περί υλικοτεχνικού εξοπλισμού τον οποίο θεωρεί βασική προϋπόθεση για να επιτευχθεί η συμπερίληψη. Κατατέθηκε χαρακτηριστικά από καθηγητή : <<..Πέρα από την επάνδρωση όλων των σχολικών μονάδων με τον κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό , θα ήταν απαραίτητη η παρουσία ειδικών ψυχολόγων, νοσηλευτών ,κοινωνικών λειτουργών .>>. Τονίστηκε επιπλέον και η επιτακτική ανάγκη για την πλήρη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στην ειδική αγωγή και τον τρόπο μεταχείρισης αυτών των παιδιών: <<Θεωρώ πως όλοι οι καθηγητές θα πρέπει να επιμορφώνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να γίνει πιο εύκολο και αποτελεσματικό το έργο τους, θα μπορούσε δηλαδή να γίνεται μία επιμόρφωση κάθε 6 μήνες>>.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6. Συμπεράσματα και προτάσεις

6.1 Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα ποιοτική έρευνα αδιαμφισβήτητα εξέφρασαν θετική στάση απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και δήλωσαν κατηγορηματικώς στο σύνολό τους ότι δεν εφαρμόζεται στην Ελλάδα στο επιθυμητό επίπεδο και με τον κατάλληλο τρόπο και συνάμα ότι θα πρέπει να ληφθεί η κατάλληλη μέριμνα, ώστε να εφαρμοστεί. Αυτή η θετική στάση εκφράζεται στη βιβλιογραφία όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς, αλλά από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη ,αρκεί να εξασφαλίζονται οι κατάλληλες εκπαιδευτικές συνθήκες (Boer, etal., 2010· Λάππα & Μαντζίκος,2018· Ρούσου,κ.συν,2016· Sarris,etal.2018).

Οι απόψεις τους δεν ήταν απλές δηλώσεις θετικής προσέγγισης αλλά τεκμηριώθηκαν μέσω της αναζήτησης των επιμέρους θετικών επιρροών στους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ή άλλες ανάγκες, στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ή άλλες ανάγκες, στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς και στην κοινωνία. Με αυτό τον τρόπο, αναδείχθηκε η πολύ θετική επίδραση αυτού του είδους της εκπαίδευσης και φιλοσοφίας σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, γεγονός το οποίο συμφωνεί με τα σχετικά βιβλιογραφικά αποτελέσματα.

Τα πλεονεκτήματα που αναδείχθηκαν για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ταυτίζονται απόλυτα με τα πλεονεκτήματα που είχαν εκφραστεί σε παρόμοιες μελέτες και συνοψίζονται στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, στην ομαλή και ισότιμη ένταξη στο κοινωνικό περιβάλλον ,στην καλλιέργεια της αυτοπεποίθησής τους και στην ενεργοποίηση των δυνατοτήτων τους για μέγιστα δυνατά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Kosteretal.,2007·Mieghemetal.,2020·Peetsmaetal.,2001).

Η ίδια ταύτιση εντοπίζεται και στη θετική επιρροή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τους μαθητές που δεν έχουν κάποια μαθησιακή ή άλλη δυσκολία όσον αφορά την αποδοχή της διαφορετικότητας ,την καλλιέργεια του σεβασμού και της ενσυναίσθησης (Mieghemetal.,2020). Εντούτοις, κανείς από το παράδειγμα δεν αναγνώρισε τη θετική επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης λόγω της χρήσης καινοτόμων προγραμμάτων, εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας και εξατομικευμένης μάθησης όπως αναφέρονται σε έρευνες των Downing κ.συν.(1997), Peetsma κ. συν (2001) και Westbrook και Croft (2015). Μια ερμηνεία αυτού του κενού θα μπορούσε να είναι ότι οι δηλώσεις τους για τις θετικές επιδράσεις της συμπερίληψης στα τυπικά παιδιά περιορίστηκαν στα αποτελέσματα της συνύπαρξης των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι τόσο στα αποτελέσματα του εμπλουτισμένου περιβάλλοντος που απαιτεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Στη συνέχεια, υπογραμμίστηκε η συμβολή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών εξαιτίας της συνεχούς απαίτησης για ανεύρεση νέων μεθόδων διδασκαλίας ,για συνεργασία με ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και για επιμόρφωση (Βοζαΐτης&Υφαντή,2013). Μέσω αυτής της κινητοποίησης, οι εκπαιδευτικοί γίνονται πιο ευέλικτοι και δημιουργικοί, άρα πιο αποτελεσματικοί ,όπως ακριβώς έχει υποστηριχθεί και στο παρελθόν από τους Westbrook και Croft(2015).

Το περιβάλλον γύρω από το σχολείο δέχεται, επίσης, θετικές επιρροές σύμφωνα με το σύνολο των απόψεων των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς ευνοούνται, γιατί εμπλέκονται ενεργά, συμμετέχουν και συνεργάζονται με όλες τις ειδικότητες εκπαιδευτικών και υποστηρικτικού προσωπικού με αποτέλεσμα να ενημερώνονται σε θέματα διαφορετικότητας, να προτείνουν λύσεις και να ξεπερνούν προκαταλήψεις και ανασφάλειες. Η θετική αυτή επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είχε φανεί και στη μελέτη των Kelly κ. συν. (2014). Επιπλέον, στην παρούσα μελέτη οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση θα συμβάλει κοινωνικά περιορίζοντας την περιθωριοποίηση των ατόμων με εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και θα δημιουργήσει ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης για τα άτομα με ιδιαιτερότητες που θα

αποφοιτήσουν. Αυτές οι απόψεις προσεγγίζουν μόνο ένα μέρος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και δεν αναγνωρίζουν ολιστική συμβολή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης απέναντι στην προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως έχουν διατυπωθεί στο παρελθόν (Ainscow & César, 2006· Lyons & Arthur-Kelly, 2014).

Η συνεκπαίδευση είναι απαραίτητη για την επίτευξη της καθολικότητας του δικαιώματος στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρία. Μόνο τα συστήματα εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς μπορούν να παρέχουν τόσο ποιότητα εκπαίδευσης όσο και κοινωνική ανάπτυξη για τα άτομα με αναπηρία. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνεπάγεται περισσότερο από την τοποθέτηση μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία. σημαίνει να τους κάνεις να νιώθουν ευπρόσδεκτοι, σεβαστοί και εκτιμημένοι. Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς βασίζεται σε αξίες που ενισχύουν την ικανότητα ενός ατόμου να επιτύχει τους στόχους του και να αγκαλιάσει τη διαφορετικότητα ως ευκαιρία για μάθηση. Οι μαθητές με αναπηρίες χρειάζονται επαρκή υποστήριξη για να συμμετέχουν επί ίσοις όροις με τους άλλους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα γενικά σχολεία πρέπει να παρέχουν ένα περιβάλλον που να μεγιστοποιεί την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη. Τα άτομα με αναπηρίες αντιμετωπίζουν διάφορες μορφές διακρίσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Τα πιο σοβαρά εμπόδια στη συμμετοχή στα σχολεία προκύπτουν από προκαταλήψεις και παρανοήσεις που οδηγούν σε σκόπιμο αποκλεισμό και διαχωρισμό. Οι μαθητές με αναπηρία στιγματίζονται ως άτομα που δεν μπορούν να εκπαιδευτούν σε κανονικά σχολεία ή καθόλου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα εκπαιδευτικά συστήματα στα οποία τα άτομα με αναπηρία στερούνται το δικαίωμα στην εκπαίδευση όπως κατοχυρώνεται στο άρθρο 24 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία.

Η Σύμβαση προβλέπει διττή εφαρμογή αυτού του δικαιώματος: πρώτον, μη διάκριση στα γενικά σχολεία για μαθητές με αναπηρίες, ενισχύοντας αυτό το δικαίωμα με εύλογες προσαρμογές· δεύτερον, μια συστημική αλλαγή που απαιτεί προοδευτική υλοποίηση και ένα σχέδιο μετασχηματισμού για την αντιμετώπιση του αποκλεισμού και του διαχωρισμού. Η ουσιαστική εφαρμογή βασίζεται σε μια σύνθετη διαδικασία αλλαγής που απαιτεί μετασχηματισμό του υφιστάμενου νομοθετικού και πολιτικού

πλαίσιου και την πλήρη συμμετοχή όλων των σχετικών φορέων, ιδιαίτερα των ατόμων με αναπηρία και των αντιπροσωπευτικών τους οργανώσεων.

Μέσω των νόμων για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, τα κράτη θα πρέπει να θεσπίσουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς αποκλεισμούς υπό την αιγίδα των αντίστοιχων υπουργείων παιδείας τους που τους ρόλους και τις ευθύνες τους στην παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών για παιδιά με αναπηρίες, τη βελτίωση της συλλογής δεδομένων και την τροποποίηση της εθνικής νομοθεσίας και κανονισμών σύμφωνα με τις διατάξεις της Σύμβασης. Η κυβέρνηση της Ιαπωνίας διέθεσε επίσης 2,86 εκατομμύρια δολάρια ΗΠΑ για τη στήριξη της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς στη Δημοκρατία της Μολδαβίας, αντιμετωπίζοντας τις ανάγκες σχολικής υποδομής και την επαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών. 69. Τα άτομα με αναπηρίες αντιμετωπίζουν διάφορες μορφές διακρίσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Τα πιο σοβαρά εμπόδια στη συμμετοχή στα σχολεία προκύπτουν από προκαταλήψεις και παρανοήσεις που οδηγούν σε σκόπιμο αποκλεισμό και διαχωρισμό. Οι μαθητές με αναπηρία στιγματίζονται ως άτομα που δεν μπορούν να εκπαιδευτούν σε κανονικά σχολεία ή καθόλου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα εκπαιδευτικά συστήματα στα οποία τα άτομα με αναπηρία στερούνται το δικαίωμα στην εκπαίδευση όπως κατοχυρώνεται στο άρθρο 24 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία. 67. Το έγγραφο έκβασης της Συνάντησης Υψηλού Επιπέδου για την Αναπηρία και την Ανάπτυξη της Γενικής Συνέλευσης του 2013 (ψήφισμα 68/3 της Γενικής Συνέλευσης), το οποίο επιβεβαίωσε τη δέσμευση της διεθνούς κοινότητας να προωθήσει τα δικαιώματα όλων των ατόμων με αναπηρία και να εργαστεί από κοινού για μια αναπηρία χωρίς αποκλεισμούς αναπτυξιακή ατζέντα, αγκάλιασε επίσης τη συνεκπαίδευση ως μία από τις προτεραιότητες για την ατζέντα μετά το 2015 (παρ. 4 (δ)). Η συνεκπαίδευση είναι απαραίτητη για την επίτευξη της καθολικότητας του δικαιώματος στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρία. Μόνο τα συστήματα εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς μπορούν να παρέχουν τόσο ποιότητα εκπαίδευσης όσο και κοινωνική ανάπτυξη για τα άτομα με αναπηρία. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνεπάγεται περισσότερα από την τοποθέτηση μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία. σημαίνει να τους κάνεις να νιώθουν ευπρόσδεκτοι, σεβαστοί και

εκτιμημένοι. 70. Η Σύμβαση προβλέπει διττή εφαρμογή αυτού του δικαιώματος: πρώτον, απαγορεύει την απόρριψη από τα γενικά σχολεία λόγω αναπηρίας και προβλέπει εύλογη προσαρμογή. Ένα σχέδιο μετασχηματισμού θα πρέπει να παρέχει το πλαίσιο για την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς αποκλεισμούς με μετρήσιμους στόχους. Τα κράτη πρέπει να θέσουν σε εφαρμογή προγράμματα κατάρτισης για εκπαιδευτικούς, να δημιουργήσουν εύλογα κονδύλια φιλοξενίας, να παρέχουν προσβάσιμο υλικό, να προωθήσουν περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς, να βελτιώσουν τις μεθόδους δοκιμών, να προωθήσουν τη μεταφορά από τα ειδικά σχολεία στα γενικά σχολεία, να προωθήσουν την παρακολούθηση μέσω δεικτών για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, να παρέχουν επαρκή υποστήριξη σε μαθητές και χρησιμοποιούν κατάλληλα μέσα και μορφές επικοινωνίας. Τα σχολεία πρέπει να χρηματοδοτούνται κατάλληλα, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει διαθεσιμότητα οι πόροι δεν θα πρέπει να αποτελούν βάση για την άρνηση πρόσβασης στο δικαίωμα στην εκπαίδευση για έναν μαθητή με αναπηρία.

Η ένταξη παρείχε πληθώρα καλών πρακτικών που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφετηρία για την ανάπτυξη συστημάτων συνεκπαίδευσης. Η διεθνής συνεργασία συνέβαλε σε αυτή τη διαδικασία. Η αναγνώριση των συστημάτων συνεκπαίδευσης ως προτεραιότητας στη Συνάντηση Υψηλού Επιπέδου για την Αναπηρία και την Ανάπτυξη μπορεί να συμβάλει στην περαιτέρω ενίσχυση της διαδικασίας μέσω της υιοθέτησης ενός στόχου συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με επαρκείς στόχους και δείκτες για την αναπτυξιακή ατζέντα μετά το 2015.

6.2 Αναγκαίες δεξιότητες και πρακτικές των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Ο ιδιαίτερα σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην προώθηση και καθιέρωση της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας και πρακτικής στη σχολική μονάδα, αναδείχθηκε στην παρούσα μελέτη. Βασικές δεξιότητες και πρακτικές οι οποίες υπογραμμίστηκαν από τους συμμετέχοντες συμπίπτουν απολύτως με τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, όπως είναι η υποχρέωση της διοίκησης για ενημέρωση του

εκπαιδευτικού προσωπικού, των μαθητών, των γονέων και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου (DeMatthewsetal., 2020 · DiPaola&Walther-Thomas, 2003). Ο εκπαιδευτικός εμφανίζεται ως υπεύθυνος συντονιστής της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, της συμβουλευτικής των γονέων, της ευαισθητοποίησης των μαθητών και της κοινωνίας. Οφείλει δε παράλληλα, να εξασφαλίζει τις κατάλληλες συνθήκες τόσο σε επίπεδο ανθρώπινου δυναμικού ,όσο και σε επίπεδο εξοπλισμού και εγκαταστάσεων, εκμεταλλευόμενος τις διοικητικές του δυνατότητες και ταυτόχρονα να επιβραβεύει και να προωθεί καλές πρακτικές αξιοποιώντας τον ηγετικό του ρόλο.

Για την υλοποίηση των προαναφερόμενων συμπεριληπτικών πρακτικών επισημαίνονται κάποιες ιδιαίτερες δεξιότητες ,όπως είναι η επικοινωνιακή δεξιότητα, η οποία αναφέρεται ως απαραίτητη και βιβλιογραφικά (Fullan,1998). Η αναγκαιότητα ύπαρξης ενός κλίματος απόλυτα συνεργατικού και επικοινωνιακού ερμηνεύεται από τη φύση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης η οποία απαιτεί συνεργασία πολλών ειδικοτήτων και ευελιξία σε απρόσμενες συνθήκες. Συνεπακόλουθα, ο αποτελεσματικός δάσκαλος οφείλει να είναι ενημερωμένος και δραστήριος για να κινητοποιείται στοχευμένα, δίκαια και άμεσα όπως προκύπτει από την μη ανάλυση συλλεχθέντων δεδομένων.

Επισημαίνεται, επιπλέον, ότι ο δάσκαλος οφείλει να είναι σε θέση να ελαχιστοποιεί τις αντιδράσεις που εκδηλώνονται κατά την απόπειρα εισαγωγής μιας καινοτομίας στη σχολική ζωή και να είναι ικανός να διαχειριστεί κρίσεις και εντάσεις από όπου κι αν προέρχονται, αναδεικνύοντας τη σπουδαιότητα της συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητά τους. Αυτή η θέση συμβαδίζει και είχε αναδειχθεί ιδιαίτερος και σε αρκετές έρευνες στο παρελθόν (Irvineetal.,2010·Leithwood&Riehl,2003·Theoharis,2007),γεγονός το οποίο φανερώνει τη δυσκολία απαλλαγής αυτών των αντιστάσεων και αρνητικών στάσεων ακόμα και μετά από τόσα χρόνια.

Μια ιδιαίτερη σχέση του δασκάλου με τους υφιστάμενους συναδέλφους του αναδεικνύει η συμπαραγωγή των συγκεκριμένων δεδομένων και δεν εντοπίστηκε στην παρούσα βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να δείχνει εμπιστοσύνη και συνάμα να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι λειτουργούν συμπεριληπτικά. Αυτή η δεξιότητα του δασκάλου αναμφισβήτητα

θα μπορούσε να αναφερθεί ως μια επιθυμητή δεξιότητα για οποιονδήποτε διοικεί μια εκπαιδευτική μονάδα αλλά το γεγονός ότι υπογραμμίζεται σε σχέση με την υιοθέτηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ενδεχομένως να σχετίζεται με την απαιτητική φύση αυτού του είδους της εκπαίδευσης καθώς και με την ανασφάλεια των εκπαιδευτικών λόγω περιορισμένων διαθέσιμων μέσων και προσωπικών δυνατοτήτων.

6.3 Παράγοντες που παρεμποδίζουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Σκοπός της έρευνας ήταν η ανάδειξη κάποιων παραγόντων οι οποίοι εμποδίζουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από απόψεις εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΑΡΕΜΠΟΔΙΣΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	
1.	Αρνητική στάση εκπαιδευτικών
2.	Αρνητική στάση γονέων
3.	Ανεπαρκής μετεκπαίδευση καθηγητών
4.	Ελλείψεις υλικοτεχνικού εξοπλισμού και υποδομών
5.	Δυσκολία στη συνεργασία καθηγητών γενικής και ειδικής αγωγής
6.	Μη χρηματοδότηση από την πολιτεία

Η συμπαραγωγή των δεδομένων ανέδειξε ως μια κύρια αιτία παρεμπόδισης αυτού του είδους της εκπαίδευσης, την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών, γεγονός το οποίο δεν επιβεβαιώνεται από την παρούσα διεθνή βιβλιογραφία αλλά κυρίως από τη βιβλιογραφία που αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Fyssaetal., 2014). Σύμφωνα με τα συλλεχθέντα δημογραφικά στοιχεία οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υπηρέτησαν όλοι ως εκπαιδευτικοί πριν αναλάβουν εκπαιδευτική θέση και δεδομένης της θετικής τους στάσης, αποτελεί παράδοξο το γεγονός ότι μεταβιβάζουν ένα μερίδιο ευθύνης σχετικά με τη μη εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην αρνητική στάση των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, μέσω των δηλωθέντων απόψεων φανερώθηκε ένας ακόμα κοινά αποδεκτός ανασχετικός παράγοντας: η αρνητική στάση και δυσπιστία των γονέων. Οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων είναι ο βασικός ανασχετικός παράγων για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και την υιοθέτηση μιας συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας, σύμφωνα με τις απόψεις που διερευνήθηκαν. Οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν αντιδράσεις και εχθρικές στάσεις εξίσου από γονείς και εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να συμπεριλάβουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. << *Ερχόμαστε καθημερινά σε ρήξη με τους γονείς των παιδιών χωρίς ΕΕΑ για την δυσκολία των παιδιών τους να προχωρήσουν στα μαθήματα, αναφέρουν μάλιστα πολλοί ότι μένουν πολύ πίσω και είναι άδικο προς τα παιδιά τους αυτή η ενσωμάτωση.* >> Σε ένα βαθύτερο επίπεδο έγινε προσπάθεια να ερμηνευθούν οι λόγοι αυτών των αντιδράσεων και διαπιστώθηκε ότι όλες οι απόψεις συγκλίνουν στις προκαταλήψεις, στις απαρχαιωμένες αντιλήψεις σχετικά με την αναπηρία και στον φόβο ότι αυτή η συνύπαρξη θα έχει μαθησιακό κόστος για τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία. Χαρακτηριστικά διατυπώθηκε : << *.....υπάρχουν πολλοί γονείς που δεν θέλουν τα παιδιά τους να έρχονται σε επαφή με τους μαθητές με ΕΕΑ, να μην βρίσκονται καν στο ίδιο θρανίο με το παιδί τους , διότι μπορεί να μην προχωρήσει στην διαδικασία μάθησής τους.>>. Σε συνδυασμό με την ανεπαρκή μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τη δυσκολία τους να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, η συμπεριληπτική εκπαίδευση, σύμφωνα με τις συγκεκριμένες*

απόψεις, αντιμετωπίζει δυσκολία στο να υλοποιηθεί και να είναι αποτελεσματική.

Το γεγονός αυτό εντοπίστηκε και στη διεθνή βιβλιογραφία με τη διαφορά ότι προέρχεται από τη δυσπιστία των γονέων για τα τελικά οφέλη αυτής της συνύπαρξης (Ainscow&César, 2006), σε αντιδιαστολή με την παρούσα έρευνα και τη βιβλιογραφία η οποία αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η οποία κάνει λόγο για αρνητική στάση των γονέων, εξαιτίας προκαταλήψεων απέναντι στη διαφορετικότητα και αναχρονιστικών απόψεων που έχουν παγιωθεί και δύσκολα μπορούν να αλλάξουν(Souliset al,2016).

Εκφράστηκε, επίσης, η ανησυχία των εκπαιδευτικών απέναντι στην αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς των δύσκολων καταστάσεων οι οποίες ενδεχομένως μπορούν να προκληθούν από μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ή άλλες ανάγκες. Αυτή η ανησυχία φαίνεται να επηρεάζεται από την έλλειψη διδακτικής εμπειρίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γιατί υπογραμμίστηκε κατά κύριο λόγο από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν έτυχε καθ' όλη την προϋπηρεσία τους ως εκπαιδευτικοί να διδάξουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μπορεί, επίσης, να συνδυαστεί με την ανεπαρκή μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όπως αναδείχθηκε στην παρούσα και συμφωνεί βιβλιογραφικά εντός και εκτός Ελλάδας (Calculator, 2009· Downingetal.,1997·Μιχαήλ,2016· Tiwarietal.,2015).

Επιπλέον, οι περιορισμένοι διαθέσιμοι πόροι για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι οποίοι μεταφράζονται σε ανεπαρκή στελέχωση από εξειδικευμένο προσωπικό ,ελλείψεις υλικοτεχνικού εξοπλισμού, ακατάλληλες εγκαταστάσεις και πολυπληθείς τάξεις, αναδείχθηκαν μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως βασικοί παράγοντες παρεμπόδισης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ταυτίζονται με την διεθνή βιβλιογραφία (Coutsocostas&Alborz, 2010 · Meijer&Watkins, 2019 · Mieghemetal.,2020).

Η δυσκολία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και ειδικής αγωγής είχε εντοπιστεί από τους Fyssa κ. συν. (2014) και εκφράζεται και στην παρούσα μελέτη όπου γίνεται λόγος για περιορισμένη συνεργασία και ευελιξία καθώς και ακατάλληλα αναλυτικά προγράμματα που δεν ευνοούν την προώθηση των συμπεριληπτικών αρχών. Ειπώθηκε σχετικά :<<.....εμπόδιο στη

συμπεριληπτική διαδικασία αποτελεί η ανεπαρκής εκπαίδευση των καθηγητών της γενικής εκπαίδευσης , οι οποίοι θα έπρεπε να φιλοξενούν και τμήματα ένταξης στην τάξη τους>>>

6.4 Προϋποθέσεις και εκπαιδευτικές πολιτικές για την επιτυχή εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες προσπάθησαν να ερμηνεύσουν την αδυναμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να υιοθετήσει συμπεριληπτικές αρχές και συνάμα να εκφράσουν τρόπους και λύσεις ώστε να υλοποιηθεί εντέλει το συμπεριληπτικό σχολείο στην Ελλάδα.

Η απόλυτα κοινή παραδοχή ότι χρειάζεται άμεσα να αυξηθούν οι διαθέσιμες δαπάνες για την εκπαίδευση στην Ελλάδα, σε συνδυασμό με την προτροπή για σαφή συμπεριληπτική κατεύθυνση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, θα σήμαινε αυτομάτως επίτευξη του στόχου. Πιο αναλυτικά, βασιζόμενοι στο ότι θα επέλθουν οι απαραίτητες εκπαιδευτικές συμπεριληπτικές μεταρρυθμίσεις και το κράτος θα επενδύσει οικονομικά στην εκπαίδευση, σημαίνει, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, στελέχωση με εξειδικευμένο προσωπικό, παροχή απαραίτητου υλικοτεχνικού εξοπλισμού, διαμόρφωση εγκαταστάσεων, ολιγομελή τμήματα και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση αναφέρεται και στη μελέτη των Fyssa κ. συν. (2014) ως απαραίτητη για τους έλληνες εκπαιδευτικούς και συνδυάζεται με την εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών διδασκαλίας (Pappasetal., 2018), οι οποίες δεν αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας αλλά ενδεχομένως να εννοούνται όταν προτείνουν την επιμόρφωση.

Επιπρόσθετα, οι ενημερωτικές συναντήσεις των γονέων αναφέρονται ως ένας ακόμα τρόπος δράσης υπέρ της συμπερίληψης και σχετίζονται με τους Fyssa κ. συν. (2014) οι οποίοι κάνουν λόγο για την σημασία της συνεργατικής κουλτούρας του σχολείου στην επίτευξη της συμπερίληψης. Στα πλαίσια της συνεργασίας προτάθηκε από το δείγμα των εκπαιδευτικών η συνύπαρξη εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σε κάθε τάξη. Η πρόταση αυτή δε συνάδει με τους Coutsocostas και Alborz (2010) οι οποίοι προτείνουν όλοι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να διδάσκονται

ειδική αγωγή κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, ώστε να μπορούν μόνοι τους να εκπαιδεύουν συμπεριληπτικά όλους τους μαθητές της τάξης τους.

Τέλος, σύμφωνα με τους Leithwood και Riehl (2003) και τους Lyons και Arthur-Kelly (2014) η επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σχετίζεται άμεσα με την τακτική αξιολόγηση όλων των υπηρεσιών, των δράσεων και του ανθρώπινου δυναμικού και παράλληλα από την ανατροφοδότηση της αξιολόγησης αυτής. Εντούτοις, αυτή η θέση δεν επιβεβαιώθηκε από κανέναν συμμετέχοντα στην παρούσα έρευνα δημιουργώντας ερωτήματα σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση και ταυτόχρονα απέναντι στις διοικητικές τους γνώσεις για τα στάδια εισαγωγής μιας καινοτομίας στη σχολική μονάδα.

6.5 Γενικά συμπεράσματα έρευνας

Συνοψίζοντας, υπογραμμίζεται η θετική στάση των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αναγνωρίζεται, από το σύνολο των συμμετεχόντων, η θετική επίδραση σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη αλλά και η συμβολή της μακροπρόθεσμα στη διαμόρφωση ενός δίκαιου και υγιούς κοινωνικού περιβάλλοντος. Κατά κύριο λόγο, σύμφωνα με τις απόψεις τους, μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης οι μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα μπορέσουν να διαμορφώσουν μια ολοκληρωμένη άποψη απέναντι στη διαφορετικότητα και στη συμβίωση με αυτή, καλλιεργώντας δεξιότητες και αισθήματα αποδοχής. Επιπρόσθετα, θα μπορέσουν να επωφεληθούν από το πλούσιο σε ερεθίσματα συμπεριληπτικό περιβάλλον και από την εξατομικευμένη μάθηση.

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα έχουν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες αποκτώνται μόνο με την αλληλεπίδραση με τους μαθητές χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. Η μίμηση κοινωνικών συμπεριφορών και η μέγιστη προσπάθεια για κατάκτηση ακαδημαϊκών στόχων θα

είναι, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, τα βασικά επιτεύγματα της συμπερίληψης.

Ακολουθώντας, οι εκπαιδευτικοί θα καταφέρουν να εξελιχθούν προσωπικά και επαγγελματικά, εφαρμόζοντας καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και αξιοποιώντας τον εξελιγμένο υλικοτεχνικό εξοπλισμό. Παράλληλα, στο γονικό και κοινωνικό πλαίσιο θα περιοριστούν οι προκαταλήψεις και οι ρατσιστικές συμπεριφορές. Θα καταστεί σαφές ότι η εκπαίδευση των μαθητών ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητά τους είναι αναφαίρετο δικαίωμά τους, ότι δεν επηρεάζεται αρνητικά η εκπαίδευση των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ότι η πολιτεία οφείλει να παρέχει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο χωρίς διακρίσεις και περιθωριοποιήσεις κοινή εκπαίδευση για όλους τους μαθητές.

Αναφέρθηκε, επίσης, ένα πλήθος αναγκαίων δεξιοτήτων και πρακτικών που οφείλει η διοίκηση της σχολικής μονάδας να διαθέτει ώστε να καταστεί εφικτή η ουσιαστική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με κυριότερη την ουσιαστική επικοινωνία σε όλα τα επίπεδα. Η συνεργασία με όλους είναι απαίτηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ώστε να επιτευχθεί ο διαμοιρασμός γνώσης για μέγιστα δυνατά αποτελέσματα.

Παράλληλα, υποδείχθηκαν σημαντικά σημεία τα οποία είναι υπεύθυνα για την κωλυσιεργία στην υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αποδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είναι γνώστες της υφιστάμενης κατάστασης και έχουν εντοπίσει τις δυσκολίες. Οι αρνητικές στάσεις των γονέων αλλά και των εκπαιδευτικών δεν επιτρέπουν την πλήρη και ουσιαστική υλοποίησή της. Διαπιστώνεται η δυσπιστία από μέρους τους και η ανασφάλειά τους σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή της, με αποτέλεσμα να συνεχίζουν να διαχωρίζουν τους μαθητές και να στηρίζουν την ύπαρξη της ανεξάρτητης ειδικής αγωγής.

Τέλος, διατυπώνουν υλοποιήσιμες προτάσεις –αύξηση δαπανών για την εκπαίδευση και σαφής συμπεριληπτική εκπαιδευτική πολιτική- και δείχνουν έτοιμοι να δράσουν υπέρ της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης την οποία εύχονται να δουν να εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σύντομα.

6.6 Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Τα παραχθέντα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ήταν ένας συνδυασμός κατάθεσης απόψεων και παράλληλης ερμηνείας αυτών από την ερευνήτρια, γεγονός το οποίο δεν αποτελεί απαραίτητα αδυναμία της έρευνας (Τσιώλης, 2013). Όμως το υπό μελέτη φαινόμενο προσεγγίστηκε μόνο από την πλευρά των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ αφορά περισσότερα μέρη και προκειμένου να δοθούν ερμηνείες θα ήταν ασφαλέστερο να συνδυαστούν με τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής όλων των βαθμίδων, των γονιών μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, των μαθητών και λοιπών εμπλεκόμενων μερών.

Ενδεχομένως, να συνυπάρχουν συγκεκριμένες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και πολιτικές συνθήκες στην περιοχή οι οποίες να επηρεάζουν προς μια κατεύθυνση τις απόψεις των συμμετεχόντων. Σε συνδυασμό με τον μικρό αριθμό του δείγματος (συνολικά 13 συμμετέχοντες) και την ενδεχόμενη περιορισμένη εμβάθυνση λόγω απειρίας της ερευνήτριας υπάρχει κίνδυνος να μην αναδειχθούν όλες οι πτυχές του φαινομένου.

Κατά τη σύνταξη των συμπερασμάτων διαπιστώθηκε η ανάγκη για διεύρυνση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και παρόλη την προσπάθεια να συμπληρωθεί με σχετικού θέματος μελέτες, βεβαιώνεται ότι δεν εξαντλήθηκε. Αναφέρεται ως παράδειγμα το εξής: το εύρημα ότι δεν εντοπίστηκε η ενθάρρυνση και η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους ως μια προδιατυπωμένη καλή πρακτική του δασκάλου για την εφαρμογή της συμπερίληψης δε σημαίνει απαραίτητα ότι μόνο το παρόν δείγμα ανέδειξε αυτή την πτυχή. Πιθανότατα να υπάρχει ανάγκη να γίνει μια πιο εκτεταμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση και μια κριτική ανάγνωση πολλών εμπειρικών μελετών, ώστε να αναδειχθούν όλες οι πτυχές του θέματος για να οδηγήσουν σε ασφαλέστερες ερμηνείες.

Το εργαλείο συντάχθηκε με προσοχή, ώστε να απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα όμως εκ του αποτελέσματος διαπιστώθηκε ότι θα μπορούσε να εκμαιεύσει απαντήσεις οι οποίες θα «φώτιζαν» περισσότερο δυσνόητες και αντικρουόμενες

νοηματικές περιοχές. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να ερωτηθούν αν ως εκπαιδευτικοί είχαν αντίθετη στάση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, με σκοπό να ερμηνευθεί το γεγονός ότι ως εκπαιδευτικοί είναι όλοι θετικοί απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και θεωρούν βασικό εμπόδιο στην εφαρμογή της την αρνητική θέση των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, θα έπρεπε να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην περιγραφή της λειτουργίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από τους δασκάλους στοχεύοντας στην διαπίστωση του βαθμού ενημέρωσής τους σχετικά με αυτό το είδος της εκπαίδευσης. Αυτό κρίθηκε απαραίτητο, γιατί παραλείφθηκαν από το συγκεκριμένο δείγμα σημαντικά οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τα οποία συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία.

Σε μελλοντικό επίπεδο θα ήταν ενδιαφέρον να αναζητηθούν οι λόγοι για τους οποίους συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν ανέφεραν την αξιολόγηση ως τρόπο δράσης υπέρ της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αγνοούν ότι για να επιτευχθεί η συνεχής βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να εφαρμοστεί ένας ποιοτικός έλεγχος παροχής υπηρεσιών ο οποίος περιλαμβάνει απαραίτητως τα στάδια του προγραμματισμού, της δράσης, της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης όπως ορίζει ο κύκλος του Deming (Plan, Do, Check, Act) (Δάρρα, 2018) ή νιώθουν φόβο απέναντι στην αξιολόγηση;

Τέλος, υπογραμμίζεται ότι στην παρούσα μελέτη έγινε μια αναφορά της υφιστάμενης κατάστασης άλλων χωρών σε σχέση με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και θα είχε ενδιαφέρον στο μέλλον να συσχετιστούν τα αίτια της περιορισμένης εφαρμογής με κοινωνικοοικονομικές μεταβλητές των χωρών, ώστε σε συνδυασμό με αποτελέσματα σαν της παρούσας, να διεξαχθούν συμπεράσματα τα οποία θα ενεργοποιήσουν τους ιθύνοντες να κάνουν τις απαραίτητες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Η μελέτη επισημαίνει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να απαγορεύουν την άρνηση εισαγωγής στα γενικά σχολεία λόγω αναπηρίας, να προωθούν τη μεταφορά μαθητών με αναπηρία από τα ειδικά στα γενικά σχολεία και να εγγυώνται την απαγόρευση των διακρίσεων παρέχοντας εύλογες διευκολύνσεις. Αυτό σημαίνει ότι ένα σχολείο θα πρέπει να κάνει τις κατάλληλες προσαρμογές όπου χρειάζεται για να

διασφαλίσει ότι ένας μαθητής με αναπηρία έχει πρόσβαση και συμμετοχή στην εκπαίδευση σε ίση βάση με τους άλλους μαθητές.

Τα σχολικά προγράμματα σπουδών, οι παιδαγωγικές και οι μέθοδοι δοκιμών θα πρέπει να προσαρμοστούν για να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές με αναπηρίες έχουν πρόσβαση σε μια συμπεριληπτική, ποιοτική και δωρεάν πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε ίση βάση με τους άλλους.

Θα πρέπει να ληφθούν μέτρα για την εξάλειψη των στάσεων, σωματικών, κοινωνικοοικονομικών και επικοινωνιακών εμποδίων για μαθητές με αναπηρίες που θα πρέπει επίσης να λαμβάνουν την επαρκή υποστήριξη, συμπεριλαμβανομένης της εξατομικευμένης υποστήριξης, για να διευκολυνθεί η αποτελεσματική εκπαίδευσή τους. Επιπλέον, θα πρέπει να εξασφαλιστεί η ευκαιρία τους να αποκτήσουν δεξιότητες ζωής και κοινωνικής ανάπτυξης - όπως η εκμάθηση της γραφής Braille και της νοηματικής γλώσσας.

Η μελέτη προτείνει επίσης την απασχόληση εκπαιδευτικών που διαθέτουν τα προσόντα στη νοηματική γλώσσα και τη γραφή Braille, καθώς και την κατάρτιση επαγγελματιών που εργάζονται σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης στην ευαισθητοποίηση σχετικά με την αναπηρία και τη χρήση κατάλληλων τεχνικών επικοινωνίας και εκπαίδευσης.

Μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα άτομα με αναπηρίες θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στη δια βίου μάθηση που ανταποκρίνεται κατάλληλα στις συνεχιζόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες τους.

Βιβλιογραφία

- ✓ Avramidis, E. (2013). Self concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education* , 421-442.
- ✓ Cook, L. &. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *The Focus* , 1–16.
- ✓ Evans, A. E. (2007). Horton, Highlander, and leadership education: Lessons for preparing educational leaders for social justice. *Journal of School Leadership*. 250–270.
- ✓ Fontana, K. C. (2005). The effects of co-teaching on the achievement of eighth grade students with learning disabilities. *Journal of At-Risk Issues*.
- ✓ Galaterou, J. &. (2017). Teachers Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *International Journal of Special Education* , 643-658.
- ✓ Henning, M. B. (2007). Preparing for inclusion. *Child Study Journal*. 19-30.
- ✓ Kyle, J. (1993). Integration of deaf children. *European Journal of Special Needs*. 201-220.
- ✓ Morrow, L. M. (2001). *Literacy development in the early years*. Needham Heights, MA. London.
- ✓ Nielsen. (2018, December 12). *The Nielsen Total Audience Report*.

- ✓ Norwich, A. &. (2002). Connected Commerce: Connectivity is Enabling Lifestyle Evolution. Avramidiseta.
- ✓ Stinson, M. S. (1994). A Path for Integration or. American Annals of the Death , 156-159.
- ✓ Tomlinson, C. B. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest and learning profile in academically diverse classrooms. 119-145.
- ✓ Α., Σ. (1997). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ Βλάχου, Α. &.Σ. (2004). Η πολιτική της ένταξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ Γερανίου, Ε. Σ. (1994). Δικαιώματα των αναπήρων. Κοινωνική Εργασία , 23-41.
- ✓ Δόικου, Μ. (2002). Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής: διερεύνηση της προσφοράς μαθημάτων ειδικής αγωγής. Αθήνα: Βήττας.
- ✓ Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ Καραγιάννη, Π. &.Σ. (2006). Το Κοινωνικό Μοντέλο της Αναπηρίας. Θεωρία και Ερευνητική Πρακτική. Αντιφάσεις και Ερωτήματα. Μακεδόν , 223-232.

- ✓ Λύμμα, Γ. (1984). Ειδική Αγωγή. Αθήνα: Ετήσια γενική έκθεση.
- ✓ Μιχαηλίδης, Θ. (2009). Συνεκπαίδευση και αναπηρία. Θεωρητική και. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- ✓ Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- ✓ Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- ✓ Σούλης, Σ.-Γ. (20008). Ένα Σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Στο Σ.-Γ. Σούλης. Αθήνα: GUTENBERG.
- ✓ Τζουριάδου, Μ. Μ. (2001). Παιδιά με ειδικές ανάγκες στην προσχολική αγωγή: απόψεις νηπιαγωγών. Έρευνα , 124-172.
- ✓ Τζουριάδου, Μ. (2000). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Μια Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ Χριστοφοράκη, Κ. (2008). «Πρόσβαση». Η Ενσωμάτωση των Παιδιών με Αναπηρίες στη Σχολική Διαδικασία. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ίδρυμα Κοινωνικής Εργασίας.

Παράρτημα

1. ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Παράρτημα Α:

Ημερομηνία:.....

Ωρα:.....

Ερευνητής: Αλεξάνδρα Βλάχου

Α.1 ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

1. Σε ποιο νομό βρίσκεται το σχολείο στο οποίο υπηρετείτε;

.....

2. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

3. Ηλικία

.....

4. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση (συνολικά)

.....

5. Είστε εκπαιδευτικός

- Γενικής Εκπαίδευσης Β'/βάθμιας σε γενική τάξη
- Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης Β'/βάθμιας σε τμήμα ένταξης
- Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης Β'/βάθμιας σε παράλληλη στήριξη
- Άλλο:

6. Σημειώστε τους τίτλους σπουδών που κατέχετε

- Πτυχίο Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης
- Πτυχίο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
- Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών
- Διδακτορικό Δίπλωμα
- Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ
- Τίτλος εξομοίωσης
- Άλλο:

7. Εργάζεστε σε

- Δημόσιο Σχολείο Γενικής Αγωγής
- Δημόσιο Σχολείο Ειδικής Αγωγής
- Ιδιωτικό Σχολείο Γενικής Αγωγής
- Ιδιωτικό Σχολείο Ειδικής Αγωγής
- Άλλο:

8. Διαθέτετε κάποια εκπαίδευση/κατάρτιση/εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή;

9. Έχετε διδάξει μαθητές με ΔΑΦ, ΔΕΠΥ ή Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) μέσα στο σχολικό πλαίσιο;

10. Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε Ναι, θεωρείτε πώς η διδασκαλία ήταν αποδοτική;

11. Έχετε επαφή με άτομα με ΔΕΠΥ, ΔΑΦ ή ΕΜΔ στο οικογενειακό ή φιλικό σας περιβάλλον;

12. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γνωρίζετε τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΑΦ;

13. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γνωρίζετε τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΕΠΥ;

14. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γνωρίζετε τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΕΜΔ;

15. Όταν έρχομαι σε επαφή με ένα παιδί με ΔΑΦ ποιο συναίσθημα επικρατεί ; :

16. Όταν έρχομαι σε επαφή με ένα παιδί με ΔΕΠΥ ποιο συναίσθημα επικρατεί ;

17. Όταν έρχομαι σε επαφή με ένα παιδί με ΕΜΔ ποιο συναίσθημα επικρατεί ;

A.2 ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1. Θεωρείτε ότι οι μαθητές με ΔΑΦ θα πρέπει να συμπεριληφθούν στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης;
2. Θεωρείτε ότι οι μαθητές με ΔΕΠΥ θα πρέπει να συμπεριληφθούν στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης;
3. Θεωρείτε ότι οι μαθητές με ΕΜΔ θα πρέπει να συμπεριληφθούν στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης;
4. Θεωρείτε ότι η σοβαρότητα της αναπηρίας του μαθητή είναι σημαντικός παράγοντας για την ομαλή συμπερίληψή του;
5. Θεωρείτε ότι οι μαθητές με χαμηλή λειτουργικότητα δε θα πρέπει να συμπεριληφθούν σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης;
6. Θεωρείτε ότι η συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης παρέχει πολλά πλεονεκτήματα στους μαθητές αυτούς;
7. Θεωρείτε ότι η συμπερίληψη μαθητών με ΕΜΔ στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης παρέχει πολλά πλεονεκτήματα στους μαθητές αυτούς;
8. Θεωρείτε ότι ή συμπερίληψη μαθητών με ΔΕΠΥ στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης παρέχει πολλά πλεονεκτήματα στους μαθητές αυτούς;
9. Η συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης παρέχει πολλά πλεονεκτήματα στους υπόλοιπους μαθητές;

10. Πιστεύετε ότι η συμπερίληψη μαθητών με ΕΜΔ στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης παρέχει πολλά πλεονεκτήματα στους υπόλοιπους μαθητές;
11. Πιστεύετε ότι η συμπερίληψη μαθητών με ΔΕΠΥ στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης παρέχει πολλά πλεονεκτήματα στους υπόλοιπους μαθητές;
12. Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής μπορούν να συμβάλλουν ενεργά στη διαδικασία της συμπερίληψης;
13. Ένα σχολείο ειδικής αγωγής είναι καλύτερο πλαίσιο για τους μαθητές με ΔΑΦ από ένα γενικό σχολείο;
14. Ένα σχολείο ειδικής αγωγής είναι καλύτερο πλαίσιο για τους μαθητές με ΔΕΠΥ από ένα γενικό σχολείο;
15. Ένα σχολείο ειδικής αγωγής είναι καλύτερο πλαίσιο για τους μαθητές με ΕΜΔ από ένα γενικό σχολείο;
16. Για την επιτυχημένη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ, ΔΕΠΥ και ΕΜΔ πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η ταυτόχρονη υποστήριξη από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής;
17. Για την επιτυχημένη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ, ΔΕΠΥ και ΕΜΔ είναι απαραίτητη η ταυτόχρονη υποστήριξη από επιπλέον εξειδικευμένο βοηθητικό προσωπικό;
18. Είστε διατεθειμένος/η να επιμορφωθείτε σε θέματα ειδικής αγωγής για να υποστηρίξετε την επιτυχημένη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ, ΔΕΠΥ και ΕΜΔ;
19. Πιστεύετε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θα πρέπει να λάβουν μια βασική κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής;
20. Φοβάστε ότι με τη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΑΦ, ΔΕΠΥ και ΕΜΔ οι μαθητές γενικής εκπαίδευσης θα "μείνουν πίσω" ακαδημαϊκά;
21. Για να είναι επιτυχημένη η συμπερίληψη χρειάζονται προσαρμογές και τροποποιήσεις στο σχολικό περιβάλλον και πρόγραμμα. Πιστεύετε ότι αυτές είναι μεγαλύτερες για παιδιά με ΔΑΦ από ότι για παιδιά με ΔΕΠΥ και ΕΜΔ;

A.3 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

1. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής είναι σημαντική για την επιτυχία της συμπερίληψης;
2. Η ύπαρξη τεχνολογικών μέσων και πόρων είναι σημαντική για την επιτυχία της συμπερίληψης;
3. Η αλλαγή στα προγράμματα σπουδών είναι σημαντική για την επιτυχία της συμπερίληψης;
4. Η παροχή υποστήριξης και βοήθειας από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας είναι σημαντική για την επιτυχία της συμπερίληψης;
5. Η θέληση του εκπαιδευτικού προσωπικού να επιμορφωθεί σε θέματα ειδικής αγωγής είναι σημαντική για την επιτυχία της συμπερίληψης;

6. Ο αριθμός των μαθητών σε κάθε τάξη είναι σημαντικός για την επιτυχία της συμπερίληψης;

7. Ποιος πιστεύετε παράγοντας είναι σημαντικός για την επιτυχία της συμπερίληψης;

A4.ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ

Θα θέλατε να συμπληρώσετε κάτι που θεωρείτε σημαντικό και δεν αναφέρατε επειδή το ξεχάσατε ή το παραλείψατε;

Σας ευχαριστώ θερμά για την συμβολή σας στην ερευνητική μου διαδικασία και για την υπέροχη συνεργασία σας.

.....