



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

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ/Η ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ:
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΚΟΖΑΝΗΣ**

της

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΣ ΑΒΡΑΜΙΔΟΥ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος στις

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

Φεβρουάριος 2024

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2024

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: *Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία* 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 Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

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

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ/Η ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ:
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΚΟΖΑΝΗΣ.**

της

Αναστασίας Αβραμίδου

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων Καθηγητής: Μαλέτσκος Αθανάσιος

Επόπτης Α': Γκιώση Στυλιανή

Επόπτης Β': Γιαννούλη Βασιλική

Φεβρουάριος 2024

Πρόλογος

Η διασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης χωρίς αποκλεισμούς εξακολουθεί να αποτελεί μια παγκόσμια πρόκληση. Τα άτομα με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν ακόμη και σήμερα την απόρριψη, την περιθωριοποίηση, την απομόνωση, την απομάκρυνση, τον οίκτο και άλλα. Ενώ έχουν γίνει πολλές προσπάθειες και υπάρχει εμφανής βελτίωση της κατάστασης, η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης προς όλους χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση. Θεμέλια για την εξασφάλιση της ποιοτικής εκπαίδευσης αποτελούν η ισότητα και η συμπερίληψη (UNESCO, 2017). Η διασφάλιση της ισότητας, η εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών, η αποδοχή της διαφορετικότητας και η καλλιέργεια μιας σχολικής συμπεριληπτικής κουλτούρας αποτελούν καίρια ζητήματα στον τομέα της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η εξέταση του θέματος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών στελεχών, καθώς αυτοί αποτελούν τα πρόσωπα- κλειδιά τα οποία μπορούν να επιτύχουν την ορθή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης και να αυξήσουν τα επίπεδα αποτελεσματικότητάς της (Τσιολπίδου, 2019).

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε στο πλαίσιο της απόκτησης μεταπτυχιακού διπλώματος του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών *Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία* του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Το θέμα που διαπραγματεύεται η συγκεκριμένη εργασία είναι οι απόψεις και ο ρόλος των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, στην εργασία αυτή επιχειρείται α) να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών στελεχών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, β) να αναδειχθεί ο ρόλος των στελεχών εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και γ) να εντοπιστούν και να καταγραφούν οι πρακτικές εφαρμογές καθώς και οι προτάσεις σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Μαλέτσκο Αθανάσιο για την πολύπλευρη στήριξη, την καθοδήγηση και την πολύτιμη βοήθεια που έλαβα από αυτόν σε όλα τα επίπεδα καθώς και για την ανθρώπινη και ειλικρινή συνεργασία που είχαμε κατά τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας. Ευχαριστώ επίσης τις αξιότιμες καθηγήτριες, την κα Γκιώση Στυλιανή και την κα Γιαννούλη

Βασιλική που συμμετείχαν στην τριμελή εξεταστική επιτροπή. Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω και τον υπεύθυνο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών κ. Βαλκάνο Ευθύμιο καθώς και την κα Δανηλίδου Αθηνά για την στήριξη, την κατανόηση και την ευγένεια που έδειξαν σε όλη τη διάρκεια φοίτησής μου στο πρόγραμμα σπουδών. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς όλα τα στελέχη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κοζάνης που δέχτηκαν με μεγάλη χαρά να με βοηθήσουν και συμμετείχαν στην έρευνα. Τέλος, οφείλω ένα ευχαριστώ στους δικούς μου ανθρώπους για την κατανόηση και την στήριξη όλων αυτών τον καιρό.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξέτασε τις απόψεις και τον ρόλο των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Περιφερειακή Ενότητα της Κοζάνης. Η έρευνα που διεξήχθη ήταν ποιοτική και πραγματοποιήθηκε με τη λήψη συνεντεύξεων από 20 εκπαιδευτικά στελέχη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα εκπαιδευτικά στελέχη που συμμετείχαν στην έρευνα αποτελούνταν από διευθυντές δημοτικών σχολείων, μια υποδιευθύντρια, μια Σύμβουλο Γενικής Εκπαίδευσης, την Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και την Προϊστάμενη Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Οι στόχοι της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, η ανάδειξη του ρόλου των στελεχών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση καθώς και ο εντοπισμός και η καταγραφή των πρακτικών και των προτάσεων σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι στην πλειοψηφία τους τα εκπαιδευτικά στελέχη διατηρούν θετική στάση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμφώνησαν με τους στόχους και την φιλοσοφία της. Αναγνώρισαν τα οφέλη της συνεκπαίδευσης, τα οποία αφορούν τόσο τους μαθητές με αναπηρία όσο και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και σε πολλά εμπόδια, με κυριότερα τις ελλείψεις από την Πολιτεία, την ελλιπή κατάρτιση των στελεχών και των εκπαιδευτικών καθώς και την ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων που παρεμποδίζουν την αποτελεσματική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης αυτών των μαθητών. Ακόμη, αναδείχθηκε ο καίριος και πρωταρχικός ρόλος που έχουν τα εκπαιδευτικά στελέχη στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και καταγράφηκαν συμπεριληπτικές πρακτικές που εφαρμόζει η Πολιτεία και τα στελέχη για τους μαθητές με αναπηρία. Τέλος, τα στελέχη πρότειναν κάποιες νέες και καινοτόμες πρακτικές, οι οποίες, αν εφαρμοστούν, θα βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τους μαθητές με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Λέξεις κλειδιά: συμπεριληπτική εκπαίδευση, συνεκπαίδευση, μαθητές με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ρόλος στελεχών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Abstract

This study examined the views and the role of managers in the Primary Education regarding inclusive education of students with disabilities and/or special educational needs in the Regional Unit of Kozani. The research conducted was qualitative and was carried out by interviewing 20 primary education staff members. The educational managers who participated in the survey consisted of primary school principals, a deputy principal, a General Education Counselor, the Special Education Counselor and the Head of Educational Affairs. and record practices. The objectives of the research were to investigate the views of primary education managers on inclusive education, to highlight the role of managers in inclusive education and to identify and record practices and proposals regarding the inclusion of students with disabilities and/or special educational needs in Primary Education in Greece. Based on the results of the survey, it appeared that the majority of the educational staff maintain a positive attitude towards inclusive education of students with disabilities and/or special educational needs and agreed with its objectives and philosophy. They acknowledged the benefits of inclusive education, which are relevant to students with disabilities and other members of the school community as well. However, the participants also mentioned many obstacles, the main ones being the shortcomings of the State, the lack of training of managers and teachers and the existence of stereotypical perceptions and prejudices that hinder the effective implementation of inclusive education for these students. Furthermore, the key and primary role of educational managers in the implementation of inclusive education was highlighted and inclusive practices implemented by the State and managers for students with disabilities were documented. Finally, the participants suggested some new and innovative practices that, if implemented, would improve the effectiveness of inclusive education for students with disabilities and/or special education needs.

Key Words: inclusive education, students with disabilities and/or special educational needs, role of primary education managers

Πίνακας περιεχομένων

Πρόλογος.....	iv
Περίληψη.....	vi
Abstract	vii
Κατάλογος Διαγραμμάτων.....	xi
Εισαγωγή.....	1
A' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	5
1. Μαθητές με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	5
1.1. Ορισμός των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	5
1.2. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	6
2. Συμπερίληψη και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση.....	10
2.1. Η έννοια της Συμπερίληψης	10
2.2. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: εννοιολογική αποσαφήνιση	11
2.3. Η φιλοσοφία της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης.....	12
3. Συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	15
3.1. Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	15
3.2. Θετικές επιδράσεις από την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	17
3.3. Εμπόδια κατά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	19
3.4. Εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα ελληνικά σχολεία.....	20
4. Στελέχη εκπαίδευσης και συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	24
4.1. Ο ρόλος των στελεχών εκπαίδευσης στην λειτουργία των σχολικών μονάδων.....	24
4.1.1. Ο ρόλος του Συμβούλου Γενικής Εκπαίδευσης.....	24
4.1.2. Ο ρόλος του Συμβούλου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.....	25
4.1.3. Ο ρόλος του Προϊσταμένου του τμήματος Εκπαιδευτικών Θεμάτων	26
4.1.4. Ο ρόλος του διευθυντή στη σχολική μονάδα	26
4.1.5. Ο ρόλος του υποδιευθυντή στη σχολική μονάδα.....	28
4.2. Μοντέλα – Στυλ ηγεσίας για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης....	29
4.3. Ο ρόλος των στελεχών εκπαίδευσης στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	32

4.4. Απόψεις των στελεχών εκπαίδευσης για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός ευρωπαϊκού πλαισίου: Ερευνητική Επισκόπηση	35
4.4.1. Απόψεις των στελεχών εκπαίδευσης για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ελλάδα: Ερευνητική Επισκόπηση	38
B' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	43
5. Μεθοδολογία έρευνας.....	43
5.1. Αναγκαιότητα, σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	43
5.2. Μέθοδος συλλογής δεδομένων και ερευνητικό εργαλείο	44
5.2.1. Ποιοτική έρευνα.....	44
5.2.2. Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο	45
5.3. Δειγματοληψία – Συμμετέχοντες.....	47
5.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	48
5.4.1. Διεξαγωγή πιλοτικών συνεντεύξεων και αναδιαμόρφωση	48
5.4.2. Διεξαγωγή έρευνας.....	48
5.5. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	49
5.6. Δεοντολογία έρευνας.....	51
5.7. Εγκυρότητα και αξιοπιστία	51
5.8. Περιορισμοί έρευνας.....	53
6. Αποτελέσματα έρευνας	54
6.1. 1 ^{ος} Θεωρητικός Άξονας: Οι απόψεις των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση	54
6.1.1. Συνοπτικά αποτελέσματα 1 ^{ου} θεωρητικού άξονα	66
6.2. 2 ^{ος} Θεωρητικός Άξονας: Ο ρόλος των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση	69
6.2.1. Συνοπτικά αποτελέσματα 2 ^{ου} θεωρητικού άξονα	72
6.3. 3 ^{ος} Θεωρητικός Άξονας: Πρακτικές και προτάσεις σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα	75
6.3.1. Συνοπτικά αποτελέσματα 3 ^{ου} θεωρητικού άξονα	82
7. Συζήτηση – Συμπεράσματα έρευνας.....	84
7.1. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών στελεχών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση	84
7.2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στελεχών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση	89
7.3. Οι πρακτικές και οι προτάσεις σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	91
7.4. Εφαρμογή των ευρημάτων	96

7.5. Περιορισμοί έρευνας.....	96
7.6. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	97
Ελληνική Βιβλιογραφία	99
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	105
Παραρτήματα	109
Παράρτημα 1: Οδηγός συνέντευξης.....	109
Παράρτημα 2: Φόρμα συγκατάθεσης συμμετεχόντων	112
Παράρτημα 3: Δείγμα συνέντευξης.....	113
Παράρτημα 4: Πορεία κωδικοποίησης – Απλές έννοιες (Simple ideas)	122

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Οι απόψεις των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (1ος θεωρητικός άξονας).....	68
Διάγραμμα 2: Ο ρόλος των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση (2ος θεωρητικός άξονας).....	74
Διάγραμμα 3: Οι πρακτικές που εφαρμόζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (3ος θεωρητικός άξονας)	83

Εισαγωγή

Μέχρι και σήμερα η διασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης χωρίς αποκλεισμούς παραμένει μια παγκόσμια πρόκληση. Ένας από τους δεκαεπτά Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης που θέτει ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών μέχρι και το 2030 είναι η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης (Education 2030, 2016). Θεμέλια για την ποιοτική εκπαίδευση αποτελούν η ισότητα και η συμπερίληψη. Έτσι, λοιπόν, όλα τα κράτη παγκοσμίως στοχεύουν στην ανάπτυξη συστημάτων εκπαίδευσης χωρίς διακρίσεις, που σέβονται τις διαφορετικές ανάγκες, τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά όλων των μαθητών, ώστε να αρχίσει η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δηλαδή η δυνατότητα να μαθαίνουν όλα τα παιδιά μαζί σε ένα κοινό «Σχολείο για όλους» (UNESCO, 2017).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, τα άτομα με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν δύομισι φορές περισσότερες πιθανότητες από τους συνομηλίκους τους να μην πάνε ποτέ σχολείο ή ακόμη και όταν πηγαίνουν, να φοιτούν είτε σε σχολεία ειδικής αγωγής είτε σε γενικά σχολεία ακολουθώντας ένα διαφορετικό πρόγραμμα σπουδών. Επομένως, το ζήτημα είναι αν τα άτομα με αναπηρίες θα πρέπει να είναι διαχωρισμένα σε ειδικά σχολεία ή αν θα πρέπει να συμπεριληφθούν πλήρως στα γενικά σχολεία (Stubbs, 2008).

Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες τα τελευταία χρόνια εφαρμόζεται στον κλάδο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης η συμπεριληπτική εκπαίδευση ή συνεκπαίδευση. Ειδικότερα, η συνεκπαίδευση αποτελεί εκείνη την πρακτική που στοχεύει στη συνύπαρξη και συνδιδασκαλία των μαθητών με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Με την συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτρέπονται οι διαχωρισμοί των μαθητών λόγω αναπηριών και/ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και ενισχύεται η ίση πρόσβαση όλων των μαθητών στην εκπαίδευση (Καϊμαρά & Οικονόμου, 2018). Τα οφέλη και η σπουδαιότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχουν επισημανθεί και αναδειχθεί μέσα από την υπάρχουσα διεθνή βιβλιογραφία (Γεωργιάδη κ.ά., 2020).

Η αποτελεσματικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης απαιτεί την συμπλήρωση πολλών ελλείψεων, την αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Στεφανίδου & Κωφίδου, 2021), την προσαρμογή και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκομένων και την παροχή

ανθρώπινης και υλικοτεχνικής υποστήριξης προς όλους τους μαθητές και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (Γεωργιάδη κ.ά., 2020).

Σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης διαδραματίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό και τα εκπαιδευτικά στελέχη των σχολικών κοινοτήτων. Φαίνεται από την βιβλιογραφία ότι το ζήτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχει μελετηθεί εκτενέστερα από την πλευρά και για τον ρόλο των εκπαιδευτικών (π.χ. Asamoah et al., 2018; Imaniah & Fitria, 2018) και όχι τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών στελεχών. Γνωρίζοντας όμως, ότι τα εκπαιδευτικά στελέχη είναι τα πρόσωπα που μπορούν να διασφαλίσουν την ορθή υλοποίηση της συνεκπαίδευσης και να αυξήσουν τα επίπεδα αποτελεσματικότητάς της, κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση των απόψεων και του ρόλου τους (Τσιολπίδου & Πλατσίδου, 2019).

Πιο συγκεκριμένα, τα εκπαιδευτικά στελέχη είναι υπεύθυνα να καλλιεργήσουν μια συμπεριληπτική κουλτούρα στις σχολικές κοινότητες, να ενθαρρύνουν την ενσωμάτωση νέων καινοτόμων προσεγγίσεων και να εμφυσήσουν στα υπόλοιπα μέλη το όραμά τους για ένα σχολείο συμπεριληπτικό που να «χωρά» όλους τους μαθητές. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό τα μέλη της σχολικής κοινότητας να έχουν κοινούς στόχους, αξίες και αντιλήψεις ως προς τη συνεκπαίδευση, ώστε να προχωρήσουν στην εφαρμογή της, η οποία θα οδηγήσει στην αποδοχή της διαφορετικότητας, την καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού και της ενσυναίσθησης (Κωλέττη, 2016).

Από όλα τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι η εξέταση του ζητήματος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την πλευρά των εκπαιδευτικών στελεχών είναι ιδιαίτερα σημαντική και απαραίτητη για την εφαρμογή της. Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και του ρόλου των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, η μελέτη επιδιώκει να δώσει απάντηση σε τρία ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;
2. Ποιος είναι ο ρόλος των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση;
3. Ποιες πρακτικές εφαρμόζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Η συγκεκριμένη έρευνα αναμένεται να εμπλουτίσει την υπάρχουσα ερευνητική βιβλιογραφία σχετικά με την εξέταση του ζητήματος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών στελεχών, να οδηγήσει σε νέους προβληματισμούς και ερωτήματα και να εμπνεύσει και άλλους ερευνητές για την ενασχόλησή τους με αυτό το θέμα. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι μέχρι τώρα οι λίγες ελληνικές έρευνες που υπάρχουν, εξετάζουν τις απόψεις και τις στάσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων (π.χ. Κωλέττη, 2016· Μποτσάρη, 2018· Τσιολπίδου & Πλατσίδου, 2019) σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η παρούσα μελέτη αναφέρεται στα εκπαιδευτικά στελέχη και εντάσσει στο δείγμα της πέραν από τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων και τον Σύμβουλο Γενικής Εκπαίδευσης, τον Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης καθώς και τον Προϊστάμενο Εκπαιδευτικών Θεμάτων.

Η εργασία αποτελείται από επτά κεφάλαια. Τα τέσσερα πρώτα κεφάλαια αναφέρονται στο θεωρητικό πλαίσιο, το πέμπτο και έκτο κεφάλαιο στο ερευνητικό πλαίσιο και στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο υπάρχει η συζήτηση και τα συμπεράσματα της έρευνας.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στον ορισμό των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και υπάρχει η ιστορική αναδρομή της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα με βάση το νομοθετικό πλαίσιο. Το δεύτερο κεφάλαιο σχετίζεται με την έννοια της συμπερίληψης και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στις δύο πρώτες υποενότητες δίνονται οι ορισμοί των δύο εννοιών και στην τρίτη υποενότητα αναφέρεται η φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Έπειτα, το τρίτο κεφάλαιο αφορά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και περιλαμβάνει τις προϋποθέσεις, τα οφέλη και τα εμπόδια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σχετικά με αυτούς τους μαθητές. Ακόμη, σ' αυτό το κεφάλαιο εμπεριέχεται μια υποενότητα αναφορικά με την εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα ελληνικά σχολεία. Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με το τέταρτο κεφάλαιο, το οποίο αφορά τα στελέχη εκπαίδευσης και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ειδικότερα, σε αυτό το κεφάλαιο αναλύεται ο ρόλος των στελεχών εκπαίδευσης και δίνεται το καθηκοντολόγιο αυτών σχετικά με τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Επιπλέον, καταγράφονται τα μοντέλα- στυλ ηγεσίας που προάγουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και αμέσως μετά επεξηγείται ο ρόλος και οι ενέργειες των στελεχών για τη συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται με την

επισκόπηση ερευνών της διεθνής και ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικά με τις απόψεις των στελεχών εκπαίδευσης για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μεταβαίνοντας στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας. Αυτό το κεφάλαιο αποτελείται από την αναγκαιότητα και το σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, τη μέθοδο συλλογής δεδομένων και το ερευνητικό εργαλείο, τα στοιχεία για τους συμμετέχοντες της έρευνας, τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, τη μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων, τη δεοντολογία και τους περιορισμούς της έρευνας και τίγονται θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση τους τρεις θεωρητικούς άξονες που προέκυψαν, ενώ στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο υπάρχει η συζήτηση για το αντικείμενο μελέτης. Σε αυτό το κεφάλαιο, αναφέρονται τα συμπεράσματα της έρευνας, τα οποία συγκρίνονται με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η πρακτικής εφαρμογή των ευρημάτων, κάποιοι επιπλέον παράγοντες που περιόρισαν τη συγκεκριμένη έρευνα και ορισμένες προτάσεις για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων με σκοπό την επέκτασή της παρούσας έρευνας αλλά και την χρήση αυτών και σε άλλες μελλοντικές έρευνες.

Σε όλο το εύρος του κειμένου της εργασίας, γίνεται χρήση του αρσενικού γένους των όρων «διευθυντής», «μαθητής» αντί των όρων «διευθύντρια/ διευθύντρια», «μαθητής/ μαθήτρια» αντίστοιχα, για λόγους συντομίας.

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Μαθητές με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

1.1. Ορισμός των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Το International Classification of Functioning του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (WHO) δηλώνει ότι «η αναπηρία αναφέρεται σε μια αδυναμία λειτουργίας κάποιων μελών του σώματος, έναν περιορισμό σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα ή στην κοινωνική συμμετοχή» (WHO, 2011). Υπάρχουν δύο μοντέλα προσέγγισης της έννοιας της αναπηρίας, το ιατρικό και το κοινωνικό. Το ιατρικό μοντέλο ορίζει την αναπηρία με ιατρικούς όρους και επικεντρώνεται κυρίως στην αναπηρία του ατόμου και τις δυσκολίες που προκύπτουν εξαιτίας αυτής (Πολυχρονοπούλου, 2012). Ειδικότερα, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, το πρόβλημα είναι ο ίδιος ο άνθρωπος με την αναπηρία του, ο οποίος υστερεί σε σύγκριση με τους άλλους ανθρώπους, με αποτέλεσμα να μην θεωρείται «φυσιολογικός» (Καλλέργης, 2022).

Από την άλλη πλευρά, το κοινωνικό μοντέλο δίνει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο φυσικά, πολιτισμικά, κοινωνικά και πολιτικά περιβάλλοντα αποκλείουν ή μειώνουν τα άτομα με αναπηρίες (Πολυχρονοπούλου, 2012). Πολλές φορές η ίδια η κοινωνία θέτει εμπόδια στα άτομα με αναπηρία με αποτέλεσμα να παραμελούνται, να παραγκωνίζονται και να μην εντάσσονται στο σύνολο. Έτσι, το κοινωνικό μοντέλο κάνει λόγο για την παροχή ίσων ευκαιριών προς τα άτομα με αναπηρίες, ώστε να έχουν την ευκαιρία να ενσωματωθούν στο κοινωνικό σύνολο, να δείξουν την πραγματική τους αξία και να συνεισφέρουν όσο το δυνατόν περισσότερο (Καλλέργης, 2022). Τα τελευταία χρόνια σε πολλούς κλάδους, όπως στην εκπαίδευση, κυριαρχεί το κοινωνικό μοντέλο.

Περίπου το 15% του παγκόσμιου πληθυσμού ανήκει σε κάποια κατηγορία αναπηρίας. Από αυτό το ποσοστό, περίπου 150 εκατομμύρια είναι παιδιά με αναπηρίες (WHO, 2011). Σύμφωνα με το άρθρο 3 του Νόμου 3699/2008, μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή

όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα, ανεπτυγμένα σε τέτοιο βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα της ηλικιακής ομάδας που ανήκουν. Αντιθέτως, στην κατηγορία αυτή δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση, η οποία συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

1.2. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα που αφορά όλους τους πολίτες κάθε οργανωμένης κοινωνίας. Η οργανωμένη εκπαίδευση πραγματοποιείται μέσα σε σχολεία διαφόρων βαθμίδων. Τα σχολεία αποτελούν οργανισμούς με ακαδημαϊκούς και κοινωνικούς σκοπούς. Στη σημερινή εποχή η απόκλιση κάποιων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, όπως είναι τα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από την εκπαίδευση κρίνεται λανθασμένη. Για αυτό το λόγο, τα τελευταία χρόνια γίνονται συνεχείς προσπάθειες και αλλαγές με σκοπό την συμπερίληψη όλων των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο. Η ευαισθητοποίηση όλων σε ζητήματα αποκλεισμού μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο συμπεριληπτική κοινωνία. Τα εκπαιδευτικά συστήματα που καλλιεργούν ένα θετικό κλίμα απέναντι σε οποιαδήποτε ευπαθή κοινωνική ομάδα αυτόματα παρέχουν μια ποιοτική και ικανοποιητική προς όλους εκπαίδευση (Ozberk et al., 2019).

Όσον αφορά την ειδική αγωγή στην Ελλάδα, ξεκίνησε περίπου στις αρχές του 20^{ου} αιώνα με την ίδρυση των πρώτων ειδικών σχολείων και ιδρυμάτων, όπου οι στόχοι τους βασιζόνταν στο ιατρικό μοντέλο και αφορούσαν κυρίως την περίθαλψη των ατόμων με αναπηρίες. Ουσιαστικές αλλαγές στην ειδική αγωγή αρχίζουν να πραγματοποιούνται από το 1985 και έπειτα με τον Νόμο 1566/1985, σύμφωνα με τον οποίο η ειδική αγωγή αποτελεί πλέον μέρος της γενικής εκπαίδευσης και υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Το 2000 ψηφίζεται ο Νόμος 2817/2000 όπου θεσμοθετείται η ένταξη των μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία και πλέον για τα ειδικά σχολεία προορίζονται οι μαθητές με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες. Ακόμη, ενισχύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, χρησιμοποιούνται πολυμέσα για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες, ιδρύονται κέντρα διάγνωσης και υποστήριξης και θεσμοθετούνται νέες ειδικότητες σχετικά με την ειδική αγωγή, όπως η μουσικοθεραπεία. Εκείνη την εποχή για πρώτη φορά γίνεται λόγος για τη δημιουργία τμημάτων ένταξης και τον θεσμό της παράλληλης στήριξης των μαθητών με αναπηρίες που φοιτούν στα γενικά σχολεία. Ωστόσο, οι παραπάνω μεταρρυθμίσεις δεν κατάφεραν να φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα και την δημιουργία ενός σχολείου για όλους, διότι η ειδική αγωγή λειτουργούσε παράλληλα και όχι μαζί με την γενική εκπαίδευση και τα μέτρα αυτά δεν κατάφεραν να εφαρμοστούν σε όλη την επικράτεια (Κίτσου, 2015).

Από το 2000 μέχρι και το 2008, οι αλλαγές που συμβαίνουν δεν είναι μεγάλης κλίμακας. Μερικές από τις αλλαγές που θεσμοθετήθηκαν είναι η δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, η εφαρμογή της ευέλικτης ζώνης, τα προγράμματα ευαισθητοποίησης της κοινής γνώμης, η ίδρυση των εργαστηρίων ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και η δημιουργία βοηθητικού λογισμικού για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες. Η ουσιαστική αλλαγή στον τομέα της ειδικής αγωγής ξεκινά το 2008 με την ψήφιση του Νόμου 3699/2008 με τον οποίο υιοθετείται ο διεθνής ορισμός για την αναπηρία, υπογραμμίζεται η υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρίες και ο όρος Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) παίρνει τη θέση του όρου ειδική αγωγή (Κίτσου, 2015). Η ψήφιση αυτού του Νόμου σήμανε την έναρξη του εκδημοκρατισμού και της ανάπτυξης των σχολείων (Καλλέργης, 2022).

Πιο συγκεκριμένα, ο όρος Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση αναφέρεται στην ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία που περιλαμβάνει ειδικά προγράμματα υποστηρικτικών υπηρεσιών και μπορεί να παρέχεται σε κατάλληλα διαρρυθμισμένους και εξοπλισμένους χώρους με τη χρήση ειδικών μέσων και μεθόδων για την ικανοποίηση των ειδικών αναγκών του παιδιού. Σκοπός της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είναι να προετοιμάσει το παιδί ώστε να μπορεί να συμμετέχει στον ανώτατο δυνατό βαθμό σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση αποτελεί μέρος της Γενικής Εκπαίδευσης, που προσφέρει ένα σύνολο ειδικών υπηρεσιών και προγραμμάτων για όσους μαθητές το έχουν ανάγκη, ώστε να επιτευχθεί ο γενικότερος στόχος της εκπαίδευσης, δηλαδή η παροχή ίσων ευκαιριών για μόρφωση, κοινωνικοποίησή και

επαγγελματική ανέλιξη. Είναι, λοιπόν, εμφανές ότι ο στόχος της εκπαίδευσης -γενικής ή ειδικής- είναι ίδιος για όλους τους μαθητές (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Στον Νόμο 3699/2008 θεσμοθετούνται ζητήματα διαφοροδιάγνωσης, διάγνωσης, αξιολόγησης και παρέμβασης για τα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία υλοποιούνται από τα κατά τόπους Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ). Είναι εύλογο να αναφερθεί ότι στο Νόμο 3699/2008 αναφέρονται ως Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), τα οποία το 2018 μετονομάστηκαν σε Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) και έπειτα με το Νόμο 4823/2021 πήραν τη μορφή που έχουν σήμερα και αναφέρονται ως ΚΕΔΑΣΥ. Τα ΚΕΔΑΣΥ μπορούν να αξιολογούν μαθητές μέχρι και το 18^ο έτος της ηλικίας τους και να εισηγούνται για την κατάταξη, εγγραφή και φοίτηση των μαθητών στην κατάλληλη σχολική μονάδα καθώς και την παρακολούθηση διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού προγράμματος με βάση τις ανάγκες τους. Σκοπός τους είναι υποστήριξη των μαθητών και των σχολικών μονάδων, ώστε να εξασφαλίζεται η ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στην εκπαίδευση και η ομαλή γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη τους.

Επιπρόσθετα, στον ίδιο Νόμο ορίζεται ότι οι μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανάλογα με την διάγνωση που έχουν λάβει, μπορούν είτε να φοιτούν στο γενικό σχολείο, με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού της τάξης και ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη) και/ή να συμμετέχουν στο τμήμα ένταξης, είτε να φοιτούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ). Οι παραπάνω θεσμοί, οι οποίοι αποτελούν μέχρι και σήμερα τις πρακτικές της ελληνικής πολιτείας για την συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναλύονται σε παρακάτω κεφάλαιο.

Στο άρθρο 6 του παρόντος Νόμου, αναφέρεται και ο θεσμός του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ), όπου οι μαθητές με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έπειτα από σχετική γνωμάτευση, υποστηρίζονται από το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό με στόχο την εξάλειψη των εμποδίων και την ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό υποστηρίζει τους μαθητές σχετικά με την καθημερινή διαβίωση, την αυτοεξυπηρέτηση, την σίτιση, την ένδυση, την κινητικότητα, την εκμάθηση κανόνων προσωπικής υγιεινής και χρήσης τουαλέτας και για οποιοδήποτε άλλο θέμα σχετίζεται με τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή. Γενικότερα, βρίσκονται δίπλα στο μαθητή καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής και επικοινωνούν με τους γονείς των παιδιών.

Στο πιο πρόσφατο παρελθόν με τον Νόμο 4823/2021, ορίζεται η λειτουργία Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) σε κάθε σχολική μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η ΕΔΥ αποτελείται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, έναν εκπαιδευτικό της σχολικής μονάδας, ένα ψυχολόγο και έναν κοινωνικό λειτουργό. Ακόμη, με τον ίδιο νόμο ιδρύονται Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (ΣΔΕΥ), τα οποία αφορούν όλες τις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων. Κάθε ΣΔΕΥ μπορεί να περιλαμβάνει μέχρι πέντε σχολικές μονάδες και περιλαμβάνει τα ίδια μέλη με την ΕΔΥ. Σκοπός των παραπάνω θεσμών είναι η ανάπτυξη συνεργατικών δράσεων, ο συντονισμός του εκπαιδευτικού έργου και η ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, οι θεσμοί αυτοί μπορούν να παρέχουν υποστήριξη στα τμήματα ένταξης, στην παράλληλη στήριξη των μαθητών και γενικότερα όπου απαιτείται ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Στόχος των θεσμών είναι η εξασφάλιση ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και η γνωστική και ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη.

Τέλος, στις σχολικές μονάδες πολλές φορές λόγω ελλείψεων στους παραπάνω θεσμούς χρησιμοποιούνται και κάποιοι άλλοι τρόποι ενίσχυσης αυτών των μαθητών. Ένας τέτοιος θεσμός είναι αυτός της ενισχυτικής διδασκαλίας, ο οποίος θεσμοθετήθηκε το 1991. Στην αρχή αφορούσε μαθητές οι οποίοι χρειάζονταν βοήθεια και δεν είχαν κατακτήσει βασικούς μηχανισμούς ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής. Το 1995 όμως, η εγκύκλιος αναφέρει ότι ενισχυτική διδασκαλία μπορούν να δεχθούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, που χρήζουν εξατομικευμένης διδασκαλίας και έχουν συγκεκριμένες γνωστικές ελλείψεις. Έκτοτε με πρόταση του Συλλόγου Διδασκόντων, τη σύμφωνη γνώμη του γονέα και την έγκριση του Συμβούλου Γενικής Εκπαίδευσης εφαρμόζεται ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας με σκοπό την ολιστική βελτίωση των μαθητών (Π.Δ. 462/1991).

2. Συμπερίληψη και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

2.1. Η έννοια της Συμπερίληψης

Η συμπερίληψη είναι μια διαδικασία που αφορά κάθε δημοκρατική, βιώσιμη κοινωνία. Οι αξίες που την διέπουν είναι η δικαιοσύνη, η αμεροληψία και η ισοτιμία. Είναι αντίθετη σε τάσεις αποκλεισμού και περιθωριοποιήσεις οποιουδήποτε κοινωνικού όντος. Κάποιοι ερευνητές αναφέρουν ότι η συμπερίληψη είναι μια τόσο ευρύτερη έννοια που είναι δύσκολο να οριστεί. Πολλές φορές προσπαθώντας να ορίσουμε την έννοια της συμπερίληψης, αναιρούμε την ίδια την φιλοσοφία της, η οποία σχετίζεται με την ανάδειξη της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και την προάσπιση των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Πρόκειται για μια μη μετρήσιμη έννοια, που δεν μπορεί να κατακτηθεί σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, μια διαδικασία με ολιστικό χαρακτήρα που αφορά άπαντες (UNESCO, 2020).

Τα άτομα σε μια κοινωνία που έχουν περιορισμένη ή καθόλου πρόσβαση σε κοινωνικά και δημόσια αγαθά και δυσκολεύονται ή αδυνατούν να έχουν ποιότητα ζωής σε διάφορα επίπεδα χαρακτηρίζονται ως ευπαθείς/ ευάλωτες κοινωνικές ομάδες ή ομάδες υψηλού κινδύνου. Βασικό μέλημα της εκάστοτε κοινωνίας και του Κράτους Πρόνοιας είναι η ένταξη και ενσωμάτωση των παραπάνω ομάδων στην κοινωνία. Η συμπερίληψη μπορεί να αμβλύνει ή και να εξαλείψει την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό από το κοινωνικό σύνολο που μπορεί βιώνει ένα τμήμα του πληθυσμού παρέχοντας περισσότερες και καλύτερες συνθήκες ζωής (Τσαγκαλίδης, 2016).

Πιο συγκεκριμένα, η βιβλιογραφία αναφέρει ότι η συμπερίληψη αφορά την ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή όλων των ατόμων σε κοινοτικούς πόρους, σε δράσεις της κοινότητας, στη ύπαρξη σχέσεων και την αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας και την ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν. Βέβαια, οι περιρρέουσες κοινωνικοπολιτικές, οργανωτικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές μεταβλητές επηρεάζουν ή πολλές φορές παρεμποδίζουν την επίτευξη ίσων ευκαιριών και συμπερίληψης (Vasileiadis & Doikou- Avlidou, 2018).

Η συμπερίληψη ξεκινά από το σχολείο, όπου οι μαθητές δημιουργούν δεσμούς, γίνονται κοινωνικά αποδεκτοί και ανήκουν σε μια ομάδα συνομηλίκων. Ωστόσο, αρκετές έρευνες κάνουν λόγο για κοινωνική απομόνωση και απόρριψη των παιδιών που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Vasileiadis & Doikou- Avlidou, 2018).

Αυτοί οι μαθητές χρήζουν μέτρων στήριξης και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Σπανού, 2021).

2.2. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: εννοιολογική αποσαφήνιση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά τη συμμετοχή όλων των παιδιών στο σχολείο της γειτονιάς τους, ανεξαρτήτως από τις φυσικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες συνθήκες, στο οποίο παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης και κοινωνικής εξέλιξης (Καλύβας, 2015· Κουκουβέτσου, 2021). Πρόκειται για τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους (Αθανασάκης, 2021), το οποίο αποδέχεται τη διαφορετικότητα και προσφέρει ισότιμη εκπαίδευση (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η συμπερίληψη αναφέρεται σε όλους τους τύπους σχολείων και αφορά ένα αέναο σύνολο διαδικασιών και όχι μια στατική κατάσταση. Τα εκπαιδευτικά συστήματα που εφαρμόζουν παράλληλα γενική και ειδική αγωγή και εκπαίδευση είναι πιο αποτελεσματικά στην εφαρμογή της συμπερίληψης αρκεί να υπάρχει συνεχή συνεργασία αυτών των δύο τύπων εκπαίδευσης (Πολυζώης, 2021).

Πιο συγκεκριμένα, σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο εντάσσονται παιδιά από όλες τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλόγλωσσα, αλλόθρησκα, παιδιά διαφορετικής φυλής, καταγωγής, εθνικότητας, κοινωνικής τάξης, οικονομικής κατάστασης, με ποικιλομορφία στο γνωστικό κομμάτι, τη σχολική ετοιμότητα και ικανότητα, τη γλωσσική επάρκεια, τις μαθησιακές προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα και τα κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία (Κακανά, 2020). Μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στους μαθητές αυτούς με σκοπό να συμμετέχουν και να είναι ορατοί στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και γενικότερα στο κοινωνικό σύνολο (Σπανού, 2021).

Ο όρος που χρησιμοποιείται στην διεθνή βιβλιογραφία για την συμπερίληψη και την συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι “inclusion” και “inclusive education” αντίστοιχα. Στα ελληνικά χρησιμοποιούνται και οι όροι συνεκπαίδευση και ενιαία εκπαίδευση ως συνώνυμα του όρου συμπερίληψη (Γρηγορόπουλος & Προβατά, 2021). Είναι εύλογο να σημειωθεί ότι ο όρος συμπερίληψη δεν είναι ταυτόσημος με τον όρο ένταξη, ενσωμάτωση (integration). Πρόκειται για δύο διαφορετικές έννοιες με διαφορετικές προσεγγίσεις και στόχους. Ειδικότερα, η ένταξη ενός μαθητή με αναπηρία στο γενικό σχολείο συνεπάγεται με την ενσωμάτωση του μαθητή στο σχολικό πλαίσιο και στην τάξη και όχι την προσαρμογή του περιβάλλοντος στις ανάγκες του μαθητή. Ακόμη, μπορεί το παιδί να βρίσκεται στο γενικό σχολείο αλλά να είναι σε ξεχωριστή τάξη μαζί με άλλους

μαθητές με αναπηρία και έτσι να μην έρχεται σε επαφή με τους συνομηλίκους του (Imaniah & Fitria, 2018). Σε αντίθεση με την έννοια της ένταξης, η συμπερίληψη προϋποθέτει την προώθηση μεταρρυθμίσεων στους σχολικούς μηχανισμούς, ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν όλους τους μαθητές (Παπαπέτρου κ.ά., 2013) και στοχεύει στη δημιουργία ενός ενιαίου συστήματος εκπαίδευσης που θα παρέχει ποιοτική μάθηση προς όλους (Forlin, 2013).

Σύμφωνα με τους Ainscow et al. (2013), το σχολείο οφείλει να βελτιώνεται συνεχώς έχοντας ως γνώμονα την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση αποτελεί βασικό δικαίωμα του κάθε ανθρώπου ανεξαρτήτως ικανοτήτων, φύλου, εθνικότητας, θρησκείας ή κοινωνικού επιπέδου. Αυτή η πεποίθηση διέπει την συμπεριληπτική εκπαίδευση, η οποία έχει ως στόχο την προσέγγιση όλων των μαθητών, την υποστήριξη της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και την εξάλειψη αποκλεισμών εντός και εκτός της εκπαίδευσης (Imaniah & Fitria, 2018). Είναι σημαντικό το άτομο από την σχολική κιόλας ηλικία να καλλιεργήσει τον σεβασμό και την αποδοχή του εαυτού του και έπειτα των άλλων καθώς και να αντιληφθεί την μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου αλλά και τις κοινές ανάγκες που προκύπτουν. Αυτό μπορεί να συμβεί μόνο μέσα σε ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον (Πολυζώης, 2021). Επομένως, κρίνεται αναγκαία η αναγνώριση και υπεράσπιση των δικαιωμάτων όλων των παιδιών (Cologon, 2013), ώστε όλοι οι μαθητές να είναι ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και κατ' επέκταση της ίδιας της κοινωνίας (Στεφανίδου & Κωφίδου, 2021).

2.3. Η φιλοσοφία της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Η φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης βασίζεται στην «αποδοχή της διαφορετικότητας και την αποφυγή του αποκλεισμού σε οποιοδήποτε επίπεδο (κοινωνικο-οικονομικό, φυλετικό, έμφυλο)» (Γρηγορόπουλος & Προβατά, 2021). Όραμά της είναι η δημιουργία μιας «εκπαίδευσης για όλους» (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016). Πρόκειται, λοιπόν για μια συνεχή διαδικασία βελτίωσης της σχολικής κουλτούρας, η οποία πρέπει να χαρακτηρίζεται από αίσθημα ασφάλειας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Στόχος της είναι η ανάπτυξη συμπεριληπτικών αξιών, όπως ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, η ισότητα, η κοινωνική δικαιοσύνη και η ελευθερία. Αυτές οι αξίες πρέπει να αφορούν όλα τα πρόσωπα της σχολικής μονάδας, από τον σχολικό ηγέτη και τους εκπαιδευτικούς μέχρι τους γονείς και τους μαθητές (Ραχιώτης, 2023).

Υπάρχουν κάποιες βασικές αρχές στις οποίες βασίζεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Πρώτον, όλοι οι μαθητές γίνονται δεκτοί και αποτελούν κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης και δεύτερον, κάθε μαθητής πρέπει να αντιμετωπίζεται με σεβασμό καθώς και να είναι αποδέκτης μιας εξατομικευμένης εκπαίδευσης, την οποία οφείλει να προετοιμάσει το ίδιο το σχολείο (Kofidou et al., 2017). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και της τάξης καθώς και τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέχοντας ευκαιρίες, μέσα, κίνητρα, πόρους και τεχνολογίες σε όλους τους μαθητές να μαθαίνουν και να συμμετέχουν μαζί (Gelastoroulou & Kourbetis, 2017). Ένα σχολείο για όλους είναι το σχολείο που ενδιαφέρεται τόσο για το ακαδημαϊκό επίπεδο των μαθητών όσο και για το κοινωνικό (Σμυρνάκη & Παπαστεφανάκη, 2021). Η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, οι στενοί δεσμοί με τις οικογένειες, η αποδοχή των διαφορετικών χαρακτηριστικών των παιδιών και η ύπαρξη κοινωνικής δικαιοσύνης είναι μερικά στοιχεία ενός σχολείου χωρίς αποκλεισμούς (DeMatthews et al., 2021).

Η συμπερίληψη υιοθετεί την άποψη ότι η ποικιλομορφία στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί πλεονέκτημα. Οι ατομικές διαφορές των μαθητών δεν θα πρέπει να προβάλλονται ως εμπόδια αλλά ως ευκαιρίες εμπλουτισμού της μάθησης σε ένα ποικιλόμορφο περιβάλλον εκπαίδευσης (Ainscow et al., 2013). Η ετερότητα δημιουργεί το πλαίσιο για την διαμόρφωση ενός σχολείου ανοιχτού και προσβάσιμου προς όλους, όπου ακμάζει η αποδοχή, ο σεβασμός, η κοινωνική δικαιοσύνη και η συνεργασία (Σμυρνάκη & Παπαστεφανάκη, 2021). Σε αυτό το ποικιλόμορφο σχολικό περιβάλλον, σύμφωνα με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού καθώς και με τη βοήθεια του εξειδικευμένου προσωπικού, ακολουθείται ένα μοντέλο εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς (UNESCO, 2017). Στόχος, λοιπόν, δεν είναι η άμβλυση της διαφορετικότητας των μαθητών, αλλά η αποδοχή και η συνύπαρξη των μαθητών στην ίδια ομάδα, όπου μέσω της ενίσχυσης των διαφορών των μαθητών, αυτές θα αναδεικνύονται και θα βελτιώνονται (Αθανασάκης, 2021).

Το σκεπτικό πίσω από αυτή την μορφή εκπαίδευσης είναι η επιτακτική ανάγκη μετασχηματισμού του σχολικού πλαισίου με βάση τις αρχές του κοινωνικού μοντέλου εκπαίδευσης, ώστε να μπορεί να συμπεριλάβει όλα τα παιδιά (Σμυρνάκη & Παπαστεφανάκη, 2021). Στη συμπεριληπτική εκπαίδευση περιλαμβάνονται συνεχείς αλλαγές και μεταρρυθμίσεις που να αφορούν όλους τους μαθητές. Στόχος δεν είναι η προσαρμογή των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά η εναρμόνιση του σχολικού

πλαίσιου με το μαθητικό δυναμικό, ώστε να αναδειχθούν οι ικανότητες όλων των παιδιών (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016).

Πρόκειται, λοιπόν, για μια διαδικασία μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών πρακτικών, ώστε να μπορούν να ικανοποιηθούν οι ανάγκες κάθε παιδιού. Μέχρι τώρα τα προγράμματα σπουδών στα σχολεία σχεδιάζονται με βάση έναν «μέσο» μαθητή και έπειτα γίνονται αλλαγές και εξατομικεύσεις για την κάλυψη των αναγκών κάποιων μαθητών ή ομάδων αυτών. Αυτό που προτείνει η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η σχεδίαση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων λαμβάνοντας υπόψιν εξ' αρχής την ποικιλομορφία και την διαφορετικότητα των μαθητών (Imaniah & Fitria, 2018).

3. Συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

3.1. Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητη η ύπαρξη κάποιων προϋποθέσεων, ώστε να μπορεί το σχολείο να ανταποκριθεί στην ποικιλομορφία των μαθητών. Χρειάζεται, λοιπόν, όλοι όσοι εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και τη διαδικασία της μάθησης να προβούν σε ριζικές αλλαγές. Αυτοί οι εμπλεκόμενοι είναι τα εκπαιδευτικά στελέχη, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και η ευρύτερη κοινότητα (Στεφανίδου & Κωφίδου, 2021).

Βασική προϋπόθεση για την συνεκπαίδευση είναι η αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων και πεποιθήσεων απέναντι στους μαθητές με αναπηρία. Το ζήτημα αυτό ξεκινά από τους γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Όσο πιο θετική είναι η στάση των γονέων προς τα παιδιά με αναπηρία, τόσο πιο εύκολα γίνεται η αποδοχή αυτών των παιδιών από τους υπόλοιπους μαθητές. Όπως, και η στάση των γονέων των παιδιών με αναπηρία οφείλει να είναι θετική προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση, ώστε να μην αποκλείουν τα παιδιά τους από αυτή τη διαδικασία (Κουκουβέτσου, 2021). Η αρνητική στάση προς τους μαθητές με αναπηρία μπορεί να προέρχεται και από τους ίδιους τους συμμαθητές τους. Έρευνες έχουν δείξει ότι η εξοικείωση και η συχνή επαφή των παιδιών χωρίς αναπηρία με αυτά με αναπηρία συμβάλλει στην θετική στάση των πρώτων έναντι των δεύτερων. Μάλιστα, οι ερευνητές προτείνουν τη δημιουργία ευχάριστων και διασκεδαστικών δραστηριοτήτων με στόχο την εξοικείωση των παιδιών χωρίς αναπηρία με αυτά με αναπηρία και την μείωση των στερεοτυπικών αντιλήψεων για τα άτομα με αναπηρία (Alnahdi, 2019).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ισούται με καινούριες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες θα περιλαμβάνουν τον σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Απαιτείται η ανάπτυξη υποστηρικτικών συστημάτων προς τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και η ύπαρξη διεπιστημονικότητας (Παπαπέτρου κ.ά., 2013). Είναι σημαντικό η εκπαίδευση να βασίζεται σε προσβάσιμα και ευέλικτα προγράμματα σπουδών καθώς και σε κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό και σχολικά βιβλία. Τα προγράμματα σπουδών δεν πρέπει να δημιουργούνται με την λογική ότι όλοι οι μαθητές μαθαίνουν με τον ίδιο ρυθμό, την ίδια μέθοδο και τα ίδια μέσα.

Αντιθέτως, πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα προσαρμογής τους ανάλογα με τις ανάγκες και τις ικανότητες του εκάστοτε μαθητή (Imaniah & Fitria, 2018). Για να συμβεί αυτό θα πρέπει τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια να παρέχουν ελευθερία στον εκπαιδευτικό (Αθανασάκης, 2021). Τα ευέλικτα προγράμματα σπουδών έχουν ως στόχο τους τη γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική και δημιουργική ανάπτυξη του παιδιού (Imaniah & Fitria, 2018).

Επιπλέον, χρειάζεται να γίνει αύξηση των πόρων και βελτίωση στη διαχείριση αυτών, καθώς όταν υπάρχουν διαφορετικές δομές εκπαίδευσης, οι πόροι μοιράζονται, ενώ σε ένα ενιαίο πλαίσιο εκπαίδευσης θα μπορούσαν να διατεθούν σε τάξεις συμπερίληψης με λιγότερους μαθητές και επιπλέον προσωπικό. Οι πόροι είναι απαραίτητη και για την ύπαρξη κατάλληλων κτιριακών και τεχνολογικών εγκαταστάσεων και υποδομών προς όλους (Khochen & Radford, 2012).

Η επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων είναι υπέρ της εφαρμογής της συνεκπαίδευσης. Ωστόσο, η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης και κατάρτισης για τη συμπερίληψη αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή της (Asamoah et al., 2018). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να καταρτιστούν και να ενημερωθούν για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά ζητήματα, ώστε να παρέχεται μια υψηλής ποιότητας μάθηση προς όλους τους μαθητές. Οφείλουν να ευαισθητοποιηθούν καθώς και να αποζητούν τη συνεχή επιμόρφωση και συνεργασία μεταξύ των διάφορων ειδικοτήτων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση (Khochen & Radford, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμόζει και να διαφοροποιεί τις παιδαγωγικές και διδακτικές του πρακτικές, αφού δεν δύναται όλοι οι μαθητές να μάθουν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Το σχολείο καλείται να προσαρμοστεί στις ανάγκες του κάθε παιδιού χρησιμοποιώντας εργαλεία, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η ομαδοσυνεργατική μάθηση (Σακκούλα & Κουρέα, 2020). Είναι απαραίτητη προϋπόθεση η εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας καθώς και η χρήση εναλλακτικών, βιωματικών διδακτικών πρακτικών (Αθανασάκης, 2021). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι συνώνυμο της ποικιλομορφίας των μαθητών, για αυτό η διαφοροποίηση των παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών του εκπαιδευτικού αποτελεί βασικό παράγοντα για τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που άρει τους αποκλεισμούς.

Ένα εργαλείο για την διαφοροποίηση των προγραμμάτων σπουδών είναι η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Όλοι οι μαθητές είναι αναγκαίο να έχουν ισότιμη πρόσβαση στο ψηφιοποιημένο υλικό που συνάδει με το εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα (Gelastopoulou & Kourbetis, 2017). Γενικότερα με τη χρήση της τεχνολογίας το μάθημα αποκτά ένα πολυαισθητηριακό χαρακτήρα και βοηθά στην ενεργότερη συμμετοχή όλων των μαθητών (Ραχιώτης, 2023). Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται η καλύτερη προσβασιμότητα όλων των μαθητών, προάγεται ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας, καλλιεργείται το αίσθημα αυτοεκτίμησης των μαθητών και βελτιώνεται η ποιότητα της εκπαίδευσης (Gelastopoulou & Kourbetis, 2017).

Αυτή η διαφοροποίηση των διδακτικών πρακτικών μπορεί να πραγματοποιηθεί και με την εφαρμογή του μοντέλου της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ο εκπαιδευτικός οργανώνει την διδασκαλία του αξιοποιώντας όλους τους διαθέσιμους πόρους, ώστε ο κάθε μαθητής να έρχεται σε επαφή με τις πιο αποδοτικές για αυτόν πρακτικές. Ο ορθός τρόπος διαχείρισης της ετερογένειας των μαθητών από τον εκπαιδευτικό συμβάλλει στην επιτυχημένη εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (Κακανά, 2020).

Για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων κρίνεται αναγκαία η συνεχή υποστήριξη και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στελεχών (Oskarsdottir et al., 2020). Η σχολική ηγεσία αποτελεί την βασικότερη προϋπόθεση που μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή της εκπαίδευσης. Έχει βρεθεί ότι η ύπαρξη κατάλληλων στελεχών αυξάνει την αποδοτικότητα του σχολικού πλαισίου και βελτιώνει τα μαθητικά αποτελέσματα (Τεκτονοπούλου, 2018). Τα στελέχη ηγεσίας οφείλουν να υποστηρίζουν με συνεχείς πρακτικές την ιδέα του ενιαίου γενικού σχολείου. Κρίνεται αναγκαία, λοιπόν, η ύπαρξη αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας και η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων εντός και εκτός του σχολείου για την επιτυχή εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών (Παπαπέτρου κ.ά., 2013).

3.2. Θετικές επιδράσεις από την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Έχει υποστηριχθεί ότι η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ωφελεί όλους όσους εμπλέκονται σε αυτήν. Τα οφέλη μπορεί να είναι ακαδημαϊκά, κοινωνικά ή ακόμη να αφορούν τη συνολική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Dessemontet et al., 2012).

Αρχικά, όσον αφορά τα γνωστικά οφέλη, με τη συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο τυπικό σχολείο προσφέρονται ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης (Asamoah et al., 2018). Σε έρευνα των Dessemontet et al. (2012) βρέθηκε ότι οι μαθητές με νοητική υστέρηση που φοιτούσαν σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης εμφάνισαν λίγο μεγαλύτερη πρόοδο στις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής σε σύγκριση με συνομήλικους τους που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία. Παρόμοιο εύρημα αναφέρεται και στην έρευνα των Szumski και Karwowski (2014), όπου τα παιδιά με αναπηρία από τα γενικά σχολεία πέτυχαν υψηλότερες βαθμολογίες σε σχολικά τεστ σε σχέση με τους μαθητές από τα ειδικά σχολεία. Επίσης, η άποψη ότι η συνύπαρξη των μαθητών με αναπηρία και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης στην ίδια τάξη αναχαιτίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο των δεύτερων είναι λανθασμένη (Τσιολπίδου & Πλατσίδου, 2019). Υπάρχουν ευρήματα που υποστηρίζουν ότι η ταυτόχρονη ύπαρξη μαθητών με και χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη έχει οφέλη για όλους (Αθανασάκης, 2021).

Επιπρόσθετα, η συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμβάλλει στην καλύτερη ψυχοκοινωνική εξέλιξή τους (Καλύβας, 2015) και στη βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Titrek et al., 2017). Οι Asamoah et al. (2018) αναφέρουν ότι μέσω της συνεκπαίδευσης γεφυρώνεται το χάσμα των διακρίσεων ανάμεσα στα άτομα με και χωρίς αναπηρία. Οι μαθητές διευρύνουν τα συναισθήματά τους και βελτιώνουν τα επίπεδα αλληλοκατανόησης και αλληλοαποδοχής (Πολυχρονοπούλου, 2012). Ακόμη, με τη συμπερίληψη όλων των μαθητών στο ίδιο σχολείο, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης αναπτύσσουν τα επίπεδα ενσυναίσθησης απέναντι στα άτομα με αναπηρία, μαθαίνουν να τα αποδέχονται και αποβάλλουν τυχόν προκαταλήψεις προς αυτά. Έτσι, μειώνονται οι πιθανότητες περιθωριοποίησης ή αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία (Dessemontet et al., 2012). Μάλιστα, είναι βέβαιο ότι έπειτα από τη σχολική ενσωμάτωση έπεται η ενσωμάτωση στην κοινωνία (Αθανασάκης, 2021). Στα ευρήματα των Vasileiadis και Doikou- Avlidou (2018) βρέθηκε ότι μέσω συμμετοχικών δραστηριοτήτων αυξήθηκαν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με αναπηρία με αυτά χωρίς αναπηρία τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου. Μάλιστα οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές απέκτησαν θετικότερη στάση στην αποδοχή των μαθητών με αναπηρία.

3.3. Εμπόδια κατά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Συχνά εκφράζονται έντονες ανησυχίες για το πώς η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί πρακτικά να εφαρμοστεί καθώς υπάρχουν κάποιες δυσκολίες και εμπόδια (Τσιοιλίδου & Πλατσίδου, 2019). Υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που παρεμποδίζουν την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Οι παράγοντες αυτοί θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε πέντε βασικές κατηγορίες: το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και ο ρόλος της Πολιτείας γενικότερα, τα εκπαιδευτικά στελέχη και ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς καθώς και οι συμμαθητές των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Χαραλάμπους, 2020).

Ξεκινώντας από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, το θεσμικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης καθώς και το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα που υπάρχει στην Ελλάδα και την Κύπρο αποτελούν βασικά εμπόδια για την δημιουργία συμπεριληπτικών σχολείων, καθώς κυριαρχεί το γραφειοκρατικό-συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης, όπου το κράτος έχει κυρίαρχο ρόλο και τα εκπαιδευτικά στελέχη μαζί με τους εκπαιδευτικούς εκτελούν απλώς εντολές (Χαραλάμπους, 2020). Επίσης είναι απαραίτητη η δημιουργία και η έγκριση από του αρμόδιους διαφορετικών αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και σχολικών εγχειριδίων για τα παιδιά με αναπηρίες (Καλλέργης, 2022). Ακόμη, η έλλειψη υποδομών, πόρων και μέσων στις σχολικές μονάδες από την Πολιτεία, η απουσία εκπαιδευτικού υλικού (Nguluma et al., 2017), ο μεγάλος αριθμός των παιδιών στις σχολικές τάξεις, η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού και των φορέων καθώς και η απουσία ψηφιακής προσβασιμότητας και του κατάλληλου εξοπλισμού προς όλα τα παιδιά παρεμποδίζουν την ενσωμάτωση και την συνεκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες (Muega, 2016; Pappas et al., 2018).

Όσον αφορά τα εκπαιδευτικά στελέχη και ειδικότερα τον διευθυντή, αυτοί μπορούν να περιοριστούν από τον τρόπο που θα εφαρμόσουν τη νομοθεσία, από το μοντέλο ηγεσίας που θα ακολουθήσουν, από την κατάρτιση που θα έχουν λάβει, από την άποψη τους σχετικά με τη συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες καθώς και από το πως αντιλαμβάνονται την έννοια της συμπερίληψης (Χαραλάμπους, 2020). Η λανθασμένη ερμηνεία της έννοιας της συμπερίληψης μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στην ορθή εφαρμογή της. Σχετική μελέτη αναφέρει ότι τόσο οι γονείς όσο οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές δεν είχαν κατανοήσει πλήρως την έννοια της συμπερίληψης (Muega, 2016).

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, οι έρευνες επισημαίνουν ως εμπόδια την απουσία εξειδικευμένου διδακτικού προσωπικού, την γενική έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και τις ελλειπείς γνώσεις που έχουν σε ζητήματα διαχείρισης συμπεριφοράς (Kofidou et al., 2017; Ngulumu et al., 2017). Επιπλέον, ένα από τα κυριότερα εμπόδια συμπερίληψης των ατόμων με αναπηρίες στο γενικό σχολικό πλαίσιο είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών του σχολείου προς αυτά τα παιδιά. Η αρνητική στάση των συμμαθητών (Alnahdi, 2019) καθώς και η λάθος στάση και άλλων μελών της σχολικής κοινότητας μπορεί να αποτρέψει κάθε είδους προσπάθεια για συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρίες (Muega, 2016). Σε σχετική έρευνα, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν τον προβληματισμό τους σχετικά με την επιβράδυνση του ρυθμού εκπαίδευσης των μαθητών λόγω της φοίτησης ατόμων με αναπηρία στην τάξη γενικού σχολείου. Αυτή η άποψη μπορεί να οφείλεται αφενός στην έλλειψη πόρων και αφετέρου στην έλλειψη δεξιοτήτων για τη δημιουργία ενός προγράμματος σπουδών που θα καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών χωρίς να επηρεάζεται ο ρυθμός μάθησης (Asamoah et al., 2018).

Εκτός από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εμπόδιο μπορεί να αποτελέσει και η μη υποστηρικτική στάση των γονέων απέναντι στη συμπερίληψη αυτών των μαθητών (Kofidou et al., 2017) καθώς και η γενικότερη ανεπαρκής υποστήριξη των σχολείων από τους γονείς των μαθητών (Pappas et al., 2018). Τέλος, οι Kofidou et al. (2017) αναφέρουν την μη ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης. Πολλές φορές η ίδια η κοινωνία και οι άνθρωποι της δεν δέχονται τις καινοτομίες που προσπαθεί να προωθήσει το σχολείο κρατώντας μια αρνητική στάση που έχει επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία (Καλλέργης, 2022). Αν αυτά τα εμπόδια αντιμετωπιστούν, θα δημιουργηθεί ένα πρόσφορο έδαφος για την εφαρμογή της συμπερίληψης (Alnahdi, 2019).

3.4. Εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα ελληνικά σχολεία

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές αναφέρονται στο σύνολο των ενεργειών που πραγματοποιεί το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας για την επίτευξη κάποιων στόχων (Στεφανίδου & Κωφίδου, 2021). Τα τελευταία περίπου τριάντα έτη κύριος στόχος όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών και η συνεκπαίδευση. Η συνεκπαίδευση παιδιών διαφορετικών φυσικών, πνευματικών και συμπεριφοριστικών χαρακτηριστικών αυξάνει την ποιότητα της εκπαίδευσης για όλα τα

παιδιά (Πολυχρονοπούλου, 2012). Έτσι και στην Ελλάδα, έχουν γίνει προσπάθειες, ώστε τα παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ενταχθούν και να φοιτούν στα γενικά σχολεία. Πρόκειται για ένα σημαντικό βήμα που συμβάλλει στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Καλύβας, 2015).

Όπως προαναφέρθηκε, κάθε παιδί με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με τη διάγνωση που έχει λάβει από διεπιστημονική ομάδα, μπορεί είτε να φοιτά σε τάξη γενικής εκπαίδευσης υποστηριζόμενο από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη), είτε να παρακολουθεί κάποια από τα διδασκόμενα μαθήματα σε τμήμα ένταξης, είτε να φοιτά σε αυτοτελή σχολική μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) (Κουκουβέτσου, 2021).

Οι σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) αποτελούνται από τα ειδικά δημοτικά σχολεία (πρωτοβάθμια εκπαίδευση) καθώς και από τα εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) και τα ειδικά γυμνάσια και λύκεια (δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Οι υπηρεσίες που παρέχονται είναι ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές και στο οικογενειακό τους περιβάλλον, λογοθεραπεία και αποκατάσταση -σε ελάχιστες περιπτώσεις υπάρχει επαγγελματική αποκατάσταση (Κίτσου, 2015). Πολλές φορές τα ειδικά σχολεία συστεγάζονται με τα γενικά σχολεία με σκοπό την οργάνωση κοινής σχολικής ζωής, την βελτίωση της κοινωνικοποίησης των παιδιών και την ανάπτυξη σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές των δύο σχολείων (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

Ο θεσμός του τμήματος ένταξης λειτουργεί στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, όπου μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζονται επιπρόσθετα με σκοπό την αντιμετώπιση των δυσκολιών τους και την αποτελεσματικότερη εκπαίδευσή τους. Οι μαθητές ομαδοποιούνται στο τμήμα ένταξης με βάση το μαθησιακό τους επίπεδο ή κατά τάξεις (Νόμος 3699/2008, άρθρο 6). Η συμμετοχή τους στο τμήμα ένταξης γίνεται πάντοτε ομαδικά για παιδαγωγικούς λόγους. Απώτερος σκοπός του τμήματος ένταξης είναι η πλήρης και ομαλή συμπερίληψη του παιδιού στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει το τμήμα ένταξης πρέπει να έχει εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Παπαπέτρου κ.ά., 2013).

Όσον αφορά το θεσμό της παράλληλης στήριξης, ο μαθητής υποστηρίζεται σε ατομικό επίπεδο από έναν εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και παρακολουθεί το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης (Νόμος 3699/2008, άρθρο 6). Στόχος της παράλληλης στήριξης είναι η αύξηση της απόδοσης του μαθητή με

αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η βελτίωση των κοινωνικών του σχέσεων και η παροχή περισσότερων εκπαιδευτικών επιλογών προς το μαθητή (Mavropalias & Anastasiou, 2013). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης είναι η σύμπραξη με το παιδί και η συμμετοχή αυτού στο σύνολο της ομάδας. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να εξατομικεύει τη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού, να παρέχει το κατάλληλο διδακτικό υλικό, να ευαισθητοποιεί τους υπόλοιπους μαθητές, να συνεργάζεται με τους γονείς του παιδιού καθώς και με τον εκπαιδευτικό της τάξης (Παπαπέτρου κ.ά., 2013).

Με βάση τα στοιχεία του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (European Agency for Development in Special Needs Education) για την Ελλάδα το 2012, περίπου το 73% των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούσε σε γενικά σχολεία όντας ενταγμένο σε τμήματα ένταξης, το 22% των παιδιών αυτών φοιτούσε σε ειδικό σχολείο, ενώ μόλις το 5% των μαθητών φοιτούσε σε γενικό σχολείο έχοντας παράλληλη στήριξη.

Είναι κοινά αποδεκτό ότι τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχουν γίνει σημαντικά βήματα βελτίωσης της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρίες σε όλους τους τομείς, όπως και στην εκπαίδευση. Οι υπάρχοντες υποστηρικτικοί θεσμοί, δηλαδή ο θεσμός της παράλληλης στήριξης και ο θεσμός του τμήματος ένταξης, θα μπορούσαν -υπό προϋποθέσεις- να συμβάλλουν στη διαδικασία της συμπερίληψης και της δημιουργίας ενός σχολείου για όλους (Παπαπέτρου κ.ά., 2013). Ωστόσο, παρά την υποστηρικτική νομοθεσία για την συνεκπαίδευση, εξακολουθούν να υπάρχουν αρκετά εμπόδια (μείωση στις προσλήψεις των εκπαιδευτικών, καθυστερήσεις στην τοποθέτηση του προσωπικού, συρρίκνωση των σχολικών μονάδων) για την εφαρμογή της σε σύγκριση με το μέσο όρο προόδου που συμβαίνει σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι υπάρχει έλλειψη βασικών προϋποθέσεων για την ένταξη και τελικά την συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρίες, όπως ορίζεται από τη νομοθεσία (Κίτσου, 2015).

Για τον λόγο αυτό είναι αναγκαίο να συμβούν ουσιαστικές δομικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα που να αφορούν: την ανακατασκευή των σχολικών μονάδων, την ύπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού (Pappas et al., 2018), την καλλιέργεια θετικών στάσεων, την ανάπτυξη υποστηρικτικών πολιτικών, την ενεργή συμμετοχή της ηγεσίας, την υιοθέτηση εντός των σχολείων καλών πρακτικών που θα βασίζονται σε ερευνητικά δεδομένα, την βελτίωση των αναλυτικών προγραμμάτων και τη χρήση κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων, την εμπλοκή της ευρύτερης κοινότητας, την ύπαρξη των

αναγκαίων πόρων, την ανατροφοδότηση και την αξιολόγηση των προγραμμάτων και τέλος, την εξασφάλιση της απαραίτητης επιμόρφωσης και εξειδίκευσης του προσωπικού (Τσιολπίδου & Πλατσίδου, 2019).

4. Στελέχη εκπαίδευσης και συμπεριληπτική εκπαίδευση

4.1. Ο ρόλος των στελεχών εκπαίδευσης στην λειτουργία των σχολικών μονάδων

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς συμβάλλει στη δημιουργία μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς, στην εξάλειψη των διακρίσεων και στη μείωση των σχολικών διαρροών των μαθητών. Στην εφαρμογή μιας τέτοιας εκπαίδευσης, ο ρόλος της ηγεσίας και των στελεχών εκπαίδευσης είναι καίριος (Oskarsdottir et al., 2020). Η ηγεσία είναι μια διαδικασία κατεύθυνσης και άσκησης επιρροής στη συμπεριφορά των άλλων (Μουρίκη, 2016). Η σχολική ηγεσία αναφέρεται στα άτομα που κατέχουν ηγετικό ρόλο στα εκπαιδευτικά συστήματα και στις σχολικές κοινότητες. Τα άτομα αυτά ονομάζονται στελέχη εκπαίδευσης. Ανάλογα με το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας υπάρχουν και διαφορετικοί ρόλοι στελέχωσης. Στην Ελλάδα μερικά από τα στελέχη Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι τα εξής:

- ο Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,
- οι Σύμβουλοι Γενικής Εκπαίδευσης,
- ο Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
- οι Προϊστάμενοι των ΚΕΔΑΣΥ,
- ο Προϊστάμενος του Τμήματος Εκπαιδευτικών Θεμάτων,
- οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων,
- οι διευθυντές των ειδικών δημοτικών σχολείων,
- οι διευθυντές των πειραματικών δημοτικών σχολείων,
- οι διευθυντές δημοτικών σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και
- οι υποδιευθυντές των δημοτικών σχολείων.

Ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα εξαρτάται κατά βάση από την εύρυθμη λειτουργία των εκπαιδευτικών θεμάτων και την ορθή διοίκηση των σχολικών μονάδων. Σημαντικό ρόλο σε αυτές τις διαδικασίες διαδραματίζουν οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης και οι διευθυντές. Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στο ρόλο του Συμβούλου Γενικής Εκπαίδευσης, του Συμβούλου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, του Προϊσταμένου του Τμήματος Εκπαιδευτικών Θεμάτων, του διευθυντή και του υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας.

4.1.1. Ο ρόλος του Συμβούλου Γενικής Εκπαίδευσης

Με βάση τους Νόμους 1304/1982 και 2525/1997 ο Σύμβουλος Γενικής Εκπαίδευσης είναι υπεύθυνος για το εκπαιδευτικό έργο σε μια περιοχή ευθύνης του και την εφαρμογή καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι η χρήση σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων. Ακόμη, συντονίζει και παρακολουθεί τον τρόπο υλοποίησης των προγραμμάτων σπουδών, στηρίζει και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα συνεργάζεται με τις σχολικές μονάδες καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Επιπλέον, αναλαμβάνει ρόλο επιμορφωτή και επιδιώκει την διοργάνωση ενδοσχολικών επιμορφώσεων με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Παράλληλα, συμμετέχει στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με στόχο τη συνεχή καθοδήγηση αυτών, τη διαπίστωση δυσκολιών και αδυναμιών τους και την βελτίωση αυτών μέσω συμβουλών και επιμορφώσεων σύμφωνα πάντοτε με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους και διδακτικές.

Το 2018, ο θεσμός του σχολικού Συμβούλου καταργείται σύμφωνα με τον Νόμο 4547/2018 και αντικαθίσταται από τον θεσμό του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου. Ο ρόλος και τα καθήκοντα του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου ορίζονται παρόμοια με τα καθήκοντα του Συμβούλου. Εκτός των αρμοδιοτήτων που αναφέρονται παραπάνω, οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου οργανώνουν παρουσιάσεις δειγματικών διδασκαλιών μαζί με εκπαιδευτικούς καθώς και σεμινάρια και επιμορφωτικά προγράμματα με θεματικές που αφορούν τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών. Επίσης, μελετούν τις ετήσιες εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και των άλλων υποστηρικτικών δομών στην περιοχή που είναι υπεύθυνοι και διερευνούν τα αιτήματα και τις ανάγκες που προκύπτουν.

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι παρά την κείμενη νομοθεσία τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Συμβούλων Γενικής Εκπαίδευσης παραμένουν γενικές και αόριστες, διότι δεν υπάρχει σαφή αναφορά ως προς τη συνεργασία και τις σχέσεις που οφείλουν να έχουν οι σύμβουλοι με τους Προϊστάμενους των Γραφείων Εκπαίδευσης καθώς και με τους εκπαιδευτικούς με στόχο την επίλυση εκπαιδευτικών θεμάτων που μπορεί να προκύψουν (Μόσχου, 2021· Σταμέλος κ.ά., 2015).

4.1.2. Ο ρόλος του Συμβούλου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Με τον Νόμο 4823/2021 ορίζονται οι αρμοδιότητες του Συμβούλου Γενικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης. Ο Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής είναι επιστημονικά υπεύθυνος για οποιοδήποτε θέμα σχετίζεται με τον κλάδο της Ειδικής Αγωγής και

Εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να αφορά ζητήματα ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο ή στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) ή στα ΚΕΔΑΣΥ τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι περαιτέρω αρμοδιότητες των Συμβούλων Ειδικής Αγωγής είναι ίδιες με αυτές των Συμβούλων Γενικής Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, ο Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής επικοινωνεί, συνεργάζεται και υποστηρίζει τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς με στόχο την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους μαθητές με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμη, συμβουλεύει, καθοδηγεί και διοργανώνει επιμορφωτικές δράσεις για τους εκπαιδευτικούς καθώς και συντάσσει τριμηνιαίες και ετήσιες εκθέσεις αποτίμησης του έργου των παραπάνω σχολικών μονάδων και φορέων.

4.1.3. Ο ρόλος του Προϊσταμένου του τμήματος Εκπαιδευτικών Θεμάτων

Οι Προϊστάμενοι των γραφείων υπάγονται στις Διευθύνσεις του νομού ή νομαρχιακού διαμερίσματος και ο ρόλος τους είναι να διοικούν, να συντονίζουν και να ελέγχουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων των περιοχών της ευθύνης τους. Είναι αρμόδιοι για την οργάνωση και την εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς έχουν ένα ευρύ φάσμα ευθυνών που αφορούν την καλή λειτουργία των εκπαιδευτικών δομών στην περιοχή τους. Γενικότερα, καθήκον τους να παρέχουν οδηγίες στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων, να επιλύουν ζητήματα και να προάγουν δράσεις καινοτομίας και τεχνολογίας στην εκπαίδευση (Π.Δ.18/2018).

Σύμφωνα με τον Νόμο 1340/2002, ο Προϊστάμενος Εκπαιδευτικών Θεμάτων είναι υπεύθυνος κυρίως για την διεκπεραίωση κυρίως διοικητικών καθηκόντων, όπως είναι τα ζητήματα εγγραφών, μετεγγραφών και φοίτησης μαθητών, τα θέματα υλοποίησης προγραμμάτων σπουδών και διδακτικής μεθοδολογίας, η επαγγελματική κατάρτιση των υφισταμένων, ο εξοπλισμός των εργαστηρίων και η τήρηση των κανόνων ασφαλείας, η χωροταξική κατανομή των σχολείων και ο αριθμός των παιδιών ανά τμήμα, η έγκριση της διδασκαλίας κατ' οίκο, την ενισχυτικής διδασκαλίας, των τμημάτων υποδοχής και των ωρολογίων προγραμμάτων του προσωπικού των σχολείων, η πραγματοποίηση μαθητικών διαγωνισμών καθώς και η συγκέντρωση και καταμέτρηση των κενών και των πλεονασμάτων του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης που έχει υπό την ευθύνη του.

4.1.4. Ο ρόλος του διευθυντή στη σχολική μονάδα

Ο διευθυντής αντιπροσωπεύει τον σχολικό οργανισμό και συνδέει αυτόν με τα υπόλοιπα στελέχη του εκπαιδευτικού συστήματος (Αργυροπούλου & Συμεωνίδης, 2017). Ο ρόλος του έχει ιδιαίτερη βαρύτητα λόγω του κύρους που κατέχει και του σεβασμού που δείχνουν όλοι προς το πρόσωπό του (Δημητριάδου, 2019).

Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι πολυδιάστατος. Είναι εύλογο να αναφερθεί ότι ο ρόλος του διευθυντή θα μπορούσε να αποτελείται από δύο μέρη: από τη θέση του ηγέτη και από τη διοικητική θέση (Κωλέττη, 2016). Τα διοικητικά καθήκοντα του διευθυντή θα πρέπει να είναι ανάλογα των εκπαιδευτικών καθηκόντων, με σκοπό την ύπαρξη ισορροπίας ανάμεσα στους δύο ρόλους που έχει αναλάβει (Πεσλή, 2018). Ως βασικά χαρακτηριστικά του διευθυντή αναφέρονται η θετική διάθεση, η εργατικότητα, η γνώση των νόμων και των κανονισμών, η λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλιών, η αμερόληπτη στάση, η χρήση δεξιοτήτων πειθούς και παρακίνησης, η ευελιξία και η υπομονή (Dös & Savaş, 2015).

Η ύπαρξη οράματος από την πλευρά του διευθυντή μπορεί να οδηγήσει σε μια νέα πορεία τη σχολική κοινότητα. Το όραμα αναφέρεται στη νοητή εικόνα που έχει ο διευθυντής για το μέλλον του σχολείου το οποίο διαμορφώνεται με βάση τις προσωπικές και επαγγελματικές του πεποιθήσεις (Αφατζάνης, 2022). Μάλιστα, το όραμα πρέπει να είναι κοινό ανάμεσα σε διευθυντή, εκπαιδευτικούς και γονείς. Ένα κοινό όραμα οδηγεί σε άμεσα και θετικά αποτελέσματα. Ακόμη, θα πρέπει να αποτυπώνεται ρεαλιστικά, με σαφήνεια, να είναι συνδεδεμένο με την σχολική καθημερινότητα και να αποτελεί το συνδεδετικό κρίκο όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Με την ύπαρξη οράματος μπορεί να επέλθει μια επιτυχημένη αλλαγή για το σχολείο (Πεσλή, 2018).

Διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας (Κωλέττη, 2016). Η ύπαρξη θετικής σχολικής κουλτούρας αποτελεί σημείο αναφοράς για τους διευθυντές καθώς συμβάλλει στην εξέλιξη όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και δημιουργεί ένα περιβάλλον με ταυτότητα και χαρακτήρα. Οι αποφάσεις από κοινού ανάμεσα σε διευθυντή και εκπαιδευτικούς δημιουργούν ένα δημοκρατικό κλίμα και μια σχολική κουλτούρα συνεργασίας και σύμπνοιας (Σπανού, 2021). Είναι πολύ σημαντικό στην δημιουργία θετικού σχολικού τμήματος η συμπερίληψη όλων των μελών του σχολικού οργανισμού και η παρακίνηση αυτών με σκοπό την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Dös & Savaş, 2015). Η συλλογική ευθύνη και η ύπαρξη σχέσεων εμπιστοσύνης μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην πρόοδο των μαθητών (Bellei et al., 2020).

Ο διευθυντής πρέπει να παροτρύνει, να ενημερώνει και να επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς για την προσπάθεια που καταβάλλουν στα διάφορα ζητήματα που προκύπτουν (Δημητριάδου, 2019). Σημαντική κρίνεται η ουσιαστική επικοινωνία (Αργυροπούλου & Συμεωνίδης, 2017) και η παροχή επαγγελματικής και συναισθηματικής υποστήριξης από τον διευθυντή με σκοπό τον περιορισμό της επαγγελματικής κόπωσης και εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Πεσλή, 2018). Ο σχολικός ηγέτης μπορεί να αναδεικνύει και να προβάλλει τα επιτεύγματα των εκπαιδευτικών με σκοπό να εξασφαλίσει ότι θα συνεχίσουν να προσφέρουν στην επίτευξη των στόχων του σχολείου (Bellei et al., 2020). Επιπλέον, πολλές φορές ο ρόλος του διευθυντή χρειάζεται να είναι συμβουλευτικός και να λειτουργεί ως μέντορας που καθοδηγεί ορθά τους εκπαιδευτικούς (Αφατζάνης, 2022).

Βασικός στόχος του διευθυντή οφείλει να είναι η ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών αποσκοπώντας στην βελτίωση της διδακτικής πράξης και στην σχολική επιτυχία (Σπανού, 2021). Ο σχολικός ηγέτης πρέπει να μπορεί να εφαρμόζει τις παιδαγωγικές αρχές, να προλαμβάνει και να διαχειρίζεται καταστάσεις καθώς και να αναπτύσσει εκπαιδευτικές στρατηγικές (Μουρίκη, 2016). Μέλημά του πρέπει να είναι η βελτίωση και η διατήρηση της ποιότητας στην μάθηση και της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Αφατζάνης, 2022). Βασικός παράγοντας για την επιτυχία των μαθητών είναι η ύπαρξη συνεχούς επαφής και επικοινωνίας μεταξύ αυτών και του διευθυντή (Dös & Savaş, 2015).

Αδιαμφισβήτητα, οι σχολικοί ηγέτες προτρέπουν την γονική κοινότητα να συμμετέχει στο εκπαιδευτικό έργο και να συνεργαστεί με το σχολείο και τα υπόλοιπα μέλη του. Είναι επιθυμητό να δίνονται ευκαιρίες συμμετοχής των γονέων στα σχολικά δράματα καθώς και να δημιουργούνται δράσεις και προγράμματα υποστηρικτικά προς τις ανάγκες των γονέων και των οικογενειών (Πεσλή, 2018). Πέραν από τους γονείς είναι ωφέλιμο για τη σχολική μονάδα να είναι συνδεδεμένη με την τοπική κοινότητα και γενικότερα την κοινωνία, καθώς αποτελεί μέρος αυτής. Υπεύθυνος για αυτό είναι κατά κύριο λόγο ο διευθυντής, ο οποίος έχοντας αναπτύξει ένα δίκτυο επικοινωνίας και συνεργασίας με εξωτερικούς παράγοντες μπορεί να οδηγηθεί σε βελτιώσεις και αλλαγές μέσω των απόψεων και των προβληματισμών που προκύπτουν από αυτές τις σχέσεις (Μουρίκη, 2016).

4.1.5. Ο ρόλος του υποδιευθυντή στη σχολική μονάδα

Αν και ο θεσμός της υποδιεύθυνσης των ελληνικών σχολικών μονάδων έκανε την εμφάνιση του νομοθετικά το 1914, τόσο στην διεθνή όσο και την ελληνική βιβλιογραφία, οι περισσότερες μελέτες αναφέρονται στο ρόλο και το καθηκοντολόγιο του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Οι έρευνες που διερευνούν τον ρόλο του υποδιευθυντή είναι πολύ λιγότερες. Ωστόσο, ο ρόλος αυτός κρίνεται ως αδιαμφισβήτητος για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Λαζαρίδου & Γκορίλα, 2023).

Σύμφωνα με τον Νόμο 1566/1985, ο υποδιευθυντής αναλαμβάνει σημαντικό ρόλο στη συνολική λειτουργία του σχολείου και υποστηρίζει τον διευθυντή σε διάφορες δραστηριότητες. Αρχικά, ο υποδιευθυντής αναπληρώνει το διευθυντή σε περίπτωση απουσίας, αδυναμίας ή κωλύματος του δεύτερου και παραμένει στο σχολείο καθ' όλη τη διάρκεια των εργασιμων ωρών. Βρίσκεται σε συνεχή συνεργασία με τον διευθυντή, είναι αρμόδιος για τη διοργάνωση οποιασδήποτε σχολικής εκδήλωσης, παραλαμβάνει και οργανώνει τα διδακτικά εγχειρίδια και διασφαλίζει την ορθή λειτουργία των εποπτικών μέσων διδασκαλίας. Ακόμη, έχει κάποια διοικητικά καθήκοντα όπως είναι η αρχειοθέτηση εγγράφων, η διαχείριση της υπηρεσιακής σχολικής αλληλογραφίας, η σύνταξη απογραφικών δελτίων, η συμπλήρωση και αποστολή στατιστικών στοιχείων και άλλων εγγράφων στις υπηρεσίες καθώς και η διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος διδασκαλίας και του προγράμματος εφημεριών της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Είναι εύλογο να σημειωθεί ότι ο υποδιευθυντής πολλές φορές αναλαμβάνει ρόλο διαμεσολαβητή ανάμεσα στα ανώτερα εκπαιδευτικά στελέχη και στο προσωπικό του σχολείου. Οφείλει να κρατά ισορροπίες ανάμεσα στις δύο αυτές πλευρές και να διαθέτει πολύ καλές επικοινωνιακές δεξιότητες, ώστε να συμβάλλει γενικότερα στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού. Τέλος, σε μεγάλο εύρος της βιβλιογραφίας δίνεται έμφαση στην συνεργασία που οφείλουν να έχουν οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές των σχολείων, καθώς αυτή κρίνεται καθοριστική για την πορεία των σχολικών δρώμενων και γενικότερα για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής κοινότητας (Λαζαρίδου & Γκορίλα, 2023).

4.2. Μοντέλα – Στυλ ηγεσίας για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Με βάση τα δεδομένα του προηγούμενου κεφαλαίου, τα στελέχη εκπαίδευσης και η σχολική ηγεσία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας. Ο τρόπος που επιλέγει το στέλεχος να ηγηθεί και να διοικήσει

καθώς και η προσωπικότητα αυτού μπορούν να καθορίσουν την εφαρμογή ή όχι της συμπερίληψης (Ραχιώτης, 2023). Υπάρχουν κάποια στυλ ηγεσίας, όπως η συναλλακτική (Cohen, 2015), η μετασχηματιστική και η κατανεμημένη ηγεσία, που όταν εφαρμοστούν από τα στελέχη προωθούν την συνεκπαίδευση διότι περιέχουν συμπεριληπτικές πρακτικές (Lüddeckens et al., 2021). Ο Cohen (2015) επισημαίνει ότι τα έμπειρα στελέχη- ηγέτες γνωρίζουν το στυλ ηγεσίας που πρέπει να ακολουθήσουν, ώστε να είναι αποτελεσματικοί και να επιφέρουν την αλλαγή που επιδιώκουν στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Άλλη μελέτη αναφέρει ότι ο συνδυασμός διάφορων στυλ ηγεσίας είναι ο ιδανικός τρόπος για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στη σχολική κοινότητα (Kelley, 2017).

Στη συναλλακτική ηγεσία υπάρχει ένας είδος «συναλλαγής» μεταξύ του ηγέτη και του προσωπικού. Ο ηγέτης γνωρίζει και προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες του προσωπικού του με αντάλλαγμα τις εργασιακές τους επιδόσεις. Έτσι, λοιπόν, ανατίθενται από τον ηγέτη κάποια καθήκοντα και οι εργαζόμενοι ολοκληρώνουν αυτές τις υποχρεώσεις λαμβάνοντας στο τέλος αμοιβές. Το ηγετικό στέλεχος είναι προσιτό και έχει εν μέρει επικοινωνία με τους υφισταμένους του. ωστόσο, προτεραιότητά του αποτελεί η παραγωγή και η άμεση επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Τεκτονοπούλου, 2018).

Η κατανεμημένη ή συμμετοχική ηγεσία δίνει έμφαση στη συλλογική προσπάθεια (Oskarsdottir et al., 2020) και υποστηρίζει τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μελών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών, την αποφυγή συγκέντρωσης της εξουσίας σε ένα πρόσωπο αλλά την κατανομή αυτής σε όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού. Μέλημά της είναι συμμετοχική λήψη αποφάσεων, η συνεργασία και η ομαδικότητα (Τεκτονοπούλου, 2018). Οι ηγέτες που ακολουθούν αυτό το στυλ ηγεσίας προσπαθούν για την ουσιαστική σύνδεση των ανθρώπων του οργανισμού, επαινούν την ανταλλαγή πρακτικών και ενισχύουν τις δεξιότητες των εργαζομένων (Oskarsdottir et al., 2020). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας παρουσιάζεται με διάφορες σημασίες στη βιβλιογραφία. Η παραπάνω επεξήγηση είναι αυτή που χρησιμοποιείται συχνότερα, δηλαδή ότι η κατανεμημένη ηγεσία αφορά στον καταμερισμό της εργασίας και τη συνεργασία (Μουρίκη, 2016).

Όσον αφορά τη μετασχηματιστική ηγεσία, κύριος στόχος της είναι η δέσμευση των μελών της για την εκπλήρωση της αποστολής και του οράματος του σχολείου. Η μετασχηματιστική ηγεσία δίνει έμφαση στην οικοδόμηση ενός κοινού οράματος και στην ανάπτυξη μιας συνεργατικής κουλτούρας, η οποία συμβάλλει στην βελτίωση της

ποιότητας της εκπαίδευσης και στην αναβάθμιση του οργανισμού (Oskarsdottir et al., 2020). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης προσπαθεί να επηρεάσει τις αντιλήψεις, τις αξίες και τις στάσεις του προσωπικού σύμφωνα με το όραμα του σχολείου καθώς και να παρακινεί το προσωπικό, ώστε αυτό να αποδίδει τα μέγιστα των δυνατοτήτων του και έτσι να επιτυγχάνονται οι στόχοι. Οι στόχοι των δύο πλευρών, έπειτα από συμφωνία, συγκλίνουν, τα κίνητρα συνενώνονται και οι σχέσεις εναρμονίζονται για το ενιαίο κοινό καλό. Σκοπός τόσο του ηγέτη όσο και των υφισταμένων του είναι το κοινό καλό (Τεκτονοπούλου, 2018). Η οικοδόμηση αξιών και η δημιουργία ευκαιριών εξέλιξης μπορούν να οδηγήσουν στη δημιουργία ενός σχολείου για όλους (Oskarsdottir et al., 2020).

Σε πρόσφατη έρευνά τους, οι Oskarsdottir et al. (2020) προτείνουν ένα μοντέλο σχολικής ηγεσίας, το οποίο μπορεί και αυτό να συμβάλλει στην εφαρμογή της συμπερίληψης. Το μοντέλο αυτό ονομάζεται Supporting Inclusive School Leadership (SISL) και βασίζεται στο τρέχον έργο του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για τις ειδικές ανάγκες και την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (European Agency for Special Needs and Inclusive Education). Πρόκειται για ένα μοντέλο ηγεσίας που εξαλείφει τους αποκλεισμούς, έχει σαφείς παιδαγωγικούς στόχους, βασίζεται στο σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών και στοχεύει στην βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας.

Οι έννοιες πρόσβαση, αυτονομία και υπευθυνότητα αποτελούν πυξίδα για τα εκπαιδευτικά στελέχη που εφαρμόζουν το παραπάνω μοντέλο ηγεσίας. Το όραμα των στελεχών που το ακολουθούν είναι η παροχή ευκαιριών υψηλής ποιοτικά εκπαίδευσης προς όλους τους μαθητές. Το στέλεχος εκπαίδευσης επικοινωνεί στα μέλη του σχολείου το όραμα και τις αξίες αυτού, παρακολουθεί, αξιολογεί, αναθεωρεί, γνωστοποιεί τα αποτελέσματα στην υπόλοιπη κοινότητα, προβληματίζει και έπειτα ανατροφοδοτεί την ομάδα με στόχο τη συνεχή βελτίωση της διαδικασίας της συνεκπαίδευσης (Oskarsdottir et al., 2020).

Επιπλέον, για την επιτυχημένη εφαρμογή του παραπάνω μοντέλου, οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές οφείλουν να είναι υποστηρικτικές προς τα στελέχη, να παρέχουν αυτονομία στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την οργάνωση και ομαλή λειτουργία της σχολικής κοινότητας καθώς και πρόσβαση σε μέσα που στοχεύουν στην κατάρτιση και επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Μάλιστα, στην έρευνα γίνεται σαφές ότι τα στελέχη εκπαίδευσης που έχουν περιορισμένο ρόλο στη σχολική ζωή, λόγω του τρόπου διαμόρφωσης του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο ανήκουν,

είναι δύσκολο να εφαρμόσουν τις συμπεριληπτικές πρακτικές που αναφέρονται παραπάνω (Oskarsdottir et al., 2020).

4.3. Ο ρόλος των στελεχών εκπαίδευσης στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Τα στελέχη εκπαίδευσης αποτελούν τον παράγοντα κλειδί στην εφαρμογή μιας εκπαίδευσης διαθέσιμης προς όλους. Αυτά μπορούν να διαφοροποιήσουν τον ρόλο των υπόλοιπων μελών εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας και να καταφέρουν μια αποτελεσματική συνεργασία που θα συμβάλλει στην συμπερίληψη (Χαραλάμπους, 2020). Οι πρακτικές των στελεχών εκπαίδευσης πρέπει να οδηγούν στην δημιουργία συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας, που θα ενισχύει και την επίδοση των μαθητών με αναπηρίες (Oskarsdottir et al., 2020). Σημαντική θέση κατέχει και το στυλ ηγεσίας που ακολουθεί ο καθένας. Κάποιοι ερευνητές αναφέρουν ότι ένας τρόπος ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι μέσω της προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης (Lüddeckens et al., 2021).

Πρώτα απ' όλα, για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας οφείλουν να υιοθετήσουν έναν κοινό ορισμό για την έννοια της συμπερίληψης, να διακατέχονται από το αίσθημα του ανήκειν και να δεσμευτούν ότι η φράση «όλοι οι μαθητές» περιλαμβάνει κάθε μαθητή ανεξαιρέτως. Οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να επικοινωνήσουν το όραμα και τις αξίες στην υπόλοιπη κοινότητα και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς των μαθητών και τους ίδιους τους μαθητές να εργαστούν για τους κοινούς εκπαιδευτικούς στόχους (Oskarsdottir et al., 2020).

Ειδικότερα, ο διευθυντής του σχολείου είναι υπεύθυνος για τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος και για τη λήψη πρωτοβουλιών με σκοπό την εφαρμογή συμπεριληπτικών εφαρμογών. Το σχολικό περιβάλλον πρέπει να είναι ασφαλές, συμπεριληπτικό και φιλόξενο προς όλους τους μαθητές και τις οικογένειές τους (DeMatthews et al., 2021). Κύριο ρόλο στην συμπεριληπτική εκπαίδευση διαδραματίζει η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της συνεργασίας, του ομαδικού πνεύματος, του σεβασμού και της κριτικής σκέψης (Στεφανίδου & Κωφίδου, 2021).

Ταυτόχρονα, ο διευθυντής οφείλει να βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών, να τους εμπλέκει στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (DeMatthews

et al., 2021) και στην διαδικασία εκπαίδευσης, να τους ευαισθητοποιεί, να τους ενημερώνει και να εκμιαεύει σε αυτούς απόψεις υπέρ της διαφορετικότητας και της συμπερίληψης. Έτσι, διαμορφώνεται στο σχολικό περιβάλλον η συμπεριληπτική κουλτούρα, η οποία ενισχύει την αποδοχή και τη συνεργασία των μελών της κοινότητας και δημιουργεί κοινές αξίες που άρουν τις προκαταλήψεις (Στεφανίδου & Κωφίδου, 2021).

Οι σχολικοί ηγέτες οφείλουν να λαμβάνουν υπόψιν τους το τοπικό πλαίσιο και το δυναμικό των μαθητών, ώστε να γίνεται ορθός σχεδιασμός των στρατηγικών μάθησης και διδασκαλίας (Lüddeckens et al., 2021). Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης βασίζεται κυρίως στην ποιότητα των εκπαιδευτικών. Τα στελέχη οφείλουν να παρέχουν ψυχολογική και πρακτική υποστήριξη προς τους εκπαιδευτικούς (Cohen, 2015), καθώς και να λειτουργούν ως μέντορες και να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν γνώσεις και ικανότητες για διδακτικές πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς (Στεφανίδου & Κωφίδου, 2021). Είναι απαραίτητο τα στελέχη να εξασφαλίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις κατάλληλες πρακτικές που έχουν ως στόχο την αύξηση των επιδόσεων των μαθητών και την τήρηση υψηλών προσδοκιών από τους ίδιους (DeMatthews et al., 2021).

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να γίνεται αποτελεσματική διαχείριση των σχολικών πόρων και καλή προετοιμασία για την αντιμετώπιση της αντίστασης που πιθανόν να προβάλλουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας στις αλλαγές που φέρει η ηγεσία (Oskarsdottir et al., 2020). Για αυτό, τα στελέχη οφείλουν να επικοινωνούν καθημερινά με το προσωπικό, να μοιράζονται το όραμά τους, να κατανοούν τις ανάγκες και να καθησυχάζουν τους φόβους και τις ανασφάλειες των εργαζομένων σχετικά με την αλλαγή που επιθυμούν να φέρουν στον οργανισμό (Cohen, 2015).

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα στελέχη με τους ίδιους τους μαθητές. Η στάση των εκπαιδευτικών στελεχών οφείλει να είναι περισσότερο υποστηρικτική προς τα παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Cohen, 2015). Η άμεση επαφή των εκπαιδευτικών στελεχών με τους μαθητές, η παρακολούθηση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής τους πορείας καθώς και η σημασία που δίνουν οι διευθυντές στην γνώμη των μαθητών προωθούν τη φιλοσοφία της συμπερίληψης στα σχολεία (Σακκούλα & Κουρέα, 2020). Τα στελέχη και οι εκπαιδευτικοί μέσω της υιοθέτησης νέων αντιλήψεων για ανοχή στο διαφορετικό δίνουν την ευκαιρία στο κάθε παιδί να συνεργαστεί, να ενημερωθεί, να αναλάβει δράσεις, να εγκαταλείψει τυχόν στερεοτυπικές αντιλήψεις και να συμμετέχει ισότιμα στην

εκπαιδευτική διαδικασία (Στεφανίδου & Κωφίδου, 2021). Επίσης, ο σχολικός ηγέτης οφείλει μέσω δημοκρατικών διαδικασιών να παροτρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, καθώς οι αποφάσεις οδηγούν στην κάλυψη των δικών τους αναγκών (Ραχιώτης, 2023).

Σύμφωνα με τους Hadjidakou και Mnasonos (2012), για την προώθηση πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς, όπως είναι και η συμπεριληπτική εκπαίδευση, υπάρχουν τέσσερις ρόλοι για την σχολική ηγεσία. Πρώτον, οφείλει να παρέχει υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, καθώς αυτοί μαθαίνουν και αναπτύσσονται μέσα από το σχολικό περιβάλλον. Δεύτερον, πρέπει να ενδιαφέρεται για τους δεσμούς που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Τρίτον, να αναπτύσσει ένα πρόγραμμα που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών και τέλος, να είναι υποστηρικτική απέναντι σε όλη τη σχολική κοινότητα. Κρίνεται αναγκαία, λοιπόν, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων από τα στελέχη σχετικά με την ειδική αγωγή, οι οποίες θα διέπουν όλες τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Lüddeckens et al., 2021).

Το European Agency επισημαίνει διάφορες ενέργειες που οφείλουν να κάνουν τα εκπαιδευτικά στελέχη, οι οποίες χωρίζονται σε τέσσερα επίπεδα και μπορούν να οδηγήσουν στην εφαρμογή μιας πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο, τα στελέχη πρέπει να θέτουν στο επίκεντρο της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής το ζήτημα της συμπερίληψης και της ισότητας στην εκπαίδευση, να διανέμουν σωστά τους οικονομικούς πόρους και να ενδιαφέρονται συνεχώς για την παροχή ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο επίπεδο κοινότητας, η σχολική ηγεσία οφείλει να συνεργάζεται με φορείς, σχολεία και με την ευρύτερη κοινότητα. Στο σχολικό επίπεδο, οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, να προσφέρουν υποστήριξη προς όλους, να βρίσκονται σε επικοινωνία με τις οικογένειες των παιδιών και να προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε να εξασφαλίζεται η συνεχή βελτίωση του σχολείου. Τέλος, σε ατομικό επίπεδο είναι σημαντικό να υπάρχει μια κουλτούρα συνεργασίας με σχέσεις εμπιστοσύνης και να εξασφαλίζεται η παροχή καινοτόμου και εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για τον κάθε μαθητή (Oskarsdottir et al., 2020).

4.4. Απόψεις των στελεχών εκπαίδευσης για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός ευρωπαϊκού πλαισίου: Ερευνητική Επισκόπηση

Παρατηρείται ότι οι έρευνες που εξετάζουν το ζήτημα εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών στελεχών είναι λιγότερες από τις μελέτες που εστιάζουν στις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ή των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας σχετικά με αυτό το ζήτημα (DeMatthews et al., 2021; Irvine et al., 2010). Πιθανόν αυτό να συμβαίνει διότι υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μια πιο άμεση επαφή με τα παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Irvine et al., 2010). Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, η επαφή και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα εκπαιδευτικά στελέχη και τους μαθητές του σχολείου αποτελεί βασική προϋπόθεση για την συνεκπαίδευση και την ύπαρξη συνεργατικού κλίματος (Σακκούλα & Κουρέα, 2020). Οι παρακάτω μελέτες ερευνούν το ζήτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από την σκοπιά των στελεχών και προέρχονται από ευρωπαϊκές χώρες.

Οι πρόσφατες έρευνες αναφέρουν ότι στην πλειοψηφία τους τα στελέχη είναι θετικά στη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (Farris, 2011; Hadjidakou & Mnasonos, 2012; Khochen & Radford, 2012; Nguluma et al., 2017; Smith, 2011). Μάλιστα, οι σχολικοί ηγέτες που έχουν εμπλακεί στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση και έχουν θετικές εμπειρίες με τους μαθητές με αναπηρία είναι θετικότεροι στην εφαρμογή της συμπερίληψης (Hadjidakou & Mnasonos, 2012). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα των Irvine et al. (2010), το οποίο αφορά κυρίως μικρές, αγροτικές και απομακρυσμένες περιοχές, όπου οι διευθυντές των σχολείων αυτών των περιοχών θεωρούν αυτονόητη την συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στο σχολείο της περιοχής τους, καθώς δεν υπάρχει εναλλακτική λύση για αυτούς. Η Chandler (2015) επισημαίνει ότι οι διευθυντές σε σχολικές μονάδες με μικρό πληθυσμό μαθητών έδειξαν να είναι θετικότεροι προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση, διότι σε αυτά τα σχολεία οι διευθυντές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν πιο ουσιαστικές και φιλικές σχέσεις με όλους τους μαθητές σε σύγκριση με σχολεία με μεγάλο αριθμό μαθητών.

Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες στις οποίες βρέθηκε ότι τα στελέχη έχουν αρνητική ή ουδέτερη στάση σχετικά με την εφαρμογή της συμπερίληψης στα σχολεία (Ball, 2012;

Workman, 2016). Μερικές μεταβλητές που δείχνουν να επηρεάζουν τη στάση των στελεχών απέναντι στο ζήτημα της συμπερίληψης είναι η διδακτική τους εμπειρία με τα άτομα με αναπηρία, η επαγγελματική τους κατάρτιση, η διοικητική τους θέση και η έλλειψη αυτοπεποίθησης να συνεργαστούν με αυτά τα παιδιά (Nguluma et al., 2017). Ακόμη ένας λόγος που φαίνεται να επηρεάζει την στάση των στελεχών εκπαίδευσης είναι το είδος και ο βαθμός αναπηρίας του μαθητή. Όσο σοβαρότερη είναι η αναπηρία των μαθητών, τόσο πιο αρνητικά είναι τα στελέχη στη συμπερίληψη αυτών των μαθητών (Ball, 2012; Farris, 2011). Σε παρόμοια έρευνα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και διευθυντές που πρόβαλαν μια αρνητική στάση απέναντι σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προβλήματα συμπεριφοράς ήταν αυτοί οι οποίοι δεν είχαν την απαιτούμενη γνώση και κατάρτιση σχετικά με τις ανάγκες αυτών των μαθητών (Ozberk et al., 2019).

Τα στελέχη εκπαίδευσης τόνισαν ότι τα οφέλη της συμπερίληψης αφορούν τόσο τους μαθητές με αναπηρία (π.χ. βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων), όσο και τους υπόλοιπους μαθητές (π.χ. ανάπτυξη της ενσυναίσθησης προς τα άτομα με αναπηρία και εξοικείωση με την ιδέα της συμπερίληψης) (Hadjikakou & Mnasonos, 2012; Kelley, 2017; Smith, 2011). Οι Subba et al. (2019) αναφέρουν ότι οι μαθητές με αναπηρία έχουν την αποδοχή των συμμαθητών τους και τα σχολεία λειτουργούν αρκετά καλά. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Lüddeckens et al. (2021) έδειξαν ότι ο ρόλος, οι ικανότητες και οι γνώσεις των στελεχών των σχολείων είναι σημαντικά για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες της έρευνας τόνισαν τη σημασία της διαφορετικότητας, της ένδειξης εμπιστοσύνης και σεβασμού προς τους μαθητές καθώς και τη συνεργασία της σχολικής κοινότητας με την κοινωνία. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι βασικός στην διαμόρφωση εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης για τους μαθητές με αναπηρία και στην ανάπτυξη επικοινωνίας με τους γονείς (Irvine et al., 2010).

Μερικά από τα εμπόδια που αναφέρουν τα στελέχη στην εφαρμογή της συμπερίληψης είναι η έλλειψη οικονομικών και ανθρώπινων πόρων, η αδυναμία παροχής κατάλληλων εγκαταστάσεων, ατομικών σχεδίων και μεθόδων διδασκαλίας, η μη διαθεσιμότητα εξειδικευμένων εκπαιδευτικών και το υψηλό κόστος εφαρμογής της συμπερίληψης (Khochen & Radford, 2012). Οι Subba et al. (2019) παρατήρησαν ότι πολλές φορές τα άτομα που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα με την εκπαίδευση δεν γνωρίζουν με σαφήνεια την έννοια της συμπερίληψης και την συγχέουν με άλλες έννοιες (π.χ. ένταξη). Αυτό αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για την εφαρμογή της συμπερίληψης.

Επίσης, οι συμμετέχοντες της ίδιας έρευνας ανέφεραν ως εμπόδια την ελλιπή εξειδίκευση των εκπαιδευτικών και τις εγκαταστάσεις (Subba et al., 2019).

Σε ερευνητική μελέτη που έγινε στην Κύπρο σε διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκε να υπάρχουν σοβαρές ανησυχίες για πρακτικά ζητήματα εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, υπήρχαν προβληματισμοί για το πώς η συμπερίληψη θα επηρεάσει τη λειτουργία του συνόλου της τάξης και τι διδακτικές πρακτικές θα πρέπει να χρησιμοποιούνται από τους ίδιους και τους εκπαιδευτικούς του εκάστοτε σχολείου (Hadjikakou & Mnasonos, 2012). Σε άλλη μελέτη που αφορούσε την Κύπρο, οι διευθυντές ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ελάχιστα έως καθόλου πληροφορημένοι για τις συμπεριληπτικές πρακτικές και η συνεργασία μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών ήταν ελλιπής (Χαραλάμπους, 2020).

Στην έρευνα των Titrek et al. (2017) τα στελέχη ανέφεραν ότι είχαν έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων στη διαχείριση μαθητών με αναπηρία, καθώς δεν είχαν συμμετάσχει ούτε σε ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση, ούτε σε σεμινάριο για την ειδική αγωγή. Σε έρευνα του Cohen (2015) αναφέρθηκε ότι, ενώ διευθυντές και εκπαιδευτικοί ένιωθαν να έχουν ικανότητες στον τρόπο εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρίες, σημείωσαν χαμηλή βαθμολογία σε ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε. Ο Smith (2011) αναφέρει πως οι διευθυντές σχολείων που δεν είχαν εμπειρία με μαθητές με αναπηρία ή δεν είχαν κατάρτιση στην Ειδική Αγωγή, ήταν αρνητικοί στην συμπερίληψη. Οι συμμετέχοντες διευθυντές της έρευνας των Lüddeckens et al. (2021) εξέφρασαν την αδυναμία που αισθάνονται σε σχέση με τους ανωτέρους τους κατά τη διάρκεια λήψης κάποιων αποφάσεων για τα παιδιά με αυτισμό στο γενικό σχολείο και ανέφεραν ως εμπόδιο στην εφαρμογή της συμπερίληψης την μη ανάληψη της ατομικής ευθύνης και τη μετατόπιση αυτής σε άλλα άτομα ή φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σε άλλη μελέτη εκφράστηκε ο προβληματισμός των συμμετεχόντων για τις πρακτικές που εφαρμόζονται σχετικά με τη συνεκπαίδευση, καθώς θεωρήθηκε ότι οι πρακτικές αυτές ίσως να μην ανταποκρίνονται αρκετά, ώστε να παρέχεται μια υψηλής ποιότητας συμπεριληπτική εκπαίδευση (Muega, 2016). Επίσης, ως εμπόδια για τη συμπερίληψη αναφέρθηκαν ο περιορισμένος χρόνος και οι τρέχουσες εργασιακές υποχρεώσεις των στελεχών (Hadjikakou & Mnasonos, 2012).

Οι διευθυντές αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του ρόλου τους στην δημιουργία μιας συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας με βάση τις ανάγκες των μαθητών τους (Graham & Spandagou, 2011). Οι διευθυντές θεωρούν ότι ο ρόλος τους μπορεί να επιφέρει αλλαγές προς μια σχολική κουλτούρα συμπερίληψης, με κοινές αξίες και ένα κοινό όραμα που είναι το σχολείο για όλους (DeMatthews et al., 2021; Lüddeckens et al., 2021). Προτείνουν, λοιπόν, την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τις περιβαλλοντικές τροποποιήσεις, την πραγματοποίηση μαθημάτων ευαισθητοποίησης για τα άτομα με αναπηρία καθώς και την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης και παρουσίας εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στις γενικές τάξεις (Hadjikakou & Mnasonos, 2012).

Επιπλέον, στις μελέτες των Titrek et al. (2017) και των Nguluma et al. (2017) τονίζεται η ανάγκη εκπαίδευσης και κατάρτισης των στελεχών εκπαίδευσης σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, προκειμένου να έχουν θετικότερη στάση απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία. Μάλιστα, στην έρευνα των Nguluma et al. (2017) προτείνεται η δημιουργία ενός διεθνούς δικτύου στελεχών εκπαίδευσης, στο οποίο τα ίδια τα εκπαιδευτικά στελέχη θα μπορούν να ανταλλάσσουν γνώσεις και εμπειρίες σχετικά με πρακτικές συνεκπαίδευσης και συμπεριληπτικής ηγεσίας. Στην έρευνα του Smith (2011) προτείνεται η υιοθέτηση κάποιου μοντέλου ηγεσίας από τους σχολικούς ηγέτες που να περιλαμβάνει συμπεριληπτικές πρακτικές.

Ακόμη, οι σχολικοί ηγέτες επιθυμούν την ενεργότερη συμμετοχή των γονέων στην διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών τους και θεωρούν απαραίτητη την βελτίωση του τεχνολογικού εξοπλισμού των σχολείων με στόχο την υποστήριξη των αναγκών όλων των μαθητών (Irvine et al., 2010). Τα ευρήματα της μελέτης των Subba et al. (2019) έρχονται σε συμφωνία με τα παραπάνω, καθώς οι συμμετέχοντες προτείνουν αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, βελτίωση των πόρων και των εγκαταστάσεων, αύξηση των χρηματοδοτήσεων και της υποστήριξης των σχολείων καθώς και περεταίρω έρευνα του ζητήματος. Τέλος, η Χαραλάμπους (2020) συστήνει την πρόσληψη ειδικών επιστημόνων (λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές), οι οποίοι θα μπορούσαν να συμβάλλουν στο συμπεριληπτικό τρόπο οργάνωσης του σχολείου.

4.4.1. Απόψεις των στελεχών εκπαίδευσης για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ελλάδα: Ερευνητική Επισκόπηση

Όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα, οι δημοσιευμένες έρευνες που μελετούν το ζήτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από την σκοπιά των εκπαιδευτικών στελεχών

και των διευθυντών είναι ελάχιστες. Και στην ελληνική βιβλιογραφία, οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών.

Οι ελληνικές μελέτες και έρευνες συμφωνούν με τις διεθνείς έρευνες καθώς η πλειοψηφία αυτών επισημαίνουν τη θετική στάση των στελεχών εκπαίδευσης στη συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Γιαννακόπουλος, 2021· Γκίνογλου, 2022· Δελέλη, 2020· Κωλέττη, 2016· Μποτσφάρη, 2018· Σπανού, 2021· Τσιολπίδου, 2017). Οι Τσιολπίδου και Πλατσίδου (2019) αναφέρουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών στελεχών επιθυμούν να στηρίξουν την εκπαιδευτική συμπερίληψη. Μάλιστα, όσο μεγαλύτερη προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης είχαν καθώς και μεγαλύτερη εξοικείωση με μαθητές με αναπηρίες τόσο πιο θετικοί ήταν στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών (Δελέλη, 2020· Τσιολπίδου & Πλατσίδου, 2019). Θετικά στην συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φάνηκαν να είναι και οι διευθυντές που γνώριζαν καλά τη νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Γιαννακόπουλος, 2021). Συγκεκριμένα, τα στελέχη που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση θεωρούν αναγκαία την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης καθώς έχει θετική επίδραση προς τους μαθητές (Δημητριάδου, 2019).

Ενώ δεν βρέθηκαν ευρήματα που να δείχνουν ότι τα στελέχη είναι αρνητικά απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, στη μελέτη της Γκίνογλου (2022) αναφέρεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες διευθυντές και εκπαιδευτικοί θεωρούν ευθύνη των ειδικών σχολείων την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παρατηρούν ότι αρκετά ελληνικά σχολεία δεν είναι προσβάσιμα. Ακόμη, σε έρευνα αναφέρεται ότι η ύπαρξη συμπεριληπτικής κουλτούρας δεν εμπεριέχεται στο όραμα των περισσότερων στελεχών και ηγετών εκπαίδευσης (Γιαννακόπουλος, 2021), με αποτέλεσμα να μην εφαρμόζεται στον επιθυμητό βαθμό (Αλεξανδροπούλου, 2021).

Αναφορικά με τον ορισμό την συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, σε έρευνα της Κωλέττη (2016) τα στελέχη δήλωσαν ότι η συμπερίληψη σχετίζεται με τη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο και την δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών φοίτησης για όλους τους μαθητές. Σε παρόμοια έρευνα επισημαίνεται ότι οι συμμετέχοντες ανέφεραν μόνο τα άτομα με αναπηρίες, όταν τους ζητήθηκε να αποσαφηνίσουν την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και πολλοί ήταν αυτοί που θεώρησαν ότι η έννοια της συμπερίληψης είναι ταυτόσημη με την έννοια της ένταξης, της ενσωμάτωσης και της συνεκπαίδευσης (Μποτσφάρη, 2018).

Σύμφωνα με τα δεδομένα του ελλαδικού χώρου, αναφέρεται ότι τα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι κοινωνικά, γνωστικά και συναισθηματικά (Κωλέττη, 2016). Μερικά πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης που εντόπισαν εκπαιδευτικά στελέχη, που συμμετείχαν σε μελέτες, είναι η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης, η ενίσχυση των κοινωνικών επαφών των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και η καταβολή σημαντικής προσπάθειας για την επίτευξη μέγιστων μαθησιακών επιδόσεων (Αλεξανδροπούλου, 2021· Δελέλη, 2020). Επίσης, αναφέρεται ότι και οι υπόλοιποι μαθητές τυπικής ανάπτυξης μπορούν να επωφεληθούν από την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω της συναναστροφής και της συνύπαρξης με τους μαθητές με αναπηρίες (Μποτσφάρη, 2018) αναπτύσσοντας αξίες όπως είναι ο σεβασμός, η αποδοχή και η ενσυναίσθηση (Αλεξανδροπούλου, 2021).

Μερικά από τα εμπόδια που εντοπίζουν οι διευθυντές είναι η έλλειψη υποστηρικτικού προσωπικού, οι πιθανές αντιδράσεις των γονέων και το υψηλό κόστος της συμπερίληψης σε σχέση με την ανεπαρκή χρηματοδότηση των σχολείων (Κωλέττη, 2016· Τσιολπίδου & Πλατσίδου, 2019). Σημαντικά προβλήματα αποτελούν και η ελλιπής στελέχωση των σχολικών μονάδων με εξειδικευμένο προσωπικό καθώς και η απουσία υλικοτεχνικών μέσων (Σπανού, 2021). Ακόμη, εμπόδιο για τους συμμετέχοντες στην εφαρμογή της συμπερίληψης αποτελεί η έλλειψη γνώσεων και εξειδίκευσης σε ζητήματα ειδικής αγωγής, η μη έγκαιρη και ανεπαρκής στελέχωση των σχολικών μονάδων με τις απαιτούμενες ειδικότητες εκπαιδευτικών καθώς και η ελλιπής χρηματοδότηση (Τσιολπίδου, 2017). Σε πολλές άλλες μελέτες τονίζεται ότι η έλλειψη εξειδίκευσης και κατάρτισης των στελεχών και των εκπαιδευτικών αποτελεί το βασικότερο πρόβλημα στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Δελέλη, 2020· Μποτσφάρη, 2018).

Στη μελέτη του Γιαννακόπουλου (2021) αναφέρεται ότι οι συμμετέχοντες της έρευνας επισημαίνουν ότι η προώθηση της συμπερίληψης γίνεται μόνον μέσα από το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο, δηλαδή με την ύπαρξη τμημάτων ένταξης και του θεσμού της παράλληλης στήριξης, αντίληψη η οποία τους εμποδίζει να αναπτύξουν και άλλες διαφορετικές πρακτικές συνεκπαίδευσης. Ένα επιπλέον εμπόδιο προς τη συνεκπαίδευση είναι η έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους (Μποτσφάρη, 2018). Είναι πιθανόν οι γονείς να είναι αρνητικοί στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, λόγω προκαταλήψεων και στερεοτυπικών αντιλήψεων που δεν συνάδουν με τα δεδομένα της σύγχρονης έρευνας (Αλεξανδροπούλου, 2021). Τέλος, τίθενται θεσμικά και οργανωτικά ζητήματα, όπως η

έλλειψη ευέλικτου Προγράμματος Σπουδών, που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών (Δελέλη, 2020).

Σε έρευνα των Σακκούλα και Κουρέα (2020) φάνηκε ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας κατέχει καίριο ρόλο στην εφαρμογή της συμπερίληψης, καθώς μπορεί να επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές λόγω των σχέσεων που αναπτύσσει μαζί τους. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι όταν ο διευθυντής του σχολείου είναι υποστηρικτικός προς τους εκπαιδευτικούς και τους καθοδηγεί ώστε να εφαρμόζουν συμπεριληπτικές πρακτικές, τότε είναι πιο πιθανό οι εκπαιδευτικοί να νιώσουν εμπιστοσύνη, αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους και να λειτουργούν και αυτοί συμπεριληπτικά. Ένας διευθυντής οφείλει να είναι επικοινωνιακός, ενημερωμένος, δραστήριος και συνεργάσιμος (Αλεξανδροπούλου, 2021). Σε άλλη μελέτη δίνεται έμφαση στο συνεργατικό ρόλο που οφείλει να έχει ο διευθυντής του σχολείου με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές καθώς και με άλλους συναδέλφους εκτός σχολικής μονάδας (Γιαννακόπουλος, 2021). Στην έρευνα της Σπανού (2021) επισημαίνεται ότι ο διευθυντής μέσω της επικοινωνίας με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και το ΚΕΔΑΣΥ συμβάλλει στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ο διευθυντής οφείλει να συντονίζει τη διαδικασία, να ενημερώνει, να ευαισθητοποιεί, να έχει όραμα, να υποστηρίζει και να συνεργάζεται (Μποτσφάρη, 2018). Στην έρευνα της Πεσλή (2018) διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές που είχαν όραμα και συνεργάζονταν με τους γονείς και τις αρμόδιες υπηρεσίες και φορείς, όσον αφορά θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, μπορούσαν να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές πρακτικές στα σχολεία τους. Όσον αφορά το στυλ ηγεσίας, σε μελέτη του Τσαγκαλίδη (2016) προέκυψε ότι οι σχολικοί διευθυντές ακολουθούσαν το δημοκρατικό και συμμετοχικό στυλ ηγεσίας, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονταν από το σύνολο του προσωπικού του σχολείου, οι διευθυντές βοηθούσαν τους εκπαιδευτικούς όπου χρειαζόνταν και διεκπεραίωναν τις γραφειοκρατικές διαδικασίες σχετικά με τις συμπεριληπτικές πρακτικές που εφαρμόζονταν στα συγκεκριμένα σχολεία.

Για την υλοποίηση της συμπερίληψης, προτείνεται η προώθηση αυτής σε τοπικό και εθνικό επίπεδο καθώς και η αλλαγή της εκπαιδευτική πολιτικής και της επικρατέστερης σχολικής κουλτούρας βάζοντας στο επίκεντρο την ισότητα και την προσβασιμότητα όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κωλέττη, 2016). Σε παρόμοιες έρευνες, οι συμμετέχοντες πρότειναν την προώθηση από τα εκπαιδευτικά στελέχη μιας κουλτούρας επαγγελματικής εξέλιξης και βελτίωσης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των στελεχών (Γιαννακόπουλος, 2021· Γκίνογλου, 2022) μέσω

επιμορφώσεων και ενημερωτικών συναντήσεων (Αλεξανδροπούλου, 2021). Επιπλέον, η Τσιολπίδου (2017) αναφέρει την ύπαρξη κατάλληλων υποδομών, εγκαταστάσεων και υλικοτεχνικών μέσων στη σχολική μονάδα, ενώ η Μποτσφάρη (2018) επισημαίνει την αύξηση των χρηματοδοτήσεων και τον μόνιμο διορισμό των ειδικοτήτων που είναι σχετίζονται με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Τέλος, τα στελέχη προτείνουν τη συνδιδασκαλία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής σε κάθε σχολική αίθουσα (Αλεξανδροπούλου, 2021).

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

5. Μεθοδολογία έρευνας

5.1. Αναγκαιότητα, σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Τα άτομα με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν ακόμη και σήμερα δυσκολίες στη γενικότερη συμπερίληψη τους στην κοινωνία. Οι καθημερινές δυσκολίες που συναντούν αναστέλλουν την συμπερίληψή τους στην αγορά εργασίας, στις τοπικές κοινότητες και φυσικά στην εκπαίδευση. Οι ευκαιρίες που προσφέρει η ελληνική πολιτεία στα άτομα αυτά για ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και τη σχολική ζωή είναι ακόμη και σήμερα περιορισμένες. Το σχολείο και συγκεκριμένα η συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί το πρώτο στάδιο ισότιμης πρόσβασης, ένταξης και κυρίως συμπερίληψης των ατόμων αυτών σε ένα οργανωμένο πλαίσιο, το οποίο προετοιμάζει όλα τα άτομα για την μετέπειτα ομαλή ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία (UNESCO, 2020).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στελεχών σ' αυτή τη διαδικασία κρίνεται απαραίτητος (Oskarsdottir et al., 2020). Τα εκπαιδευτικά στελέχη αποτελούν το συνδεδεμένο κρίκο ανάμεσα στους αρμόδιους της πολιτείας για την εκπαίδευση και την παιδεία και στη σχολική κοινότητα, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές. Επιπλέον, τα στελέχη οφείλουν να λειτουργούν ως μέντορες, να δημιουργούν μια συμπεριληπτική σχολική κουλτούρα και να παρακινούν τα μέλη της σχολικής κοινότητας να συμμετέχουν ενεργά προς αυτήν την κατεύθυνση (Στεφανίδου & Κωφίδου, 2021). Παρόλο που αναγνωρίζεται ευρέως από την ερευνητική κοινότητα η σπουδαιότητα του ρόλου των στελεχών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, η βιβλιογραφία σχετικά με αυτό το θέμα είναι αρκετά περιορισμένη. Για τους παραπάνω λόγους κρίνεται αναγκαία η εκπόνηση της παρούσας έρευνας, ώστε να μελετηθεί και να διερευνηθεί ο ρόλος των στελεχών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και του ρόλου των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Περιφερειακή Ενότητα Κοζάνης. Συγκεκριμένα, μετά από την έρευνα επιδιώκεται να απαντηθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;
2. Ποιος είναι ο ρόλος των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση;
3. α) Πώς εφαρμόζεται η συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα;
β) Πώς θα μπορούσε να είναι πιο επιτυχημένη η συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα;

5.2. Μέθοδος συλλογής δεδομένων και ερευνητικό εργαλείο

Έπειτα από εκτεταμένη διερεύνηση και επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, ως μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα με ερευνητικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη ανοιχτού τύπου, καθώς στόχος της μελέτης ήταν να καταγραφούν και να διερευνηθούν οι απόψεις, ο ρόλος, οι προσωπικές εμπειρίες και τα συναισθήματα των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ακόμη, στην ποιοτική έρευνα η συνέντευξη ως ερευνητικό μέσο είναι το εγκυρότερο σε σύγκριση με άλλα (π.χ. ομάδες εστίασης, παρατήρηση) (Κεδράκα, 2008).

5.2.1. Ποιοτική έρευνα

Σκοπός της ποιοτικής έρευνας είναι η ερμηνεία και η κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων (Ζάχος, 2010). Οι Denzin & Lincoln (2005) ορίζουν την ποιοτική έρευνα ως:

«Μια πλακαιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο. Μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά» (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Η ποιοτική έρευνα βοηθά στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και βαθιά κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων, όπως τα βιώνουν τα ίδια τα υποκείμενα μέσω των εμπειριών και των συναισθημάτων τους. Στοχεύει στην «εξερεύνηση και κατανόηση σε βάθος υποκειμενικών αντιλήψεων, πεποιθήσεων και εμπειριών συγκεκριμένων προσώπων αναφορικά με κάποιο φαινόμενο, ώστε να δημιουργηθεί μια βαθύτερη, αρτιότερη και περισσότερο επεξεργασμένη γνώση» (Μαντζούκας, 2007). Στην ποιοτική έρευνα γίνεται προσπάθεια για την ανακάλυψη της ποιότητας και του νοήματος αυτών που κάνουν οι συμμετέχοντες και όχι αυτών που δηλώνουν ότι κάνουν (Ζάχος, 2010· Μαντζούκας, 2007). Σύμφωνα με τα την βιβλιογραφία, όταν το ζήτημα που επρόκειτο να μελετηθεί δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς ή καθόλου, ως πιο κατάλληλος τρόπος μελέτης του ζητήματος κρίνεται η ποιοτική έρευνα (Issari & Pourkos, 2020).

Στην ποιοτική μεθοδολογία στόχος του ερευνητή δεν είναι η αποστασιοποιημένη και στατιστική μελέτη του θέματος που ερευνά, αλλά η σε βάθος, λεπτομερή προσέγγιση του θέματος. Οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα αντικείμενα στο φυσικό τους περιβάλλον προσπαθώντας να τα ερμηνεύσουν και να τα κατανοήσουν με βάση τις σημασίες που οι άνθρωποι αποδίδουν σε αυτά. Χρησιμοποιούν αφηγηματικό ύφος, για να περιγράψουν με πιο εκφραστικούς όρους την εμπειρία των υποκειμένων για ένα φαινόμενο. Στόχος τους είναι να διεγείρουν την περιέργεια και να προκαλέσουν συναισθήματα, προβληματισμό, ερωτήματα και νέες ιδέες για θέματα της ανθρώπινης ύπαρξης. Η ποιοτική έρευνα θεωρείται πιο κατάλληλη όταν ο ερευνητής έρχεται πρώτη φορά σε επαφή με το πρόβλημα ή το ζήτημα που επιθυμεί να μελετήσει (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

5.2.2. Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο

Όπως προαναφέρθηκε, με βάση το θέμα που έχει επιλεγεί, ως εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική συνέντευξη. Πρόκειται για το πιο διαδεδομένο ερευνητικό εργαλείο στην ψυχολογική, κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα. Ειδικότερα, ο τύπος συνέντευξης που επιλέχθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη ανοιχτού τύπου, όπου προϋπάρχει ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, στο οποίο βασίζεται ο ερευνητής για να πραγματοποιήσει τη συνέντευξή. Ο ερευνητής έχει την ευελιξία να θέσει τις ερωτήσεις με όποια σειρά επιθυμεί, να προσθέσει ή να αφαιρέσει ερωτήσεις ανάλογα με τις απαντήσεις του ερωτώμενου, να τροποποιήσει κάποιες ερωτήσεις και να εμβαθύνει περισσότερο σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι. Ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης είναι ιδιαίτερα βοηθητικός

για νέους ποιοτικούς ερευνητές, ώστε να έχουν έναν οδηγό για να καλύψουν όλα τα θέματα που πρέπει να απαντηθούν (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ένα σημαντικό πλεονέκτημα της ημιδομημένης συνέντευξης είναι η αμεσότητα που υπάρχει και συμβάλλει στο να διευκρινιστούν και να απαντηθούν όλα τα θέματα που ενδιαφέρουν τον συνεντευκτή.

Στη διαδικασία της συνέντευξης, ο ερευνητής μαζί με τον ερωτώμενο πραγματοποιούν έναν διάλογο, ο οποίος δομείται με βάση τον οδηγό συνέντευξης του ερευνητή, που περιέχει κάποιες ερωτήσεις- θεματικές, οι οποίες δίνουν τις κατευθυντήριες γραμμές ώστε να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Οι ερωτήσεις είναι κυρίως ανοιχτού τύπου, ώστε ο ερωτώμενος να έχει το χρόνο και την ελευθερία να εκφράσει τις σκέψεις και τις απόψεις του σε βάθος με τον δικό του τρόπο. Υπάρχουν και κάποιες ερωτήσεις κλειστού τύπου, που αφορούν την καταγραφή κάποιων προσωπικών στοιχείων του συνεντευξιαζόμενου. Ο συνεντευκτής αποφεύγει να διακόπτει τον ερωτώμενο, να εκφράζει προσωπικές του απόψεις και εμπειρίες και να έχει κατευθυντικό ρόλο για να λάβει συγκεκριμένες απαντήσεις. Μέλημά του είναι να ελέγχει το πλαίσιο της συζήτησης, ώστε να μην ξεφύγει εκτός θέματος. Γίνεται αντιληπτό ότι κάθε συνέντευξη είναι μοναδική και δεν γίνεται να προσχεδιαστεί και να δομηθεί αυστηρά εκ των προτέρων, διότι ο ερευνητής δεν γνωρίζει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Μαντζούκας, 2007).

Ο οδηγός της παρούσας έρευνας (Παράρτημα 1) δομήθηκε με βάση τα τρία ερευνητικά ερωτήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω, με θεματική τη διερεύνηση των απόψεων και του ρόλου των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και με βάση την μελέτη άλλων μεταπτυχιακών ερευνών που πραγματεύονταν παρόμοια ζητήματα (Αλεξανδροπούλου, 2021· Τσαγκαλίδης, 2016). Σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα προέκυψαν τρεις βασικοί θεωρητικοί άξονες οι οποίοι συνέβαλαν στη δημιουργία και τη διαμόρφωση των προτεινόμενων ερωτήσεων του οδηγού συνέντευξης καθώς και στην ανάλυση των δεδομένων (Ενότητα 5.5). Οι τρεις θεωρητικοί άξονες που προέκυψαν ήταν οι εξής:

1^{ος}: Οι απόψεις των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

2^{ος}: Ο ρόλος των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

3^{ος}: Πρακτικές και προτάσεις σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

5.3. Δειγματοληψία – Συμμετέχοντες

Το κριτήριο επιλογής τους δείγματος ήταν οι συμμετέχοντες να είναι στελέχη Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ενότητα της Κοζάνης. Προκειμένου το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό, να υπάρχει αυξημένη αξιοπιστία και να εξασφαλιστεί η ποιοτική σύσταση της ομάδας των συμμετεχόντων (Κεδράκα, 2008), επιλέχθηκε η σκόπιμη τυχαία δειγματοληψία και η δειγματοληψία χιονοστιβάδας ή αλυσιδωτή. Η σκόπιμη τυχαία δειγματοληψία αφορά την τυχαία επιλογή ενός μέρους από το σύνολο των διαθέσιμων ατόμων προς διερεύνηση και η δειγματοληψία χιονοστιβάδας συμβαίνει όταν κάποιοι συμμετέχοντες συστήνουν άλλα άτομα προς συμμετοχή στην έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Η πρώτη προσέγγιση των υπό διερεύνηση συμμετεχόντων έγινε τηλεφωνικά. Χρησιμοποιήθηκε ο κατάλογος των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κοζάνης, στον οποίο καταγράφονται τα σχολεία, οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές, τα τηλέφωνα των σχολικών μονάδων και οι διευθύνσεις αυτών. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε ο διαδικτυακός ιστότοπος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κοζάνης, όπου και υπήρχαν αναρτημένα τα τηλέφωνα επικοινωνίας με το γραφείο του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το γραφείο Σχολικών Συμβούλων και το τμήμα των Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Έγιναν περίπου 23 τηλεφωνήματα με τυχαία επιλογή (σκόπιμη τυχαία δειγματοληψία). Από αυτούς περίπου 5 εκπαιδευτικά στελέχη αρνήθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα. Επομένως, βρέθηκαν περίπου 18 συμμετέχοντες. Στη συνέχεια, δύο συμμετέχοντες θέλοντας να βοηθήσουν στην συμπλήρωση του δείγματος, τηλεφώνησαν οι ίδιοι προσωπικά σε συναδέλφους τους και τους έφεραν σε επαφή με την ερευνήτρια (δειγματοληψία χιονοστιβάδας ή αλυσιδωτή).

Κατά τη διάρκεια την πρώτης τηλεφωνικής επαφής με τα στελέχη εκπαίδευσης, η ερευνήτρια ήταν όσο πιο διαφωτιστική γινόταν, δίνοντας όλες τις απαραίτητες πληροφορίες στα στελέχη και απαντώντας σε οποιαδήποτε ερώτηση. Εξ' αρχής οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για την ανωνυμία της έρευνας και για τον τρόπο κατά τον οποίο θα χρησιμοποιούνταν οι πληροφορίες. Ακόμη, δόθηκε η ευκαιρία σε όλους τους συμμετέχοντες να αποφασίσουν οι ίδιοι για τον τόπο και τον χρόνο διεξαγωγής της συνέντευξης προς δική τους διευκόλυνση.

Συνολικά, στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 20 στελέχη Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το δείγμα αποτελούνταν από 8 άνδρες και 12 γυναίκες. Από αυτούς η πλειοψηφία, δηλαδή 16 άτομα, ήταν δάσκαλοι (ΠΕ-70), ενώ υπήρχε ένας ψυχολόγος, δύο εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής και μια εκπαιδευτικός γαλλικών. Οι 16 συμμετέχοντες είχαν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ ένας εξ αυτών κατείχαν και τίτλο διδακτορικού. Από το συνολικό δείγμα τα 5 στελέχη είχαν ξεκινήσει φέτος τη θητεία τους ως διευθυντές, ενώ οι υπόλοιποι 15 είχαν μέσο όρο προϋπηρεσίας σε θέση στελέχους τα 9,2 έτη. Όλα τα σχολεία ήταν Δημοτικά της Περιφερειακής Ενότητας της Κοζάνης και το ένα από αυτά ήταν το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κοζάνης. Ακόμη, συμμετείχαν στην έρευνα η σύμβουλος γενικής εκπαίδευσης, η σύμβουλος ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και η προϊστάμενη εκπαιδευτικών θεμάτων. Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, οι συμμετέχοντες παρουσιάζονται κωδικοποιημένα Σ1 έως Σ20, με τυχαία κατάταξη των αριθμών από το 1 έως το 20.

5.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

5.4.1. Διεξαγωγή πιλοτικών συνεντεύξεων και αναδιαμόρφωση

Πριν την έναρξη διεξαγωγής των συνεντεύξεων τον Μάιο 2023 πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη βασισμένη στα ερευνητικά ερωτήματα. Η ενέργεια αυτή κρίθηκε απαραίτητη με σκοπό τον εντοπισμό και τη βελτίωση τυχόν προβλημάτων στον οδηγό συνεντεύξεων. Πράγματι, εντοπίστηκαν κάποια μικρά σφάλματα τα οποία οδήγησαν στην τροποποίηση και αφαίρεση κάποιων ερωτήσεων που κρίθηκαν αναποτελεσματικές και δημιούργησαν σύγχυση στον συμμετέχοντα. Το στάδιο αυτό είναι αναγκαίο ώστε να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν καλύτερη επικοινωνία κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, να αποφευχθούν οι διαστρεβλώσεις και μετέπειτα να μπορέσει ο ερευνητής να οδηγηθεί σε έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

5.4.2. Διεξαγωγή έρευνας

Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν περίπου τρεισήμισι μήνες (αρχές Οκτωβρίου 2023 έως μέσα Ιανουαρίου 2024). Οι περισσότερες (16) συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν πρόσωπο με πρόσωπο στο γραφείο των εκπαιδευτικών στελεχών, ενώ τέσσερις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση προγραμμάτων βίντεο κλήσης (Skype-Viber), λόγω χιλιομετρικής απόστασης, περιορισμένου χρόνου των στελεχών για διαζώσης συνάντηση και ξαφνικής ασθένειας του ενός συμμετέχοντα.

Αρχικά, οι συνεντεύξεις ξεκινούσαν με κάποιες προσωπικές ερωτήσεις κλειστού τύπου, με σκοπό να δημιουργηθεί ένα κλίμα ευχάριστο και εμπιστοσύνης. Η ερευνήτρια άκουγε με ιδιαίτερο ενδιαφέρον τα λεγόμενα των συνεντευζιαζόμενων, είχε μια φιλική στάση απέναντί τους και προσπαθούσε να είναι ενθαρρυντική ώστε να ωθεί τους συμμετέχοντες να εκφράσουν περαιτέρω τη σκέψη τους.

Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με ψηφιακή μορφή σε αρχεία έχοντας την προφορική ή γραπτή συναίνεση των συμμετεχόντων, καθώς στην αρχή των διαζώσεων συνεντεύξεων τους δόθηκε να συμπληρώσουν μια φόρμα συγκατάθεσης (Παράρτημα 2). Ο μέσος χρόνος διεξαγωγής της συνέντευξης ήταν περίπου 15- 20 λεπτά. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων (Παράρτημα 3), όπου όλες οι συνεντεύξεις μεταγράφηκαν σε μορφή ηλεκτρονικού κειμένου και έγινε η χρήση κωδικών (Σ1- Σ16), για να διατηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων αλλά και κατά την απομαγνητοφώνηση αυτών καταγράφηκαν συναισθήματα και κίνητρα που προέκυψαν τόσο από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων όσο και από τις εκφράσεις του προσώπου τους και τον τόνο της φωνής τους.

5.5. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων είναι η διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής κωδικοποιεί, συγκρίνει, κατανοεί, ερμηνεύει, συμπεραίνει και γενικεύει τα αποτελέσματά του (Μαντζούκας, 2007). Σε μια ποιοτική έρευνα και ανάλυση των δεδομένων, ο ερευνητής οργανώνει τα δεδομένα και εργάζεται επαγωγικά. Προσπαθεί δηλαδή να οργανώσει και να αποδομήσει τον λόγο των συμμετεχόντων ώστε να φτάσει σε αφαιρετικές, θεωρητικές έννοιες. Ο ποιοτικός ερευνητικός κινείται προς πίσω μεταξύ των απλών εννοιών και κατηγοριών μέχρι να αναπτύξει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο από θεματικές ενότητες και άξονες (Issari & Pourkos, 2020).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, η ανάλυση του υλικού έγινε σύμφωνα με τη Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded Theory), όπως περιγράφεται λεπτομερώς στο βιβλίο «Qualitative Data: An introduction to Coding and Analysis» των Auerbach και Silverstein (2003). Πρόκειται για μια επαγωγική μέθοδος ανάπτυξης της θεωρίας από εμπειρικά δεδομένα που δημιουργήθηκε από τους Glaser και Strauss το 1967 (Ζάχος, 2010). Η συγκεκριμένη μέθοδος επιτρέπει στον ερευνητή να ξεκινήσει τη μελέτη του χωρίς να χρειάζεται να διατυπώσει από την αρχή θεωρητικές υποθέσεις. Αντί αυτού, του επιτρέπει να αναπτύξει υποθέσεις μέσω των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Η Θεμελιωμένη

Θεωρία βασίζεται σε δύο βασικές αρχές: α. βασίζεται στις προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχόντων για να δημιουργήσει υποθέσεις από τις απαντήσεις τους και β. για να δημιουργηθούν αυτές οι υποθέσεις χρησιμοποιεί μια διαδικασία που ονομάζεται *theoretical coding* («θεωρητική κωδικοποίηση») (Auerbach & Silverstein, 2003).

Έτσι, έπειτα από τη συστηματική μελέτη των κειμένων των συνεντεύξεων, απομονώθηκαν τα αποσπάσματα που παρουσίαζαν κάποιο ενδιαφέρον για την έρευνα, απαντώντας άμεσα ή έμμεσα σε κάποιο από τα ερευνητικά ερωτήματα και βοηθώντας στην κατανόηση του φαινομένου. Τα αποσπάσματα αυτά εξέφραζαν μια απλή έννοια (*Simple idea*), όπου στο καθένα σημειώθηκε ένας τίτλος (*Memo*). Συνολικά προέκυψαν περίπου 324 απλές έννοιες (Παράρτημα 4). Μερικές από αυτές τις έννοιες ήταν ταυτόσημες ή συναφείς και ομαδοποιήθηκαν κάτω από έναν κοινό και γενικότερο τίτλο (*Repeating idea*) δημιουργώντας 84 κατηγορίες, κάθε μια από τις οποίες εξέφραζε μια κοινή άποψη. Το επόμενο βήμα ήταν η οργάνωση των ταυτόσημων ή συναφών ιδεών σε 15 θεματικές ενότητες (*Themes*) και ύστερα η ομαδοποίηση των θεματικών ενοτήτων σε 6 κατηγορίες (*Categories*). Τέλος, οι γενικές αυτές κατηγορίες αντιστοιχήθηκαν με τα ερωτήματα της έρευνας, δηλαδή τους 3 θεωρητικούς άξονες (*Axes*) της έρευνας. Με την παραπάνω μέθοδο σχηματίστηκαν τρία διαγράμματα, στα οποία φαίνονται οι διαδικασίες ομαδοποίησης και θεωρητικοποίησης των εννοιών καθώς και η συσχέτιση των διάφορων θεματικών ενοτήτων και παρουσιάζονται στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων της έρευνας (Κεφάλαιο 6).

Ένα παράδειγμα της διαδικασίας που ακολουθήθηκε είναι το παρακάτω: οι επαναλαμβανόμενες ιδέες (*Repeating ideas*) «ανεπαρκής κατάρτιση στελεχών και εκπαιδευτικών» και «ανεπαρκής συνεργασία μεταξύ σχολείου και ΚΕΔΑΣΥ» ομαδοποιήθηκαν κάτω από τον τίτλο «ελλείψεις στελεχών και εκπαιδευτικών», που αποτελεί μια θεματική ενότητα (*Theme*). Έπειτα, η συγκεκριμένη θεματική ενότητα κατηγοριοποιήθηκε κάτω από τον πιο γενικό τίτλο «εμπόδια συμπεριληπτικής εκπαίδευσης», η οποία αποτελεί την κατηγορία (*Category*) και αντιστοιχήθηκε με τον πρώτο θεωρητικό άξονα (*Axes*) «απόψεις στελεχών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση».

Στο πρώτο θεωρητικό άξονα που σχετίζεται με τις απόψεις των στελεχών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αντιστοιχούν οι κατηγορίες «φιλοσοφία συμπεριληπτικής εκπαίδευσης», «οφέλη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» και «εμπόδια συμπεριληπτικής εκπαίδευσης». Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι θεματικές ενότητες «εννοιολογική αποσαφήνιση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» και «προϋποθέσεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης», στην δεύτερη κατηγορία αντιστοιχούν οι θεματικές ενότητες «οφέλη

μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και «οφέλη υπόλοιπων μελών του σχολείου», ενώ στην τρίτη κατηγορία υπάγονται οι θεματικές ενότητες «ελλείψεις από την Πολιτεία», «ελλείψεις στελεχών και εκπαιδευτικών» και «προκαταλήψεις και άρνηση». Ο δεύτερος θεωρητικός άξονας αναφέρεται στα στελέχη, όπου αντιστοιχεί η κατηγορία «ρόλος στελεχών για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» και οι θεματικές ενότητες «ενέργειες», «δεξιότητες» και «κατάρτιση». Όσον αφορά τον τρίτο και τελευταίο άξονα σχετικά με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αντιστοιχούν οι κατηγορίες «συμπεριληπτικές πρακτικές» και «προτάσεις». Στην πρώτη κατηγορία του τελευταίου αυτού θεματικού άξονα αντιστοιχούν οι θεματικές ενότητες «πρακτικές πολιτείας», «πρακτικές συμβούλων και προϊσταμένων» και «πρακτικές διευθυντών και σχολικών μονάδων», ενώ στη δεύτερη κατηγορία οι θεματικές ενότητες «Πολιτεία» και «ενδοσχολικά».

5.6. Δεοντολογία έρευνας

Σε όλα τα στάδια της έρευνας, τηρήθηκαν οι κανόνες και οι αρχές δεοντολογίας. Αρχικά, ακολουθήθηκαν οι αρχές επιστημονικής δεοντολογίας καθώς σε όλο το εύρος της μελέτης αναγράφονται όλες οι βιβλιογραφικές πηγές και αναφορές από τις οποίες αντλήθηκαν οι πληροφορίες και τα δεδομένα που προκύπτουν από άλλες έρευνες. Επιπλέον, όπως ήδη αναφέρθηκε, τα εκπαιδευτικά στελέχη, αφού ενημερώθηκαν για το σκοπό, τον τρόπο και τις ενέργειες της ερευνήτριας, συμφώνησαν στην μαγνητοφώνηση των λεγομένων τους. Η ερευνήτρια τήρησε την ανωνυμία των συμμετεχόντων και την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Τέλος, όσοι συμμετέχοντες επιθυμούσαν έλαβαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

5.7. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Η αξιολόγηση της έρευνας και ο έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας είναι σημαντικά ζητήματα σε κάθε είδους έρευνα. Στις ποιοτικές έρευνες υπάρχει το στοιχείο της υποκειμενικότητας, καθώς ο ερευνητής αναλύει και ερμηνεύει τα ποιοτικά δεδομένα κάτω από την προσωπική του ματιά. Η εγκυρότητα των προτάσεων εξαρτάται από το βαθμό κατανόησης της εσωτερικής λογικής του υποκειμένου. Σκοπός δηλαδή είναι η έγκυρη καταγραφή των υποκειμενικών αντιλήψεων και η αντίληψη της υποκειμενικής πραγματικότητας των συμμετεχόντων (Issari & Pourkos, 2020).

Η αξιοπιστία μιας ποιοτικής έρευνας σχετίζεται με την ακρίβεια των μεθόδων που χρησιμοποιεί ο ερευνητής για να αναλύσει τα δεδομένα της έρευνας του. Για την εκτίμηση της εγκυρότητας των ποιοτικών ερευνών εξετάζεται ο τρόπος διαχείρισης και ερμηνείας του υλικού και ο τρόπος διατύπωσης αφηρημένων εννοιών και κατηγοριοποίησης των αποτελεσμάτων σε πιο θεωρητικό επίπεδο. Τα ευρήματα των κοινωνικών επιστημονικών ερευνών πρέπει να είναι αληθινά και συγκεκριμένα. Ο ερευνητής πρέπει να ακολουθεί μια λογική πορεία ανάλυσης των δεδομένων, ώστε ο αναγνώστης να μπορεί με ευκολία να παρακολουθήσει το συλλογισμό του. Ο ερευνητής δεν μπορεί να επιβάλλει ανεξέλεγκτα την υποκειμενικότητά του, χωρίς να λαμβάνει υπόψιν του τις εμπειρίες των ερευνητικών υποκειμένων και να ερμηνεύει το υλικό με βάση τις δικές του προκαταλήψεις και προτιμήσεις. Προσπαθεί όσο αυτό είναι δυνατόν να δώσει μια αντικειμενική εικόνα του θέματος που ερευνάται (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Οι Auerbach και Silverstein (2003) προτείνουν τρία κριτήρια για να περιοριστεί η επίδραση της υποκειμενικότητας του ερευνητή, να εξασφαλιστεί η μεταβιβασιμότητα των θεωρητικών δομών και η αιτιολογημένη ερμηνεία των δεδομένων:

- Η εξασφάλιση της διαφάνειας (transparency) στην ανάλυση, δηλαδή αν κάποιος άλλος ερευνητής ακολουθήσει τα ίδια βήματα με τον αρχικό ερευνητή, θα μπορεί να φτάσει στα ίδια συμπεράσματα ανεξαρτήτως αν συμφωνεί ή διαφωνεί με αυτά.
- Η μεταδοτικότητα (communicability) των αναλύσεων, δηλαδή οι θεωρητικές δομές που κατασκεύασε ο ερευνητής να είναι κατανοητές και από άλλους ερευνητές και από τους συμμετέχοντες της έρευνας.
- Η εσωτερική συνάφεια (coherence) της ανάλυσης, δηλαδή η ανάλυση του υλικού να επιτρέπει τη συγγραφή ενός κειμένου, το οποίο θα έχει εσωτερική συνάφεια και λογική.

Στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια πραγματοποίησε τη συλλογή των δεδομένων σε πραγματικά πλαίσια, στο χώρο όπου δρουν τα υποκείμενα με σκοπό να διασφαλίσει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Ακόμη, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων κρατούσε σημειώσεις σχετικά με τη γλώσσα σώματος, το ύφος και τον τόνο της φωνής, τις παύσεις και τα συναισθήματα του ομιλητή, ώστε να είναι πιο έγκυρα τα αποτελέσματα της έρευνας. Τέλος, στην εργασία συμπεριελήφθησαν αποτελέσματα, τα οποία δεν συμφωνούσαν απαραίτητα με τη γνώμη και τις απόψεις της ερευνήτριας (Issari & Pourkos, 2020).

5.8. Περιορισμοί έρευνας

Σε κάθε έρευνα προκύπτουν κάποιοι περιορισμοί. Η συγκεκριμένη έρευνα αφορούσε την Περιφερειακή Ενότητα της Κοζάνης. Είναι λογικό ότι οι συνθήκες εκπαίδευσης που επικρατούν σε ένα γεωγραφικό μέρος οδηγούν στα ανάλογα αποτελέσματα. Επομένως, οι απόψεις των συμμετεχόντων δεν μπορούν να είναι αντιπροσωπευτικές και καθολικές για όλα τα εκπαιδευτικά στελέχη οποιασδήποτε άλλης Περιφερειακής Ενότητας. Ένας ακόμη περιορισμός, ήταν η αδυναμία δεύτερης συνάντησης με τα στελέχη, ώστε να διασταυρωθεί αν οι απαντήσεις που είχαν δώσει συνάδουν με τα αποτελέσματα. Πρόκειται για ένα στάδιο, το οποίο συχνά παραλείπεται λόγω έλλειψης χρόνου και δυσκολίας επικοινωνίας με το δείγμα για δεύτερη φορά. Επιπλέον, περιορισμό αποτέλεσε και το γεγονός της μη δυνατότητας λήψης συνέντευξης από τον διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ο οποίος κατέχει καίρια θέση στελέχους. Τέλος, χρήζει ιδιαίτερης προσοχής η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων, διότι η εμπλοκή του ερευνητή στην ανάλυση προσδίδει το στοιχείο της υποκειμενικότητας. Για τον λόγο αυτό, χρειάζεται τήρηση των λεπτών γραμμών για να μην υπάρξει αλλοίωση των δεδομένων.

6. Αποτελέσματα έρευνας

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάστηκε η μεθοδολογία με βάση την οποία προέκυψαν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται η όσο το δυνατόν πιο αναλυτική και πιστή περιγραφή των αποτελεσμάτων σύμφωνα με τις εμπειρίες και τις απόψεις των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ανά θεωρητικό άξονα. Στο τέλος κάθε θεωρητικού άξονα υπάρχει ένα υποκεφάλαιο το οποίο περιλαμβάνει ένα διάγραμμα σχετικό με τον εκάστοτε άξονα. Σε κάθε διάγραμμα αναπαρίσταται η πορεία ανάλυσης των δεδομένων και η διαδικασία ανάπτυξης της θεωρίας.

6.1. 1^{ος} Θεωρητικός Άξονας: Οι απόψεις των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Στον πρώτο θεωρητικό άξονα της παρούσα έρευνας, αναλύεται η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών στελεχών. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά στη φιλοσοφία και στα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης καθώς και στα εμπόδια που υπάρχουν για την εφαρμογή της. Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στελεχών προέκυψαν επτά θεματικές ενότητες: α) η εννοιολογική αποσαφήνιση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, β) οι προϋποθέσεις της, γ) τα οφέλη που έχουν οι μαθητές με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την συνεκπαίδευση, δ) τα οφέλη που έχουν τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου, ε) οι ελλείψεις που αφορούν την Πολιτεία, στ) οι ελλείψεις που έχουν τα στελέχη και οι εκπαιδευτικοί και τέλος ζ) οι υπάρχουσες προκαταλήψεις και η άρνηση.

Όσον αφορά την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, στο σύνολο τους τα στελέχη γνώριζαν την έννοια αυτή εκτός από δύο συμμετέχοντες, όπου ο ένας (Σ3) δήλωσε ότι την έχει ακούσει χωρίς να γνωρίζει απόλυτα τον ορισμό της και ο άλλος (Σ19) που ζήτησε να δοθεί ορισμός για να την θυμηθεί. Μερικοί συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και στην έννοια της ένταξης και δήλωσαν ότι οι όροι ένταξη και συμπερίληψη είναι «ταυτόσημες έννοιες» (Σ3), ενώ κάποιοι ανέφεραν ότι είναι συνώνυμες ή «πολύ συγγενικές» (Σ1). Ένας διευθυντής σχολείου δήλωσε ότι η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης «είναι μια τελείως διαφορετική αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Σ13).

Ειδικότερα, οι περισσότεροι συνεντευξιαζόμενοι δήλωσαν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρεται στη δημιουργία ενός σχολείου για όλους. Πρόκειται, δηλαδή, για

ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπου όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως των χαρακτηριστικών τους θα μπορούν να συμπεριληφθούν σε ένα κοινό σχολικό περιβάλλον, το οποίο θα μπορεί να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως η εκπαίδευση και το σχολείο, τα οποία αποτελούν αναπόσπαστα κομμάτια της κοινωνίας, οφείλουν να είναι συμπεριληπτικά, καθώς όλοι οι άνθρωποι είμαστε διαφορετικοί και κανείς δεν θα πρέπει να εξαιρείται ή να στερείται το ανθρώπινο δικαίωμα της εκπαίδευσης. Όπως οι ίδιοι απάντησαν: «συμπεριληπτική εκπαίδευση εννοούν μια εκπαίδευση που να περιλαμβάνει όλους τους μαθητές ανεξαρτήτου νοητικού επιπέδου ή ακόμη και τους μαθητές με κάποια προβλήματα» (Σ14), «είναι η ενσωμάτωση όλων, είναι όλα παιδιά, ανήκουν στο ίδιο κοινωνικό σύνολο» (Σ8), «ζούμε σε μια κοινωνία που είμαστε διαφορετικοί, δεν είναι δυνατό να κάνουμε διαχωρισμό στο σχολείο, που είναι αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας και μικρογραφία της κοινωνίας» (Σ13), «συμπερίληψη, δηλαδή, να τους συμπεριλάβουμε όλους μέσα σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο, που κανείς δεν θα εξαιρείται» (Σ20), «δίνει τη δυνατότητα να συμμετέχει κανονικά ένα άτομο σε όλες τις διαδικασίες του σχολείου» (Σ12). Μια ακόμη άποψη που εκφράστηκε ήταν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά τη συνύπαρξη σε ένα ενιαίο κτίριο σχολικών μονάδων γενικής και ειδικής αγωγής και η συνεργασία των δομών αυτών μέσω κοινών δράσεων. Τα ακριβή λόγια του στελέχους ήταν τα παρακάτω: «η συμπερίληψη έχει να κάνει με κοινές δράσεις μεταξύ δομών ειδικής αγωγής και δομών γενικής αγωγής μέχρι και ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στη γενική αγωγή [...], συνύπαρξη στον ίδιο χώρο, με κοινά ίσως προαύλια δομές ειδικής αγωγής με δομές γενικής αγωγής» (Σ3).

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εξέφρασε την άποψη ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση σημαίνει παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και στους μαθητές που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Κάποια στελέχη αναφέρθηκαν μόνο στα άτομα με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σ2, Σ3, Σ7, Σ10, Σ12, Σ15, Σ16, Σ20), ενώ κάποια άλλα δήλωσαν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση σημαίνει παροχή ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων τόσο στα άτομα με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και σε άτομα που μπορεί να έχουν φυλετικές, πολιτισμικές, γλωσσικές, θρησκευτικές και κοινωνικές διαφορές. Συγκεκριμένα, ειπώθηκε: «όλους, όλους, με ιδιαιτερότητες που δεν είναι μόνο μαθησιακές, μπορεί να είναι πολιτιστικές, μπορεί να είναι θρησκευτικές, πολιτισμικές, φυλετικές» (Σ11), «μπορεί να αφορά μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως είναι οι Ρομά, οι πρόσφυγες που και αυτοί θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία για ένταξη

στην μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολικό πλαίσιο» (Σ1), «μπορεί να αφορά μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως είναι οι Ρομά, οι πρόσφυγες που και αυτοί θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία για ένταξη στην μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολικό πλαίσιο» (Σ13), «ίσες ευκαιρίες, ίσα δικαιώματα, ίσες υποχρεώσεις σε παιδιά τα οποία έχουν διαφορετικότητα, φυλετική διαφορετικότητα, πολιτισμική διαφορετικότητα, καταγωγής, κοινωνικής τάξης» (Σ5), «να μην υπάρχουν ξεχωριστές δομές για παιδιά τα οποία είτε έχουν μαθησιακά είτε έχουν κάποιο πρόβλημα γλώσσας λόγω του ότι είναι μετανάστες, είναι Ρώμα και τα λοιπά» (Σ17).

Ακόμη, εκφράστηκε η άποψη ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά όλα τα άτομα μιας οργανωμένης κοινότητας είτε εντός είτε εκτός σχολικής μονάδας. Αναφέρθηκε, λοιπόν, ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι οι γονείς, οι μαθητές, τα στελέχη και οι εκπαιδευτικοί καθώς και ότι αφορά όλους τους ανθρώπους της κοινωνίας, διότι «η συμπερίληψη είναι μέρος της κοινωνίας μας» (Σ9). Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα: «Η συμπερίληψη στο πλαίσιο μόνο της σχολικής μονάδας, αφορά σε όλα τα μέλη που εμπλέκονται στην εκπαίδευση ενός μαθητή: το εκπαιδευτικό προσωπικό, το ειδικό βοηθητικό προσωπικό, τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, φυσικά τους γονείς. ένα σχολείο για όλους. Πέρα από τις σχολικές δομές αφορά όλη την κοινότητα.» (Σ18), «Αφορά όλους. Και τα παιδιά και τους γονείς και το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή. Όλους.» (Σ9), «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά τους πάντες, όλοι είμαστε διαφορετικοί.» (Σ6), «[...] τους υπευθύνους των τάξεων, τους δασκάλους, τους εκπαιδευτικούς, το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, που μπορεί αυτό να περιλαμβάνει την παράλληλη στήριξη, το ειδικό βοηθητικό προσωπικό, την ψυχολόγο του σχολείου, την κοινωνική λειτουργό, το διευθυντή του σχολείου. Όλες τις ειδικότητες, όλους τους εμπλεκόμενους. Και φυσικά, σε δεύτερο λόγο, έρχονται και οι γονείς των παιδιών.» (Σ20).

Στόχος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, είναι η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία. Μέσω, δηλαδή, της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης τα παιδιά ενσωματώνονται κοινωνικά, βλέπουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, ώστε στην πορεία να γίνουν όλοι ενεργοί πολίτες και να μπορούν να προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο ανεξαρτήτως των χαρακτηριστικών τους. Μερικές από τις απαντήσεις των στελεχών ήταν: «να δούμε τη συμπερίληψη ως ανάγκη της κοινωνίας, για κοινωνική ενσωμάτωση, για εργασία, για δικαιώματα που αναφέρονται στον άνθρωπο, αυτός είναι ο σκοπός της συνεκπαίδευσης,

θέλουμε ενεργούς πολίτες, δεν μπορούμε να κάνουμε διαχωρισμό» (Σ8), «σαν έννοια είναι ένα προκαταρκτικό στάδιο προετοιμασίας των παιδιών τι θα μπορέσουμε να συναντήσουμε στην κοινωνία στο μέλλον» (Σ7), «ουσιαστικά είναι το αυτονόητο ότι τους δίνουμε πρόσβαση σε όλα τα μορφωτικά, σε όλα τα κοινωνικά, πολιτισμικά αγαθά» (Σ18), «διδάσκουμε στα παιδιά πώς είναι η κοινωνία αργότερα» (Σ13).

Στην κατηγορία «φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» υπάγονται και οι προϋποθέσεις της. Σε αυτήν την θεματική ενότητα, που αφορά τις προϋποθέσεις που θα πρέπει να υπάρχουν για να εφαρμοστεί η συνεκπαίδευση, τα στελέχη απάντησαν ότι πρώτα πρώτα θα πρέπει να υπάρχει θέληση από την πλευρά της Πολιτείας για αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην κείμενη νομοθεσία με στόχο την καλύτερη οργάνωση των σχολικών μονάδων. Όπως τα ίδια τα στελέχη είπαν: «πολιτική βούληση, για να γίνουν πιο οργανωμένα τα σχολεία μας» (Σ17), «για να μπορέσουμε να κάνουμε συμπεριληπτική εκπαίδευση, πρέπει να έχουμε σχολεία οργανωμένα» (Σ13), «ευρύτερο νομοθετικό πλαίσιο που αφορά στην εκπαίδευση» (Σ5). Ακόμη, τα στελέχη ανέφεραν ως προϋποθέσεις την βελτίωση και την αύξηση των υλικοτεχνικών υποδομών καθώς και την άρση των περιβαλλοντικών εμποδίων. Τα λεγόμενά τους ήταν τα εξής: «η υλικοτεχνική υποδομή, να υπάρχει υποδομή ούτως ώστε να μπορούν να λειτουργήσουν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Σ1), «υποδομές που είναι απαραίτητες» (Σ13), «να άρουμε όλα τα περιβαλλοντικά εμπόδια» (Σ19).

Οι συμμετέχοντες έκριναν ότι βασικές προϋποθέσεις για την συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελούν η έγκαιρη και πλήρης στελέχωση των σχολικών μονάδων με επαρκώς καταρτισμένα και εξειδικευμένα στελέχη και εκπαιδευτικούς. Με άλλα λόγια, κρίνεται αναγκαίο οι σχολικές μονάδες να στελεχώνονται εγκαίρως με όλο το εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό που χρειάζονται οι μαθητές με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ταυτόχρονα, όμως, θα πρέπει το προσωπικό αυτό να είναι σωστά καταρτισμένο, εκπαιδευμένο, να έχει τις απαραίτητες γνώσεις, να εφαρμόσει τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, να προσαρμόσει τις διδακτικές μεθόδους, ώστε να στηρίζει αυτούς του μαθητές και να υπάρξει ομαλή συνεργασία. Όπως ειπώθηκε από τα στελέχη: «η έγκαιρη στελέχωση των σχολείων αυτών με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και με τους εκπαιδευτικούς που προορίζονται για την παράλληλη στήριξη» (Σ1), «η στελέχωση, η οποία είναι αναγκαία» (Σ19), «να υπάρχει η κατάρτιση του προσωπικού» (Σ13), «η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών» (Σ2), «θέλει και εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς» (Σ5), «προαπαιτούμενο για να δουλέψει κάποιος σε ένα τέτοιο σχολείο να έχει περάσει την αναγκαία αυτή επιμόρφωση» (Σ1), «να υπάρχει

συνεργασία ανάμεσα σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς εε και να μπορούνε να στηρίζουνε και να υποστηρίζουνε τους μαθητές και τις μαθήτριες» (Σ2), «προσαρμόζουμε τη διδασκαλία μας» (Σ6), «ο διαφορετικός τρόπος που μπορεί να χρειάζεται να διδαχθεί για να μάθει κάποια πράγματα» (Σ18).

Εξίσου σημαντικό είναι να υπάρχει βούληση και διάθεση από τα στελέχη να εφαρμόσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, να άρουν τυχόν προκαταλήψεις και στερεότυπα προς τα άτομα με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να εξασφαλίσουν την ίση αντιμετώπιση όλων των μαθητών, να ευαισθητοποιήσουν και να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση τόσο στα ίδια όσο και στους εκπαιδευτικούς. Οι συμμετέχοντες αναφέρουν: «να υπάρχει βούληση» (Σ3), «όταν υπάρχει καλή διάθεση» (Σ5), «όλα αυτά με προσωπική θυσία» (Σ8), «αγάπη προς τα παιδιά, να τα βλέπει ισότιμα» (Σ7), «να άρουμε τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που υπάρχουν για την αναπηρία» (Σ18), «ενσυναίσθηση, να καταλαβαίνεις και τα παιδιά τα ίδια αλλά και τους γονείς» (Σ6), «μια γενικότερη ευαισθητοποίηση» (Σ19). Μια ακόμη προϋπόθεση που ειπώθηκε ήταν η συνεργασία και η επικοινωνία των στελεχών μεταξύ τους. Για παράδειγμα: «να υπάρχει πολύ καλή συνεργασία με τον σύμβουλο εκπαίδευσης ειδικής αγωγής και με το ΚΕΔΑΣΥ» (Σ1), «να βοηθήσουν τα στελέχη εκπαίδευσης αναφέρομαι στους συμβούλους ειδικής αγωγής και το ΚΕΔΑΣΥ» (Σ2).

Το σχολείο και τα εκπαιδευτικά στελέχη είναι απαραίτητο να συνεργάζονται και να αναπτύξουν μια γέφυρα επικοινωνίας με την οικογένεια και τους γονείς των μαθητών. Τα ίδια τα στελέχη αναφέρουν: «η επικοινωνία γονέων σχολείου είναι σημαντική» (Σ12), «το κομμάτι της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές και στους ίδιους τους γονείς είναι αυτό το οποίο θα επιφέρει τα αποτελέσματα» (Σ2), «οι γονείς, να γίνεται πιο ενεργή η συμμετοχή τους σε όλα τα δρώμενα του σχολείου» (Σ17), «συνεργαστούν με το σχολείο δημιουργικά και εποικοδομητικά, θα έχουν τα καλύτερα αποτελέσματα για τον παιδί τους» (Σ9), «η συνεργασία είναι πολύ σημαντική, οικογένειας και σχολείου» (Σ19). Τέλος, ένα διευθυντής δημοτικού σχολείου ανέφερε ως προϋπόθεση εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης την αποδοχή της διαφορετικότητας του παιδιού από τους ίδιους τους γονείς του. Πολλές φορές οι γονείς αρνούνται να αποδεχτούν το παιδί τους και παρακωλύουν τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθήσει το σχολείο για την ομαλή ένταξη και πλήρη συμπερίληψη του μαθητή. Τα λόγια του συνεντευξιαζόμενου ήταν τα εξής: «οι γονείς να αποδεχτούν το πρόβλημα του παιδιού τους [...] γιατί όταν δεχτούν ότι το παιδί έχει πρόβλημα και το αποδεχτούν, τότε μπορούν και να το αντιμετωπίσουν» (Σ9).

Σχετικά με τα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει «μόνο οφέλη» (Σ9) ή ότι έχει «πολλαπλά οφέλη» (Σ18). Ένας συμμετέχων ανέφερε ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση πέραν από τα οφέλη που μπορεί να έχει, αν δεν πληρούνται κάποιες βασικές προϋποθέσεις, «δημιουργεί και πρόβλημα» (Σ19).

Αρχικά, η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει οφέλη που αφορούν τους μαθητές με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης πραγματοποιείται η ενσωμάτωση των μαθητών αυτών στο σχολικό πλαίσιο και η εξάλειψη φαινομένων σχολικής βίας, απομόνωσης ή αποκλεισμού. Συγκεκριμένα, ειπώθηκε: «η ενσωμάτωση των ομάδων μειοψηφίας στις ομάδες πλειοψηφίας» (Σ11), «να διαμορφωθεί μια γενικότερη κουλτούρα για να μην υπάρχουν αποκλεισμοί αυτών των ατόμων» (Σ4), «στο παιδί αυτό να μην είναι απομονωμένο και να μην αισθάνεται μία απόρριψη» (Σ12), «αυτό το παιδάκι να εντάσσεται κανονικά στη σχολική μονάδα χωρίς προβλήματα bullying όλα αυτά που βλέπουμε καθημερινά, να νιώθει καλά στο χώρο του, να νιώθει ότι δεν έχει κάτι» (Σ13), «να νιώσουν άνετα μέσα στο σχολικό πλαίσιο, να μην νιώθουν ότι είναι αποκομμένα από την εκπαιδευτική διαδικασία» (Σ1), «να αντιμετωπιστούν φαινόμενα ρατσισμού, μη αποδοχής της διαφορετικότητας, bullying» (Σ17).

Επιπλέον, μέσω της συνεκπαίδευσης οι μαθητές με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναπτύσσονται γνωστικά και κοινωνικά. Ο μαθητής υποστηριζόμενος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί και προοδεύει γνωστικά και ταυτόχρονα αυξάνει τις κοινωνικές του δεξιότητες, έρχεται σε επαφή με άλλα παιδιά, αλληλοεπιδρά, δημιουργεί φιλικές σχέσεις και κοινωνικοποιείται. Τα στελέχη δηλώνουν: «το παιδί κοινωνικοποιείται, έρχεται σε επαφή με άλλα παιδιά, έρχεται σε επαφή με πολλές δραστηριότητες που κάνει το σχολείο» (Σ9), «να φέρουμε πιο κοντά τον μαθητή σε σχέση με τους υπόλοιπους» (Σ12), «βελτιώνεται σίγουρα η αλληλεπίδραση των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο κοινωνικό κομμάτι» (Σ18), «Έχουν ανάγκη από στήριξη και στην κοινωνικότητά τους, στη συμβίωση τους και στην κοινωνικοποίησή τους μέσα στη σχολική μονάδα.» (Σ20). Παράλληλα, αναφέρθηκε ότι η συνεκπαίδευση συμβάλλει στη συναισθηματική τόνωση και την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με την ορθή ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη, οι μαθητές αυτοί μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν διάφορες καταστάσεις, να δυναμώνουν ψυχικά και να αναπτύσσεται ομαλά η προσωπικότητά τους. Όπως, είπαν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες: «να τονωθεί η ψυχολογία

αυτών των παιδιών, να αναπτυχθεί σωστά η προσωπικότητα τους» (Σ1), «στον συναισθηματικό τους τομέα, υποστηρίζει ψυχοσυναισθηματικά τους μαθητές» (Σ20), «μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις της ζωής από πολύ μικρά γιατί η πορεία της ζωής φέρνει αρκετές δυσκολίες σε όλους, θωρακίζόμαστε και απέναντι σε αυτές» (Σ9), «νιώθουν και τα παιδιά το ότι είναι απαραίτητα εκεί μέσα και χαίρονται» (Σ11).

Εκτός από τους μαθητές με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υπάρχουν οφέλη και για τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας: «είναι διάχυτη η ωφέλεια» (Σ8). Σχεδόν όλα τα στελέχη επισημαίνουν ότι μέσω της συνεκπαίδευσης, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης μαθαίνουν να κατανοούν, να αποδέχονται και να συναισθάνονται το οτιδήποτε είναι διαφορετικό από αυτούς. Με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δημιουργείται ένα κλίμα αποδοχής, συνεργασίας, ομαδικότητας και ενσυναίσθησης ανάμεσα στους μαθητές. Μερικά από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων είναι τα εξής: «να υπάρξει σιγά σιγά και μια μεγαλύτερη αποδοχή άρα αλλαγή [...] οι μαθητές της γενικής αγωγής βλέπουν την διαφορετικότητα» (Σ3), «μαθαίνουν και τα υπόλοιπα παιδιά να συμβιώνουν με αυτά τα άτομα, να τα αποδέχονται» (Σ20), «δημιουργείται κλίμα αποδοχής και κατανόησης των προβλημάτων των παιδιών με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους υπόλοιπους μαθητές» (Σ1), «αποκτούν περισσότερη ανοχή στο διαφορετικό» (Σ10), «ωφελούνται και οι μαθητές οι υπόλοιποι [...] είναι και πιο εύκολο και για τους άλλους να αποδεχτούν και να συνεργαστούν» (Σ4), «τα παιδιά που δεν έχουν κάποια ζητήματα μπορούν να ζουν, να καταλαβαίνουν, να αισθάνονται, να έχουν την ενσυναίσθηση πώς νιώθει αυτό το παιδί» (Σ16), «αποδοχή της διαφορετικότητας και ότι δεν πρέπει να υπάρχουν διακρίσεις» (Σ17), «να το αγκαλιάζουν» (Σ7), «λειτουργούν και ως ομάδα» (Σ5), «Λειτουργούσαν πάρα πολύ φιλικά, με ιδιαίτερη ενσυναίσθηση για το παιδί που έβλεπαν σε αμαξίδιο, προσφέροντάς του είτε το χαμόγελό τους, είτε μια καλή κουβέντα, είτε ικανοποιώντας του μια ανάγκη που είχε.» (Σ8).

Εκτός όμως από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης επωφελούνται και οι εκπαιδευτικοί καθώς και τα ίδια τα στελέχη από την συνεκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι μέσω της επαφής και της αλληλεπίδρασης με τα άτομα με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καλλιεργούνται αξίες όπως ο αλληλοσεβασμός, η αλληλοβοήθεια και η ενσυναίσθηση, δίνεται η δυνατότητα στα μέλη της σχολικής κοινότητας να έρθουν σε επαφή με αυτά τα παιδιά, να τα γνωρίσουν καλύτερα, να τα αποδεχτούν, να αποβάλλουν τυχόν φόβους που μπορεί να έχουν απέναντι σε κάτι που μοιάζει διαφορετικό και άγνωστο και γενικότερα να γίνουν καλύτεροι άνθρωποι. Όπως

οι ίδιοι δήλωσαν: «μια εκπαίδευση κοινότητας [...] τι πιο σημαντικό από το να εκπαιδεύσεις παιδιά» (Σ3), «[...] ικανοποιήθηκαν και καλλιεργήθηκαν αξίες αλληλοσεβασμού, ενσυναίσθησης, αποδοχής, διαφορετικότητας, σεβασμού, που ήταν ένα μάθημα ζωής για τους ίδιους τους μαθητές, αλλά και για εμάς τους δασκάλους. Για όλους μας είναι ένα μάθημα.» (Σ8), «Το να έρχεσαι σε επαφή με την αναπηρία είναι ένας τρόπος να γνωρίσεις τα παιδιά αυτά καλύτερα, να δεις τις δυνατότητες τους και ουσιαστικά όταν δεν υπάρχει άγνοια δεν υπάρχει και φόβος απέναντι στο άγνωστο.» (Σ18), «γινόμαστε σαν άνθρωποι, και οι μαθητές και οι δάσκαλοι, καλύτεροι από αυτά τα παιδιά» (Σ11), «Μαθαίνεις πώς να επικοινωνείς μαζί τους, πώς να λειτουργήσεις δίπλα τους. Γίνεσαι καλύτερος άνθρωπος.» (Σ6). Ένα ακόμη όφελος από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη των οικογενειών των παιδιών με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όπως αναφέρει η Προϊστάμενη Εκπαιδευτικών Θεμάτων: «ψυχολογικά τις οικογένειές τους και συμβουλευτικά [...] που αισθάνονται ότι τα παιδιά βρίσκονται σε ένα ασφαλές περιβάλλον και ότι κάποιος ασχολείται ιδιαίτερα με αυτούς» (Σ20).

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν για τυχόν εμπόδια και ελλείψεις που υπάρχουν στον τρόπο εκπαίδευσης και το εκπαιδευτικό σύστημα, τα οποία παρεμποδίζουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τα εμπόδια που αναφέρθηκαν ήταν πολλά. Η πρώτη θεματική ενότητα ελλείψεων που διαμορφώθηκε αφορούσε την Πολιτεία.

Πιο συγκεκριμένα, όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες ανέφεραν τις ελλείψεις που παρουσιάζονται στις προσλήψεις των εκπαιδευτικών, τις κενές θέσεις που υπάρχουν στις σχολικές μονάδες και το μοίρασμα ωραρίου των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης. Κάποιοι διευθυντές ολιγοθέσιων σχολείων ανέφεραν την απουσία ειδικοτήτων στα σχολεία τους: «σ' ένα ολιγοθέσιο σχολείο είναι πολύ δύσκολο να γίνει μια παρέμβαση, γιατί στο ολιγοθέσιο θα λείπει και ο δάσκαλος της ειδικότητας, θα λείπει και ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης, θα λείπει φυσικά η τάξη υποδοχής, άρα θα λείπουν πολλά πράγματα» (Σ14), «είμαστε τώρα ένα ολιγοθέσιο σχολείο, δεν έχουμε ειδικότητες, ούτε γυμναστή, ούτε αγγλικά, ούτε πληροφορική» (Σ15). Αλλά ακόμη και σε εξαθέσια ή δωδεκαθέσια σχολεία, εντοπίστηκαν ελλείψεις στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας, στους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης και τμήματος ένταξης, στο ειδικό βοηθητικό προσωπικό καθώς και στους ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς: «προσπαθούν να καλύπτουμε τις ανάγκες μας όσο γίνεται με λιγότερους εκπαιδευτικούς» (Σ12), «δεν έχουμε εικαστικό και θεατρικής» (Σ16), «έχουμε τρεις περιπτώσεις παιδιών που χρήζουν

δασκάλα παράλληλης στήριξης αλλά δεν μας έχουν στείλει ακόμη» (Σ6), «από τους πέντε εκπαιδευτικούς παράλληλης που θέλουμε έχουμε μόνο δυο» (Σ7), «τώρα, αυτή τη στιγμή, δεν μας έχει τοποθετηθεί» (Σ8), «δεν καλύπτει ούτε ένα 10 με 20% κοινωνιολόγοι, ψυχολόγοι» (Σ4), «η δυσκολία είναι ότι δεν τοποθετούνται όλοι οι εκπαιδευτικοί από την αρχή της σχολικής χρονιάς, δηλαδή μπορεί να τοποθετηθεί μια παράλληλη στήριξη για δύο παιδιά ή ένα ειδικό βοηθητικό προσωπικό για δύο παιδιά» (Σ20), «φέτος ξεκινήσαμε λίγο ανορθόδοξα, ελπίζουμε να σταθεροποιηθεί η κατάσταση λόγω των ελλείψεων των εκπαιδευτικών παράλληλης» (Σ11), «έχουμε 13 παιδιά με γνωμάτευση, 8 παιδιά χωρίς γνωμάτευση που χρήζουν τμήμα ένταξης, που είναι σε διαδικασία έκδοσης γνωμάτευσης, αλλά έχουμε μόνο ένα τμήμα ένταξης» (Σ13), «την φετινή χρονιά δεν έχουν στείλει, παράλληλη στήριξη, ΕΒΠ» (Σ15), «έχουμε και μαθητές που είναι αλλοδαποί και ήρθαν πρόσφατα στην Ελλάδα και είναι σε μεγάλες τάξεις, αυτοί οι μαθητές όμως επειδή δεν συμπληρώνουμε το τμήμα τον αριθμό μάλλον για να γίνει τμήμα τάξη υποδοχής δεν μπορούν να παρακολουθήσουν εύκολα το επίπεδο των άλλων μαθητών» (Σ14).

Ως αποτέλεσμα των ελλείψεων και κενών θέσεων που υπάρχουν κυρίως στους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης, οι συμμετέχοντες παρατήρησαν ότι γίνεται ένα μοίρασμα του ωραρίου των εκπαιδευτικών σε παραπάνω από έναν μαθητή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την σύγχυση των μαθητών αυτών και την δυσκολία του εκπαιδευτικού να επιτελέσει ορθά το έργο του. Όπως, δήλωσαν τα στελέχη: «έχουμε τρία παιδιά και έναν εκπαιδευτικό παράλληλους στήριξης, που σημαίνει ότι μοιράζεται, που σημαίνει ότι η βοήθεια δεν είναι ολοκληρωμένη, ούτε η συμπαράστασή του, ούτε η καθοδήγηση [...] χάνει λίγο και το νόημα του σκοπού που έχει έρθει να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός» (Σ9), «Για δύο παιδιά μου στείλανε σε πρώτη φάση, μία εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης να τη μοιράσω από 7 και 7 ώρες σε κάθε παιδί. Καταλαβαίνεις ότι είναι γελοίο αυτό το πράγμα;» (Σ10), «Φέτος για παράδειγμα έχουμε δύο μαθητές που έχουν εγκριθεί οι παράλληλες στηρίξεις, αλλά έχουμε μόνο μια παράλληλη στήριξη και αυτή 14 ώρες, όχι όλες τις ημέρες.» (Σ14), «Έχει έρθει είναι μόνο 12 ώρες σ' εμάς, δηλαδή τις 3 μέρες έχει παράλληλη και τις άλλες δύο δεν έχει και να χάνεται, να υπάρχει αυτό το μπλοκάρισμα το συναισθηματικό του παιδιού και η έλλειψη της δασκάλας» (Σ16), «Στην ουσία δεν τον βοηθάνε, απλά αναστάτωση δημιουργούν γιατί αυτά τα παιδάκια, για να χρειαστούν παράλληλη, έχουν κάποια προβλήματα, τα οποία θα πρέπει να συνηθίσουν το δάσκαλο και τα παιδιά. Μέσα σε 7 ώρες τη βδομάδα δεν προλαβαίνεις.» (Σ15).

Συνεχίζοντας τα εμπόδια που σχετίζονται με την Πολιτεία, τα στελέχη έκαναν λόγο για την γενικότερη ελλιπή οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο σημείο αυτό συζητήθηκε η έλλειψη σταθερότητας που υπάρχει στις σχολικές μονάδες λόγω του συστήματος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών και του τρόπου που προσλαμβάνονται κάθε χρόνο. Αναλυτικότερα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης και τμημάτων ένταξης είναι αναπληρωτές. Αυτό σημαίνει ότι σχεδόν κάθε χρόνο βρίσκονται σε διαφορετικό σχολικό περιβάλλον καθώς και ότι δεν προσλαμβάνονται όλοι στην έναρξη της σχολικής χρονιάς, αλλά οι περισσότεροι προσλαμβάνονται κατά τη διάρκεια αυτής. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα κάθε αρχή του σχολικού έτους να χάνεται πολύτιμος χρόνος στην προσαρμογή και την γνωριμία των εκπαιδευτικών και των μαθητών και ακόμη να μην υπάρχει η ορθή και πλήρης υποστήριξη των παιδιών αυτών από την έναρξη του σχολικού έτους. Κάποια παραδείγματα αυτών που ειπώθηκαν είναι τα εξής: «κακή οργάνωση που δεν τα βοηθάει να ενσωματωθούν και να ωφεληθούν από όλη αυτή τη διαδικασία» (Σ3), «αυτό το χτίσιμο από το μηδέν κάθε χρόνο, πραγματικά είναι απώλεια σημαντικού χρόνου» (Σ13), «οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι αναπληρωτές κάθε χρονιά θα πρέπει εκ νέου να γνωρίζω καινούριους συναδέλφους, να τους ενημερώνω σχετικά με αυτό το κομμάτι, οι οικογένειες των παιδιών επίσης, και τα παιδιά τα οποία ανήκουν σε αυτές τις ομάδες, ενώ γνωρίζει πολύ καλά η Πολιτεία και σύμφωνα με την βιβλιογραφία θα πρέπει αυτά τα παιδιά να έχουν μια σταθερότητα, δυστυχώς σαν σχολείο δεν μπορούμε να την παρέχουμε» (Σ2), «κάθε καινούρια εκπαιδευτικός χρειάζεται χρόνο για να γνωρίσει το παιδί και να την γνωρίσει και να καταφέρει να αναπτύξουν μία σχέση, που σημαίνει ότι χάνεται χρόνος από την βοήθεια που παρέχουμε στο παιδί. Δηλαδή, αν κάποια πράγματα είχανε μια μεγαλύτερη σταθερότητα, σε κάποιες σχολικές μονάδες, εκεί που υπάρχει πάγια ανάγκη, το ξέρουμε πλέον σε ποιες σχολικές μονάδες υπάρχουν πάγιες ανάγκες και σε ποιες όχι, ίσως θα βοηθούσε περισσότερο σε όλα τα είδη προσφοράς από μεριάς της Πολιτείας» (Σ13).

Τα παραπάνω εμπόδια είναι απόρροια των περιορισμένων οικονομικών πόρων που διαθέτει και κατανέμει η Πολιτεία κάθε χρόνο για την εκπαίδευση. Όπως αναφέρει η Προϊστάμενη Εκπαιδευτικών Θεμάτων: «Εξαρτάται κάθε φορά νομίζω από το τι κονδύλια έχει το Υπουργείο γιατί όλα αυτά γίνονται με προγράμματα ΕΣΠΑ.» (Σ20). Γενικότερα, τα στελέχη ανέφεραν ότι η χρηματοδότηση είναι περιορισμένη και ότι δεν υπάρχουν οι επιθυμητοί οικονομικοί πόροι για να μπορέσουν να εφαρμοστούν ορθά οι συμπεριληπτικές πρακτικές: «περιορισμένη χρηματοδότηση» (Σ3), «τα χρήματα δεν είναι αρκετά για να μπορέσουμε να στηρίξουμε τα συγκεκριμένα άτομα» (Σ7), «από το

Υπουργείο υπάρχει μία τάση να μην έχουμε αυτά που ζητάμε, να μην τα δίνουν γιατί προφανώς είναι θέμα χρημάτων» (Σ12), «γίνονται κάποιες περικοπές» (Σ10).

Η απουσία χρηματοδοτήσεων οδηγεί αυτόματα και στην ύπαρξη ελλείψεων στις κτιριακές υποδομές, στους υλικοτεχνικούς και τεχνολογικούς πόρους καθώς και στην έλλειψη προσβασιμότητας σε πολλές σχολικές μονάδες. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι σχολικές μονάδες που διευθύνουν δεν είναι προσβάσιμες σε άτομα με αναπηρίες και δεν διαθέτουν τεχνολογικούς πόρους: «το σχολείο μας δεν έχει πρόσβαση, δεν έχει ράμπα, δεν υπάρχει ούτε ασανσέρ, ούτε και οι πόρτες είναι άνετες να πεις ότι μπορεί ένα αμαξίδιο να κυκλοφορήσει» (Σ6), «δεν έχουμε στις κτιριακές υποδομές, ούτε γυμναστήριο, ούτε αίθουσες στις οποίες θα μπορούσαν τα παιδιά να δεχτούν συνεδρίες εργοθεραπείας ή οτιδήποτε άλλο» (Σ2), «δεν υπάρχει ασανσέρ και δεν μπορεί να πάει στον πάνω όροφο» (Σ9), «ζητήσαμε επανειλημμένως να έχουμε τουαλέτα ΑμεΑ» (Σ12), «υπάρχει έλλειψη στην υλικοτεχνική υποδομή» (Σ7), «να έχουμε δικό μας λεωφορείο ως ειδικό σχολείο» (Σ3), «οι μετακινήσεις» (Σ5). Εντύπωση παρουσιάζει η αναφορά διευθυντή ειδικού σχολείου ότι το σχολείο στεγάζεται σε ένα κτίριο που δεν πληροί τις προδιαγραφές που θα έπρεπε να υπάρχουν για να κριθεί ως κατάλληλο για μαθητές με αναπηρίες «είμαστε σε ένα κτίριο που είναι διώροφο το οποίο δεν κατασκευάστηκε για αυτή τη χρήση [...] διώροφο κτίριο και έχεις παιδιά με καρότσια [...] να γίνει σεισμός, το ασανσέρ δεν μπορεί να λύσει το πρόβλημα» (Σ3).

Κάποιες ακόμη ελλείψεις που αναφέρθηκαν σχετικά με την Πολιτεία είναι η ανεπάρκεια των προγραμμάτων σπουδών προς τους μαθητές με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: «το πρόγραμμα σπουδών έχει δομηθεί χωρίς να παίρνει υπόψιν του σημαντικά πράγματα που τα βλέπεις στην πράξη και στην πορεία» (Σ3) καθώς και ο μεγάλος αριθμός των παιδιών ανά τάξη που δυσκολεύει το έργο των εκπαιδευτικών: «είχα πρώτη τάξη 22 παιδιά και ένα παιδί με βαρύ αυτισμό, πολύ μεγάλο τμήμα» (Σ19), «ο αριθμός των παιδιών ήταν πολλές φορές απαγορευτικός» (Σ2). Επίσης, μια διευθύντρια δημοτικού σχολείου διαφώνησε με τον τρόπο οργάνωσης και διαχωρισμού των γενικών και των ειδικών σχολείων: «αυτός ο διαχωρισμός... δεν μου αρέσει η ειδική εκπαίδευση» (Σ8).

Έπειτα, αναφέρθηκαν κάποιες ελλείψεις που εντοπίζονται στα εκπαιδευτικά στελέχη και τους εκπαιδευτικούς. Η κυριότερη έλλειψη που φάνηκε να υπάρχει ήταν η ανεπαρκής κατάρτιση και εξειδίκευση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των στελεχών. Η απουσία τακτικής ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών -κυρίως της γενικής αγωγής- οδηγεί στην δυσκολία διαχείρισης του μαθητή με αναπηρία και κατ'

επέκταση στην απομόνωση ή απομάκρυνση αυτού από την εκπαιδευτική διαδικασία: «καταλογίζονται στα ίδια τα παιδιά ή στην αναπηρία ή στο γεγονός ότι επειδή τα παιδιά έχουν αυτού του είδους τις δυσκολίες το ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν» (Σ3), «οι εκπαιδευτικοί μπορεί να διαμαρτύρονται και να ζητάνε ας πούμε τον εξοστρακισμό ενός παιδιού όχι γιατί ξέρεις αλλού μπορεί να βοηθηθεί περισσότερο, αλλά γιατί εγώ δεν μπορώ να το διαχειριστώ, και δεν μπορώ να κάνω αυτή τη στιγμή μάθημα» (Σ3), «εκεί διαπιστώνονται καθημερινά ένα τεράστιο έλλειμμα επιμόρφωσης και μια αδυναμία των εκπαιδευτικών να μπορέσουν να ανταποκριθούν και σε αυτό το ρόλο, για να κατανοήσουν αρχικά ότι είναι εκπαιδευτικοί για όλα τα πράγματα και όχι μόνο για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης» (Σ18), «στην ενημέρωση και στην εγρήγορση που θα έπρεπε να έχει ένας εκπαιδευτικός είμαστε λίγο πίσω» (Σ5). Το έλλειμα επιμόρφωσης δεν αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς αλλά και τα στελέχη σχετικά με το βαθμό που μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτή τη φιλοσοφία εκπαίδευσης: «δεν ξέρω κατά πόσο και σύμβουλοι είναι έτοιμοι και εκεί βλέπουμε να μην υπάρχει απαραίτητη κατάρτιση» (Σ12), «Το έλλειμμα επιμόρφωσης αφορά τόσο τα στελέχη, όσο και τους εκπαιδευτικούς. δεν σημαίνει ότι ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος κατέχει ρόλο διευθυντή, έτσι, γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο θα αλλάξει τη φιλοσοφία του σχολείου, θα μπορέσει να τους κινητοποιήσει όλους προς μια αλλαγή στάσης, θα μπορέσει να εμφυσήσει το αίσθημα της ευθύνης, ότι ευθύνη έχουμε για όλους και όχι μόνο για τα 'έξυπνα παιδιά'.» (Σ18).

Ένα ακόμη εμπόδιο αποτελεί η συνεργασία που έχει το ΚΕΔΑΣΥ με τις σχολικές μονάδες. Μια εκ των διευθυντριών σχολικής μονάδας επεσήμανε ότι η επιστημονική ομάδα του ΚΕΔΑΣΥ δεν αναπτύσσει μια γέφυρα επικοινωνίας με το σχολείο και εξέφρασε τους προβληματισμούς της σχετικά με την επαρκή κατάρτιση του προσωπικού που εργάζεται σε έναν τέτοιο φορέα: «Η επιστημονική ομάδα του ΚΕΔΑΣΥ δεν επικοινωνεί με το σχολείο να ρωτήσει πέραν από τις περιγραφικές εκθέσεις 'τι χρειάζεστε;', 'τι γίνεται με αυτό το παιδί;'. Θα πρέπει το παιδί να το αξιολογούν και μέσα στο σχολικό περιβάλλον, δεν γίνεται να πηγαίνει το παιδί εκεί για δύο ώρες εξατομικευμένα. Να ακούνε και το σχολείο, να ακούνε και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.[...] Για να μην αναφερθώ και στο κομμάτι των γνωματεύσεων και στην ανάγνωση. Διαβάζω και δεν κατανοώ.» (Σ2).

Μεγάλο εμπόδιο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελούν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και οι προκαταλήψεις προς τα άτομα με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμη, και σήμερα τα στελέχη αναφέρουν ότι υπάρχουν κάποιες λανθασμένες αντιλήψεις και απόψεις που δημιουργούν ένα χάσμα και μια

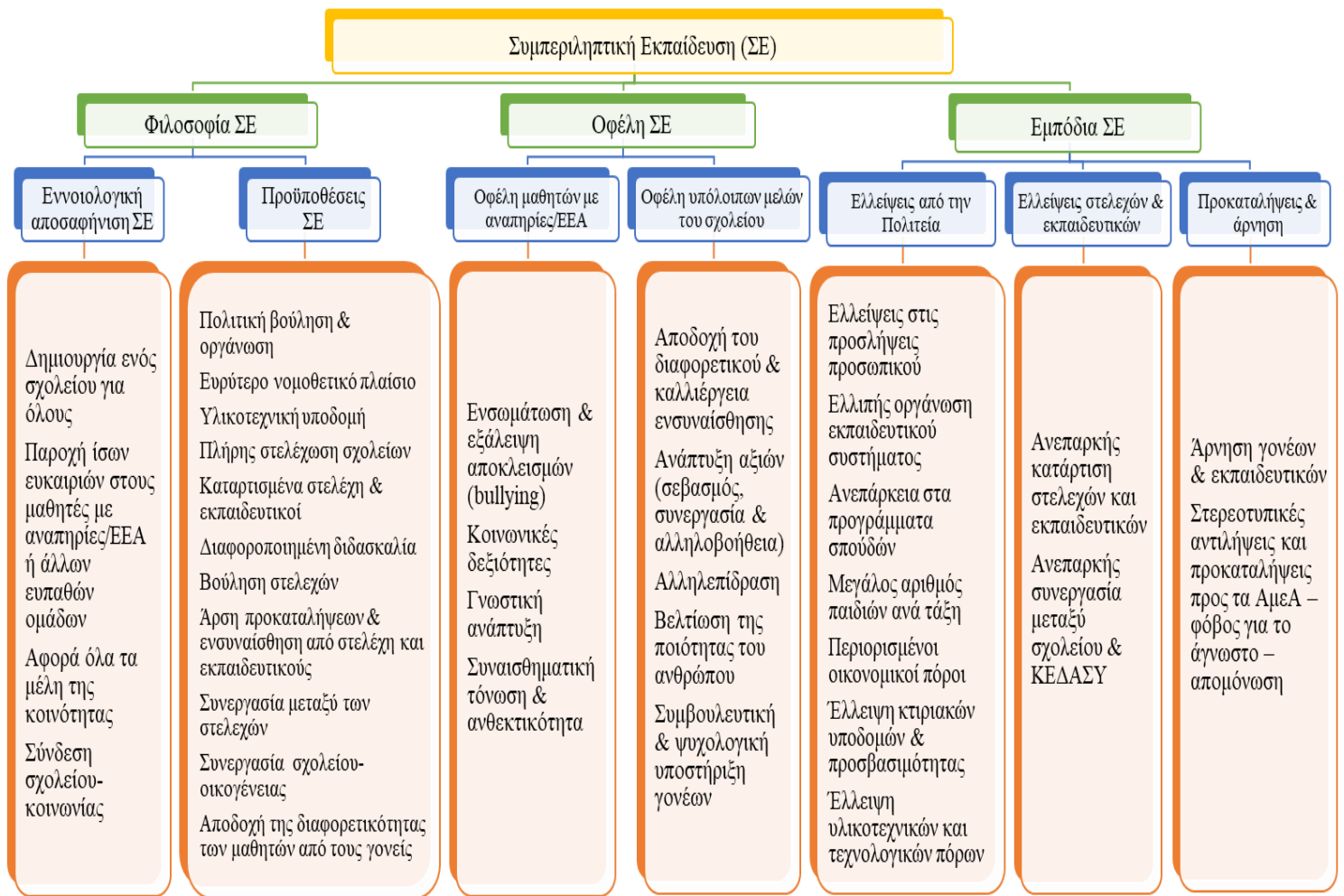
απόσταση προς τα παιδιά με αναπηρίες, κυρίως από άτομα μεγαλύτερης ηλικίας. Όπως οι ίδιοι αναφέρουν: «οι μεγάλοι έχουν και κάποιους ίσους πιο έτσι παγιωμένες αντιλήψεις» (Σ3), «υπάρχουν πάρα πολλά στεγανά» (Σ5), «ναι μεν θεωρητικά τα παιδιά είναι ευαισθητοποιημένα, οι νεαροί μαθητές μάλλον, αλλά βλέπεις ότι κρατάνε απόσταση [...] με ότι αυτό μπορεί να συνεπάγεται» (Σ3), «αν υπάρχει απόσταση μεταξύ των μαθητών με αναπηρία και τυπικής δημιουργούνται και τα χάσματα και έχουμε bullying» (Σ12).

Τέλος, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει μια άρνηση από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για την αποδοχή των παιδιών με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η άρνηση συνήθως υφίσταται από εκπαιδευτικούς και γονείς των υπόλοιπων μαθητών αλλά και από τους ίδιους τους γονείς των παιδιών με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι λόγω αυτής της άρνησης που εμφανίζουν στην αποδοχή του παιδιού τους, δεν συνεργάζονται με τη σχολική μονάδα και δεν επιθυμούν να προσφερθεί κάποιου είδους υποστήριξη στα παιδιά τους. Σύμφωνα με τα στελέχη: «να κάνουμε λίγο τους γονείς πιο δεκτικούς» (Σ6), «πολύ σημαντικό ρολό παίζει και η οικογένεια των άλλων παιδιών κατά ποσό και αυτοί συνηγορούν στο να μπορέσουν να βοηθήσουν, διότι πολλές φορές γίνονται συζητήσεις μεταξύ των γονέων να το αλλάξουμε το παιδί τμήμα να πάει αλλού να αλλάξει σχολείο δηλαδή τον αποκλεισμό» (Σ7), «ακόμα από τις οικογένειες, βλέπουμε ότι τα παιδιά αυτά δεν αποδέχονται τον άλλον» (Σ12), «πολλές φορές επειδή αντιμετωπίζουμε την άρνηση των εκπαιδευτικών είτε της γενικής αγωγής να συμμετέχουν τα παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε εκδρομές και σε άλλες εκδηλώσεις» (Σ2), «πολλές φορές οι γονείς μας κρύβουν πληροφορίες» (Σ9), «σε πολλές περιπτώσεις δεν υπάρχει η πρωτοβουλία των γονέων ή ακόμη δεν θέλουν, υπάρχει και η άρνηση, δεν θέλουν να κατανοήσουν ότι υπάρχει ένα ζήτημα οποιασδήποτε φύσεως και δεν το παραδέχονται» (Σ14).

6.1.1. Συνοπτικά αποτελέσματα 1^{ου} θεωρητικού άξονα

Στον πρώτο θεωρητικό άξονα που αφορά τις απόψεις των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (ΣΕ), φάνηκε από την πλειοψηφία του δείγματος να υπάρχει μια θετική στάση προς την εφαρμογή της και να συμφωνεί τόσο ως προς τα οφέλη όσο και ως προς τις ελλείψεις που παρουσιάζονται. Έτσι, στη βάση του παρακάτω διαγράμματος υπάρχουν όλες οι επαναλαμβανόμενες ιδέες, οι οποίες προέκυψαν από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων και ομαδοποιήθηκαν σε επτά θεματικές

ενότητες, οι οποίες ανήκουν σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες, που με τη σειρά τους οδηγούν στον βασικό θεωρητικό άξονα.



Διάγραμμα 1: Οι απόψεις των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (1ος θεωρητικός άξονας)

6.2. 2^{ος} Θεωρητικός Άξονας: Ο ρόλος των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Ένας από τους βασικούς ερευνητικούς στόχους ήταν να αναδειχθεί ο ρόλος των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Έτσι, σε αυτόν τον θεωρητικό άξονα γίνεται αναφορά στα εκπαιδευτικά στελέχη και συγκεκριμένα στο ρόλο που αυτά έχουν στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι θεματικές ενότητες που προέκυψαν σε αυτόν τον άξονα είναι τρεις: α) οι ενέργειες των στελεχών, β) οι δεξιότητες αυτών και γ) η κατάρτισή τους.

Όλα τα στελέχη εκπαίδευσης συμφώνησαν ότι έχουν «πρωτεύοντα ρόλο» (Σ6, Σ16) όσον αφορά την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Ο ρόλος τους κρίθηκε «ευρύτερος» (Σ18), «καθοριστικός όσον αφορά την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής» (Σ2, Σ4, Σ7), «πολυδιάστατος» (Σ12), καθώς και «καίριος στην πορεία του σχολείου» (Σ14). Αρχικά, ως βασικές ενέργειες των στελεχών αναφέρθηκε η ύπαρξη οράματος και στόχων καθώς και η διαμόρφωση μιας συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι η κουλτούρα του σχολείου διαμορφώνεται από τη σχολική ηγεσία και πρέπει «να αποπνέει ένα πνεύμα αποδοχής για τα παιδιά ούτως ώστε να γίνεται παράδειγμα και για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους μαθητές» (Σ1). Ακόμη, επεσήμαναν ότι τα εκπαιδευτικά στελέχη έχουν συντονιστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε μια διευθύντρια δημοτικού σχολείου «συντονίζω το έργο και από την πλευρά της οικογένειας και από την πλευρά των εκπαιδευτικών» (Σ16).

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που οφείλουν να διαχειριστούν τα εκπαιδευτικά στελέχη είναι το ανθρώπινο δυναμικό. Τα στελέχη πρέπει να ενθαρρύνουν και να καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς προς την κατεύθυνση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Είναι ιδιαίτερα ωφέλιμο για τους μαθητές με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η σχολική ηγεσία να «ενθαρρύνει τον συνάδελφο να έχει μια συμπεριληπτική διάσταση στο διδάσκειν» (Σ5). Είναι απαραίτητο το στέλεχος να είναι βοηθητικό, υποστηρικτικό, υπομονετικό και ήρεμο, να μοιράζει ρόλους, να δείχνει ενδιαφέρον και κατανόηση στους συναδέλφους, να κρατά τις ισορροπίες ανάμεσα στο νόμιμο και το ηθικό καθώς και να έχει ενσυναίσθηση τόσο προς τους γονείς και μαθητές όσο και προς τους συναδέλφους. Χαρακτηριστικά ήταν τα λόγια κάποιων συμμετεχόντων: «πρέπει να ενθαρρύνουμε όλους να βοηθήσουν προς αυτή την συμπεριληπτική κατεύθυνση» (Σ9), «να κατευθύνει και να καθοδηγεί τους δασκάλους

προς αυτόν το δρόμο» (Σ8), «ο καθοδηγητής, ενορχηστρωτής μιας διαδικασίας η οποία πρέπει να είναι συμπεριληπτική» (Σ5), «είτε είναι ο γονέας είτε είναι οι συνάδελφοί να τους καταλάβεις και να συζητήσεις και μαζί να θέσεις και στόχους αν είναι δυνατόν» (Σ8), «να ζυγίζει το νόμιμο και το ανθρώπινο» (Σ5), «να ισορροπεί τις καταστάσεις» (Σ6).

Οι συμμετέχοντες της έρευνας δήλωσαν ότι τα εκπαιδευτικά στελέχη οφείλουν να ενημερώνουν και να συνεργάζονται με τα ανώτερα στελέχη, με τους υφισταμένους, με τους εκπαιδευτικούς, με τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Τα στελέχη και κυρίως οι διευθυντές αποτελούν τον συνδετικό κρίκο μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Ειδικότερα, η σχολική ηγεσία βρίσκεται σε συνεχή επαφή και ενημέρωση με τους γονείς, συνεργάζεται μαζί τους και με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων με σκοπό την επίλυση οποιουδήποτε ζητήματος. Κάποια παραδείγματα από τις αναφορές των στελεχών ήταν τα εξής: «συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο Σύλλογο Εκπαιδευτικών, στους γονείς και στους μαθητές» (Σ11), «Από εκεί και πέρα ο ρόλος μας είναι η καλή ενημέρωση. Πάντοτε πρέπει να έχεις καλές επαφές με τους γονείς και σωστή και έγκυρη ενημέρωση. Αυτό είναι η βάση της καλής σχέσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας.» (Σ14).

Επιπλέον, όπως αναφέρθηκε τα στελέχη συνεργάζονται με το Σύλλογο Διδασκόντων και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, τους ενημερώνουν, δίνουν κατευθυντήριες γραμμές για τον κάθε μαθητή, συζητούν για τυχόν γνωστικές ή συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών, για τους μαθητές που ανήκουν στα άτομα με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παρέχουν το πλαίσιο υποστήριξης και συμπερίληψης αυτών των παιδιών. Όπως είπαν τα στελέχη: «όταν έρχονται καινούριοι εκπαιδευτικοί στο σχολείο υπάρχει μια συνάντηση γνωριμίας και ενημέρωσης σχετικά με το κομμάτι των μαθητών και τις ανάγκες τους, είτε μαθησιακές είτε συμπεριφορικές» (Σ2), «να υπάρχει μια καλή επικοινωνία σε όποιο πρόβλημα και συνεργασία» (Σ8).

Επιπρόσθετα, η συνεργασία πρέπει να υφίσταται και ανάμεσα στους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους Σχολικούς Συμβούλους και Προϊσταμένους. Οι διευθυντές πρέπει να γνωρίζουν και να διεκδικούν με βάση τις ανάγκες των μαθητών και γενικότερα της σχολικής μονάδας, να τις γνωστοποιούν στα ανώτερα -στην εκπαιδευτική κλίμακα- στελέχη και σε συνεργασία με αυτούς να γίνονται προσπάθειες επίλυσης των προβλημάτων. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν: «ο διευθυντής γνωρίζοντας τις ανάγκες του σχολείου του μπορεί και να ζητάει και να διεκδικεί» (Σ2), «Γενικότερα, δηλαδή, δεν εφησυχάζομαι [...] ανοιχτό το μυαλό σε νέες ιδέες, σε ανάγκες, να υπάρχει μία διερεύνηση.» (Σ8), «την ενημέρωση των ανωτέρων για τα προβλήματα που έχει το

σχολείο» (Σ13), «να υπάρχουν συνεχείς συναντήσεις για να μπορούμε και να ανταλλάσσουμε τις απόψεις μας αλλά και γενικότερα αν υπάρχουν δυσκολίες να μας προτείνουν τρόπους για να τις αντιμετωπίσουμε». Τέλος, συνεργασία υπάρχει ανάμεσα και στα εκπαιδευτικά και διοικητικά στελέχη της Πρωτοβάθμιας. Μάλιστα, η Προϊστάμενη Εκπαιδευτικών Θεμάτων ανέφερε: «είμαστε μια ομάδα που βοηθιόμαστε και στηρίζει ένας τον άλλον, αντιμετωπίζουμε όλα αυτά τα θέματα μαζί» (Σ20).

Όσον αφορά τις δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες για την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών και την αντιμετώπιση προβλημάτων προς αυτήν την κατεύθυνση από τα εκπαιδευτικά στελέχη, αρχικά, αναφέρθηκαν οι ηγετικές και διοικητικές ικανότητες. Είναι σημαντικό για όλα τα στελέχη να γνωρίζουν τη νομοθεσία και τις γραφειοκρατικές διαδικασίες που πρέπει να ακολουθούνται κάθε φορά. Αρκετά στελέχη συμφώνησαν για τις γνωστικές δεξιότητες και την βασική κατάρτιση που πρέπει να έχουν για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στον ρόλο τους. Τα λόγια των στελεχών ήταν τα εξής: «διοικητικές ικανότητες, γραφειοκρατική διαδικασία, να γνωρίζει τους νόμους» (Σ4), «να έχει και κάποιο υπόβαθρο, να έχει κάνει κάποιες σπουδές, κάποιες εξειδικευμένες γνώσεις είτε σε επίπεδο μεταπτυχιακού, είτε σε επίπεδο σεμιναρίων, είτε σε επίπεδο διαλέξεων, είτε ημερίδων» (Σ9), «να ξέρει να διαβάζει καλά τις εγκυκλίους» (Σ20).

Επίσης, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες ανέφεραν τις επικοινωνιακές και οργανωτικές δεξιότητες που πρέπει να έχει ένα στέλεχος για να μπορέσει να εφαρμόσει συμπεριληπτικές πρακτικές. Οι δεξιότητες επικοινωνίας βοηθούν τα στελέχη στη συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη, ενώ η οργάνωση είναι απαραίτητη σε διάφορα επίπεδα, όπως είναι η οργάνωση του χρόνου και η οργάνωση των εγγράφων ή των δραστηριοτήτων. Εξίσου σημαντική είναι και η διαδικασία λήψης αποφάσεων. Τα στελέχη πρέπει να είναι αποφασιστικά και να πρωτοπορούν στην υλοποίηση πρακτικών και δράσεων. Ακόμη, το εκπαιδευτικό στέλεχος πρέπει να είναι ικανό να προσαρμόζεται στις καταστάσεις και να διαθέτει ευελιξία. Σύμφωνα με τα λόγια των ίδιων των συμμετεχόντων: «είναι και θέμα οργάνωσης του κάθε διευθυντή [...] τα αιτήματα να τα διεκπεραιώνει εγκαίρως μέσα σε ημερομηνίες προκαθορισμένες» (Σ4), «να διαχειρίζεται πολύ σωστά το χρόνο μέσα στο σχολείο» (Σ14), «να συγκεντρώνει πολύ προσεκτικά τα χαρτιά» (Σ20), «τα εκπαιδευτικά στελέχη είναι πλέον πιο ευέλικτοι και ανοιχτόμυαλοι [...] και σου δίνεται η δυνατότητα και η ελευθερία να υλοποιήσεις προγράμματα» (Σ3). Μια άλλη άποψη ήταν ότι «έχει να κάνει πιο πολύ με την ιδιοσυγκρασία και με το χαρακτήρα» (Σ17) του καθενός. Επομένως, μερικοί συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η

εφαρμογή της συνεκπαίδευσης και της αντιμετώπισης δυσκολιών σ' αυτήν την διαδικασία σχετίζεται με την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του στελέχους.

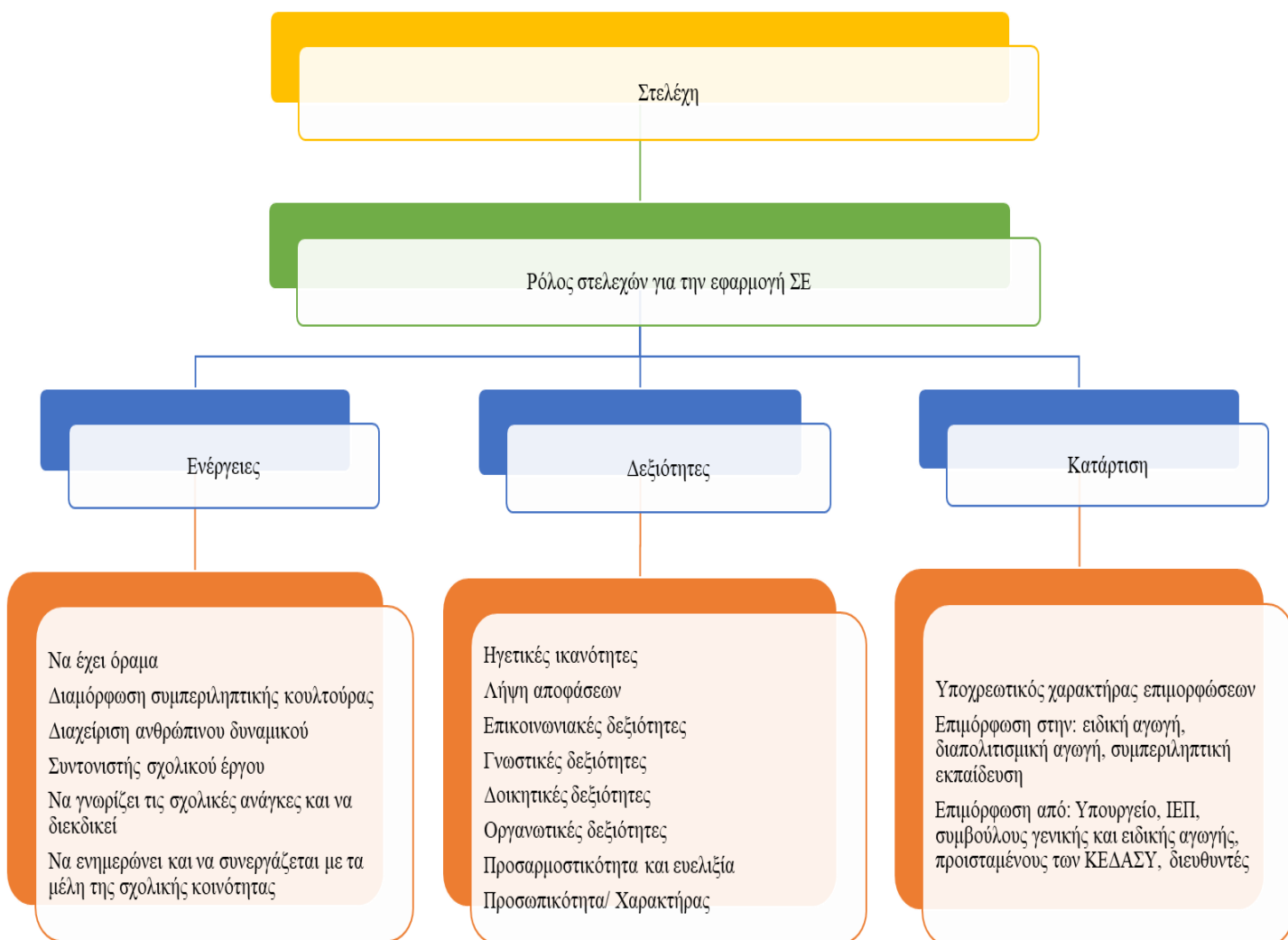
Σχετικά με το θέμα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στελεχών, ενώ μερικοί συμμετέχοντες θεωρούν ότι όλα τα στελέχη εκπαίδευσης είναι «καταρτισμένα» (Σ5, Σ6, Σ15), οι περισσότεροι πιστεύουν ότι τα νεότερα σε ηλικία στελέχη «είναι άτομα καταρτισμένα με μεταπτυχιακές και σεμιναριακές σπουδές» (Σ4, Σ8, Σ10) και «έχουν αρκετά προσόντα και αρκετές σπουδές που πιστοποιούν δεξιότητες» (Σ9). Λίγοι είναι οι συμμετέχοντες που πιστεύουν ότι τα στελέχη εκπαίδευσης δεν είναι επαρκώς καταρτισμένα και ότι η κατάρτισή τους βασίζεται κυρίως στα χρόνια εμπειρίας τους (Σ7, Σ19).

Οι συμμετέχοντες της έρευνας δήλωσαν ότι η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στελεχών θα πρέπει να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα: «αυτές οι επιμορφωτικές δράσεις θα πρέπει να πάρουν και μορφή υποχρεωτικότητας για όλους τους εκπαιδευτικούς και πόσο μάλλον για τα στελέχη εκπαίδευσης» (Σ1). Έπειτα, κάποιιοι αναφέρθηκαν στις θεματικές στις οποίες θα έπρεπε να καταρτίζονται τα στελέχη. Τα θέματα στα οποία θεωρούν ότι έχουν ελλείψεις και ανεπάρκειες είναι η ειδική αγωγή, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η συνεκπαίδευση. Διευθύντρια δημοτικού σχολείου αναφέρει: «Δεν ξέρουμε κάποια πράγματα από ειδική αγωγή. Δεν ξέρουμε ενδεχομένως από διαπολιτισμική αγωγή. Δεν ξέρουμε κάποια πράγματα που έχουν να κάνουν με κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητών.»

Οι συμμετέχοντες μίλησαν και για τα άτομα και τους θεσμούς που προσφέρουν ή που θα μπορούσαν να προσφέρουν και να διοργανώσουν επιμορφώσεις και βιωματικές πρακτικές σχετικά με την επαγγελματική κατάρτιση και κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών στελεχών. Έτσι, δήλωσαν ότι γίνονται επιμορφώσεις από Συμβούλους Γενικής και Ειδικής Αγωγής, από τους Προϊσταμένους των ΚΕΔΑΣΥ, από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, από το Υπουργείο καθώς και ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Συγκεκριμένα, τα στελέχη απάντησαν: «Συνήθως γίνονται κάποια μικρά σεμινάρια από σχολικούς συμβούλους» (Σ12), «επιμορφωτικά σεμινάρια και επιμορφωτικές δράσεις από εξειδικευμένα στελέχη εκπαίδευσης όπως είναι οι σύμβουλοι εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί του ΚΕΔΑΣΥ» (Σ1), «έγινε μια πολύ αξιόλογη προσπάθεια του Υπουργείου, Επιμόρφωση στη Διαφοροποιημένη» (Σ13). Τέλος, εκφράστηκε η άποψη ότι η κατάρτιση βασίζεται «στην προσωπική βούληση και πορεία του καθενός» (Σ5).

6.2.1. Συνοπτικά αποτελέσματα 2^{ου} θεωρητικού άξονα

Ο δεύτερος θεωρητικός άξονας αφορούσε την ανάδειξη του ρόλου των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση (ΣΕ). Πράγματι, οι περισσότεροι συμμετέχοντες έκριναν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στελέχους στη διαδικασία της συμπεριληπτικής εφαρμογής είναι πρωτεύοντας. Στο παρακάτω διάγραμμα και ξεκινώντας από την βάση του, αναπαρίστανται οι επαναλαμβανόμενες ιδέες, οι οποίες προέκυψαν από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων και ομαδοποιήθηκαν σε τρεις θεματικές ενότητες, οι οποίες ανήκουν σε μια κατηγορία που οδηγεί στον θεωρητικό άξονα.



Διάγραμμα 2: Ο ρόλος των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση (2ος θεωρητικός άξονας)

6.3. 3^{ος} Θεωρητικός Άξονας: Πρακτικές και προτάσεις σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η διερεύνηση και ο εντοπισμός των συμπεριληπτικών πρακτικών που εφαρμόζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα για τους μαθητές με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και των προτάσεων των εκπαιδευτικών στελεχών για περισσότερες και πιο ορθές εφαρμογές συνεκπαίδευσης. Η ανάλυση των λεγομένων των συμμετεχόντων σε αυτόν τον ερευνητικό άξονα οδήγησε στην δημιουργία των ακόλουθων πέντε θεματικών ενοτήτων: α) πρακτικές Πολιτείας, β) πρακτικές Συμβούλων και Προϊσταμένων, γ) πρακτικές διευθυντών και σχολικών μονάδων, δ) Πολιτεία και ε) ενδοσχολικά.

Ξεκινώντας από τις συμπεριληπτικές πρακτικές που εφαρμόζει η Πολιτεία, διευθυντής δημοτικού σχολείου δήλωσε: «γενικότερα τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια κινητοποίηση από την πλευρά της Πολιτείας» (Σ12). Η Πολιτεία διορίζει στις σχολικές μονάδες ειδικό επιστημονικό και εκπαιδευτικό προσωπικό, δηλαδή εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς και δημιουργεί Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) με στόχο την εκπαιδευτική και ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη των μαθητών και των οικογενειών τους. Οι συμμετέχοντες αναφέρουν: «ειδικό επιστημονικό προσωπικό» (Σ14), «εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής» (Σ1), «έχουμε και ΕΔΥ, έχουμε και κοινωνική λειτουργό και ψυχολόγο, οπότε προσφέρουμε και υποστήριξη και στις οικογένειες» (Σ2), «οι ψυχολόγοι είναι σημαντικό να υπάρχουν στα σχολεία, να βοηθάνε» (Σ19), «είναι πολύ σημαντική η παρουσία των κοινωνικών λειτουργών, που υπάρχουν των ψυχολόγων» (Σ13), «πληθώρα των εκπαιδευτικών με ειδικότητες που εξατομικεύουν και τη διδασκαλία τους» (Σ14).

Επιπλέον, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων γνώριζε και ανέφερε τους παρακάτω θεσμούς ως μέτρα της Πολιτείας που στοχεύουν στη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: το ειδικό βοηθητικό προσωπικό, ο θεσμός του τμήματος ένταξης, ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας, οι επιτροπές αξιολόγησης (ΚΕΔΑΣΥ) καθώς και η ύπαρξη προσβασιμότητας σε κάποιες σχολικές μονάδες. Για παράδειγμα, τα εκπαιδευτικά στελέχη ανέφεραν «ο θεσμός της υποστήριξης από ειδικό βοηθητικό προσωπικό» (Σ14, Σ2, Σ9, Σ19), «Υπάρχουν τα τμήματα ένταξης.» (Σ4, Σ9, Σ2, Σ19, Σ17, Σ18, Σ14), «ο

θεσμός της παράλληλης στήριξης» (Σ7, Σ9, Σ12, Σ16, Σ2, Σ19, Σ18, Σ14), «με ενισχυτική διδασκαλία» (Σ16, Σ13, Σ14), «Το σχολείο έχει ράμπα, έχει ειδική τουαλέτα και έχει και ασανσέρ» (Σ8, Σ19), «τις διαγνωστικές επιτροπές, τα ΚΕΔΑΣΥ» (Σ17, Σ18).

Συμπεριληπτικές πρακτικές εφαρμόζουν και οι Σύμβουλοι Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης καθώς και η Προϊστάμενη Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικότερα, οι Σύμβουλοι υλοποιούν προγράμματα στις σχολικές μονάδες με θέματα σχετικά με την ψυχική υγεία, τη διαφορετικότητα και τη σύσφιξη σχέσεων των μαθητών. Όπως δηλώνουν οι ίδιοι οι Σύμβουλοι: «είχαμε αναπτύξει προγράμματα ψυχικής υγείας στους μαθητές» (Σ17), «Δουλεύω κάποια προγράμματα στα οποία εστιάζουμε στη διαφορετικότητα, στο τι είναι διαφορετικό, γιατί το διαφορετικό μας τρομάζει. Μπαίνουν τα παιδιά στη διαδικασία να σκεφτούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις που έχουμε για τους άλλους, από πού απορρέουν.» (Σ18). Πέραν από τα παραπάνω προγράμματα οι Σύμβουλοι εκπαίδευσης στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς και τους βοηθούν με σχέδια δράσης στη διαχείριση των μαθητών με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: «ό,τι βοήθεια μπορώ να παρέχω στους εκπαιδευτικούς όταν αυτοί δυσκολεύονται με ένα παιδί, με το πώς θα το εντάξουν, με το πώς θα μπορέσουν σταδιακά να πει το παιδί στην ομάδα, να οικειοποιηθεί, κοινωνικούς κανόνες ακόμα και στις περιπτώσεις όπου προσπαθώ να συνδράμω στη διαχείριση μιας κρίσης» (Σ18), «με τα σχέδια δράσης» (Σ17).

Ακόμη, μια συμπεριληπτική πρακτική είναι η συνεργασία των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης με πανεπιστήμια και φορείς της κοινότητας καθώς και η συμμετοχή αυτών σε διάφορα ευρωπαϊκά προγράμματα: «υπάρχουν συνεργασίες με πανεπιστήμια και με φορείς [...] η συμμετοχή μας στα ευρωπαϊκά προγράμματα με αυτήν την θεματολογία και η ανταλλαγή απόψεων που γίνεται από το εξωτερικό» (Σ17), «Ως διεύθυνση έχουμε συνεργασία και με διάφορους φορείς. Τώρα ας πούμε θα κάνουμε μια συνεργασία με την αστυνομία. Θα γίνει μια ενημερωτική ημερίδα σε συνεργασία με την αστυνομία για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, θα μιλήσουν άτομα με αναπηρία για τη συμπεριφορά στο σχολείο, για το πώς έχουν βιώσει αυτή τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ή αντίστοιχα τη μη συμπεριληπτική εκπαίδευση που δεν υπήρχε παλιότερα.» (Σ20). Τέλος, η Προϊστάμενη Εκπαιδευτικών Θεμάτων αναφέρει ότι είναι καθήκον της η τοποθέτηση του ειδικού επιστημονικού, εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες: «τοποθετούμε στα σχολεία και ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς [...] και αυτό είναι μια ενέργεια που κάνει η Διεύθυνση στα πλαίσια της συμπερίληψης» (Σ20).

Αδιαμφισβήτητα, συμπεριληπτικές πρακτικές εφαρμόζονται και ενδοσχολικά. Οι περισσότεροι διευθυντές σχολικών μονάδων ανέφεραν την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών σε δραστηριότητες, προγράμματα, εκδρομές, επισκέψεις, δράσεις, γιορτές, παραστάσεις και παρελάσεις του σχολείου. Σύμφωνα με τους ίδιους: «μέσα από πιο ανοιχτά προγράμματα τα παιδιά αυτά μπορούν να συμμετέχουν και να γνωρίσουν τα υπόλοιπα παιδιά είτε έξω από το σχολείο είτε μέσα στο σχολείο» (Σ2), «Διοργανώνουμε μια εκδρομή την άλλη βδομάδα, έχουμε ένα παιδάκι που είναι σε αμαξίδιο, το οποίο δεν θέλουμε με κανέναν τρόπο σαν σχολείο να το αφήσουμε πίσω, θέλουμε να συμμετέχει στην εκδρομή το συζητήσαμε και αποφασίσαμε ότι θα έρθει. Τα προηγούμενα χρόνια ερχόταν με τη μητέρα του, φέτος δεν θα έρθει η μητέρα του. Θα αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί και το βοηθητικό προσωπικό να ανταπεξέρθουν σε όλες τις ανάγκες του παιδιού.» (Σ9), «προσπαθούμε να συμπεριλάβουμε τα παιδιά πρώτα απ' όλα σε όλες τις δραστηριότητες, σε όλες τις δράσεις που κάνουμε, σε εκδρομές, σε δραστηριότητες, σε γιορτές, σε αυτά συμμετέχουν όλοι» (Σ12, Σ10, Σ4, Σ11), «δεν γίνεται διαχωρισμός αυτών των παιδιών, σε όλες τις υπόλοιπες δραστηριότητες, σε όλες τις δράσεις του σχολείου τα παιδιά συμμετέχουν κανονικά» (Σ13). Μάλιστα, κάποιοι διευθυντές τόνισαν ότι μετά από απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων προβαίνουν στην επιλογή προσβάσιμων δράσεων και επισκέψεων για όλους τους μαθητές: «θα κάνουμε επισκέψεις ΚΠΕ και θα διαλέξουμε πρόγραμμα στο οποίο να υπάρχει προσβασιμότητα [...] οι δραστηριότητες να είναι τέτοιες στις οποίες να μπορεί να συμμετέχει και το παιδί» (Σ9).

Ο διευθυντής του ειδικού σχολείου και η Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής επεσήμαναν την υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης μεταξύ σχολικών μονάδων ειδικής και γενικής αγωγής: «τα ειδικά σχολεία και κυρίως τα ειδικά δημοτικά σχολεία, εφαρμόζουν προγράμματα συνεκπαίδευσης με σχολεία γενικής αγωγής» (Σ18). Πρόκειται για δράσεις που λαμβάνουν χώρα εδώ και αρκετά χρόνια. Μάλιστα, ο διευθυντής του ειδικού σχολείου αναφέρει ότι τα προγράμματα συνεκπαίδευσης αποτέλεσαν πρωτοπορία της συγκεκριμένης σχολικής δομής σε σύγκριση με τα υπόλοιπα σχολεία όχι μόνο της Περιφέρειας αλλά και ολόκληρης της Μακεδονίας. Χαρακτηριστικά ήταν τα λεγόμενά του: «Ήμασταν και το πρώτο σε μια πολύ ευρύτερη περιοχή [...] κάναμε συνεκπαίδευση σε ώρες γυμναστικής, σε ώρες μουσικής, εικαστικά, θεατρική αγωγή, προετοιμασία γιορτών, συμμετείχαμε σε ένα διαγωνισμό δημιουργίας τραγουδιού και βίντεο, βασικοί συντελεστές ήταν παιδιά από το Γυμνάσιο Βελβεντού, υπήρξε συνεργασία. Φέτος υλοποιούμε ένα βιωματικό πρόγραμμα «Έλα στη θέση μου», κάποιες δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με την κινητική αναπηρία, την κώφωση, την τύφλωση» (Σ3).

Επιπλέον, ο διευθυντής του ειδικού σχολείου ανέφερε την προσπάθεια που γίνεται από την σχολική μονάδα με στόχο τη σύνδεση των μαθητών και του σχολείου τόσο με την τοπική κοινωνία όσο και με την αγορά εργασίας: «επαφή με την κοινότητα, συμμετέχουμε στα δρώμενα που αφορούν τον ποντιακό ελληνισμό, κοινές δράσεις, γιορτές με τον πολιτιστικό σύλλογο όπως τα Χριστούγεννα» (Σ3), «τους τελειόφοιτους τους πηγαίναμε σε κάποιες τοπικές επιχειρήσεις και έβλεπαν έτσι κάποια επαγγέλματα» (Σ3).

Ακόμη, σε κάποιες σχολικές μονάδες υλοποιούνται βιωματικά εργαστήρια και δράσεις με θέματα σχετικά με την αναπηρία, τον αθλητισμό και κατά της ενδοσχολικής βίας, τα οποία έχουν ως στόχο την ευαισθητοποίηση και τη συμμετοχή των μαθητών. Οι διευθυντές αναφέρουν: «βιωματικές δράσεις για τις αναπηρίες» (Σ5), «έκανα δράσεις, έκανα την ημέρα στις 3 Δεκέμβρη που είναι η ημέρα της αναπηρίας των ατόμων με ειδικές ανάγκες» (Σ9), «κάνουμε πράγματα ακόμη και σε ημέρες που έχουμε αφιερωμένες ημέρα σχολικού αθλητισμού, ημέρα αφιερωμένη στα άτομα με ειδικές ανάγκες, ημέρα κατά της σχολικής βίας» (Σ14). Σε άλλα σχολεία πραγματοποιούνται ομαδοσυνεργατικές δράσεις τόσο εντός όσο και εκτός των μαθητικών τάξεων που στοχεύουν στην κοινωνικοποίηση και τη συμπερίληψη όλων των μαθητών: «στο κομμάτι της ενσωμάτωσης από άποψη κοινωνικοποιήσεις, κάνουν πάρα πολλά πράγματα, δράσεις, συμμετέχουν σε όλες τις δράσεις που κάνουμε, οι οποίες είναι ομαδικές» (Σ11), «να είναι σε ομάδα, να υπάρχει συνεργασία των παιδιών» (Σ7), «γίνεται με εκδηλώσεις, με παιχνίδια» (Σ1), «προσπαθούμε να διαφοροποιήσουμε λίγο το μάθημα και της φυσικής αγωγής, ώστε να κοινωνικοποιηθούν τα παιδιά αυτά μέσα από ένα παιχνίδι» (Σ6).

Ως βασική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εντός της τάξης αναφέρθηκε η εξατομίκευση, η διαφοροποίηση και η προσαρμογή της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή: «μαθησιακά υπάρχει διαφοροποίηση με σκοπό να πετυχαίνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι όλων των μαθητών» (Σ12), «εφαρμόζουμε και εξατομικευμένα προγράμματα στο μαθησιακό κομμάτι» (Σ2), «έδινα και κάποιες εργασίες πολύ συγκεκριμένες στο... στη μαθήτριά» (Σ4). Επίσης, σημαντικό μέτρο για πολλούς διευθυντές αποτελεί η αλληλοβοήθεια μεταξύ των μαθητών και η ενθάρρυνση αυτών με στόχο να συνεχίσουν να προσπαθούν και να τονωθεί η αυτοπεποίθησή τους. Όπως δήλωσαν οι ίδιοι: «γινότανε υιοθέτηση των μεγάλων της έκτης τάξης με τα πρωτάκια ή αντίστοιχα με αυτά τα παιδάκια που είχαν κάποια ζητήματα προσαρμογής ή παιδάκια μαθησιακών δυσκολιών που δυσκολεύονταν στην ένταξη» (Σ16), «γίνεται μια

ενθάρρυνση για να μπορέσουν να συμμετέχουν» (Σ12), «δίνει περισσότερες πρωτοβουλίες σε αυτούς τους μαθητές για να έχουμε και αυτοπεποίθηση και να δουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν, να προσφέρουν» (Σ4), «δίνουμε αρμοδιότητες και δραστηριότητες στα διαλλείματα που να μπορούν να τους συμπεριλάβουν, το να δώσει τον λόγο, το να ζητήσει τη βοήθεια του παιδιού του συγκεκριμένου» (Σ6).

Μια άλλη ενέργεια που πραγματοποιείται στα πλαίσια της συμπερίληψης είναι η συζήτηση και η επίλυση των προβλημάτων από τους διευθυντές σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων καθώς και με τον Σύλλογο Γονέων. Οι διευθυντές τονίζουν ότι πάντοτε ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τις ανάγκες του κάθε παιδιού και συζητούν με την ολομέλεια του Συλλόγου Διδασκόντων για τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών ή στο γνωστικό κομμάτι με στόχο τη λήψη συλλογικών αποφάσεων. Τα λόγια των διευθυντών ήταν τα εξής: «στις συνεδριάσεις των συλλόγων διδασκόντων συζητούσαμε τα προβλήματα των παιδιών όλου του σχολείου για να μπορέσουμε να πάρουμε συλλογικά αποφάσεις» (Σ9), «έπρεπε να ενημερωθεί το εκπαιδευτικό προσωπικό από την αρχή της χρονιάς» (Σ16). Μάλιστα, σε μια από τις σχολικές μονάδες που φοιτούσε μαθητής με κινητική αναπηρία συζητήθηκε με την διευθύντρια το θέμα της προσβασιμότητας, το οποίο επιτεύχθηκε χάριν στη συνεργασία των δύο Συλλόγων μεταξύ τους καθώς και των Συλλόγων με τον Δήμο: «με τη βοήθεια του Συλλόγου Γονέων και της Σχολικής Επιτροπής του Δήμου και του Συλλόγου Διδασκόντων, έχουν γίνει ενέργειες να υπάρχει χώρος στάθμισης απ' έξω, να υπάρχει διάβαση για να μπορεί να μπαίνει εύκολα το καρότσι, να υπάρχουν ράμπες, να είναι τουαλέτες προσβάσιμες» (Σ9). Σημαντική κρίθηκε και η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών. Οι διευθυντές δήλωσαν ότι προσπαθούν να ενδυναμώσουν τη σχέση του σχολείου με τις οικογένειες και να συνεργάζονται μαζί τους για οποιοδήποτε πρόβλημα: «από τη μεριά του σχολείου και των εκπαιδευτικών γίνεται πάρα πολύ μεγάλη προσπάθεια να πλησιάσουμε τα παιδιά [...] και οπωσδήποτε να συζητήσουμε με τους γονείς» (Σ9), «να προετοιμάσω τα παιδιά και τους γονείς» (Σ19), «με τους γονείς συζητάμε» (Σ15).

Τέλος, δύο διευθυντές σχολείων ανέφεραν ότι πραγματοποίησαν εδνοσχολικές επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών με θέματα τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και τη συμπερίληψη. Το αποτέλεσμα των επιμορφώσεων ήταν θετικό και ωφέλιμο για τους εκπαιδευτικούς και για την επαγγελματική τους κατάρτιση. Οι διευθυντές είπαν: «Ζήτησα από συνάδελφο που την έχει παρακολουθήσει να κάνει μια ενδοσχολική επιμόρφωση, ενημέρωση στους συναδέλφους. Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό [...] να

διαχέεται η πληροφορία» (Σ13), «τέλος κάναμε και μία επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μία παρουσίαση, ήμουν στην ομάδα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης [...] κάναμε ένα πρόγραμμα το οποίο ήταν για τη συμπερίληψη, συμμετείχαν στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί και το αποτέλεσμα ήταν πάρα πολύ θετικό, γιατί και ενισχύθηκαν επαγγελματικά και τους άρεσε και αποκόμισαν και πάρα πολλά στοιχεία» (Σ9).

Παρά τις πρακτικές που εφαρμόζονται από την Πολιτεία και τα στελέχη εκπαίδευσης, οι συμμετέχοντες πρότειναν και άλλες περαιτέρω εφαρμογές που μπορούν να γίνουν στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στην αρχή τα στελέχη αναφέρθηκαν στην πλευρά της Πολιτείας. Οι συμμετέχοντες πρότειναν την δημιουργία σχολείων για όλους, δηλαδή, αντί να υπάρχουν ξεχωριστές δομές ειδικής και γενικής αγωγής, να μπορούν όλοι οι μαθητές να φοιτούν σε ένα κοινό σχολείο: «Θα πρέπει να γίνουν πιο ρηξικέλευθες αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Ενδεχομένως, να υιοθετήσουν πρακτικές που έχουν υιοθετήσει άλλες ευρωπαϊκές χώρες όπως είναι η Σκωτία, όπως είναι η Πορτογαλία και η Ιταλία επίσης, όπου εκεί δεν υπάρχουν ειδικά σχολεία [...] ουσιαστικά, η υποστήριξη γίνεται για όλους μέσα στο τυπικό σχολείο, πλην εκείνων των πολύ σοβαρών περιπτώσεων που χρειάζονται κάποιο θεραπευτικό πλαίσιο» (Σ18), «μέχρι Τετάρτη δημοτικού πρέπει να είναι όλα τα παιδιά μαζί να παίζουν δηλαδή η προτεραιότητα είναι αυτή γιατί ας πούμε χρόνους για ακαδημαϊκές γνώσεις και ακαδημαϊκή εκπαίδευση υπάρχει» (Σ3), «το να μένει το παιδί μέσα στην τάξη μαζί με όλους τους υπόλοιπους συμμαθητές» (Σ6). Επίσης, προτάθηκε η συστέγαση σχολικών μονάδων ειδικής και γενικής αγωγής και η ύπαρξη των ειδικών σχολείων εντός πόλεως και όχι σε κάποια απομακρυσμένη περιοχή: «χωροταξική διευθέτηση, θα πρέπει να λυθούν και τέτοιου είδους πρακτικά ζητήματα» (Σ3).

Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν και πρότειναν την πλήρη υποστήριξη των μαθητών και των οικογενειών τους από την Πολιτεία. Αυτό σημαίνει ότι η Πολιτεία θα πρέπει να προβεί στην έγκαιρη και πλήρης στελέχωση των σχολικών μονάδων με τους εκπαιδευτικούς και τις απαραίτητες ειδικότητες (π.χ. κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι), στην κάλυψη όλων των διδακτικών ωρών του μαθητή από εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης, στην βελτίωση των σχολικών δομών, στην δημιουργία επιπλέον θεσμών και ακόμη θα ήταν ωφέλιμο να προστεθούν και άλλες ειδικότητες στο γενικό σχολείο, όπως είναι ο λογοθεραπευτής, ο εργοθεραπευτής και ο φυσικοθεραπευτής. Όπως είπαν οι ίδιοι: «να γίνει κάτι προς αυτή την κατεύθυνση, δηλαδή το κάθε παιδί να έχει τη βοήθεια που χρειάζεται» (Σ9), «το κράτος να παρέχει όλες τις δομές και υποδομές για να βοηθάει αυτούς τους μαθητές» (Σ4), «είναι ευθύνη της Πολιτείας να αποστείλει τους

εκπαιδευτικούς για να καλύψει 30 διδακτικές ώρες γιατί αυτό είναι το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση και στην μάθηση» (Σ2), «υποστηριζόμενο απαραίτητα, από έναν εκπαιδευτικό, ίσως και δύο» (Σ6), «πιο τολμηρά βήματα για την στήριξη και των οικογενειών και των μαθητών» (Σ2), «στην έναρξη της σχολικής χρονιάς να είναι επανδρωμένα με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής- η αναλογία παιδιών και εκπαιδευτικών» (Σ3), «χρειαζόμαστε πλήρες προσωπικό» (Σ16), «να υπήρχε η δυνατότητα να στελεχώνονται σχολεία εγκαίρως» (Σ1), «να έχει κοινωνικούς λειτουργούς, κοινωνιολόγους, ψυχολόγους» (Σ4, Σ6, Σ16, Σ1), «να υπήρχε και ο εργοθεραπευτής και λογοθεραπευτής δηλαδή όλες τις ειδικότητες που βρίσκομαι σε ένα ειδικό σχολείο, αν τις είχε και ένα τυπικό σχολείο» (Σ1, Σ2), «να δημιουργηθούν επιπλέον τμήματα ένταξης» (Σ10), «να βελτιώσει το σχολείο και κάποιους χώρους με έναν καλύτερο τρόπο που να είναι πιο φιλικός στα παιδιά» (Σ3).

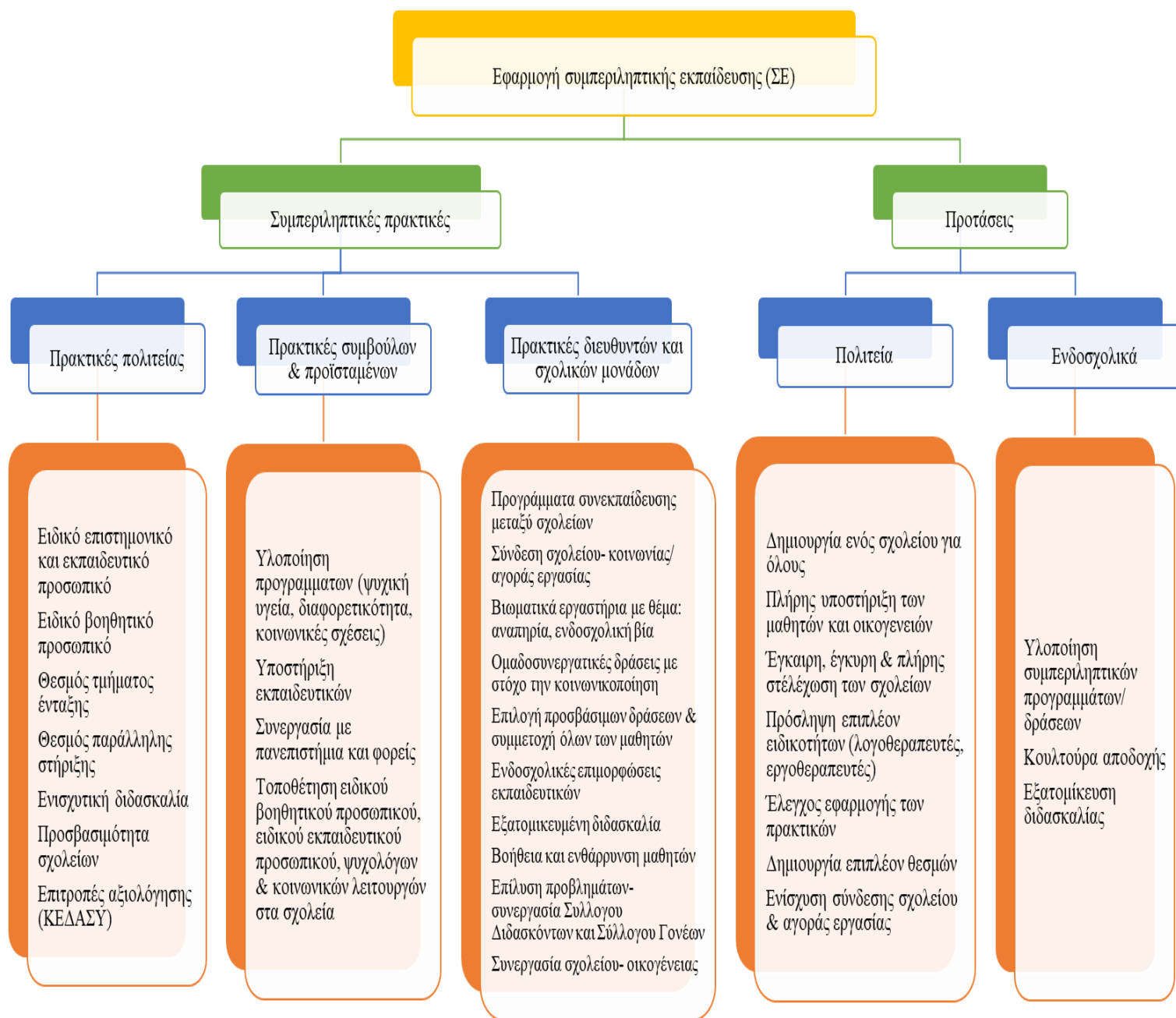
Επιπλέον, τα στελέχη παροτρύνουν την Πολιτεία να ελέγχει τους θεσμούς και τις πρακτικές που εφαρμόζονται ήδη ενδοσχολικά: «σε θεωρητικό επίπεδο, έχουμε εγκυκλίους, αλλά να ελέγχουμε δηλαδή και την εφαρμογή» (Σ5), καθώς και να ενισχύσει τη σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας και τους επαγγελματίες της περιοχής με στόχο τη συμπερίληψη όλων των μαθητών αργότερα και στην κοινωνία «να συνδεθεί το σχολείο με την αγορά εργασίας» (Σ5), «αργότερα στην αγορά εργασίας, όλοι θα βρουν μια θέση στην οποία μπορούν να προσφέρουν» (Σ8).

Βελτιώσεις μπορούν να γίνουν και στις πρακτικές που εφαρμόζονται εντός των σχολικών μονάδων από τα στελέχη και το διδακτικό προσωπικό. Τα στελέχη πρότειναν την υιοθέτηση μιας κουλτούρας συμπεριληπτικών προγραμμάτων και δράσεων και την επιπλέον υποστήριξη των μαθητών μέσω της εξατομικευμένης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας: «Άρα πρέπει να μπει μια κουλτούρα προγράμματος, δράσεων, οργανωμένων δράσεων, έτσι ώστε να υπάρχει αυτό το παιδαγωγικό κλίμα που αφορά όλους τους μαθητές.» (Σ17), «δράσεις οι οποίες έχουν πρακτικές εφαρμογές μέσα στην τάξη» (Σ5), «ο δάσκαλος γενικής αγωγής θα πρέπει να αναλάβει την ευθύνη της μαθησιακής υποστήριξης σε μαθητές που δυσκολεύονται λίγο, που έχουν μια μικρή αδυναμία, δεν μπορεί το ΚΕΔΑΣΥ να καλύψει όλες τις ανάγκες» (Σ2), «προγραμματισμένη και εξατομικευμένη δουλειά» (Σ3). Τέλος, αναφέρθηκε ότι το αποτέλεσμα όλων αυτών των δράσεων και των προγραμμάτων θα πρέπει να είναι η κατάρριψη των ήδη υπαρχουσών στερεοτυπικών αντιλήψεων και η αποδοχή όλων των μαθητών: «πρέπει να αλλάξουμε τις απόψεις μας, τις αντιλήψεις μας και τον τρόπο που

λειτουργούμε» (Σ6), «πρέπει οι εκπαιδευτικοί να μην απομονώνουν τα παιδιά ΑμεΑ και ΕΕΑ από το σύνολο της γενικής τάξης, επειδή τους ενοχλούν» (Σ2).

6.3.1. Συνοπτικά αποτελέσματα 3^{ου} θεωρητικού άξονα

Στον τρίτο και τελευταίο θεωρητικό άξονα γίνεται λόγος για τις πρακτικές και τις προτάσεις σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Τα εκπαιδευτικά στελέχη ανέφεραν αρκετές συμπεριληπτικές πρακτικές που εφαρμόζονται τόσο από τους ίδιους όσο και από την Πολιτεία. Ωστόσο, δήλωσαν ότι υπάρχουν αρκετά περιθώρια βελτίωσης και έκαναν τις δικές τους προτάσεις συνεκπαίδευσης. Επομένως, στο διάγραμμα που ακολουθεί υπάρχουν όλες οι επαναλαμβανόμενες ιδέες, οι οποίες αποτελούν τη βάση του και προέκυψαν από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων. Οι ιδέες αυτές ομαδοποιήθηκαν σε πέντε θεματικές ενότητες, οι οποίες ανήκουν σε δυο κατηγορίες που οδηγούν στον τελευταίο θεωρητικό άξονα της έρευνας.



Διάγραμμα 3: Πρακτικές και προτάσεις σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα (3ος θεωρητικός άξονας)

7. Συζήτηση – Συμπεράσματα έρευνας

Παγκοσμίως το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής ερευνητικής κοινότητας έχει στραφεί στη δημιουργία ενός σύγχρονου «Σχολείου για όλους» με σεβασμό προς τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά όλων των μαθητών και με στόχο την ισότιμη συμμετοχή και την αποδοχή της διαφορετικότητας (UNESCO, 2017). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μια σύγχρονη αναγκαία πρακτική που υλοποιείται τα τελευταία χρόνια σε πολλά ελληνικά σχολεία. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί διεθνώς αναδεικνύουν την σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στη διαδικασία εφαρμογής συμπεριληπτικών πρακτικών. Εξίσου αποφασιστικό ρόλο διαδραματίζουν και τα στελέχη εκπαίδευσης στην διασφάλιση της ορθής και αποτελεσματικής υλοποίησης της συνεκπαίδευσης. Ωστόσο, βιβλιογραφικά ο ρόλος των εκπαιδευτικών στελεχών φαίνεται να μην έχει μελετηθεί αρκετά και εις βάθος, ειδικά στην Ελλάδα (Τσιολπίδου & Πλατσίδου, 2019).

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων και του ρόλου των εκπαιδευτικών στελεχών σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για τη μελέτη του παραπάνω θέματος τέθηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα που αποτέλεσαν τη βάση για τη δημιουργία τριών θεματικών αξόνων και έχουν αναφερθεί παραπάνω. Μετά την ανάπτυξη των αποτελεσμάτων της έρευνας στο προηγούμενο κεφάλαιο, ακολουθεί η παρουσίαση των σημαντικότερων ευρημάτων και γίνεται μια προσπάθεια ερμηνείας τους σε σύγκριση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία και ανάδειξης νέων δεδομένων και προβληματισμών. Τα δεδομένα παρουσιάζονται ανά ερευνητικό ερώτημα.

7.1. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών στελεχών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Στον πρώτο θεωρητικό άξονα δόθηκε έμφαση στις απόψεις και την στάση των εκπαιδευτικών στελεχών σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τη φιλοσοφία της. Στην πλειοψηφία τους τα στελέχη έδειξαν να έχουν θετική στάση απέναντι στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Πράγματι, η πλειοψηφία των διεθνών ερευνών αναφέρει ότι τα εκπαιδευτικά στελέχη είναι θετικά στη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (Farris, 2011; Hadjikakou & Mnasonos, 2012; Khochen & Radford, 2012; Nguluma et al., 2017; Smith, 2011). Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για τα ελληνικά δεδομένα (Γιαννακόπουλος, 2021· Γκίνογλου, 2022· Δελέλη, 2020· Κωλέττη, 2016· Μποτσφάρη, 2018·

Σπανού, 2021· Τσιολπίδου, 2017). Οι μελέτες που δείχνουν ότι τα στελέχη εκπαίδευσης είναι αρνητικά ή ουδέτερα σχετικά με τη συνεκπαίδευση είναι λιγότερες (Ball, 2012; Workman, 2016), δεδομένο το οποίο συμφωνεί με την παρούσα έρευνα, καθώς μια μόνο διευθύντρια εξέφρασε μια πιο ουδέτερη στάση λαμβάνοντας υπόψιν τις ελλείψεις που υπάρχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τα προβλήματα που δημιουργούνται λόγω αυτών των εμποδίων. Ακόμη, το εύρημα των Irvine et al. (2010) που αναφέρεται σε μικρές, αγροτικές περιοχές, στις οποίες οι διευθυντές των σχολικών μονάδων θεωρούν αυτονόητη την συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία έρχεται σε συμφωνία με την παρούσα μελέτη, διότι οι συμμετέχοντες διευθυντές ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων δήλωσαν ότι η συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γίνεται «αυτόματα», δηλαδή τα παιδιά από την αρχή λειτουργούν ως ένα ενιαίο σύνολο.

Όσον αφορά την εννοιολογική αποσαφήνιση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τα στελέχη στο σύνολό τους έδειξαν να μπορούν να προσεγγίσουν τον ορισμό αυτής. Οι περισσότεροι κατάφεραν να την ορίσουν εν μέρη. Με άλλα λόγια, αρκετοί συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά την ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία και στο γενικό σχολείο, ενώ κάποιοι άλλοι δήλωσαν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους μαθητές με αναπηρίες αλλά τους μαθητές που ανήκουν στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες. Επίσης, κάποιοι θεώρησαν ότι η έννοια της συμπερίληψης είναι ταυτόσημη ή συγγενική με την έννοια της ένταξης. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με την μελέτη της Μποτσφάρη (2018), στην οποία οι συμμετέχοντες στον ορισμό της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ανέφεραν μόνο τα άτομα με αναπηρίες και πολλοί ήταν αυτοί που θεώρησαν ότι η έννοια της συμπερίληψης είναι ταυτόσημη με την έννοια της ένταξης και της ενσωμάτωσης. Στην έρευνα της Κωλέττη (2016) τα στελέχη εξέφρασαν την ίδια άποψη, ότι δηλαδή η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με τη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο.

Δύο ήταν οι συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν εξ ολοκλήρου την έννοια ή ότι δεν την θυμούνται. Λίγοι ήταν και οι συμμετέχοντες που είχαν μια ολοκληρωμένη άποψη για την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και οι οποίοι ανέφεραν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η δημιουργία ενός «Σχολείου για όλους» και αφορά όλα τα μέλη εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας. Στόχος αυτής είναι η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές, η αποδοχή της διαφορετικότητας και η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία. Από όλα τα παραπάνω,

είναι εμφανές ότι τα εκπαιδευτικά στελέχη στην πλειοψηφία της γνωρίζουν κάποια πράγματα για την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αλλά η πλειοψηφία αυτών δεν μπορούν να την ορίσουν εξ ολοκλήρου.

Σχετικά με τις προϋποθέσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, από την πλευρά της Πολιτείας οι συμμετέχοντες αναφέρουν την αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, τη δημιουργία ενός ευρύτερου νομοθετικού πλαισίου, τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής και την πλήρη στελέχωση των σχολικών μονάδων με το προσωπικό. Οι Παπαπέτρου κ.ά. (2013) συμφωνούν ότι είναι απαραίτητο να γίνουν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και να διαμορφωθεί ένα υποστηρικτικό εκπαιδευτικό σύστημα προς τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Απαραίτητη είναι και η ύπαρξη πόρων και κατάλληλων κτιριακών και τεχνολογικών εγκαταστάσεων και υποδομών προς όλους (Khochen & Radford, 2012).

Μια βασική προϋπόθεση, που δήλωσαν οι συμμετέχοντες, είναι η άρση των προκαταλήψεων προς τα άτομα με αναπηρίες και/ ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η ανάπτυξη ενσυναίσθησης και η αποδοχή της διαφορετικότητας από τα ίδια τα στελέχη, τους εκπαιδευτικούς, τους υπόλοιπους μαθητές και τους γονείς των μαθητών. Σε προγενέστερη έρευνα επιβεβαιώνεται ότι οι αρμόδιοι της εκπαίδευσης οφείλουν να εξασφαλίζουν την προσβασιμότητα όλων των μαθητών στο σχολείο, την καλλιέργεια σεβασμού, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη του αισθήματος της αυτοεκτίμησης (Gelastopoulou & Kourbetis, 2017).

Επιπλέον, αναφέρθηκε ότι τα στελέχη οφείλουν να έχουν θέληση για να εφαρμόζουν συμπεριληπτικές πρακτικές, να συνεργάζονται με τα υπόλοιπα στελέχη, τους εκπαιδευτικούς καθώς και με τις οικογένειες των μαθητών. Η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων εντός και εκτός του σχολείου για την επιτυχή εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Παπαπέτρου κ.ά. (2013). Επίσης, άλλη μια προϋπόθεση αποτελεί η κατάρτιση των στελεχών και των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Η επιμόρφωση των στελεχών και των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία για την παροχή μιας υψηλής ποιότητας μάθησης προς όλους τους μαθητές (Khochen & Radford, 2012; Oskarsdottir et al., 2020). Επίσης, οι Σακκούλα και Κουρέα (2020) συμφωνούν στο ζήτημα της εξατομίκευσης και διαφοροποίησης της διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή.

Αναφορικά με τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τα στελέχη βρήκαν κάποια οφέλη που αφορούν τους μαθητές με αναπηρίες

και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κάποια άλλα οφέλη που δέχονται τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Τα οφέλη των μαθητών με αναπηρίες είναι η γνωστική τους ανάπτυξη, η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, η συναισθηματική τόνωση, η απόκτηση ψυχικής ανθεκτικότητας, η ενσωμάτωσή τους στο σχολικό πλαίσιο και η εξάλειψη των αποκλεισμών. Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από την υπάρχουσα διεθνή βιβλιογραφία (Hadjikakou & Mnasonos, 2012; Kelley, 2017; Smith, 2011; Subba et al., 2019) και ανάλογα είναι και τα ευρήματα στον ελλαδικό χώρο. Η Κωλέττη (2016) επισημαίνει ότι τα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι κοινωνικά, γνωστικά και συναισθηματικά. Άλλες έρευνες αναφέρουν ως πλεονεκτήματα την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης, την ενίσχυση των κοινωνικών επαφών των μαθητών με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και την καταβολή σημαντικής προσπάθειας από αυτούς τους μαθητές για την επίτευξη μέγιστων μαθησιακών επιδόσεων (Αλεξανδροπούλου, 2021· Δελέλη, 2020).

Οφέλη δέχονται και οι υπόλοιποι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, τα στελέχη και οι γονείς. Οι συμμετέχοντες της έρευνας δηλώνουν ότι μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αναπτύσσονται αξίες όπως ο σεβασμός, η ομαδικότητα, η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια, υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και αποδοχή του διαφορετικού, καλλιεργείται η ενσυναίσθηση προς τα άτομα με αναπηρίες και βελτιώνεται η ποιότητα του ανθρώπου. Επιπλέον, υποστηρίζονται συμβουλευτικά και ψυχολογικά οι γονείς. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία συμφωνεί αναφέροντας ότι μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση για τα άτομα με αναπηρία (Hadjikakou & Mnasonos, 2012; Kelley, 2017), καλλιεργείται η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός μεταξύ των μαθητών (Lüddeckens et al., 2021), υπάρχει μια ομαλή συνύπαρξη όλων των μαθητών και η αποδοχή προς το διαφορετικό (Αλεξανδροπούλου, 2021· Μποτσφάρη, 2018). Παρατηρείται ότι οι προηγούμενες έρευνες επικεντρώνονται κυρίως στα οφέλη που έχουν οι μαθητές με αναπηρία και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Τα ευρήματα για τα οφέλη που μπορεί να δέχονται τα εκπαιδευτικά στελέχη, οι εκπαιδευτικοί ή οι γονείς είναι πιο γενικευμένα. Για παράδειγμα, το εύρημα σχετικά με την συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη των γονέων δεν επιβεβαιώνεται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Υπάρχουν όμως και αρκετά εμπόδια που δυσκολεύουν την εφαρμογή των συμπεριληπτικών πρακτικών. Αρχικά, οι συμμετέχοντες της έρευνας κατέδειξαν τις ελλείψεις που υπάρχουν από την πλευρά της Πολιτείας. Αυτές ήταν η ελλιπής οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, τα ανεπαρκή προγράμματα σπουδών, ο μεγάλος αριθμός

παιδιών ανά τάξη, οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι, οι ελλείψεις στις προσλήψεις του προσωπικού, οι ελλείψεις στις κτιριακές υποδομές και την προσβασιμότητα καθώς και οι ελλείψεις υλικοτεχνικοί και τεχνολογικοί πόροι. Οι έρευνες των Khochen and Radford (2012) και των Irvine et al. (2010) επιβεβαιώνουν ότι η έλλειψη οικονομικών και ανθρώπινων πόρων, η αδυναμία παροχής κατάλληλων εγκαταστάσεων και ο ελλιπής τεχνολογικός εξοπλισμός των σχολείων αποτελούν εμπόδια για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, αναφέρονται ως προβλήματα από την Πολιτεία, η έλλειψη ευέλικτου Προγράμματος Σπουδών (Δελέλη, 2020), η μη έγκαιρη και ανεπαρκής στελέχωση των σχολικών μονάδων με εξειδικευμένο προσωπικό, η απουσία υλικοτεχνικών μέσων (Σπανού, 2021) και η ελλιπής χρηματοδότηση (Κωλέττη, 2016· Τσιολπίδου, 2017· Τσιολπίδου & Πλατσίδου, 2019).

Ελλείψεις εμφανίζονται και στα εκπαιδευτικά στελέχη και τους εκπαιδευτικούς. Ένα από τα βασικότερα εμπόδια στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης φαίνεται να είναι η ανεπαρκής κατάρτιση και εξειδίκευση τόσο των στελεχών όσο και των εκπαιδευτικών. Πράγματι, η πλειοψηφία των υπαρχουσών ερευνών εστιάζει στην ελλιπή κατάρτιση και επιμόρφωση των στελεχών και των εκπαιδευτικών (Δελέλη, 2020· Μποτσφάρη, 2018). Ειδικότερα, στις έρευνες των Hadjidakou & Mnasonos (2012), των Khochen & Radford (2012), της Τσιολπίδου (2017) και της Χαραλάμπους (2020) αναγνωρίζεται η ανεπαρκής εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, η έλλειψη γνώσεων σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και πληροφοριών για τις συμπεριληπτικές πρακτικές. Οι Subba et al. (2019) παρατήρησαν ότι πολλές φορές τα άτομα που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα με την εκπαίδευση δεν γνωρίζουν με σαφήνεια την έννοια της συμπερίληψης και την συγχέουν με άλλες έννοιες (π.χ. ένταξη). Το ίδιο πρόβλημα εντοπίζεται και στις έρευνες άλλων μελετητών σχετικά με τα στελέχη, όπου φάνηκε ότι αυτά έχουν έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων στη διαχείριση μαθητών με αναπηρία (Smith, 2011; Titrek et al., 2017). Η ελλιπής κατάρτιση στην Ειδική Αγωγή και η απουσία άμεσης επαφής με τους μαθητές με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμποδίζουν τη συμπερίληψη αυτών των μαθητών και ενισχύουν την αρνητική στάση των στελεχών για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Hadjidakou & Mnasonos, 2012; Smith, 2011; Τσιολπίδου & Πλατσίδου, 2019). Επίσης, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ως εμπόδιο την ανεπαρκή συνεργασία μεταξύ των σχολικών μονάδων και των ΚΕΔΑΣΥ, εύρημα που δεν επιβεβαιώνεται από καμία έρευνα.

Έπειτα, οι συμμετέχοντες της έρευνας αναφέρθηκαν στην άρνηση που παρουσιάζουν πολλές φορές οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Η άρνηση αυτή μπορεί να

αφορά είτε την μη αποδοχή του παιδιού από τους ίδιους τους γονείς του και την άρνηση συνεργασίας με το σχολείο, είτε την άρνηση των εκπαιδευτικών να αποδεχτούν και να συνεργαστούν με μαθητές με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη μελέτη της Γκίνου (2022) φάνηκε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες διευθυντές και εκπαιδευτικοί θεωρούν την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ευθύνη των ειδικών σχολείων και για αυτό δεν επιθυμούν να συνεργαστούν ενεργά με αυτούς τους μαθητές και τους γονείς τους (Μποτσφάρη, 2018). Επίσης, στην έρευνα των Irvine et al. (2010) επιβεβαιώνεται η περιορισμένη συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα. Τέλος, τα συμμετέχοντα στελέχη αυτής της μελέτης ανέφεραν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που υπάρχουν προς τα άτομα με αναπηρία και που τα οδηγούν στην περιθωριοποίηση και την απομόνωση. Στην ελληνική βιβλιογραφία επαληθεύεται ως εμπόδιο στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης οι πιθανές αντιδράσεις των γονέων, οι προκαταλήψεις και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που διατηρούν κάποιοι άνθρωποι για το ζήτημα αυτό (Αλεξανδροπούλου, 2021· Κωλέττη, 2016· Τσιολπίδου & Πλατσίδου, 2019).

7.2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στελεχών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Ο δεύτερος θεωρητικός άξονας αναφέρεται στον ρόλο που έχουν τα εκπαιδευτικά στελέχη στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Συνολικά όλοι οι συμμετέχοντες της έρευνας τόνισαν τη σπουδαιότητα του ρόλου τους σχετικά με το ζήτημα της συνεκπαίδευσης, γεγονός που έρχεται σε πλήρη συμφωνία με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Graham & Spandagou, 2011; Irvine et al., 2010; Σακκούλα & Κουρέα, 2020). Τα εκπαιδευτικά στελέχη αναφέρθηκαν στις ενέργειες, τις δεξιότητες και την κατάρτιση που πρέπει να έχουν τα στελέχη για να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές πρακτικές. Η έρευνα των Lüddeckens et al. (2021) βεβαιώνει ότι ο ρόλος, οι ικανότητες και οι γνώσεις των στελεχών των σχολείων είναι σημαντικά για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης.

Αρχικά, τα στελέχη αναφέρθηκαν στις ενέργειες που οφείλουν να κάνουν καθημερινά για μια πιο συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι ενέργειες αυτές ήταν η ύπαρξη κοινού οράματος για την σχολική κοινότητα, η διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας, η αποτελεσματική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, ο ορθός συντονισμός του εκπαιδευτικού έργου, η γνώση εις βάθος των αναγκών του σχολείου και η διεκδίκηση αυτών, καθώς και η ενημέρωση και συνεργασία των στελεχών με τα

υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες, τα εκπαιδευτικά στελέχη οφείλουν να έχουν όραμα (DeMatthews et al., 2021; Lüddeckens et al., 2021; Πεσλή, 2018), να καλλιεργούν μια συμπεριληπτική κουλτούρα (Oskarsdottir et al., 2020), να υποστηρίζουν σε πρακτικό και ψυχολογικό επίπεδο τους εκπαιδευτικούς (Cohen, 2015; Σακκούλα & Κουρέα, 2020), να συντονίζουν τη εκπαιδευτική διαδικασία (Μποτσφάρη, 2018), να ενημερώνουν και να λειτουργούν συνεργατικά με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς (Irvine et al., 2010), τους μαθητές καθώς και με άλλους συναδέλφους εκτός σχολικής μονάδας (Γιαννακόπουλος, 2021), όπως είναι οι εργαζόμενοι των ΚΕΔΑΣΥ (Σπανού, 2021). Σε αντίθεση με τις παραπάνω έρευνες όπου αναφέρεται ότι είναι σημαντικό τα στελέχη να έχουν ένα όραμα για την ανάπτυξη συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας, στην έρευνα του Γιαννακόπουλου (2021) φάνηκε ότι η ύπαρξη συμπεριληπτικής κουλτούρας δεν εμπεριέχεται στο όραμα των περισσότερων στελεχών και ηγετών εκπαίδευσης και δεν εφαρμόζεται στον επιθυμητό βαθμό.

Για να πραγματοποιηθούν οι παραπάνω ενέργειες απαιτείται η ύπαρξη κάποιων βασικών δεξιοτήτων όπως είναι οι ηγετικές και οι διοικητικές δεξιότητες, οι γνωστικές, οι επικοινωνιακές και οι οργανωτικές. Επιπλέον, τα στελέχη χρειάζεται να έχουν την ικανότητα να προσαρμόζονται, να είναι ευέλικτα και να προβαίνουν στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Πράγματι, στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι το εκπαιδευτικό στέλεχος πρέπει να ανταποκρίνεται τόσο στα ηγετικά όσο και τα διοικητικά του καθήκοντα (Κωλέττη, 2016). Η Αλεξανδροπούλου (2021) επισημαίνει ότι ένας διευθυντής οφείλει να είναι επικοινωνιακός, ενημερωμένος και συνεργάσιμος. Ακόμη, τα στελέχη πρέπει είναι οργανωτικά, να προβαίνουν σε αποτελεσματική διαχείριση των σχολικών πόρων (Oskarsdottir et al., 2020), να παροτρύνουν εκπαιδευτικούς και μαθητές να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Ραχιώτης, 2023) καθώς και να έχουν γνώσεις σχετικά με τη νομοθεσία (Dös & Savaş, 2015) και με τα θέματα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Lüddeckens et al., 2021). Τέλος, το εύρημα ότι η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης σχετίζεται με την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα των εκπαιδευτικών στελεχών δεν επιβεβαιώνεται από την βιβλιογραφία.

Τα εκπαιδευτικά στελέχη αναφέρθηκαν και στο θέμα της κατάρτισης. Κάποια στελέχη, που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, δήλωσαν ότι είναι καταρτισμένα, ενώ κάποια άλλα ανέφεραν ότι τα στελέχη νεότερης ηλικίας είναι καλύτερα καταρτισμένα σε σύγκριση με τα στελέχη μεγαλύτερης ηλικίας. Δύο από τους συμμετέχοντες θεώρησαν ότι έχουν έλλειψη βασικής κατάρτισης και γνώσεων. Τα στελέχη πρότειναν την θέσπιση

υποχρεωτικών επιμορφώσεων σχετικά με την Ειδική Αγωγή, τη διαπολιτισμική και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι τόσο τα στελέχη εκπαίδευσης όσο και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και σε ζητήματα διαχείρισης συμπεριφοράς (Kofidou et al., 2017; Nguluma et al., 2017). Αυτή η έλλειψη εμποδίζει την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς σε σχετική μελέτη έχει βρεθεί ότι εκπαιδευτικοί και διευθυντές που δεν είχαν την απαιτούμενη γνώση και κατάρτιση σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες, διατηρούσαν μια αρνητική στάση προς τη συνεκπαίδευση (Ozberk et al., 2019). Αντίστοιχα και στα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα, οι διευθυντές που γνώριζαν καλά τη νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ήταν θετικοί στην συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες (Γιαννακόπουλος, 2021).

Επομένως, φαίνεται τα στελέχη εκπαίδευσης να παρουσιάζουν ελλείψεις στην κατάρτισή τους. Αυτό συμπεραίνεται και από την δυσκολία που εμφάνισαν κάποιοι από τους συμμετέχοντες να συζητήσουν για την γενικότερη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και για τον τρόπο που εφαρμόζεται σήμερα στα ελληνικά σχολεία. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι το ζήτημα της επιμόρφωσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στελεχών έχει ιδιαίτερη σημασία για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της συνεκπαίδευσης και κρίνεται αναγκαία η αναδιαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο υλοποιείται σήμερα. Η προώθηση από τα εκπαιδευτικά στελέχη μιας κουλτούρας επαγγελματικής εξέλιξης και βελτίωσης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των στελεχών (Γιαννακόπουλος, 2021· Γκίνογλου, 2022) μέσω επιμορφώσεων και ενημερωτικών συναντήσεων (Αλεξανδροπούλου, 2021) μοιάζει να είναι μονόδρομος. Σε αυτό θα μπορούσε να συμβάλλει η Πολιτεία, το Υπουργείο και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, οι σχολικοί σύμβουλοι καθώς και οι προϊστάμενοι των ΚΕΔΑΣΥ. Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας των επιμορφώσεων και η μετατροπή αυτών σε βιωματικά-πρακτικά εργαστήρια θα αποτελούσε τον ιδανικό συνδυασμό για την παροχή μιας επιτυχημένης κατάρτισης. Στην έρευνα των Hadjidakou & Mnasonos (2012) δίνεται σαν πρόταση και η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, η οποία εφαρμόζεται σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες.

7.3. Οι πρακτικές και οι προτάσεις σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Στον τελευταίο θεωρητικό άξονα αρχικά, έγινε αναφορά στις πρακτικές που εφαρμόζουν η Πολιτεία και τα εκπαιδευτικά στελέχη για την συμπερίληψη των μαθητών

με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στις πρακτικές της Πολιτείας, οι συμμετέχοντες μίλησαν για τον θεσμό του τμήματος ένταξης, για τον θεσμό της παράλληλης στήριξης, για το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό, για το Ειδικό Εκπαιδευτικό και Επιστημονικό Προσωπικό, για τις Επιτροπές Αξιολόγησης (ΚΕΔΑΣΥ), για τον θεσμό της ενισχυτικής διδασκαλίας και για την προσβασιμότητα των σχολικών μονάδων. Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο και από την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Κουκουβέτσου, 2021· Μαντοπαλιάς & Anastasiou, 2013· Παπαπέτρου κ.ά., 2013). Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι κατά την εφαρμογή των παραπάνω συμπεριληπτικών πρακτικών υπάρχουν κάποια εμπόδια -που έχουν ήδη αναφερθεί- τα οποία παρακωλύουν τις διαδικασίες εφαρμογής αυτών των πρακτικών και πολλές φορές οδηγούν στη δημιουργία νέων προβλημάτων μετατρέποντάς τις πρακτικές αυτές σε αναποτελεσματικές. Μερικά από αυτά τα εμπόδια είναι η μείωση στις προσλήψεις των εκπαιδευτικών, οι καθυστερήσεις στην τοποθέτηση του προσωπικού και η συρρίκνωση των σχολικών μονάδων (Κίτσου, 2015).

Συμπεριληπτικές πρακτικές εφαρμόζουν και οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι Προϊστάμενοι Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχουσες Σύμβουλοι Γενικής και Ειδικής Αγωγής και η Προϊστάμενη Εκπαιδευτικών Θεμάτων ανέφεραν ως συμπεριληπτικές πρακτικές την υλοποίηση προγραμμάτων σχετικά με την ψυχική υγεία, την διαφορετικότητα και τις κοινωνικές σχέσεις, την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία με πανεπιστήμια και τοπικούς φορείς καθώς και την τοποθέτηση του προσωπικού στις σχολικές μονάδες. Τα λίγα ερευνητικά δεδομένα για τον ρόλο των Συμβούλων και των Προϊσταμένων στις διαδικασίες υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου και η υπάρχουσα νομοθεσία έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας (Νόμος 1304/1982· Νόμος 2525/1997· Νόμος 4823/2021). Παρατηρείται, όμως, ότι η κείμενη νομοθεσία για τα συγκεκριμένα στελέχη είναι αρκετά γενικευμένη, εμπεριέχει ασάφειες και δεν υπάρχουν συγκεκριμένες αναφορές στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και την εφαρμογή της (Μόσχου, 2021· Σταμέλος κ.ά., 2015). Ειδικά, το καθηκοντολόγιο του Προϊσταμένου Εκπαιδευτικών Θεμάτων αποτελείται κυρίως από διοικητικά και γραφειοκρατικά καθήκοντα (Νόμος 1340/2002) και δεν φαίνεται να υπάρχει άμεση επαφή του Προϊσταμένου με τα μέλη της σχολικής κοινότητας (π.χ. τους εκπαιδευτικούς). Ακόμη, και ο ρόλος του Συμβούλου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης παρουσιάζει δυσκολίες, καθώς σύμφωνα με τον Νόμο 4823/2021 διορίζεται ένα άτομο για την εφαρμογή της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με αποτέλεσμα λόγω έλλειψης χρόνου και μεγάλου

φόρτου εργασίας, ο Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης να επικεντρώνεται κυρίως στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και όχι ιδιαίτερα στους μαθητές που φοιτούν στα γενικά σχολεία και έχουν κάποια αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι προφανές ότι ο ρόλος και το καθηκοντολόγιο των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στελεχών χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση και μελέτη.

Τέλος, οι συμμετέχοντες διευθυντές αναφέρθηκαν στις συμπεριληπτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι ίδιοι ενδοσχολικά. Οι πλειοψηφία των συμμετεχόντων μίλησε για τα προγράμματα και τις δράσεις που υλοποιούνται στις σχολικές μονάδες, όπου γίνεται προσπάθεια συμμετοχής όλων των μαθητών σε αυτές. Πρόκειται για ομαδοσυνεργατικές δράσεις με στόχο την κοινωνικοποίηση των παιδιών, βιωματικά εργαστήρια με θέμα την αναπηρία και την ενδοσχολική βία, προγράμματα συνεκπαίδευσης ανάμεσα σε σχολικές μονάδες ειδικής και γενικής αγωγής καθώς και δραστηριότητες σε συνεργασία με φορείς της τοπικής κοινότητας, που έχουν ως στόχο τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και την αγορά εργασίας. Τα αποτελέσματα των Στεφανίδου & Κωφίδου (2021) συμφωνούν με την εφαρμογή προγραμμάτων που δίνουν την ευκαιρία στο κάθε παιδί να συνεργαστεί, να ενημερωθεί, να αναλάβει δράσεις και να συμμετέχει ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως και στην έρευνα των Oskarsdottir et al. (2020) γίνεται αναφορά στη σχολική ηγεσία, η οποία οφείλει να συνεργάζεται με φορείς, σχολεία και με την ευρύτερη κοινότητα.

Επίσης, τα στελέχη της παρούσας έρευνας πρόσθεσαν στις συμπεριληπτικές πρακτικές την υλοποίηση ενδοσχολικών επιμορφώσεων, την εξατομίκευση της διδασκαλίας, την παροχή βοήθειας και ενθάρρυνσης στους μαθητές και τη συνεργασία που οφείλουν να έχουν τα στελέχη με τους μαθητές και τις οικογένειες τους καθώς και με τους εκπαιδευτικούς και το Σύλλογο Διδασκόντων με σκοπό την επίλυση προβλημάτων. Η πρακτική της συνεργασίας των εκπαιδευτικών στελεχών με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας επιβεβαιώνεται και από άλλες μελέτες, οι οποίες αναφέρουν ότι τα στελέχη οφείλουν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς των μαθητών και τους ίδιους τους μαθητές, να εργαστούν για τους κοινούς εκπαιδευτικούς στόχους και την παροχή καινοτόμου και εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για τον κάθε μαθητή (Oskarsdottir et al., 2020) καθώς και να εξασφαλίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις κατάλληλες πρακτικές με στόχο την αύξηση των επιδόσεων όλων των μαθητών (DeMatthews et al., 2021).

Παρά τις υπάρχουσες συμπεριληπτικές πρακτικές που εφαρμόζονται, τα στελέχη εξέφρασαν τον προβληματισμό τους, ότι οι πρακτικές αυτές ίσως να μην είναι αρκετές για την παροχή μιας ποιοτικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, εύρημα που επιβεβαιώνεται από την βιβλιογραφία (Muega, 2016). Για αυτόν τον λόγο τα στελέχη επισημαίνουν κάποιες προτάσεις για την βελτίωση και τον εμπλουτισμό των συμπεριληπτικών πρακτικών.

Σε ό,τι αφορά την Πολιτεία, οι συμμετέχοντες προτείνουν την δημιουργία ενός «Σχολείου για όλους», την πλήρη υποστήριξη των μαθητών και των οικογενειών τους, την έγκαιρη και έγκυρη στελέχωση των σχολικών μονάδων καθώς και τον έλεγχο εφαρμογής των υπάρχουσών πρακτικών. Οι παραπάνω πρακτικές προτάθηκαν και σε άλλες έρευνες. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνονται η ανάπτυξη υποστηρικτικών πολιτικών (Τσιολπίδου, 2017), η ανατροφοδότηση και αξιολόγηση των προγραμμάτων και των πρακτικών (Τσιολπίδου & Πλατσίδου, 2019), η αύξηση των χρηματοδοτήσεων και ο μόνιμος διορισμός των ειδικοτήτων που σχετίζονται με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Μποτσφάρη, 2018). Επιπλέον, το δείγμα της έρευνας αναφέρθηκε στη δημιουργία επιπλέον θεσμών, στη βελτίωση των σχολικών δομών και στην περαιτέρω σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας. Αντίστοιχα, στις έρευνες των Pappas et al. (2018) και των Τσιολπίδου και Πλατσίδου (2019) προτείνεται η ανακατασκευή των σχολικών μονάδων, η ύπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού και υποδομών και η εμπλοκή της ευρύτερης κοινότητας στα σχολικά δρώμενα. Τα ευρήματα της μελέτης των Subba et al. (2019) έρχονται σε συμφωνία με τα παραπάνω, καθώς οι συμμετέχοντες προτείνουν βελτίωση των πόρων και των εγκαταστάσεων, αύξηση των χρηματοδοτήσεων και της υποστήριξης των σχολείων καθώς και περαιτέρω έρευνα του ζητήματος. Ακόμη, η Χαραλάμπους (2020) συστήνει την πρόσληψη ειδικών επιστημόνων (λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές), οι οποίοι θα μπορούσαν να συμβάλλουν στο συμπεριληπτικό τρόπο οργάνωσης του σχολείου, μια πρόταση που δόθηκε και από τους συμμετέχοντες της συγκεκριμένης έρευνας, οι οποίοι ζήτησαν την προσθήκη νέων ειδικοτήτων (π.χ. λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές) στα γενικά σχολεία.

Σχετικά με τις ενδοσχολικές συμπεριληπτικές πρακτικές, δίνονται ως προτάσεις από τα εκπαιδευτικά στελέχη η υλοποίηση περαιτέρω συμπεριληπτικών προγραμμάτων και δράσεων, η καλλιέργεια συμπεριληπτικής κουλτούρας από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και η εξατομίκευση της διδασκαλίας. Οι προτάσεις αυτές συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, που προτείνουν την πραγματοποίηση μαθημάτων ευαισθητοποίησης για τα άτομα με αναπηρία, την καλλιέργεια θετικών στάσεων

απέναντι στα άτομα αυτά, την υιοθέτηση καλών ενδοσχολικών πρακτικών, τη χρήση κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων (Τσιολπίδου & Πλατσίδου, 2019), την εφαρμογή συνεκπαίδευσης (Hadjikakou & Mnasonos, 2012) καθώς και την αλλαγή της επικρατέστερης σχολικής κουλτούρας βάζοντας στο επίκεντρο την ισότητα και την προσβασιμότητα όλων των μαθητών (Κωλέττη, 2016).

Λαμβάνοντας υπόψιν την βιβλιογραφία, είναι εύλογο να αναφερθεί ότι στην παρούσα έρευνα τα στελέχη δεν ανέφεραν στις προτάσεις σχετικά με την βελτίωση της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, την ανάγκη κατάρτισης και εκπαίδευσης των ίδιων των στελεχών και των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και συνεκπαίδευσης. Για παράδειγμα, στις μελέτες των Titrek et al. (2017) και των Nguluma et al. (2017) τονίζεται η ανάγκη επιμόρφωσης των στελεχών σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, προκείμενου να έχουν θετικότερη στάση απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία. Μάλιστα, στην έρευνα των Nguluma et al. (2017) προτείνεται η δημιουργία ενός διεθνούς δικτύου στελεχών εκπαίδευσης, στο οποίο τα ίδια τα εκπαιδευτικά στελέχη θα μπορούν να ανταλλάσσουν γνώσεις και εμπειρίες σχετικά με πρακτικές συνεκπαίδευσης και συμπεριληπτικής ηγεσίας.

Ανακεφαλαιώνοντας, φαίνεται από τα ευρήματα της έρευνας ότι τα εκπαιδευτικά στελέχη διατηρούν μια θετική στάση και αντίληψη για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προς τα άτομα με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμφωνούν με την φιλοσοφία της. Κατανοούν και αντιλαμβάνονται τα οφέλη που έχει η συμπεριληπτική εκπαίδευση για όλα τα μέλη της κοινότητας αλλά υπογραμμίζουν και τις ελλείψεις που υπάρχουν, οι οποίες παρεμποδίζουν την αποτελεσματική εφαρμογή της. Ακόμη, από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών στελεχών αναδεικνύεται ο πρωταρχικός ρόλος τους στην διαδικασία εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες. Ωστόσο, γίνεται εμφανές ότι η επιμόρφωση και η κατάρτισή τους σχετικά με το θέμα της συνεκπαίδευσης χρήζει βελτιώσεων. Τέλος, τα στελέχη εντοπίζουν και αναγνωρίζουν τις προσπάθειες των τελευταίων χρόνων για την εφαρμογή διάφορων συμπεριληπτικών πρακτικών, αλλά προτείνουν νέες πρακτικές και εφαρμογές που θα συμβάλλουν στην βελτίωση του τρόπου υλοποίησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

7.4. Εφαρμογή των ευρημάτων

Η συγκεκριμένη έρευνα επιτέλεσε το σκοπό της, ο οποίος ήταν η διερεύνηση των απόψεων και του ρόλου των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα παραπάνω ευρήματα θα ήταν ωφέλιμο να ληφθούν υπόψιν από τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής στην χώρα μας, οι οποίοι οφείλουν να προβούν σε μεταρρυθμίσεις και ρηξικέλευθες αλλαγές στον τρόπο υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου και στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ακόμη, οι αρμόδιοι φορείς και υπηρεσίες θα μπορούσαν να εντοπίσουν τις ελλείψεις που αναφέρονται στην παρούσα έρευνα και να λάβουν μέτρα με στόχο τον περιορισμό των εμποδίων κατά την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, τα δεδομένα αυτής της μελέτης μπορούν να φανούν χρήσιμα και κατά τον σχεδιασμό επιμορφώσεων για τα εκπαιδευτικά στελέχη και τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τέλος, οι συμπεριληπτικές πρακτικές που αναφέρονται από τα στελέχη μπορούν να υλοποιηθούν και από άλλες σχολικές μονάδες ή να αποτελέσουν έμπνευση για κάποια εκπαιδευτικά στελέχη να εφαρμόσουν ακόμη πιο καινοτόμες πρακτικές. Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας μπορούν να βοηθήσουν φορείς, υπηρεσίες, θεσμούς ακόμη και τα ίδια τα εκπαιδευτικά στελέχη καθώς και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών.

7.5. Περιορισμοί έρευνας

Σε κάθε έρευνα προκύπτουν κάποιοι περιορισμοί. Η συγκεκριμένη έρευνα αφορούσε την Περιφερειακή Ενότητα της Κοζάνης. Είναι λογικό ότι οι συνθήκες εκπαίδευσης που επικρατούν σε ένα γεωγραφικό μέρος οδηγούν στα ανάλογα αποτελέσματα. Επομένως, οι απόψεις των συμμετεχόντων δεν μπορούν να είναι αντιπροσωπευτικές και καθολικές για όλα τα εκπαιδευτικά στελέχη οποιασδήποτε άλλης Περιφερειακής Ενότητας. Ταυτόχρονα, υπάρχει και ο περιορισμένος αριθμός του δείγματος, που αποτελούνταν από 20 εκπαιδευτικά στελέχη, αριθμός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ένας ακόμη περιορισμός, ήταν η αδυναμία δεύτερης συνάντησης με τα στελέχη, ώστε να διασταυρωθεί αν οι απαντήσεις που είχαν δώσει συνάδουν με τα αποτελέσματα. Πρόκειται για ένα στάδιο, το οποίο συχνά παραλείπεται λόγω έλλειψης χρόνου και δυσκολίας επικοινωνίας με το δείγμα για δεύτερη φορά. Επιπλέον, περιορισμό αποτέλεσε και το γεγονός της μη δυνατότητας λήψης συνέντευξης από τον διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ο οποίος κατέχει καίρια θέση στελέχους.

Τέλος, χρήζει ιδιαίτερης προσοχής η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων, διότι η εμπλοκή του ερευνητή στην ανάλυση προσδίδει το στοιχείο της υποκειμενικότητας. Για τον λόγο αυτό, χρειάζεται τήρηση των λεπτών γραμμών για να μην υπάρξει αλλοίωση των δεδομένων.

7.6. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Το ζήτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι σύγχρονο, πολύπλοκο και χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και εκτενέστερης μελέτης με σκοπό την ανάδειξή του ως έναν καινοτόμο τρόπο οργάνωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων στις οργανωμένες κοινωνίες. Πρόκειται για μια φιλοσοφία, μια κουλτούρα, που πρέπει να διέπει όλα τα στάδια του εκπαιδευτικού έργου καθώς και να την ενστερνίζονται όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της εκπαίδευσης. Για τους λόγους αυτούς, η περαιτέρω διερεύνησή της κρίνεται αναγκαία και επιτακτική.

Στην ελληνική βιβλιογραφία είναι περιορισμένος ο αριθμός των ερευνών που εξετάζει το ζήτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από την οπτική των στελεχών εκπαίδευσης. Θα ήταν βοηθητικό να διεξαχθούν και να δημοσιευθούν μελέτες που να προβάλλουν το θέμα της συνεκπαίδευσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών στελεχών σε πανελλαδικό επίπεδο και/ή σε άλλες γεωγραφικές περιοχές, καθώς η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα σε μια συγκεκριμένη και ιδιαίτερη περιφερειακή ενότητα. Ακόμη, η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με ποιοτική ανάλυση και διεξαγωγή συνεντεύξεων. Θα ήταν ωφέλιμο για την ερευνητική κοινότητα, να διενεργηθούν και αντίστοιχες ποσοτικές έρευνες, ώστε να μελετηθούν και κάποιες μεταβλητές σχετικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών στελεχών στην συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Επιπλέον, το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούνταν από διευθυντές δημοτικών σχολείων, τις σχολικούς συμβούλους και την προϊστάμενη εκπαιδευτικών θεμάτων. Θα μπορούσαν μελλοντικά να διερευνηθούν οι απόψεις και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στελεχών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή στο δείγμα να εμπεριέχονται και οι απόψεις διευθυντών νηπιαγωγείων ή να συμμετέχουν περισσότερα ανώτερα εκπαιδευτικά στελέχη (π.χ. Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης, Διευθυντής Πρωτοβάθμιας/ Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Προϊστάμενοι των ΚΕΔΑΣΥ) ή το δείγμα να αποτελείται από γονείς ή μαθητές, προκειμένου να υπάρχουν ευρήματα από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επίσης, το θέμα της συγκεκριμένης μελέτης διαπραγματευόταν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στους μαθητές με αναπηρίες και/ή ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες. Θα μπορούσαν μελλοντικά να διεξαχθούν έρευνες για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προς όλους τους μαθητές που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Τέλος, ένα άλλο πεδίο μελέτης θα μπορούσε να είναι η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκές χώρες και η σύγκριση αυτών, ώστε να δημιουργηθεί ένα δίκτυο ευρωπαϊκών χωρών που εφαρμόζουν τη συνεκπαίδευση και να γίνεται ανταλλαγή απόψεων, στάσεων και ιδεών.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αθανασάκης, Ν. (2021). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολείο της συνεκπαίδευσης και τα δικαιώματα των μαθητών. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 7-20. <https://ejournals.lib.uoc.gr/edusci/article/view/1525/1415>

Αλεξανδροπούλου, Α. (2021). *Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ελλάδα: απόψεις διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* [Μεταπτυχιακή μελέτη, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. Arothesis. <https://aropthesis.eap.gr/archive/item/147622>

Αργυροπούλου, Ε., & Συμεωνίδης, Α. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση* 6(1), 53-72. <https://doi.org/10.12681/hjre.10846>

Αφατζάνης, Γ. (2022). *Διαχείριση της συνεκπαίδευσης: Απόψεις διευθυντών για διαχείριση της συνεκπαίδευσης πλειονοτικών και μειονοτικών μαθητών σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Θράκης* [Μεταπτυχιακή μελέτη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο]. IKEE. <https://ikee.lib.auth.gr/record/338621?ln=el>

Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτας, Η., & Καλύβα, Ε. (2020). *Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη*. Special Education. <https://specialeducation.gr/specialedu/wp-content/uploads/2020/11/inclusion.pdf>

Γιαννακόπουλος, Γ. (2021). *Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* [Μεταπτυχιακή μελέτη, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/56623>

Γκίνιογλου, Μ. (2022). *Οι απόψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα προγράμματα συνεκπαίδευσης με σχολεία ειδικής αγωγής* [Μεταπτυχιακή μελέτη, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. Ιδρυματικό Καταθετήριο. <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/2551>

Γρηγορόπουλος, Η. Ν., & Προβατά, Α. (2021). Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής ως προς τον αυτισμό και οι απόψεις τους απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), 1–19. <https://doi.org/10.12681/hjre.24657>

Δελέλη, Γ. (2020). *Σχολικοί διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία και/ ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: πεποιθήσεις και*

- στάσεις [Μεταπτυχιακή μελέτη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. ΨΗΦΙΔΑ. <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/23752>
- Δημητριάδου, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικός ηγέτης: ο ρόλος του ως προς την προώθηση και ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης* [Μεταπτυχιακή Μελέτη, Πανεπιστήμιο Αιγαίου]. HeLLANICUS. <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/19417>
- Ευαγγέλου, Ο., & Μουλά, Ε. (2016). Συγκριτική Θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 10, 155-165. https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t10-11.pdf
- Ζάχος, Δ. Θ. (2010). *Σημειώσεις για το μάθημα: «Δομή και σημασία της επιστημονικής εργασίας στους τομείς δραστηριότητας των εκπαιδευτικών»* (Πανεπιστημιακές Σημειώσεις). doi: 10.13140/RG.2.2.27540.81289
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Issari, P. & Pourkos, M. (2020). *Chapter 1: An Introduction to Qualitative Research Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα* 2. 12-49. <https://www.researchgate.net/publication/340183520>
- Καϊμαρά, Π., & Οικονόμου, Α. Χ. (2018). Συνεκπαίδευση και ίδρυση νέων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Γιατί; https://www.researchgate.net/publication/328175021_Synekpaideuse_kai_idryse_neon_scholikon_monadon_eidikes_agoges_Giati
- Κακανά, Δ. (2020). Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Από την έρευνα στην πράξη – Εισαγωγικό σημείωμα. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 5-11. <https://doi.org/10.12681/dial.25584>
- Καλλέργης, Σ. Ι. (2022). Η προώθηση της συμπερίληψης με σκοπό τον εκδημοκρατισμό των σχολικών μονάδων μέσω της αναπηρίας μαθητών. *Νέος Παιδαγωγός*, 30, 605-613. http://neospaidagogos.online/files/30_Teychos_Neou_Paidagogou_Apriliou_2022.pdf
- Καλύβας, Κ. (2015). Μαθητές με Σύνδρομο Down και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση – Κλινικό Προφίλ και Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(1), 169-177. <https://journal.educircle.gr/el/22-teyxi-periodikon/tomos-3-teychos-1/109-down>
- Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. https://users.sch.gr/hlapanis/portal/images/uploads/registered/eap/eke51_methodologia_lipsis_sinentefxis_kedraka.pdf

- Κίτσου, Γ. (2015). *Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα με έμφαση στο ενταξιακό πλαίσιο: Παρουσίαση, κριτική και τεκμηριωμένες προτάσεις για σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική*. <https://georgiakitsoumath.weebly.com/uploads/4/5/6/6/45664067/%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97.pdf>
- Kofidou, C., Mantzikos, C., Chatzitheodorou, G., Kyparissos, N., & Karali, A. (2017). Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών/ριών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ): Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 35–68. <https://doi.org/10.12681/dial.11965>
- Κουκουβέτσου, Μ. (2021). Συνεκπαίδευση μαθητών με νοητική αναπηρία. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 14(1), 51-68. <https://doi.org/10.12681/jret.22794>
- Κωλέττη, Ε. (2016). *Οι αντιλήψεις διευθυντών και υποδιευθυντών Δημοτικών Σχολείων για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Το παράδειγμα του Νομού Αιτωλοακαρνανίας (Ελλάδα)* [Μεταπτυχιακή μελέτη, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. ΙΚΕΕ. <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/243>
- Λαζαρίδου, Α., & Γκορίλα, Α. (2023). Οι ρόλοι, οι αρμοδιότητες και η επαγγελματική ταυτότητα του υποδιευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Preschool and Primary Education*, 11(1), 1–18. <https://doi.org/10.12681/prpej.29464>
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98. <https://www.hjn.gr/index.php/el/2009/tomos-48-teyxos-1/313-2007109>
- Μόσχου, Δ. (2021). *Σχολικοί Σύμβουλοι και Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου: Μια μελέτη για τον ρόλο τους στην Ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση* [Μεταπτυχιακή μελέτη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο]. ΙΚΕΕ. <https://ikee.lib.auth.gr/record/335998?ln=el>
- Μουρίκη, Μ. (2016). Ηγεσία στην Εκπαίδευση. *C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης*, 76. <https://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/mouriki-maria/leadership-in-education-maria-mouriki.htm>
- Μποτσφάρη, Μ. (2018). *Οι απόψεις των διευθυντών των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής και γενικής αγωγής για την εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με πολλαπλές ή/ και βαριές αναπηρίες στο γενικό σχολείο* [Μεταπτυχιακή μελέτη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. ΨΗΦΙΔΑ. <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22284>

Νόμος 1304/1982, Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 144/ 07-12-1982).

Νόμος 1566/1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 167/ 30.09.1985).

Νόμος 2525/1997, Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 188/ 23.09.1997).

Νόμος 2817/2000, Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 78/ 14.03.2000).

Νόμος 3699/2008, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 199/ 02.10.2008).

Νόμος 4547/2018, Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 102/ 12.06.2018).

Νόμος 4823/2021, Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 136/03.08.2021).

Παπαπέτρου, Σ., Μπαλκίτζας, Ν., Μπελεγράτη, Χρ., & Υφαντή, Ε. (2013). Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. *Αναζητώντας τις δυνάμεις του σύγχρονου σχολείου II: Τετράημερο Επιμορφωτικό Συνέδριο, 25-27 Ιουλίου 2013, Καμένα Βούρλα*. Ε.Κ.Π.Α. http://users.sch.gr/nikbalki/files/Synedria/kam_vourla_symperiliptiki_2013.pdf

Π.Δ. 462/1991, Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών Δημοτικού Σχολείου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 171/ 11.11.1991).

Π.Δ. 18/2018, Οργανισμός Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 31/ 23.03.2018).

Πεσλή, Β. (2018). *Ηγετικές πρακτικές στο πλαίσιο της συμπερίληψης μαθητών με αναπηρία/ ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* [Μεταπτυχιακή μελέτη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. ΨΗΦΙΔΑ. <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22503>

- Πολυζώης, Α. (2021). *Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον Ν. Κοζάνης σχετικά με τη συνεκπαίδευση παιδιών ΑμεΑ σε σχολικές μονάδες γενικής αγωγής* [Μεταπτυχιακή μελέτη, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. Apothesis. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/87032>
- Πολυχρονοπούλου, Στ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα.
- Ραχιώτης, Θ. (2023). Η σημασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. *Νέος Παιδαγωγός*, 35, 53-61. https://www.researchgate.net/publication/369270084_E_semasia_tes_symperileptikes_ekpaideuses_The_importance_of_inclusive_education
- Σακκούλα, Ν., & Κουρέα, Π. (2020). Συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: ο ρόλος του διευθυντή. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 23-50. <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/1221/1114>
- Σμυρνάκη, Ε., & Παπαστεφανάκη, Σ. (2021). Διερεύνηση απόψεων και επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 9(3), 250-267. https://www.researchgate.net/publication/358564454_Smyrnake_E_Papastephanake_S2021_Diereunese_aporseon_kai_epimorphotikon_anankon_ekpaideutikon_Deuterobathmias_Ekpaideuses_anaphorika_me_te_symperilepse_matheton_me_eidikes_ekpaideutikes_anankes_sto_gen
- Σπανού, Α. (2021). *Σχολική ηγεσία και συμπερίληψη. Διευθυντές πρωτοβάθμιας απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες* [Μεταπτυχιακή μελέτη, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/58015>
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα ΚΑΛΛΙΠΟΣ. <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/226>
- Στεφανίδου, Ι., & Κωφίδου, Χ. (2021). Υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών σε επίπεδο σχολείου, κράτους και τάξης. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, τόμος Γ', 2*, 49-56. https://ekpaideytikhepikairothta.gr/?page_id=482
- Τεκτονοπούλου, Μ. (2018). Καταγραφή Στυλ και Τύπων-Μοντέλων Ηγεσίας Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 6(2), 137-156. <https://journal.educircle.gr/el/arxeio-tefxon/proigoymena-teyxi/6-2018/6-2-2018/50->

teyxi-periodikon/tomos-6-teyxos-2/432-katagrafi-styl-kai-typon-montelon-igesias-diefthynton-sxolikon-monadon-protovathmias-ekpaidefsis

Τσαγκαλίδης, Γ. (2016). *Σχολικό μάνατζμεντ και συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες* [Μεταπτυχιακή μελέτη, Πανεπιστήμιο Αιγίου]. HeLLANICUS. <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/17876>

Τσιολπίδου, Ξ. (2017). *Στάσεις και ανησυχίες των διευθυντών/ διευθυντριών σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής αγωγής* [Μεταπτυχιακή μελέτη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. ΨΗΦΙΔΑ. <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/20473>

Τσιολπίδου, Ξ., & Πλατσίδου, Μ. (2019). Στάσεις και Ανησυχίες Διευθυντών Σχολείων της Πρωτοβάθμιας Σχολείων σχετικά με την Εκπαιδευτική Συμπερίληψη. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 89-113. <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/594>

Υπ. Απόφαση 1340/2002, Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 1340/ 16.10.2002).

UNESCO. (2020). *Περίληψη Παγκόσμιας Έκθεσης Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης 2020. Συμπερίληψη και Εκπαίδευση - Όταν λέμε όλοι, εννοούμε...όλοι*. Παρίσι, UNESCO.

Χαραλάμπους, Κ. (2020). *Εμπόδια – Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των ειδικών μονάδων μέσης εκπαίδευσης της Κύπρου* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου]. HEPHAESTUS. <http://hdl.handle.net/11728/12052>

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). *From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs*. CfBT Education Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf>
- Alnahdi, G. H. (2019). The positive impact of including students with intellectual disabilities in schools: Children's attitudes towards peers with disabilities in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities*, 85, 1-7. doi: 10.1016/j.ridd.2018.10.004
- Asamoah, E., Ofori-Dua, K., Cudjoe, E., Abdullah, A., & Nyarko, J. A. (2018). Inclusive Education: Perception of Visually Impaired Students, Students Without Disability, and Teachers in Ghana. *SAGE Open*, 8(4), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244018807791>
- Auerbach, C. F., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative Data: an introduction to coding and analysis*. New York: New York University Press.
- Ball, K. F. (2012). An Investigation of the Attitudes of School Leaders toward the Inclusion of Students with Disabilities in the General Education Setting (Doctoral dissertation, University of Memphis, 2012). *Electronic Theses and Dissertations*, 592. <https://digitalcommons.memphis.edu/etd/592>
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2020). Effective schools 10 years on: factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 266-288. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1652191>
- Chandler, T. L. (2015). *School Principal Attitudes Toward the Inclusion of Students with Disabilities* [Doctoral Dissertation, Walden University]. Walden Dissertations and Doctoral Studies. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/177>
- Cohen, E. (2015). Principal Leadership Styles and Teacher and Principal Attitudes, Concerns and Competencies regarding Inclusion. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 186, 758-764. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.105>
- Cologon, K. (2013). *Inclusion in education: towards equality for students with disability*. Australia: Children with Disability Australia. <https://apo.org.au/node/36129>
- DeMatthews, D. E., Serafini, A., & Watson, T. N. (2021). Leading Inclusive Schools: Principal Perceptions, Practices, and Challenges to Meaningful Change. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 3-48. <https://doi.org/10.1177/0013161X20913897>
- Dessemontet, S. R., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behavior of children with intellectual disabilities. *Journal of*

Intellectual Disability Research, 56(6), 579-587. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>

Döş, İ., & Savaş, A. C. (2015). Elementary School Administrators and Their Roles in the Context of Effective Schools. *SAGE Open*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244014567400>

Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. (2016). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Special Needs Education. Country Data 2012.* http://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data2012_SNE-Country-Data2012.pdf

Farris, T. K. (2011). Texas High School Principals' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Disabilities in the General Education Classroom [Doctoral dissertation, University of North Texas, 2011]. *UNT Digital Library*. <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc67981/>

Forlin, C., Chambers, D., Loreman, T., Deppeler, J., & Sharma, U. (2013). Inclusive education for students with disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice. *Australian Research Alliance for Children & Youth*, 1-67. https://www.researchgate.net/publication/307981766_Inclusive_education_for_students_with_disability_A_review_of_the_best_evidence_in_relation_to_theory_and_practice

Gelastopoulou, M., & Kourbetis, V. (2017). The Use of Information and Communication Technologies for Inclusive Education in Greece. In P. Anastasiades & N. Zaranis (Eds.), *Research on e-Learning and ICT in Education* (pp. 1-13). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-34127-9_18

Graham, L. J., & Spandagou, I. (2011). From Vision to Reality: views of primary school principals on inclusive education in New South Wales, Australia. *Disability and Society*, 26(2), 223-237. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2011.544062>

Hadjikakou, K., & Mnasonos, M. (2012). Investigating the attitudes of head teachers of Cypriot primary schools towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(2), 66-81. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01195.x>

Imaniah, I., & Fitria, N. (2018). Inclusive Education for Students with Disability. *SHS Web of Conferences*, 42, 1-5. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200039>

- Irvine, A., Lupart, J., Loreman, T., & McGhie-Richmond, D. (2010). Educational Leadership to Create Authentic Inclusive Schools: The Experiences of Principals in a Canadian Rural School District. *Exceptionality Education International*, 20(2), 70-88. <http://ir.lib.uwo.ca/eei/vol20/iss2/7>
- Kelley, K. (2017). *Exploring the Benefits and Challenges of Inclusion Through the Perceptions of Teachers and Administrations at the Elementary Level in a Large Florida School District* (Publication No. 27544733) [Doctoral Dissertation, Florida Southern College]. ProQuest LLC.
- Khochan, M., & Radford, J. (2012). Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/13603111003671665>
- Lüddeckens, J., Anderson, L., & Östlund, D. (2021). Principals' perspectives of inclusive education involving students with autism spectrum conditions – a Swedish case study. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 207-221. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2021-0022>
- Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2013). Co-teachers' cooperation as a key-factor for the success of Parallel Support (the Greek model of co-teaching). *3rd Greek Conference on Special Education: April 11-14, 2013, Athens*. Grigoris. https://www.researchgate.net/publication/256195832_Mavropalias_T_Anastasiou_D_2013-in_press_Co-teachers'_cooperation_as_a_key-factor_for_the_success_of_Parallel_Support_the_Greek_model_of_co-teaching_In_Proceedings_of_the_3rd_Greek_Conference_on_Speci
- Muega, M. A. (2016). Inclusive Education in the Philippines: Through the Eyes of Teachers, Administrators, and Parents of Children with Special Needs. *Social Science Diliman*, 12(1), 5-28. <https://journals.upd.edu.ph/index.php/socialsciediliman/article/view/5230>
- Nguluma, H. F., Bayrakci, M., & Titrek, O. (2017). School Administrators' Attitudes toward Inclusion of Children with Disabilities in the General Education Classrooms. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 3(2), 1-12. https://dergipark.org.tr/en/pub/ijlel/issue/39626/468925#article_cite
- Oskarsdottir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M., & Florian, L. (2020). Inclusive school leaders – their role in raising the achievement of all learners. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 521-537. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0190>
- Ozberk, O., Sharma, R. C., & Dagli, G. (2019). School Teachers' and Administrators' Opinions about Disability Services, Quality of Schools, Total Quality Management and

- Quality Tools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(6), 598-609. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1642455>
- Pappas, M. A., Papoutsi, C., & Drigas, A. S. (2018). Policies, Practices, and Attitudes toward Inclusive Education: The Case of Greece. *Social Sciences*, 7(6), 1-15. <https://doi.org/10.3390/socsci7060090>
- Smith, C. W. (2011). Attitudes of Secondary School Principals Toward Inclusion of Students with Disabilities in General Education Classes. *Electronic Theses and Dissertations*, 368, 1-123. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/368>
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education. Where there are few resources.* (Rev. ed.). Oslo: The Atlas Alliance.
- Subba, A. B., Yangzom, C., Dorji, K., Choden, S., Namgay, U., Carrington, S., & Nickerson, J. (2019). Supporting students with disability in schools in Bhutan: perspectives from school principals. *International Journal of Inclusive Education*, 23(1), 42-64. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514744>
- Szumski, G., & Karwowski, M. (2014). Psychosocial Functioning and School Achievement of Children with Mild Intellectual Disability in Polish Special, Integrative, and Mainstream Schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(2), 99-108. <https://doi.org/10.1111/jppi.12076>
- Titrek, O., Bayrakci, M., & Nguluma, H. F. (2017). School Administrator' Attitudes toward Inclusion of Children with Disabilities In the General Education Classrooms. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 3(2), 1-12. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijlel/issue/39626/468925>
- UNESCO. (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education.* Paris: UNESCO.
- Vasileiadis, I., & Doikou-Avlidou, M. (2018). Enhancing social interaction of pupils with intellectual disabilities with their general education peers: the outcomes of an intervention programme. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(4), 267-277. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12410>
- Workman, A. M. (2016). *The Attitudes of School Principals toward the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder in the General Education Setting: Virginia Superintendent's Region 7* [Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University]. *Virginia Tech*.
- World Health Organization (WHO). (2011). *World report on disability.* <https://www.who.int/publications/i/item/9789241564182>

Παραρτήματα

Παράρτημα 1: Οδηγός συνέντευξης

Εισαγωγικές ερωτήσεις (Δημογραφικά & Επαγγελματικά στοιχεία):

1. Πόσα χρόνια είστε διευθυντής/ σύμβουλος εκπαίδευσης/ προϊστάμενος/ υποδιευθυντής;
2. Ποια είναι η διδακτική σας εμπειρία; Σε τι δομές έχετε εργαστεί (γενική τάξη, παράλληλη στήριξη, τμήμα ένταξης, ιδιωτική εκπ/ση);
3. Τι σπουδές έχετε; Έχετε κάποιο μεταπτυχιακό/ διδακτορικό/ σεμινάριο; Σε ποιο αντικείμενο;
4. Έχετε κάποια εμπειρία με μαθητή με αναπηρία και/ή ΕΕΑ;

Θεματικός Άξονας (με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα)	Υπο-άξονες	Προτεινόμενες ερωτήσεις συνέντευξης
1 ^{ος} : Οι απόψεις των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.	1α) Εννοιολογική αποσαφήνιση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.	1. Γνωρίζετε την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;
		2. (Αν ναι): Πώς θα ορίζατε αυτή την έννοια; Πιστεύετε ότι έχετε μια ολοκληρωμένη άποψη για το ζήτημα; 2. (Αν όχι): Θα ήθελα να διαβάσετε το παρακάτω κείμενο και αν θέλετε να κάνετε κάποιο σχόλιο: <i>Η συμπερίληψη/ συνεκπαίδευση αναφέρεται στην ισότιμη συμμετοχή όλων των ατόμων στις υπηρεσίες που προσφέρει το σχολείο (Cook, 2004). Η συμπερίληψη λαμβάνει υπόψιν τις ανάγκες όλων των παιδιών, δέχεται την διαφορετικότητά τους και παρέχει τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να φοιτούν στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους ισότιμα (Angelides et al., 2006).</i>
		3. Πιστεύετε η έννοια της συμπερίληψης είναι ταυτόσημη με την έννοια της ένταξης; Ποιες ομοιότητες/ διαφορές έχουν οι δύο έννοιες;

	1β) Φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.	4. Ποιους πιστεύετε ότι αφορά η συμπεριληπτική εκπαίδευση;
		5. Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι προϋποθέσεις για την συμπερίληψη;
		6. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα εργαλεία για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης;
	1γ) Οφέλη και εμπόδια κατά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.	7. Πιστεύετε ότι θα έπρεπε η συμπεριληπτική εκπαίδευση να εφαρμόζεται στα σχολεία;
		8. (Αν ναι): Τι οφέλη θεωρείται ότι έχει η εφαρμογή της; 8. (Αν όχι): Θεωρείται ότι δεν έχει οφέλη για τους μαθητές με αναπηρία και/ή ΕΕΑ και χωρίς;
2 ^{ος} : Ο ρόλος των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.	2α) Οι ενέργειες των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.	9. Έχουν τα στελέχη εκπαίδευσης κάποιον ρόλο κατά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης; Ποιος είναι αυτός;
		10. Πιστεύετε ότι ένα στέλεχος που επιδιώκει μια πιο συμπεριληπτική κατεύθυνση για το σχολικό πλαίσιο αντιμετωπίζει δυσκολίες; Ποιες είναι αυτές;
	2β) Οι αναγκαίες δεξιότητες των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.	11. Ποιες δεξιότητες πρέπει να έχει ένα στέλεχος για να αντιμετωπίσει τυχόν δυσκολίες κατά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;
		2γ) Η κατάρτιση των στελεχών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

		συμπεριληπτικής εκπαίδευσης; Με ποιόν/-ους τρόπο/-ους;
3 ^{ος} : Πρακτικές και προτάσεις σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα	3α) Οι κατάλληλες πρακτικές των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.	14. Ποιες είναι οι κατάλληλες πρακτικές που μπορούν να ακολουθήσουν τα στελέχη εκπαίδευσης για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;
		15. Εσείς εφαρμόζετε κάποιες από αυτές τις πρακτικές; Μπορείτε να δώσετε κάποια παραδείγματα; Θεωρείται ότι έχουν αποτέλεσμα;
	3β) Εκπαιδευτικές πολιτικές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα με στόχο την συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και/ή ΕΕΑ.	16. Εφαρμόζεται κατά τη γνώμη σας, η συμπεριληπτική εκπαίδευση στα ελληνικά σχολεία; Ποιες πολιτικές εφαρμόζονται;
		17. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την αποτελεσματικότητα της ισχύουσας εκπαιδευτικής πολιτικής για την συμπερίληψη στα ελληνικά σχολεία; (Αιτιολογήστε την απάντησή σας.)
	3γ) Προτάσεις για την επιτυχή εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.	18. Τι θα μπορούσε να αλλάξει με σκοπό την εφαρμογή περισσότερων και πιο επιτυχημένων συμπεριληπτικών πρακτικών στην Ελλάδα; Μπορείτε να δώσετε κάποιες δικές σας προτάσεις/ παραδείγματα;
		19. Μπορεί κατά τη γνώμη σας η συνεκπαίδευση να οδηγήσει σε μια κοινωνία με λιγότερους αποκλεισμούς; Με ποιόν/-ους τρόπο/-ους;
		20. Θα θέλατε να συμπληρώσετε κάτι άλλο που θεωρείτε σημαντικό και δεν έχει ειπωθεί μέχρι στιγμής;
Τέλος συνέντευξης		Σας ευχαριστώ πολύ!

Παράρτημα 2: Φόρμα συγκατάθεσης συμμετεχόντων

ΦΟΡΜΑ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ»

Αξιότιμο εκπαιδευτικό στέλεχος,

Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω που δεχθήκατε να συμμετέχετε στην παρούσα έρευνα. Η έρευνα έχει ως στόχο την διερεύνηση των απόψεων και του ρόλου των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σας διαβεβαιώνω πως θα τηρηθεί πλήρης εχεμύθεια, ανωνυμία και πως δεν θα αναφερθεί πουθενά το όνομά σας. Οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Τέλος, θα ήθελα να ζητήσω τη συγκατάθεσή σας για την ηχογράφηση της συνομιλίας μας, ώστε να μην χαθούν ή διαστρεβλωθούν οι πληροφορίες που θα οδηγήσουν στα συμπεράσματα της έρευνας.

Υπάρχει η δυνατότητα να σας κοινοποιηθούν τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, όταν ολοκληρωθεί. Αν το επιθυμείτε, συμπληρώστε το e-mail σας εδώ:

Η υπεύθυνη έρευνας
Αβραμίδου Αναστασία
Εκπαιδευτικός ΠΕ71

Ο υπογράφων/ ουσα δηλώνω υπεύθυνα ότι συναινώ για την ηχογράφηση της
συνομιλίας μας μέσω της συνέντευξης που θα πραγματοποιηθεί.

Ο υπογράφων/ ουσα

Παράρτημα 3: Δείγμα συνέντευξης

Λοιπόν να σας πω αρχικά θα ήθελα να σας ευχαριστήσω που δεχθήκατε να συμμετέχετε στην έρευνα μου. Εε η έρευνα έχει ως στόχο να δούμε τις απόψεις και το ρόλο των εκπαιδευτικών στελεχών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση εε για την συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Θα ήθελα να σας πω ότι θα τηρηθεί πλήρης εχεμύθεια, ανωνυμία και δεν θα αναφερθεί κάπου το όνομά σας. Οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς και θα ήθελα να σας ζητήσω αν συμφωνείτε να ηχογραφήσουμε τη συνομιλία μας, ώστε να μπορέσω να κρατήσω τα δεδομένα να μην διαστρεβλωθούν και να βγάλω τα συμπεράσματά.

Ναι δεν έχω αντίρρηση.

Ωραία, οπότε θα ήθελα να μου πείτε πόσα χρόνια είστε διευθύντρια εσείς;

Αυτή τη στιγμή συμπληρώνω 8 χρόνια σε διευθυντική θέση.

Μχμ και πόσα χρόνια είστε εκπαιδευτικός;

Εκπαιδευτικός; 33 χρόνια.

Ναι, εε ήσασταν πάντα σε σχολείο δημοτικό πρωτοβάθμιας όχι...

Ναι, υπηρετούσα πάντοτε στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Σε γενικής εκπαίδευσης δημοτικό, όχι σε ειδικό δημοτικό;

Όχι, όχι, όχι.

Ως εκπαιδευτικός έχετε υπάρξει σε γενική τάξη; Έχετε κάποια εμπειρία από τμήμα ένταξης ή παράλληλη στήριξη;

Έχω εμπειρία από τμήμα ένταξης ως εκπαιδευτικός γενικής τάξης.

Εε έχετε κάποιο μεταπτυχιακό, διδακτορικό, σεμινάριο, κάποιο;

Στην ειδική αγωγή;

Όχι, γενικότερα.

Έχω μεταπτυχιακό στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, έχω επίσης εε πτυχίο διδασκαλείου εε του Αριστοτελείου στη Θεσσαλονίκη και επίσης και είμαι και πτυχιούχος απόφοιτος Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών.

Μχμ, ωραία εε γνωρίζετε γενικότερα την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης; Την έχετε ξανακούσει;

Ναι την γνωρίζω, την γνωρίζω την έχω συναντήσει και κατά την διάρκεια των σπουδών μου και μεταγενέστερα όταν υπηρετούσα ως εκπαιδευτικός γιατί απ' τη στιγμή που τα τμήματα ένταξης μπήκαν μέσα στο γενικό σχολείο έπρεπε να γνωρίζουμε και τον ρόλο

των τμημάτων ένταξης και γενικότερα πως εμείς οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε τους μαθητές μας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Θα μπορούσατε να μου πείτε ποιους πιστεύετε ότι αφορά η συμπεριληπτική εκπαίδευση;

Αφορά όλους τους μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα είτε συμπεριφοράς είτε μαθησιακά αυτοί οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Εε ποιες πιστεύετε ότι είναι οι προϋποθέσεις για την συμπερίληψη;

Οι προϋποθέσεις για την συμπερίληψη είναι εκτός από τις δομές και το θεσμικό πλαίσιο το οποίο αφορά την Πολιτεία εε όσον αφορά το κομμάτι αυτό (μικρή παύση) γενικότερα είναι και η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών, γιατί απ' τη στιγμή που εγώ υπηρετώ στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρισκόντουσαν μέσα στη γενική τάξη και όλα τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζονταν είτε μαθησιακά είτε συμπεριφορικά θα έπρεπε να τα αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός γενικής τάξης. Αργότερα όμως η κοινωνία διαπίστωσε ότι τα παιδιά αυτά χρειάζονταν υποστήριξη από ειδικούς εκπαιδευτικούς. Εεε οπότε οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μπήκαν στα σχολεία εε δημιουργήθηκαν τα τμήματα ένταξης αρχικά εε τα οποία βοήθησαν πάρα πολύ (έμφαση) στην υποστήριξη των συγκεκριμένων μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής υποστήριζαν τον δάσκαλο γενικής αγωγής και γενικότερα το δημοτικό σχολείο στο να αντιμετωπίσει τις συμπεριφορές αυτές είτε τις αδυναμίες των παιδιών σε μαθησιακό επίπεδο, να συνεργαστεί με τους γονείς και να μπορέσουμε να αντιμετωπίσουμε ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των μαθητών και μαθητριών. Αργότερα, (παύση), όταν εε μπήκαν και μέσα στα σχολεία οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης είτε οι εκπαιδευτικοί μάλλον οι εργαζόμενοι οι οποίοι υποστήριζαν μαθητές στο κόμματι της αυτοεξυπηρέτησης μιλάω για το ειδικό βοηθητικό προσωπικό βοήθησαν πάρα πολύ το κομμάτι των μαθητών αυτών στο να κοινωνικοποιηθούν, να γίνουν αποδεκτά από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης αλλά και γενικότερα να αντιμετωπίσει το σχολείο τα προβλήματα τα οποία είχαν αυτοί οι μαθητές.

Μημ ναι άρα καταλαβαίνω απ' αυτά που μου λέτε ότι συμφωνείτε στο να εφαρμόζεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση;

Ναι εγώ συμφωνώ και από τις θέσεις τις οποίες έχω υπηρετήσει και ως μάχιμη εκπαιδευτικός αλλά και ως διευθύντρια θεωρώ ότι έχουν βοηθήσει πάρα πολύ το σχολείο, τους μαθητές και τις οικογένειες. Γιατί το κομμάτι της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές και στους ίδιους τους γονείς είναι αυτό το οποίο θα επιφέρει τα αποτελέσματα εκείνα εε τα οποία θα μας βοηθήσουν να στηρίξουμε αυτούς

τους μαθητές μας, γιατί μην ξεχνάτε ότι μέσα στις γενικές τάξεις αυτοί οι μαθητές εε το ποσοστό αυτών των μαθητών ο δάσκαλος προσπαθούσε να βοηθήσει να τους υποστηρίξει είτε μαθησιακά είτε συμπεριφορικά αλλά και ο αριθμός των παιδιών εεε ήταν πολλές φορές απαγορευτικός και οι οικογένειες δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν γιατί προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.

Ναι ναι, επομένως τα εε τα οφέλη που μπορεί να έχει η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορούν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας;

Όλα τα μέλη φυσικά! Εε βέβαια εε ένα άλλο κομμάτι το οποίο θεωρώ ότι θα πρέπει και εκείνο και σε εκείνο να σταθεί η Πολιτεία είναι και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής τάξης. Εε εκείνο το κομμάτι νομίζω ότι είναι πολύ περισσότερο καθοριστικό στο να βελτιωθούν τα αποτελέσματα όλης αυτής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, και εννοώ ότι ένας εκπαιδευτικός γενικής τάξης θα πρέπει να γνωρίζει για ποιο λόγο βρίσκεται ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής μέσα στην τάξη του, να υπάρχει συνεργασία ανάμεσα σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς εε και να μπορούν να στηρίζουν και να υποστηρίζουν τους μαθητές και τις μαθήτριες. Σε εκείνο το κομμάτι βέβαια θα πρέπει να βοηθήσουν τα στελέχη της εκπαίδευσης αναφέρομαι στους συμβούλους ειδικής αγωγής, εε το ΚΕΔΑΣΥ, που είναι ένας και άλλος φορέας ειδικής αγωγής με τον οποίον συνεργαζόμαστε όσον αφορά τις γνωματεύσεις που μας αποστέλλουν στα σχολεία και με βάση τις γνωματεύσεις αυτές εμείς μπαίνουμε στη διαδικασία να συντάξουμε είτε το εξατομικευμένο πρόγραμμα των μαθητών μαθητριών μας είτε να τους στηρίζουμε μαθησιακά και συμπεριφορικά εε θα πρέπει και με αυτούς η συνεργασία να γίνει πιο αποτελεσματική να είναι πιο συχνή να υπάρχουν δηλαδή άνθρωποι σημεία αναφοράς αα πρόσωπα αναφοράς για να μπορούμε οποιαδήποτε στιγμή αν έχουμε οποιοδήποτε θέματα να μπορούμε να τα λύσουμε μέσα από μια συνεργασία.

Ωραία, αυτό θα ήταν αυτό ήταν και η επόμενη ερώτησή μου να μου πείτε δηλαδή για τα στελέχη εκπαίδευσης ποιος είναι ο ρόλος τους κατά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης; Μου είπατε ήδη για τον σύμβουλο και τα ΚΕΔΑΣΥ, εεε ο διευθυντής; Εσείς δηλαδή εε από αυτόν τον ρόλο;

Όσον αφορά τη δική μου θέση έτσι όπως την αντιλαμβάνομαι εγώ γιατί εγώ αυτή τη στιγμή, από τη στιγμή που είμαι πολλά χρόνια στο σχολείο, γνωρίζω τις ανάγκες των μαθητών είτε γενικής αγωγής είτε και μαθητές οι οποίοι ανήκουν στην ομάδα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επειδή υπηρετώ σε ένα σχολείο το οποίο έχουμε πάρα πολλούς εκπαιδευτικούς που εναλλάσσονται κάθε χρονιά, εε όταν έρχονται καινούριοι εκπαιδευτικοί στο σχολείο υπάρχει μια συνάντηση γνωριμίας και ενημέρωσης σχετικά με το κομμάτι των μαθητών και τις ανάγκες τους, είτε μαθησιακές είτε

συμπεριφορικές είτε έχει σχέση με τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό τον δικό μου ρόλο έτσι ώστε να τους ενημερώσω για να μπορέσουν μετά είτε ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης γιατί και πάλι ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης κάθε χρονιά στο σχολείο μου αλλάζει είτε με τους άλλους εκπαιδευτικούς εε θεωρώ ότι από τη θέση μου είμαι το σημείο αυτό αναφοράς για να γνωρίσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Εε ήδη εντοπίζω από αυτά που μου λέτε μια δυσκολία στο ότι συνεχώς κάθε χρονιά αναγκάζεστε να γνωρίσετε και να βάλετε στο πλαίσιο σας νέους εκπαιδευτικούς, ήδη είναι αυτή μια δυσκολία. Υπάρχουν άλλες δυσκολίες σε εσάς που είστε ένα στέλεχος για να εφαρμόσετε την συμπεριληπτική κατεύθυνση στο σχολείο;

Εε νομίζω ότι η μεγαλύτερη δυσκολία για μένα είναι αυτό το κομμάτι, επειδή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι αναπληρωτές κάθε χρονιά θα πρέπει εκ νέου να γνωρίζω καινούριους συναδέλφους να τους ενημερώνω σχετικά με αυτό το κομμάτι, οι οικογένειες των παιδιών επίσης, επίσης και τα παιδιά τα οποία ανήκουν σε αυτές τις ομάδες, ενώ γνωρίζει πολύ καλά η Πολιτεία και σύμφωνα με την βιβλιογραφία θα πρέπει αυτά τα παιδιά να έχουν μια σταθερότητα, δυστυχώς σαν σχολείο δεν μπορούμε να την παρέχουμε (απότομη παύση, απογοήτευση).

Σωστά, εε ποιες θεωρείται ότι πρέπει να είναι οι δεξιότητες ποιες βασικές δεξιότητες πρέπει να έχετε εσείς ως στέλεχος για να αντιμετωπίσετε κάθε φορά αυτές τις δυσκολίες;

Εεε θα μπορούσα εκτός από το κομμάτι της διοίκησης, δηλαδή το θεσμικό κομμάτι και τι απαιτείται όσον αφορά το κομμάτι αυτό, θεωρώ ότι οι πιο σημαντικές δεξιότητες είναι να γνωρίζουμε τις ανάγκες αυτών των μαθητών των συγκεκριμένων των οικογενειών για να μπορέσουμε να ανταποκριθούμε αποτελεσματικότερα στις ανάγκες αυτές, δηλαδή να υπάρχει έστω κάποια επιμόρφωση δεν χρειάζεται πλέον να υπάρχει μεταπτυχιακό ή εε να υπάρχει ενημέρωση ή επιμόρφωση είτε μέσω της διά βίου μάθησης είτε μέσω συγκεκριμένων επιμορφωτικών συναντήσεων από τους συμβούλους εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής και γενικής αγωγής θεωρώ εγώ, να υπάρχει συνεργασία, να υπάρχει μια συνεχής ανατροφοδότηση, να υπάρχει μια συνεχής εεε να υπάρχουν συνεχείς συναντήσεις για να μπορούμε και να ανταλλάσσουμε τις απόψεις μας αλλά και γενικότερα εε αν υπάρχουν δυσκολίες να μας προτείνουν τρόπους (έμφαση) για να τις αντιμετωπίσουμε.

Ωραία, εε ήδη θα σας ρωτούσα τώρα αν και τα στελέχη εκπαίδευσης χρειάζεται να έχουν κάποια κατάρτιση που μόλις μου απαντήσατε...

Εε εντάξει της ειδικής αγωγής έχουν το κομμάτι της κατάρτισης, οι διευθυντές δεν είναι προαπαιτούμενο αυτό είναι θέμα του κάθε στελέχους και τι θεωρεί αναγκαίο όσον αφορά το κομμάτι των επιμορφώσεων...

Εεε οι πόροι υπάρχουν στα σχολεία για να υπάρχει συμπεριληπτική εκπαίδευση;

Κοιτάζτε το μεγαλύτερο εε εμπόδιο αυτή τη στιγμή εκτός από τους αναπληρωτές είναι ότι τα παιδιά τα οποία έχουν γνωμάτευση είτε για παράλληλη στήριξη είτε για ΕΒΠ δεν έχουμε εκπαιδευτικούς για να καλύπτουν το πλήρες διδακτικό ωράριο του σχολείου. Αυτό είναι πολύ μεγάλο πρόβλημα και αδυναμία στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής ο οποίος αναλαμβάνει ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης για να υποστηρίξει έναν μαθητή, εμείς αυτή τη στιγμή έχουμε 3 παιδιά τα οποία σύμφωνα με τη γνωμάτευση του ΚΕΔΑΣΥ Κοζάνης χρειάζονται εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, θα έπρεπε να έχουμε 3 εκπαιδευτικούς, αλλά έχουμε μόνο δύο, οι οποίοι μοιράζονται τις διδακτικές ώρες του υποχρεωτικού διδακτικού τους ωραρίου και κατόπιν κάποιες οικογένειες έχουν αποδεχτεί και έχουν στείλει ιδιώτη ειδικό παιδαγωγό κάποιες άλλες οικογένειες όμως όχι, γιατί έχουν και αυτά το ότι είναι το οικονομικό κομμάτι τα τελευταία χρόνια έχει επιβαρύνει σημαντικά τις οικογένειες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αυτοί, παράλληλης στήριξης, δεν καλύπτουν το πλήρες εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου δηλαδή τα παιδιά βρίσκονται 30 διδακτικές ώρες την εβδομάδα στο σχολείο και ο εκπαιδευτικός καλύπτει μόνο 24. Είτε η οικογένεια θα πρέπει τις υπόλοιπες να τις καλύψει αλλά είναι ευθύνη της Πολιτείας να αποστείλει τους εκπαιδευτικούς για να καλύψει 30 διδακτικές ώρες γιατί αυτό είναι το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση και στην μάθηση.

Ναι ναι, εε εσείς ως διευθύντρια ποιες συμπεριληπτικές πρακτικές εφαρμόζεται; Αν θέλετε να μου δώσετε και συγκεκριμένα παραδείγματα.

Κοιτάζτε όσον αφορά το κομμάτι των παιδιών, δεν μιλάω μόνο για την φοίτησή τους μέσα την τάξη, αλλά τα παιδιά αυτά συμμετέχουν ισότιμα σε όλες τις δράσεις και εκδηλώσεις του σχολείου. Ισότιμα και με τους εκπαιδευτικούς, αλλά πολλές φορές επειδή αντιμετωπίζουμε την άρνηση των εκπαιδευτικών είτε της γενικής αγωγής να συμμετέχουν σε εκδρομές και σε άλλες εκδηλώσεις από τη μεριά μου έχω τονίσει επανειλημμένα ότι τα παιδιά αυτά είναι μέρος του σχολείου, θα πρέπει να συμμετέχουν ισότιμα στις εκδηλώσεις εεε είτε γιορτές, είτε αθλητικές εκδηλώσεις, είτε δραστηριότητες, εκδρομές, παρελάσεις εε και το σχολείο αναλαμβάνει τον τρόπο για να συμμετέχουν τα παιδιά σε αυτές τις δράσεις και εκδηλώσεις. Βέβαια, με τον τρόπο που μπορεί το καθένα έτσι;

Εννοείται ναι ναι, μέχρι εκεί που μπορεί. Εε άρα καταλαβαίνω ότι οι πολιτικές που εφαρμόζονται αυτή τη στιγμή στα ελληνικά σχολεία σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι τα τμήματα ένταξης και η παράλληλη στήριξη;

Και ΕΒΠ. Επίσης, εμείς έχουμε και ΣΔΥ στο σχολείο, δηλαδή ανήκουμε σε ένα δίκτυο σχολείων που έχουμε και κοινωνική λειτουργό και ψυχολόγο, οπότε προσφέρουμε και υποστήριξη και στις οικογένειες.

Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την αποτελεσματικότητα αυτής της ισχύουσας εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθείται στα σχολεία;

Δύσκολη ερώτηση είναι γιατί σας είπα ότι εφαρμόζεται ... εεε πάλι διαφαίνεται ότι η Πολιτεία προσπαθεί να στηρίξει την ειδική αγωγή θα έπρεπε να κάνει όμως πιο τολμηρά βήματα (παύση) πιο τολμηρά βήματα για την στήριξη και των οικογενειών και των μαθητών και γενικότερα βέβαια του σχολείου.

Έχουν γίνει σημαντικά βήματα αλλά δεν παύει...

Έχουν γίνει σημαντικά βήματα στην ειδική αγωγή αλλά χρειάζεται και περαιτέρω υποστήριξη. Τα δύο τελευταία χρόνια αντιμετωπίζουμε από την Πολιτεία ένα πισωγύρισμα όσον αφορά να μην στηρίζει οικονομικά τα παιδιά αυτά να μην καλύψει όλες τις ανάγκες και ήδη αναφέρθηκα ότι ενώ έχουμε 3 μαθητές έχουμε 2 εκπαιδευτικούς και το κομμάτι αυτό επηρεάζει γενικότερα τη λειτουργία του σχολείου. Ελπίζω τα επόμενα χρόνια να γίνουνε εεε η Πολιτεία να στηρίξει αυτούς τους μαθητές. Βέβαια θα πρέπει όλοι μας να το διεκδικήσουμε γιατί και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να το διεκδικήσουμε μέσα από τους δικούς τους εε συνδικαλιστικούς φορείς αλλά και οι γονείς. Εγώ αυτή τη στιγμή δεν βλέπω ότι οι γονείς τουλάχιστον των παιδιών... έχουν μια συνεργασία όσον αφορά το κομμάτι της διεκδίκησης. Νομίζω και οι ίδιοι οι γονείς θα πρέπει είτε μέσα από συλλόγους είτε άτυπους είτε τυπικούς, να διεκδικήσουν από την πολιτεία αυτά τα οποία δικαιωματικά ανήκουν στα παιδιά τους.

Εεε θεωρείται ότι η συνεκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει γενικότερα την κοινωνία να είναι μια κοινωνία με λιγότερους αποκλεισμούς;

Το εύχομαι. Δεν ξέρω αν μπορεί αν οδηγήσει, το εύχομαι. Γιατί το κομμάτι της κοινωνικοποίησης και της αποδοχής είναι δύσκολο, πολύ δύσκολο. Γιατί ακόμα και αν υπάρχουν παιδιά μέσα στις γενικές τάξεις θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί αυτοί να θεωρούν αυτά τα παιδιά μέρος και κομμάτι της γενικής τάξης, να μην τα απομονώνουνε, και εκεί χρειαζόμαστε ακόμα δουλειά, δουλειά... Δηλαδή μην είναι μόνο κομμάτι δεν μας ενοχλεί οπότε είμαστε καλά μιλάω για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής δεν μας ενοχλούν τα παιδιά αυτά και είμαστε καλά.

Ναι, εε θα θέλατε και κλείνουμε με αυτή την ερώτηση αν θέλετε να μου δώσετε κάποια δικά σας παραδείγματα δικές σας προτάσεις εε για κάποιες πιο επιτυχημένες συμπεριληπτικές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στην Ελλάδα;

Όσον αφορά... κοιτάζετε μέσα από τα εργαστήρια δεξιοτήτων, δεν μιλάω για το αυστηρά μαθησιακό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών εκεί αυτά τα παιδιά εκεί αυτά τα παιδιά έχουν εκ των πραγμάτων δυσκολίες έχουν εκ των πραγμάτων δυσκολίες για αυτό και εφαρμόζουμε και εξατομικευμένα προγράμματα εντάξει είτε φοιτούν σε τμήματα ένταξης. Θεωρώ ότι μέσα από τα προγράμματα εε από τα εργαστήρια δεξιοτήτων δηλαδή προγράμματα τα οποία προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων μέσα από πιο ανοιχτά προγράμματα τα παιδιά αυτά μπορούν να συμμετέχουν και να γνωρίσουν τα υπόλοιπα παιδιά είτε έξω από το σχολείο είτε μέσα στο σχολείο.

Ναι ναι κατάλαβα. Ωραία εε δεν ξέρω τώρα αν θέλετε εσείς να συμπληρώσετε κάτι το οποίο ίσως ξέχασα να σας ρωτήσω ή θεωρείται εσείς σημαντικό να ειπωθεί, να καταγραφεί.

Εεε εγώ σας λέω ότι έγιναν βήματα από την ελληνική Πολιτεία δεν προχώρησαν όμως όσο εγώ πίστευα ότι θα προχωρήσουν αυτές οι πολιτικές και οι μεταρρυθμίσεις. Εε το τελευταίο διάστημα φαίνεται ότι η Πολιτεία θα προχωρήσει σε αλλαγές. Εύχομαι προσδοκώ και ελπίζω αυτές οι αλλαγές να είναι προς όφελος των μαθητών του σχολείου και των οικογενειών και όχι πισωγύρισμα στο παρελθόν. Να μην βάλει δηλαδή η Πολιτεία μόνο μοναδικό στόχο να είναι το οικονομικό κίνητρο και με ποιον τρόπο εε θα μειωθούν τα έξοδα και η υποστήριξη η οικονομική των οικογενειών και των μαθητών. Αυτό το φοβάμαι πάρα πολύ γιατί αυτά τα παιδιά έχουν ανάγκη και στήριξη και στο σχολείο και εκτός σχολείου γιατί εμείς αυτή τη στιγμή σαν σχολείο δεν έχουμε ούτε εργοθεραπευτές ούτε φυσιοθεραπευτές ούτε λογοθεραπευτές.

Θα ήταν χρήσιμο να υπάρχουν αυτές οι ειδικότητες;

Νομίζω ναι, ναι νομίζω ναι. Όλο το κομμάτι αυτό.

Ίσως τότε θα μπορούσαν και όλα τα παιδιά εε ακόμη και κάποια με πιο βαριά αναπηρία να συνυπάρχουν σε ένα σχολείο για όλους;

Ναι να συνυπάρχουν στο γενικό σχολείο βεβαίως. Βέβαια δεν έχουμε υποδομές και πολύ περισσότερο αναφέρομαι στις κτιριακές υποδομές. Το δικό μου το σχολείο είναι ένα σχολείο χτισμένο το 1912 και μόνο αίθουσες διδασκαλίας διαθέτουμε. Οπότε καταλαβαίνετε ούτε γυμναστήριο ούτε αίθουσες στις οποίες θα μπορούσαν τα παιδιά να δεχτούν συνεδρίες εργοθεραπείας ή οτιδήποτε άλλο θα βοηθούσε τα συγκεκριμένα τα παιδιά αλλά κάποια στιγμή η πολιτεία θα πρέπει να ανταποκριθεί γιατί τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυξάνονται ραγδαία στο δημόσιο δημοτικό σχολείο.

Ωραία εε αυτά ήθελα να σας ρωτήσω. Ευχαριστώ πάρα πολύ. Πολύτιμη η βοήθεια σας...

Απλώς να σας πω και θα ήθελα να συμπληρώσω, ενώ πριν από πέντε χρόνια το σχολείο μας που είναι ένα μεγάλο δωδεκαθέσιο δημόσιο σχολείο στο κέντρο της πόλης με 210 περίπου παιδιά εε ενώ πριν από 5 χρόνια δεν είχαμε παιδιά τα οποία ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού αυτή τη στιγμή το σχολείο μας έχει 4. Οπότε καταλαβαίνετε τις ανάγκες των δημόσιων δημοτικών σχολείων τα επόμενα χρόνια. Εε διαφαίνεται στον ορίζοντα μεταρρυθμίσεις και αλλαγές. Αν έχουν ως κίνητρο το οικονομικό κίνητρο θα υποφέρουμε όλοι θα υποφέρουμε όλοι. Βέβαια εε πλέον διαφαίνεται ότι και οι δάσκαλοι γενικής αγωγής δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν και περιστατικά τα οποία είναι διαχειρίσιμα από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Έστω και μικρή δυσκολία μαθησιακή να παρουσιάζει ένας μαθητής, αμέσως ο εκπαιδευτικός της τάξης είτε ζητάει εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής είτε εγκαταλείπει το κομμάτι το δικό του γιατί υπάρχουν παιδιά τα οποία ανήκουν απλώς ανήκουν σε παιδιά της ομάδας μαθητών μαθησιακών δυσκολιών αλλά δεν ανήκουν ούτε σε ομάδες που χρειάζονται τμήμα ένταξης ούτε συνεχείς γνωματεύσεις από το ΚΕΔΑΣΥ. Ένας εκπαιδευτικός έμπειρος γνωρίζει.

Ναι σωστά.

Έτσι και αλλιώς ξέρουμε ότι πλέον οι τάξεις είναι τάξεις μαθητών μεικτών ικανοτήτων το ξέρουμε δηλαδή μπορεί να έχουμε και παιδιά άριστα, μέτριους μαθητές νταξει; Το κομμάτι όμως της ειδικής αγωγής είναι πολύ σημαντικό αλλά και ο δάσκαλος γενικής αγωγής θα πρέπει να αναλάβει την ευθύνη της μαθησιακής υποστήριξης σε μαθητές που δυσκολεύονται λίγο, που έχουν μια μικρή αδυναμία, δεν μπορεί το ΚΕΔΑΣΥ να καλύψει όλες τις ανάγκες. Δεν γίνεται. Και επίσης τα ΚΕΔΑΣΥ και το δικό μας το ΚΕΔΑΣΥ εε οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κάνουν αξιολόγηση ειδικής αγωγής είναι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν εμπειρία, οι περισσότεροι είναι αναπληρωτές. Για να μην αναφερθώ και στο κομμάτι των γνωματεύσεων και στην ανάγνωση. Διαβάζω και δεν κατανοώ. Όπως επίσης και το ΚΕΔΑΣΥ ή αυτή η επιστημονική ομάδα του ΚΕΔΑΣΥ δεν επικοινωνεί με το σχολείο να ρωτήσει πέραν από τις περιγραφικές εκθέσεις «τι χρειάζεστε;» «τι γίνεται με αυτό το παιδί;». Θα πρέπει το παιδί να το αξιολογούν και μέσα στο σχολικό περιβάλλον, δεν γίνεται να πηγαίνει το παιδί εκεί για δύο ώρες εξατομικευμένα. Να ακούνε και το σχολείο, να ακούνε και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Επίσης, το πλαίσιο είναι, εμείς χρειαζόμαστε άμεσα έναν εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, αλλά το πλαίσιο είναι τόσο ανελαστικό δηλαδή δεν μας ακούει και κανένας και τα φορτώνεται το σχολείο και τα προβλήματα με την οικογένεια και τα προβλήματα με τους μαθητές. Δεν γίνεται να αποφασίζουν σε τέτοια προβλήματα μόνο οι γονείς, αν θέλουν οι γονείς να πάνε να

περάσει το παιδί από αξιολόγηση από το ΚΕΔΑΣΥ. Σε κάποιες περιπτώσεις ο σύλλογος διδασκόντων θα έπρεπε να επιβάλλει στους γονείς. Βέβαια μέσω των συγκεκριμένων μονοπατιών, υπηρεσιακών μονοπατιών έτσι; Δεν μπορούμε επειδή είναι κάποιιοι εκπαιδευτικοί φαντασιόπληκτοι να στιγματίζουμε μαθητές γιατί υπάρχει και αυτό. Μια δυσκολία την οποία δεν μπορεί να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός. Τα ζητήματα είναι πολυδιάστατα, είναι πολλαπλά, είναι ευαίσθητα, ευαίσθητα ζητήματα, κατανοούμε τους γονείς, από την θέση μου κατανοώ τους γονείς που έχουν φορτωθεί μεγάλο μερίδιο της ευθύνης της εκπαιδευτικής των παιδιών τους και βέβαια να μην ξεχνάμε ότι εμείς στο δημοτικό σχολείο τα προβλήματα είναι ακόμη πολύ μικρά. Πολύ μικρά. Φέτος αποφοιτούν παιδιά μας, παιδιά μας τα οποία ανήκουν σε αυτές τις ομάδες και οι γονείς δεν ξέρουν που θα τα γράψουν για να συνεχίσουν τη φοίτησή τους. Κλείνοντας θα ήθελα να πω ότι εγώ θεωρώ τη θέση του διευθυντή καθοριστική όσον αφορά την άσκηση έτσι εκπαιδευτικής πολιτικής σε εισαγωγικά νταξει; Εε για αυτό και θεωρώ ότι οι διευθυντές και θα πρέπει να έχουν και επιμόρφωση και να έχουν αυξημένα τυπικά προσόντα γιατί οδεύουμε προς τις σχολικές μονάδες ανεξάρτητες και αυτόνομες όπου ο διευθυντής γνωρίζοντας τις ανάγκες του σχολείου του μπορεί και να ζητάει και να διεκδικεί. Δεν μπορούμε να τα περιμένουμε όλα από την Πολιτεία αλλά πρέπει και η Πολιτεία να ανταποκρίνεται οπότε χρειαζόμαστε στελέχη τα οποία και είναι ευαίσθητα και να και γνωρίζουνε για να μπορούν μετά να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα όλες αυτές τις όλα τα ζητήματα τα οποία αυτή τη στιγμή αντιμετωπίζει ένα σχολείο. Δεν μιλάμε μόνο το οικονομικό κομμάτι γιατί και εκείνο είναι πολύ σημαντικό.

Σας ευχαριστώ πολύ!

Να είστε καλά! Ελπίζω να βοήθησα!

Βοηθήσατε πάρα πολύ! Σας είμαι ευγνώμων!

Παράρτημα 4: Πορεία κωδικοποίησης – Απλές έννοιες (Simple ideas)

1^{ος} άξονας: Οι απόψεις των στελεχών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (ΣΕ) → Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (ΣΕ) → Φιλοσοφία ΣΕ → Εννοιολογική αποσαφήνιση της ΣΕ

Η ΣΕ αναφέρεται στη δημιουργία ενός σχολείου για όλους

Σ14: συμπεριληπτική εκπαίδευση εννοούν μια εκπαίδευση που να περιλαμβάνει όλους τους μαθητές ανεξαρτήτου νοητικού επιπέδου ή ακόμη και τους μαθητές με κάποια προβλήματα (η συμπερίληψη αφορά όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως νοητικού επιπέδου ή άλλης δυσκολίας)

Σ8: είναι η ενσωμάτωση όλων, είναι όλα παιδιά, ανήκουν στο ίδιο κοινωνικό σύνολο (πρόκειται για την ενσωμάτωση και την ίση πρόσβαση όλων των παιδιών στο σύνολο)

Σ13: ζούμε σε μια κοινωνία που είμαστε διαφορετικοί, δεν είναι δυνατό να κάνουμε διαχωρισμό στο σχολείο, που είναι αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας και μικρογραφία της κοινωνίας (στόχος η δημιουργία ενός σχολείου για όλους)

Σ20: Συμπερίληψη, δηλαδή, να τους συμπεριλάβουμε όλους μέσα σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο, που κανείς δεν θα εξαιρείται (δημιουργία ενός σχολείου για όλους)

Σ12: δίνει τη δυνατότητα να συμμετέχει κανονικά ένα άτομο σε όλες τις διαδικασίες του σχολείου (ισότιμη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία)

Σ3: η συμπερίληψη να έχει να κάνει με κοινές δράσεις μεταξύ δομών ειδικής αγωγής και δομών γενικής αγωγής μέχρι και ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες στη γενική αγωγή (η συμπερίληψη σημαίνει ενσωμάτωση των ΑμεΑ και κοινές δράσεις μεταξύ δομών ειδικής και γενικής αγωγής)

Σ3: στον ίδιο χώρο... με κοινά ίσως προαύλια... ή χωροταξικά δομές ειδικής αγωγής με δομές γενικής αγωγής (συνύπαρξη σχολικών μονάδων γενικής και ειδικής)

Η ΣΕ σημαίνει παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές με αναπηρίες και/ή ΕΕΑ καθώς και σε μαθητές που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες

Σ3: Όλους τους μαθητές με εκπαιδευτικές, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με αναπηρίες

Σ12: Στους μαθητές οι οποίοι προφανώς παρουσιάζουν κάποιο μειονέκτημα, με αναπηρία, με μαθησιακές δυσκολίες, Σ15: Είναι παιδάκια τα οποία ήδη έχουν κάποιο θέμα, με κάποιες ειδικές ανάγκες, Σ16: Όλα τα παιδιά αφορά είτε έχουν μαθησιακές δυσκολίες είτε ειδικές ανάγκες, Σ2: Αφορά όλους τους μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα είτε συμπεριφοράς είτε μαθησιακά αυτοί οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Σ7: Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, με προβλήματα, Σ20: όλους τους μαθητές που έχουν κάποια ιδιαιτερότητα, είτε αυτό αφορά αναπηρία, είτε μαθησιακές δυσκολίες, είτε ιδιαίτερες ικανότητες. Γενικώς, όποιου μαθητή ή μαθήτρια έχει κάτι διαφορετικό (η συμπερίληψη αφορά μαθητές ΑμεΑ και με ΕΕΑ)

Σ1: η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχει την έννοια των ίσων ευκαιριών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη μάθηση όλων των ατόμων και των ατόμων με κάποια μορφή αναπηρία ή των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες ούτως ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν και αυτοί στο σχολικό πλαίσιο (ίσες ευκαιρίες και ένταξη των ΑμεΑ και των ΕΕΑ στην εκπαιδευτική διαδικασία)

Σ4: στο τμήμα... του σχολείου της γενικής να είναι και τα παιδάκια που έχουν αυτά τα προβλήματα, Σ10: στην ίδια τάξη, στο ίδιο τμήμα να υπάρχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες

αλλά και τα παιδιά της Γενικής Αγωγής χωρίς ειδικές ανάγκες (είναι η ύπαρξη παιδιών ΑμεΑ ή με ΕΕΑ στην τάξη ενός γενικού σχολείου)

Σ5: πλέον έχουμε μεικτές τάξεις, κάθε σχολείο έχει παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, υπάρχουν μέσα σε κάθε τάξη (η ύπαρξη μεικτών τάξεων, τάξεις που περιλαμβάνουν και μαθητές με ΕΕΑ)

Σ4: και στους αλλοδαπούς μαθητές, τις κοινωνικές ομάδες, οι οποίες δυσκολεύονται να ενταχθούν, όπως είναι παράδειγμα οι μαθητές αλλοδαποί, οι μαθητές Ρωμά, Σ11:

Όλους, όλους, με ιδιαιτερότητες που δεν είναι μόνο μαθησιακές, μπορεί να είναι πολιτιστικές, μπορεί να είναι θρησκευτικές, πολιτισμικές, φυλετικές, Σ12: Ακόμη και άτομα που δεν έχουν τις δυνατότητες που έχουν κάποιες άλλες. Κοινωνικά κριτήρια, δηλαδή. Από άλλες χώρες, οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, Σ1: μπορεί να αφορά μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως είναι οι Ρομά, οι πρόσφυγες που και αυτοί θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία για ένταξη στην μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολικό πλαίσιο, Σ13: συμπερίληψη δεν αφορά μόνο τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αφορά και παιδιά με διαφορετική γλώσσα, αφορά και παιδιά με διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο. (η συμπερίληψη αφορά ευάλωτες κοινωνικές ομάδες π.χ. άτομα άλλης εθνικότητας ή κουλτούρας, θρησκείας, πολιτισμού)

Σ5: ίσες ευκαιρίες, ίσα δικαιώματα, ίσες υποχρεώσεις σε παιδιά τα οποία έχουν διαφορετικότητα, φυλετική διαφορετικότητα, πολιτισμική διαφορετικότητα, καταγωγής, κοινωνικής τάξης (αφορά στην παροχή ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων προς όλους ανεξαρτήτως φυλετικής, πολιτισμικής διαφορετικότητας ή διαφορετικής καταγωγής και κοινωνικής τάξης)

Σ17: Να μην υπάρχουν ξεχωριστές δομές για παιδιά τα οποία είτε έχουν μαθησιακά είτε έχουν κάποιο πρόβλημα γλώσσας λόγω του ότι είναι μετανάστες, είναι Ρώμα και τα λοιπά (ένταξη των μεταναστών και των Ρωμά στο γενικό σχολείο)

Η ΣΕ αφορά τους πάντες εντός και εκτός σχολικής κοινότητας

Σ9: Αφορά όλους. Και τα παιδιά και τους γονείς και το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή. Όλους. Σ19: Όλους όσοι έχουν σχέση με την εκπαίδευση. Σ17: Όλους, Σ18: Αν αναφέρεσαι στη συμπερίληψη στο πλαίσιο μόνο της σχολικής μονάδας, αφορά σε όλα τα μέλη που εμπλέκονται στην εκπαίδευση ενός μαθητή. Το εκπαιδευτικό προσωπικό, το ειδικό βοηθητικό προσωπικό, τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, φυσικά τους γονείς. ένα σχολείο για όλους, Σ20: το διευθυντή του σχολείου. Όλες τις ειδικότητες, όλους τους εμπλεκόμενους. Και φυσικά, σε δεύτερο λόγο, έρχονται και οι γονείς των παιδιών (η συμπερίληψη αφορά όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας)

Σ6: Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά τους πάντες, όλοι είμαστε διαφορετικοί (η Σ.Ε. αφορά όλους)

Σ9: Η συμπερίληψη είναι κάτι το οποίο είναι μέρος της κοινωνίας μας. (είναι μέρος της κοινωνίας)

Σ18: Η συμπερίληψη αφορά τους πάντες. Πέρα από τις σχολικές δομές αφορά όλη την κοινότητα. (όλη την κοινότητα)

Σ10: θεωρώ τους πάντες. Όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς της Ειδικής Αγωγής αλλά και τους εκπαιδευτικούς της Γενικής Αγωγής (η ΣΕ αφορά τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής)

Σ20: Τους υπευθύνους των τάξεων, τους δασκάλους. Τους εκπαιδευτικούς, το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, που μπορεί αυτό να περιλαμβάνει την παράλληλη στήριξη, το

ειδικό βοηθητικό προσωπικό, την ψυχολόγο του σχολείου, την κοινωνική λειτουργό (η ΣΕ αφορά τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό του σχολείου)

Σύνδεση σχολείου και κοινωνίας μέσω της ΣΕ

Σ13: διδάσκουμε στα παιδιά πώς είναι η κοινωνία αργότερα (σχολείο- κοινωνία)

Σ8: να δούμε τη συμπερίληψη ως ανάγκη της κοινωνίας, για κοινωνική ενσωμάτωση, για εργασία, για δικαιώματα που αναφέρονται στον άνθρωπο (συμπερίληψη ανάγκη της κοινωνίας)

Σ8: αυτός είναι ο σκοπός της συνεκπαίδευσης, θέλουμε ενεργούς πολίτες, δεν μπορούμε να κάνουμε διαχωρισμό, το ότι είσαι σε αναπηρικό αμαξίδιο δεν σημαίνει, ότι μπορείς να προσφέρεις πολλές φορές πολύ περισσότερο από κάποιον που έχει τα δυο του τα πόδια (απώτερος σκοπός της συνεκπαίδευσης: να είναι όλοι ενεργοί πολίτες και να μπορούν όλοι να συνεισφέρουν στο κοινωνικό σύνολο)

Σ8: Το ίδιο το άτομο έχει την ανάγκη του να ανήκει κάπου, του να ικανοποιούνται οι ανάγκες του, τα δικαιώματά του και οι υποχρεώσεις που έχει προς αυτό το κοινωνικό σύνολο, αλλά, κατά δεύτερον, να εξυπηρετείται και μια μεγαλύτερη προσδοκία της κοινωνίας, ότι όλοι είμαστε χρήσιμοι (όλοι μπορούν να συνεισφέρουν στην κοινωνία- το άτομα έχει ανάγκη από το αίσθημα του ανήκειν)

Σ7: και αυτά τα παιδιά πρέπει να τα εντάξουμε μέσα στο κοινωνικό σύνολο (ένταξη των παιδιών ΑμεΑ και ΕΕΑ στο κοινωνικό σύνολο)

Σ18: επιπλέον ουσιαστικά είναι το αυτονόητο ότι τους δίνουμε πρόσβαση σε όλα τα μορφωτικά, σε όλα τα κοινωνικά, πολιτισμικά αγαθά (προσβασιμότητα στα κοινωνικά αγαθά)

Σ7: το σχολείο να είναι μια μικρή κοινωνία και έξω στην κοινωνία είναι πολύ πιο σκληρή από αυτή που υπάρχει στο σχολείο και σαν έννοια είναι ένα προκαταρκτικό στάδιο προετοιμασίας των παιδιών τι θα μπορέσουμε να συναντήσουμε στην κοινωνία στο μέλλον, Σ9: με γνώμονα το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Και στην κοινωνία μας υπάρχει και η συμπερίληψη, οπότε αν υπάρχει και στο σχολείο... Έχει αντίκτυπο (σύνδεση σχολείου- κοινωνίας)

1^{ος} άξονας: Οι απόψεις των στελεχών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (ΣΕ) → Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (ΣΕ) → Φιλοσοφία ΣΕ → Προϋποθέσεις ΣΕ

Πολιτική βούληση με σκοπό την οργάνωση των σχολικών μονάδων

Σ17: πολιτική βούληση, για να γίνουν πιο οργανωμένα τα σχολεία μας (βούληση από την Πολιτεία)

Σ4: θέλει κάποια υποστήριξη (υποστήριξη από την Πολιτεία)

Σ13: για να μπορέσουμε να κάνουμε συμπεριληπτική εκπαίδευση, πρέπει να έχουμε σχολεία οργανωμένα (οργάνωση σχολείων)

Ανάπτυξη ευρύτερου νομοθετικού πλαισίου

Σ5: ευρύτερο νομοθετικό πλαίσιο που αφορά στην εκπαίδευση, Σ2: θεσμικό πλαίσιο (το νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση)

Υπαρξη υλικοτεχνικών υποδομών

Σ13: να υπάρχουν δομές, Σ2: δομές (ύπαρξη υποστηρικτικών θεσμών και δομών)

Σ1: η υλικοτεχνική υποδομή, να υπάρχει υποδομή ούτως ώστε να μπορούν να λειτουργήσουν τα άτομα με ΕΕΑ, Σ19: Πέρα από τις υποδομές που είναι απαραίτητες (επαρκής υλικοτεχνική υποδομή)

Σ19: να άρουμε όλα τα περιβαλλοντικά εμπόδια

Έγκαιρη και πλήρης στελέχωση των σχολικών μονάδων

Σ13: να υπάρχει το προσωπικό, Σ1: η έγκαιρη στελέχωση των σχολείων αυτών με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και με τους εκπαιδευτικούς που προορίζονται για την παράλληλη στήριξη (έγκαιρη στελέχωση σχολικών μονάδων με όλους τους εκπαιδευτικούς)

Σ19: πέρα από τη στελέχωση, η οποία είναι αναγκαία (έγκαιρη και πλήρης στελέχωση των σχολικών μονάδων)

Σ20: θα έπρεπε να πάει ας πούμε σε ειδικό σχολείο αν δεν υπήρχε η παράλληλη στήριξη τότε (η ύπαρξη άμεσης και πλήρης υποστήριξης του μαθητή)

Επαρκώς καταρτισμένα και εξειδικευμένα στελέχη και εκπαιδευτικοί

Σ4: βοήθεια εξειδικευμένου προσωπικού, Σ5: θέλει και εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς, Σ13: να υπάρχει η κατάρτιση του προσωπικού Σ1: προαπαιτούμενο για να δουλέψει κάποιος σε ένα τέτοιο σχολείο να έχει περάσει την αναγκαία αυτή επιμόρφωση, Σ2: η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών (επαρκώς καταρτισμένοι και εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί και προσωπικό)

Σ2: είναι και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής τάξης εννοώ ότι ένας εκπαιδευτικός γενικής τάξης θα πρέπει να γνωρίζει για ποιο λόγο βρίσκεται ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής μέσα στην τάξη του, να υπάρχει συνεργασία ανάμεσα σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς εε και να μπορούν να στηρίζουν και να υποστηρίζουν τους μαθητές και τις μαθήτριες (συνεργασία και επιμόρφωση εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής)

Διαφοροποιημένη διδασκαλία και προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων

Σ5: οι μέθοδοι (οι διδακτικοί μέθοδοι)

Σ6: προσαρμόζουμε τη διδασκαλία μας, Σ18: Ο διαφορετικός τρόπος που μπορεί να χρειάζεται να διδαχθεί για να μάθει κάποια πράγματα (προσαρμογή διδασκαλίας στον εκάστοτε μαθητή)

Βούληση και διάθεση εφαρμογής της ΣΕ από τα στελέχη

Σ3: να υπάρχει βούληση (βούληση από τα εκπαιδευτικά στελέχη)

Σ5: η διάθεση, Σ8: όταν υπάρχει καλή διάθεση (διάθεση στελεχών)

Σ5: η ορμή (ορμή στελεχών)

Σ8: όλα αυτά με προσωπική θυσία (προσωπική θυσία στελεχών)

Σ5: μερικές φορές αισθανόμαστε σαν να είμαστε μάγοι. Πρέπει δηλαδή να δημιουργήσουμε από το τίποτα κάτι (θέληση στελεχών και προσπάθεια)

Άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων – ίση αντιμετώπιση όλων των παιδιών – ευαισθητοποίηση – ενσυναίσθηση από τα στελέχη και τους εκπαιδευτικούς

Σ2: θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί αυτοί να θεωρούν αυτά τα παιδιά μέρος και κομμάτι της γενικής τάξης, Σ7: να τα βλέπει ισότιμα (ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς)

Σ18: να άρουμε τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που υπάρχουν για την αναπηρία (άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων)

Σ7: αγάπη προς τα παιδιά, Σ5: τα πρόσωπα των μαθητών σου τα οποία θα πρέπει να σε εμπνέουν μέχρι το βαθύ γήρας (αγάπη από τα εκπαιδευτικά στελέχη)

Σ6: οφείλουμε να είμαστε δίπλα στον καθένα (στήριξη των μαθητών από τα εκπαιδευτικά στελέχη και τους εκπαιδευτικούς)

Σ6: Ενσυναίσθηση, να καταλαβαίνεις και τα παιδιά τα ίδια αλλά και τους γονείς (έμφαση) (ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, κατανόηση για τα παιδιά και τους γονείς)

Σ19: Μια γενικότερη ευαισθητοποίηση (ευαισθητοποίηση)

Συνεργασία μεταξύ των στελεχών και των στελεχών με τις υπάρχουσες δομές

Σ1: να υπάρχει πολύ καλή συνεργασία με τον σύμβουλο εκπαίδευσης ειδικής αγωγής και με το ΚΕΔΑΣΥ (συνεργασία διευθυντή με συμβούλους και ΚΕΔΑΣΥ)

Σ2: Σε εκείνο το κομμάτι βέβαια θα πρέπει να βοηθήσουν τα στελέχη της εκπαίδευσης αναφέρονται στους συμβούλους ειδικής αγωγής, εε το ΚΕΔΑΣΥ (συνεργασία σχολείου-ΚΕΔΑΣΥ)

Συνεργασία οικογένειας και σχολείου

Σ9: συνεργαστούν με το σχολείο δημιουργικά και εποικοδομητικά, θα έχουν τα καλύτερα αποτελέσματα για τον παιδί τους, Σ12: η επικοινωνία γονέων σχολείου είναι σημαντική (θέληση από τους γονείς για συνεργασία με το σχολείο)

Σ2: το κομμάτι της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές και στους ίδιους τους γονείς είναι αυτό το οποίο θα επιφέρει τα αποτελέσματα

Σ19: Η συνεργασία είναι πολύ σημαντική, οικογένειας και σχολείου

Σ17: Οι γονείς, να γίνεται πιο ενεργή η συμμετοχή τους σε όλα τα δρώμενα του σχολείου (ενεργότερη συμμετοχή γονέων στα σχολικά δρώμενα)

Αποδοχή της διαφορετικότητας των παιδιών ΑμεΑ από τους γονείς του

Σ9: οι γονείς να αποδεχτούν το πρόβλημα του παιδιού τους (αποδοχή του παιδιού ΑμεΑ από τους γονείς του)

Σ9: η οικογένεια ωφελείται γιατί όταν δεχτεί ότι το παιδί έχει πρόβλημα και το αποδεχτεί, τότε μπορεί και να το αντιμετωπίσει (οφέλη για την οικογένεια του ΑμεΑ παιδιού: αποδοχή του παιδιού και υπεράσπιση των δικαιωμάτων του)

1^{ος} άξονας: Οι απόψεις των στελεχών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (ΣΕ)→ Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (ΣΕ)→ Οφέλη ΣΕ→ Οφέλη για τους μαθητές με αναπηρίες/ ΕΕΑ

Ενσωμάτωση και εξάλειψη των αποκλεισμών (bullying)

Σ3: ήταν πιο εύκολη η ένταξη των δικών μας παιδιών, Σ7: έχουν ενσωματωθεί (ένταξη και ενσωμάτωση)

Σ11: Η ενσωμάτωση των ομάδων μειοψηφίας στις ομάδες πλειοψηφίας (ενσωμάτωση)

Σ4: να διαμορφωθεί μια γενικότερη κουλτούρα για να μην υπάρχουν αποκλεισμοί αυτών των ατόμων (μείωση των αποκλεισμών των ΑμεΑ μαθητών)

Σ12: στο παιδί αυτό να μην είναι απομονωμένο και να μην αισθάνεται μία απόρριψη (μείωση των αποκλεισμών)

Σ13: αυτό το παιδάκι να εντάσσεται κανονικά στη σχολική μονάδα χωρίς προβλήματα bullying όλα αυτά που βλέπουμε καθημερινά, να νιώθει καλά στο χώρο του, να νιώθει ότι δεν έχει κάτι (μείωση φαινομένων bullying)

Σ1: να νιώσουν εε άνετα μέσα στο σχολικό πλαίσιο, να μην νιώθουν ότι είναι αποκομμένα από την εκπαιδευτική διαδικασία (μείωση των αποκλεισμών)

Σ17: Αυτά τα προγράμματα βοηθούν γενικά όλα τα παιδιά και ώστε να αντιμετωπιστούν φαινόμενα ρατσισμού, μη αποδοχής της διαφορετικότητας, bullying.

Βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων

Σ9: το παιδί κοινωνικοποιείται, έρχεται σε επαφή με άλλα παιδιά, έρχεται σε επαφή με πολλές δραστηριότητες που κάνει το σχολείο Σ2: να κοινωνικοποιηθούν

(κοινωνικοποίηση, αλληλεπίδραση, ενεργή συμμετοχή σε δρώμενα)

Σ12: να φέρουμε πιο κοντά τον μαθητή σε σχέση με τους υπόλοιπους (ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών)

Σ18: βελτιώνεται σίγουρα η αλληλεπίδραση των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο κοινωνικό κομμάτι (αλληλεπίδραση- βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων)

Σ20: Έχουν ανάγκη από στήριξη και στην κοινωνικότητά τους, στη συμβίωση τους και στην κοινωνικοποίησή τους μέσα στη σχολική μονάδα (κοινωνικοποίηση)

Γνωστική ανάπτυξη

Σ5: το γνωστικό πεδίο αυτών των ατόμων ενισχύεται (γνωστική ανάπτυξη)

Σ20: στήριξη στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην παιδαγωγική διαδικασία

Συναισθηματική τόνωση και ανθεκτικότητα

Σ9: Δέχεται το πρόβλημά του. Έχει να αντιμετωπίσει και τα θετικά και τα αρνητικά από τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Να τα παλέψει, να δυναμώσει. Να μπορέσει να στηριχθεί. (αποδοχή της διαφορετικότητας του, καλλιέργεια ψυχικής και συναισθηματικής ανθεκτικότητας)

Σ1: να τονωθεί η ψυχολογία αυτών των παιδιών, να αναπτυχθεί σωστά η προσωπικότητα τους (ψυχολογική τόνωση και ανάπτυξη της προσωπικότητας)

Σ11: είναι απαραίτητοι μέσα στην όλη δομή της εκδήλωσης και νιώθουν και τα παιδιά το ότι είναι απαραίτητοι εκεί μέσα και χαίρονται, Σ20: στον συναισθηματικό τους τομέα, υποστηρίζει ψυχοσυναισθηματικά τους μαθητές (ψυχολογική και συναισθηματική τόνωση)

Σ9: μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις της ζωής από πολύ μικρά γιατί η πορεία της ζωής φέρνει αρκετές δυσκολίες σε όλους, θωρακιζόμαστε και απέναντι σε αυτές (ψυχική ενδυνάμωση)

1^{ος} άξονας: Οι απόψεις των στελεχών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (ΣΕ)→ Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (ΣΕ)→ Οφέλη ΣΕ→ Οφέλη για τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας

Σ8: Άρα οφέλη προς όλους. Είναι διάχυτη η ωφέλεια

Ανοχή/ αποδοχή της διαφορετικότητας – κατανόηση – ενσυναίσθηση

Σ3: να υπάρξει σιγά σιγά και μια μεγαλύτερη αποδοχή άρα αλλαγή [...] οι μαθητές της γενικής αγωγής βλέπουν την διαφορετικότητα, Σ7: η αποδοχή των άλλων των παιδιών προς αυτών, Σ9: τα υπόλοιπα παιδιά ωφελούνται γιατί βλέποντας τη διαφορετικότητα μαθαίνουν να αποδέχονται το διαφορετικό, Σ10: περισσότερη αποδοχή της

διαφορετικότητας, Σ1: να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, Σ2: να γίνουν αποδεκτά από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, Σ6: Όταν μεγαλώνεις δίπλα με τα άτομα αυτά [...]

Δεν καταλαβαίνουν και τα παιδιά πολλές φορές τις διαφορές που έχουν, Σ20:

μαθαίνουν και τα υπόλοιπα παιδιά να συμβιώνουν με αυτά τα άτομα, να τα αποδέχονται (οφέλη για τους μαθητές τυπικής: αποδοχή της διαφορετικότητας)

Σ1: δημιουργείται κλίμα αποδοχής και ενσυναίσθησης των προβλημάτων των παιδιών με τις ΕΕΑ από τους υπόλοιπους μαθητές (αποδοχή, κατανόηση, στήριξη των ΑμεΑ παιδιών)

Σ10: αποκτούν περισσότερη ανοχή (ανοχή στο διαφορετικό)

Σ4: ωφελούνται και οι μαθητές οι υπόλοιποι [...] είναι και πιο εύκολο και για τους άλλους να αποδεχτούν και να συνεργαστούν (οφέλη για τους μαθητές τυπικής: αποδοχή και συνεργασία με όλους)

Σ17: αποδοχή της διαφορετικότητας και ότι δεν πρέπει να υπάρχουν διακρίσεις.

Σ7: να το αγκαλιάζουν (αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς)

Σ20: Το σχολείο είναι ανοιχτό στην κοινωνία και τα δέχεται

Σ17: ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές. Ότι υπάρχει ο όρος της δημοκρατίας, γίνεται πιο ορθά. (εφαρμογή του όρου της Δημοκρατίας)

Σ1: σωστοί και υπεύθυνοι πολίτες με ευαισθησίες για τα άτομα με ειδικές ανάγκες (ενσυναίσθηση)

Σ16: Τα παιδιά που δεν έχουν κάποια ζητήματα μπορούν να ζουν, να καταλαβαίνουν, να αισθάνονται, να έχουν την ενσυναίσθηση πώς νιώθει αυτό το παιδί (ενσυναίσθηση)

Ανάπτυξη αξιών (σεβασμός, συνεργασία, ομαδικότητα, αλληλοβοήθεια)

Σ3: μια εκπαίδευση κοινότητας [...] τι πιο σημαντικό από το να εκπαιδεύσεις παιδιά (μέσω της συμπερίληψης γίνεται εκπαίδευση αξιών)

Σ8: ικανοποιήθηκαν και καλλιεργήθηκαν αξίες αλληλοσεβασμού, ενσυναίσθησης, αποδοχής, διαφορετικότητας, σεβασμού, που ήταν ένα μάθημα ζωής για τους ίδιους τους μαθητές, αλλά και για εμάς τους δασκάλους. Για όλους μας είναι ένα μάθημα. (μαθητές και εκπαιδευτικοί: καλλιεργούν αξίες αλληλοσεβασμού)

Σ5: μέσα στην τάξη μαζί και με τα υπόλοιπα παιδιά, λειτουργούν και ως ομάδα (οφέλη για τους όλους τους μαθητές: ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως συνεργασία, ομαδικότητα, σεβασμός)

Σ7: γρήγορη προσαρμογή και των παιδιών των άλλων να τον περιλάβουν μέσα στο μάθημα στο σύστημα να τον βοηθήσουν εκεί πέρα που χρειάζεται (βοήθεια του παιδιού από τα υπόλοιπα παιδιά)

Σ8: Λειτουργούσαν πάρα πολύ φιλικά, με ιδιαίτερη ενσυναίσθηση για το παιδί που έβλεπαν σε αμαξίδιο, προσφέροντάς του είτε το χαμόγελό τους, είτε μια καλή κουβέντα, είτε ικανοποιώντας του μια ανάγκη που είχανε, Σ12: μόνο η ενσυναίσθηση είναι κάτι πολύ σημαντικό (καλλιέργεια ενσυναίσθησης, αλληλοβοήθεια)

Σ16: και εμείς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να ζούμε ίσως και με εκπαιδευτικούς με ανάγκες παρόμοιες και να καταλαβαίνουμε και να υποστηρίζουμε και να οπωσδήποτε να τους βοηθάμε να εξελιχθούν (αλληλοβοήθεια μεταξύ εκπαιδευτικών ΑμεΑ και τυπικής)

Γνωριμία- αλληλεπίδραση με μαθητές ΑμεΑ- ανάπτυξη κοινωνικών επαφών

Σ11: οι ομάδες της πλειοψηφίας παίρνουν πληροφορίες και έρχονται σε επαφή με τα υπόλοιπα παιδιά που έχουν την δική τους ιδιαιτερότητα (γνωριμία με ΑμεΑ)

Σ18: Το να έρχεσαι σε επαφή με την αναπηρία είναι ένας τρόπος να γνωρίσεις τα παιδιά αυτά καλύτερα, να δεις τις δυνατότητες τους και ουσιαστικά όταν δεν υπάρχει άγνοια δεν υπάρχει και φόβος απέναντι στο άγνωστο. (επαφή με ΑμεΑ άρα απουσία φόβου για το άγνωστο)

Σ3: οι μαθητές ερχόταν σε επαφή με παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες τους [...] ήταν λίγο πιο οικεία (αλληλεπίδραση μαθητών τυπικής και ΑμεΑ)

Βελτίωση της ποιότητας του ανθρώπου

Σ11: γινόμαστε σαν άνθρωποι, και οι μαθητές και οι δάσκαλοι, καλύτεροι από αυτά τα παιδιά

Σ6: Μαθαίνεις πώς να επικοινωνείς μαζί τους, πώς να λειτουργήσεις δίπλα τους. Γίνεσαι καλύτερος άνθρωπος. (οφέλη για το εκπαιδευτικό προσωπικό: καλύτεροι άνθρωποι)

Συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη των γονέων μέσω της ΣΕ

Σ20: ψυχολογικά τις οικογένειές τους και συμβουλευτικά

Σ20: τις οικογένειές τους που αισθάνονται ότι τα παιδιά βρίσκονται σε ένα ασφαλές περιβάλλον και ότι κάποιος ασχολείται ιδιαίτερα με αυτούς

1^{ος} άξονας: Οι απόψεις των στελεχών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (ΣΕ) → Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (ΣΕ) → Εμπόδια ΣΕ → Ελλείψεις από την Πολιτεία

Ελλείψεις στις προσλήψεις εκπαιδευτικών – κενές θέσεις – μοίρασμα του ωραρίου

Σ4: δεν καλύπτει ούτε ένα 10 με 20% κοινωνιολόγοι, ψυχολόγοι, Σ17: ψυχολόγου και κοινωνικής λειτουργού όπου υπάρχουν στα σχολεία (μορφασμός ειρωνείας) (ανεπάρκεια στην κάλυψη θέσεων κοινωνιολόγων, κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων)

Σ14: σ' ένα ολιγοθέσιο σχολείο είναι πολύ δύσκολο να γίνει μια παρέμβαση, γιατί στο ολιγοθέσιο θα λείπει και ο δάσκαλος της ειδικότητας, θα λείπει και ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης, θα λείπει φυσικά η τάξη υποδοχής, άρα θα λείπουν πολλά πράγματα, Σ15: είμαστε τώρα ένα ολιγοθέσιο σχολείο. Δεν έχουμε ειδικότητες. Ούτε γυμναστή. Ούτε αγγλικά, ούτε πληροφορική (μη κάλυψη θέσεων ειδικοτήτων σε ολιγοθέσια σχολεία)

Σ12: Και προσπαθούν να καλύπτουμε τις ανάγκες μας όσο γίνεται με λιγότερους εκπαιδευτικούς, Σ16: δεν έχουμε εικαστικό και θεατρικής (έλλειψη ειδικοτήτων)

Σ6: Έχουμε τρεις περιπτώσεις παιδιών που χρήζουν δασκάλα παράλληλης στήριξης αλλά δεν μας έχουν στείλει ακόμη, Σ7: από τους πέντε εκπαιδευτικούς παράλληλης που θέλουμε έχουμε μόνο δυο, Σ8: Τώρα, αυτή τη στιγμή, δεν μας έχει τοποθετηθεί (ακόμη δεν έχουν τοποθετηθεί εκπαιδευτικοί ως ΠΣ ή σε ΤΕ)

Σ7: να έχει και την απαραίτητη βοήθεια για όλο το χρονικό διάστημα, το ωράριο του συνάδελφου και να μη γίνεται τμηματικά, Σ9: αυτό που παρατηρήσαμε φέτος είναι ότι έχουν γίνει περικοπές. Έχουμε τρία παιδιά και δύο άτομα βοηθητικό προσωπικό, έχουμε τρία παιδιά και έναν εκπαιδευτικό παράλληλους στήριξης, που σημαίνει ότι μοιράζεται, που σημαίνει ότι η βοήθεια είναι... δεν είναι ολοκληρωμένη, ούτε η συμπαράστασή του, ούτε η βοήθεια προς το παιδί, ούτε η καθοδήγηση [...] χάνει λίγο και το νόημα του σκοπού που έχει έρθει να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός, Σ10: για δύο παιδιά μου στείλανε σε πρώτη φάση, μία εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης να τη μοιράσω από 7 και 7 ώρες σε κάθε παιδί. Καταλαβαίνεις ότι είναι γελοίο αυτό το πράγμα, Σ16: Έχει έρθει είναι μόνο 12 ώρες σ' εμάς, έρχεται 3 μέρες, μας λείπουν 2 μέρες, Σ14: Φέτος για παράδειγμα έχουμε δύο μαθητές που έχουν εγκριθεί οι παράλληλες στηρίξεις, αλλά έχουμε μόνο μια παράλληλη στήριξη και αυτή 14 ώρες, όχι όλες τις ημέρες, Σ16: να γίνουν σε μεγαλύτερο βαθμό, δηλαδή τις 3 μέρες να έχει παράλληλη και τις άλλες δύο να μην έχει και να χάνεται, να υπάρχει αυτό το μπλοκάρισμα το συναισθηματικό του παιδιού και η έλλειψη της δασκάλας (μοίρασμα του ωραρίου του εκπαιδευτικού ΠΣ σε πολλά παιδιά, τα οποία δικαιούνται πλήρες ωράριο → σύγχυση των παιδιών & δυσκολία του εκπαιδευτικού να επιτελέσει τον σκοπό του)

Σ15: Στην ουσία δεν τον βοηθάνε, απλά αναστάτωση δημιουργούν γιατί αυτά τα παιδάκια, για να χρειαστούν παράλληλη, έχουν κάποια προβλήματα, τα οποία θα πρέπει να συνηθίσουν το δάσκαλο και τα παιδιά. Μέσα σε 7 ώρες τη βδομάδα δεν προλαβαίνεις.

Να καλύπτει όλο το ωράριο του παιδιού, και τις 30 (σύγχυση και αναστάτωση του παιδιού λόγω της ανεπάρκειας κάλυψης του ωραρίου από τον εκπαιδευτικό ΠΣ)

Σ2: δεν έχουμε εκπαιδευτικούς για να καλύπτουν το πλήρες διδακτικό ωράριο

Σ14: δεν υπήρχε ούτε τμήμα ένταξης, αδυνατούσαν να καλύψουν τις παράλληλες στηρίξεις, είχαμε έναν άνθρωπο για όλες τις δουλειές που ήταν αδύνατο να κάνει ούτε ο ίδιος τη δουλειά του ακόμη και να μην τον απασχολείς σε κάποιο άλλο θέμα του σχολείου, ήταν αδύνατο να κάνει σωστά τουλάχιστον τη δουλειά του

Σ20: δυσκολία είναι ότι δεν τοποθετούνται όλοι οι εκπαιδευτικοί από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Δηλαδή μπορεί να τοποθετηθεί μια παράλληλη στήριξη για δύο παιδιά ή ένα ειδικό βοηθητικό προσωπικό για δύο παιδιά επίσης (μη έγκυρη τοποθέτηση και ελλείψεις στην αρχή της χρονιάς στους εκπαιδευτικούς ΠΣ και στο ΕΒΠ)

Σ11: φέτος ξεκινήσαμε λίγο ανορθόδοξα, ελπίζουμε να σταθεροποιηθεί η κατάσταση λόγω των ελλείψεων των εκπαιδευτικών παράλληλης, Σ12: έχουμε περισσότερα παιδιά και δεν μπορούμε να τα καλύψουμε με μια παράλληλη, Σ13: έχουμε δύο παράλληλες διαπιστωμένες και εγκεκριμένες και μας έχει έρθει μία εκπαιδευτικός παράλληλης (ελλείψεις στους εκπαιδευτικούς ΠΣ)

Σ13: έχουμε 13 παιδιά με γνωμάτευση, 8 παιδιά χωρίς γνωμάτευση που χρήζουν τμήμα ένταξης, που είναι σε διαδικασία έκδοσης γνωμάτευσης. Έχουμε μόνο ένα τμήμα ένταξης (αδυναμία στελέχωσης ΤΕ)

Σ15: την φετινή χρονιά δεν έχουν στείλει, παράλληλη στήριξη, ΕΒΠ (έλλειψη και στο ΕΒΠ)

Σ14: έχουμε και μαθητές που είναι αλλοδαποί και ήρθαν πρόσφατα στην Ελλάδα και είναι σε μεγάλες τάξεις, αυτοί οι μαθητές όμως επειδή δεν συμπληρώνουμε το τμήμα τον αριθμό μάλλον για να γίνει τμήμα τάξη υποδοχής δεν μπορούν να παρακολουθήσουν εύκολα το επίπεδο των άλλων μαθητών (μη υποστήριξη αλλοδαπών μαθητών λόγω της έλλειψης τμήματος υποδοχής)

Ελλιπής οργάνωση εκπαιδευτικού συστήματος

Σ3: κακή οργάνωση που δεν τα βοηθάει να ενσωματωθούν και να ωφεληθούν από όλη αυτή τη διαδικασία (έλλειψη οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος)

Σ8: αυτός ο διαχωρισμός... Δεν μου αρέσει η ειδική εκπαίδευση (διαχωρισμός ειδικών και γενικών σχολείων)

Σ19: αργούν να στείλουν το προσωπικό (απώλεια χρόνου μέχρι να προσληφθεί το προσωπικό)

Σ13: Αυτό το χτίσιμο από το μηδέν κάθε χρόνο, πραγματικά είναι απώλεια σημαντικού χρόνου (ελλιπής οργάνωση – σύστημα αναπληρωτών)

Σ2: περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι αναπληρωτές κάθε χρονιά θα πρέπει εκ νέου να γνωρίζω καινούριους συναδέλφους να τους ενημερώνω σχετικά με αυτό το κομμάτι, οι οικογένειες των παιδιών επίσης, επίσης και τα παιδιά τα οποία ανήκουν σε αυτές τις ομάδες, ενώ γνωρίζει πολύ καλά η Πολιτεία και σύμφωνα με την βιβλιογραφία θα πρέπει αυτά τα παιδιά να έχουν μια σταθερότητα, δυστυχώς σαν σχολείο δεν μπορούμε να την παρέχουμε, Σ13: Είναι πολύ αρνητικό, ειδικά για κάποιες περιπτώσεις παιδιών, το ότι κάθε χρόνο μπορεί να αλλάζουν πρόσωπα. Δηλαδή, κάθε καινούρια εκπαιδευτικός που μπορεί να αναλάβει το ίδιο παιδί, χρειάζεται χρόνο για να το γνωρίσει και να την γνωρίσει και να καταφέρει να αναπτύξουν μία σχέση, που σημαίνει ότι χάνεται χρόνος από την βοήθεια που παρέχουμε στο παιδί. Δηλαδή, αν

κάποια πράγματα είχανε μια μεγαλύτερη σταθερότητα, σε κάποιες σχολικές μονάδες, εκεί που υπάρχει πάγια ανάγκη, το ξέρουμε πλέον σε ποιες σχολικές μονάδες υπάρχουν πάγιες ανάγκες και σε ποιες όχι, ίσως θα βοηθούσε περισσότερο σε όλα τα είδη προσφοράς από μεριάς της πολιτείας. **(σύστημα αναπληρωτών - έλλειψη σταθερότητας)**

Σ6: Έχουμε τμήμα ένταξης, το οποίο δεν λειτουργεί γιατί η δασκάλα μας βγαίνει σε άδεια **(μη λειτουργία ΤΕ λόγω άδειας της εκπαιδευτικού)**

Σ10: Υπάρχουν οι τρεις γνωματεύσεις που απαιτεί ο νόμος, αλλά δεν έχει δημιουργηθεί στο σχολείο. Δεν έχει δημιουργηθεί. **(ενώ ισχύει το νομοθετικό πλαίσιο δεν έχει σταλεί εκπαιδευτικός για έναρξη του ΤΕ)**

Ανεπάρκεια στα προγράμματα σπουδών

Σ18: Η δυσκολία του να έχει πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Σ3: έχει δομηθεί χωρίς να παίρνει υπόψιν του σημαντικά πράγματα που τα βλέπεις στην πράξη και στην πορεία **(ανεπάρκεια των προγραμμάτων σπουδών να ανταποκριθούν στις ανάγκες των ΑμεΑ)**

Μεγάλος αριθμός παιδιών ανά τάξη

Σ18: ο μεγάλος αριθμός των παιδιών της τάξης.

Σ19: Εγώ είχα πρώτη τάξη 22 παιδιά και ένα παιδί με βαρύ αυτισμό. Πολύ μεγάλο τμήμα.

Σ2: ο αριθμός των παιδιών ήταν πολλές φορές απαγορευτικός

Περιορισμένοι οικονομικοί πόροι

Σ3: περιορισμένη χρηματοδότηση, Σ7: τα χρήματα δεν είναι αρκετά για να μπορέσουμε να στηρίξουμε τα συγκεκριμένα άτομα **(δεν υπάρχουν οικονομικοί πόροι)**

Σ5: πόροι είναι λίγοι, Σ8: Πάντοτε οι πόροι είναι πολύ χαμηλοί, Σ10: γίνονται κάποιες περικοπές, Σ12: Οι πόροι εξαρτώνται από κάτω. Γίνεται ένας γενικός σχεδιασμός. Εμείς ζητάμε το maximum, αυτοί στέλνουν το minimum., Σ16: δεν υπάρχουν οι πόροι **(έλλειψη πόρων)**

Σ12: από το Υπουργείο υπάρχει μία τάση να μην έχουμε αυτά που ζητάμε. Να μην τα δίνουν γιατί προφανώς είναι θέμα χρημάτων. **(έλλειψη χρημάτων)**

Σ12: Αυτά είναι γνωστά γιατί είναι παλιά κτίρια. Χτίστηκαν με άλλες προδιαγραφές. Και δεν ξέρω κατά πόσο έχουν τη διάθεση και τα χρήματα και οι Δήμοι να φτιάξουν κάποια πράγματα. **(έλλειψη πόρων από την Πολιτεία- Δήμο για επένδυση προς τα σχολικά κτίρια)**

Σ20: Εξαρτάται κάθε φορά νομίζω από το τι κονδύλια έχει το Υπουργείο γιατί όλα αυτά γίνονται με προγράμματα ΕΣΠΑ **(οι προσλήψεις εξαρτώνται από τα κονδύλια που διαθέτει το υπουργείο για αυτόν τον σκοπό)**

Έλλειψη κτιριακών υποδομών και προσβασιμότητας

Σ6: το σχολείο μας δεν έχει πρόσβαση, δεν έχει ράμπα, δεν υπάρχει ούτε ασανσέρ, Ούτε και οι πόρτες είναι άνετες να πεις ότι μπορεί ένα αμαξίδιο να κυκλοφορήσει. Να περάσει άνετα **(ελλιπής προσβασιμότητα σχολικής μονάδας προς άτομα με κινητικές αναπηρίες)**

Σ12: Ζητήσαμε επανειλημμένως και μας είπαν ότι θα πρέπει να έχουμε τουαλέτα πρώτα απ' όλα ΑμεΑ. Υποτίθεται ότι θα τη φτιάξουν. Ράμπα δεν έχουμε. Παρόλο που ζητήσαμε. **(ελλείψεις σχολείου)**

Σ15: Δεν υπάρχει τίποτα. Ούτε ράμπα.

Σ2: δεν έχουμε στις κτιριακές υποδομές, ούτε γυμναστήριο ούτε αίθουσες στις οποίες θα μπορούσαν τα παιδιά να δεχτούν συνεδρίες εργοθεραπείας ή οτιδήποτε άλλο

Σ3: είμαστε σε ένα κτίριο που είναι διάφορο το οποίο δεν κατασκευάστηκε για αυτή τη χρήση [...] διάφορο κτίριο και έχεις παιδιά με καρότσια [...] να γίνει σεισμός. Το ασανσέρ δεν μπορεί να λύσει το πρόβλημα (ακαταλληλότητα κτιρίων που λειτουργεί ως ειδικό σχολείο)

Σ9: δεν υπάρχει ασανσέρ και δεν μπορεί να πάει στον πάνω όροφο, Σ13: Ότι ενώ έχει σύστημα για ασανσέρ δεν υπάρχει ασανσέρ (έλλειψη ασανσέρ)

Ελλείψεις υλικοτεχνικοί και τεχνολογικοί πόροι

Σ7: υπάρχει έλλειψη στην υλικοτεχνική υποδομή (υλικοτεχνική υποδομή)

Σ5: έλλειψη πόρων είτε είναι τεχνολογικοί

Σ3: να έχουμε δικό μας λεωφορείο Σ5: οι μετακινήσεις (έλλειψη πρακτικών αναγκών που εμποδίζουν στην επίτευξη προγραμμάτων συμπερίληψης)

Σ16: πόρους εδώ για να κάνουμε μια τάξη κάναμε ολόκληρη μετακόμιση στην αρχή (έλλειψη πόρων σε ολιγοθέσιο σχολείο)

1^{ος} άξονας: Οι απόψεις των στελεχών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (ΣΕ)→ Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (ΣΕ)→ Εμπόδια ΣΕ→ Ελλείψεις στελεχών και εκπαιδευτικών

Ανεπαρκής κατάρτιση εκπαιδευτικών και στελεχών

Σ3: καταλογίζονται στα ίδια τα παιδιά ή στην αναπηρία ή στο γεγονός ότι επειδή τα παιδιά έχουν αυτού του είδους τις δυσκολίες δεν μπορούν να ανταποκριθούν (ανεπάρκεια του προσωπικού να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις των παιδιών ΑμεΑ)

Σ3: Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να διαμαρτύρονται και να ζητάνε ας πούμε τον εξοστρακισμό ενός παιδιού γιατί όχι γιατί ξέρεις άλλο μπορεί να βοηθηθεί περισσότερο, αλλά γιατί εγώ δεν μπορώ να το διαχειριστώ, και δεν μπορώ να κάνω αυτή τη στιγμή μάθημα, με ενοχλεί (ανεπάρκεια του προσωπικού να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις των παιδιών ΑμεΑ, επομένως απομακρύνουν/ απομονώνουν το παιδί)

Σ18: εκεί διαπιστώνονται καθημερινά ένα τεράστιο έλλειμμα επιμόρφωσης και μια αδυναμία των εκπαιδευτικών να μπορέσουν να ανταποκριθούν και σε αυτό το ρόλο, για να κατανοήσουν αρχικά ότι είναι εκπαιδευτικοί για όλα τα πράγματα και όχι μόνο για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, Σ12: Γνωστικά δηλαδή, δεν υπάρχει μια βάση. (έλλειψη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών)

Σ18: δυσκολίες των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής να μπορέσουν να εντάξουν στο σχολείο, να κάνουν τα απαραίτητα βήματα για την ομαλή προσαρμογή του, να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες μάθησης, αφορούν περισσότερο τις σχολικές μονάδες γενικής αγωγής (έλλειψη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών γενικής αγωγής)

Σ5: στην ενημέρωση και στην εγρήγορση που θα έπρεπε να έχει ένας εκπαιδευτικός είμαστε λίγο πίσω (ελλιπής ενημέρωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών)

Σ19: πέρυσι που η παράλληλη δεν μπορούσε να τον διαχειριστεί καθόλου, είχαμε πάρα πολλά προβλήματα (δυσκολία στη διαχείριση μαθητή λόγω ανεπάρκειας εκπαιδευτικού ΠΣ)

Σ12: δεν ξέρω κατά πόσο και σύμβουλοι είναι έτοιμοι και εκεί βλέπουμε να μην υπάρχει απαραίτητη κατάρτιση (ανεπαρκής κατάρτιση συμβούλων σε θέματα συμπερίληψης)

Σ18: Το έλλειμμα επιμόρφωσης αφορά τόσο τα στελέχη, όσο και τους εκπαιδευτικούς. δεν σημαίνει ότι ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος κατέχει ρόλο διευθυντή, έτσι, γνωρίζει

τον τρόπο με τον οποίο θα αλλάξει τη φιλοσοφία του σχολείου, θα μπορέσει να τους κινητοποιήσει όλους προς μια αλλαγή στάσης, θα μπορέσει να εμφυσήσει το αίσθημα της ευθύνης, ότι ευθύνη έχουμε για όλους και όχι μόνο για τα «έξυπνα παιδιά».

(ανεπαρκής κατάρτιση διευθυντών)

Σ1: δεν την έχουν όλοι εεε και αυτό είναι και δική τους ευθύνη και ευθύνη της πολιτείας (έλλειψη κατάρτισης στελεχών, ευθύνη της πολιτείας και προσωπική ευθύνη του καθενός)

Ανεπαρκής συνεργασία ΚΕΔΑΣΥ με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς

Σ2: το ΚΕΔΑΣΥ εε οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κάνουν αξιολόγηση ειδικής αγωγής είναι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν εμπειρία, οι περισσότεροι είναι αναπληρωτές. Για να μην αναφερθώ και στο κομμάτι των γνωματεύσεων και στην ανάγνωση. Διαβάζω και δεν κατανοώ (ελλιπής κατάρτιση των επιστημονικών ομάδων των ΚΕΔΑΣΥ)

Σ2: η επιστημονική ομάδα του ΚΕΔΑΣΥ δεν επικοινωνεί με το σχολείο να ρωτήσει πέραν από τις περιγραφικές εκθέσεις «τι χρειάζεστε;» «τι γίνεται με αυτό το παιδί;». Θα πρέπει το παιδί να το αξιολογούν και μέσα στο σχολικό περιβάλλον, δεν γίνεται να πηγαίνει το παιδί εκεί για δύο ώρες εξατομικευμένα. Να ακούνε και το σχολείο, να ακούνε και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (ελλιπής επικοινωνία του ΚΕΔΑΣΥ με το σχολείο)

Σ2: Δεν γίνεται να αποφασίζουν σε τέτοια προβλήματα μόνο οι γονείς, αν θέλουν οι γονείς να πάνε να περάσει το παιδί από αξιολόγηση από το ΚΕΔΑΣΥ. Σε κάποιες περιπτώσεις ο σύλλογος διδασκόντων θα έπρεπε να επιβάλλει στους γονείς (πιο ενεργός ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αξιολογική διαδικασία των μαθητών)

1^{ος} άξονας: Οι απόψεις των στελεχών για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (ΣΕ) → Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (ΣΕ) → Εμπόδια ΣΕ → Προκαταλήψεις και άρνηση

Άρνηση γονέων και εκπαιδευτικών για αποδοχή του παιδιού ΑμεΑ

Σ6: να κάνουμε λίγο τους γονείς πιο δεκτικούς (μη αποδοχή των μαθητών ΑμεΑ από τους γονείς των υπόλοιπων παιδιών)

Σ7: πολύ σημαντικό ρολό παίζει και η οικογένεια των άλλων παιδιών κατά ποσό και αυτοί συνηγορούν στο να μπορέσουν να βοηθήσουν

Σ7: πολλές φορές γίνονται συζητήσεις μεταξύ των γονέων να το αλλάξουμε το παιδί τμήμα να πάει αλλού να αλλάξει σχολείο δηλαδή τον αποκλεισμό, Σ12: Ακόμα από τις οικογένειες, βλέπουμε ότι τα παιδιά αυτά δεν αποδέχονται τον άλλον. Είδαμε άτομα τα οποία δεν είχαν πρόβλημα ή κάποιο μειονέκτημα, που έρχονται από άλλα σχολεία, δεν τους αποδέχτηκαν. Θεωρώντας ότι δεν ανήκουν εδώ. (άρνηση γονέων υπόλοιπων μαθητών για αποδοχή μαθητή ΑμεΑ)

Σ9: πολλές φορές οι γονείς μας κρύβουν πληροφορίες, Σ14: σε πολλές περιπτώσεις δεν υπάρχει η πρωτοβουλία των γονέων ή ακόμη δεν θέλουν... Υπάρχει και η άρνηση. Δεν θέλουν να κατανοήσουν ότι υπάρχει ένα ζήτημα οποιασδήποτε φύσεως και δεν το παραδέχονται, Σ19: δεν το δεχόταν η μαμά, ότι έχει πρόβλημα. Και δεν πήγαινε στο τμήμα ένταξης. Κάποιες φορές οι γονείς έχουν μια άρνηση στο να αποδεχθούν. (άρνηση γονέων για αποδοχή του παιδιού τους)

Σ12: πολλές φορές βλέπουμε ότι δεν μπορούμε να παρέμβουμε. Δηλαδή και ακόμα και αν καλέσουμε γονείς. Και αρνούνται οι γονείς, δεν ξέρω τι μπορεί να γίνει από εκεί και πέρα. Αν υπάρχει άρνηση.

Σ2: πολλές φορές επειδή αντιμετωπίζουμε την άρνηση των εκπαιδευτικών είτε της γενικής αγωγής να συμμετέχουν τα παιδιά ΑμεΑ και ΕΕΑ σε εκδρομές και σε άλλες εκδηλώσεις

Στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις προς τα ΑμεΑ – φόβος/ δισταγμός για το άγνωστο – απομόνωση

Σ3: οι μεγάλοι έχουν και κάποιους ίσους πιο έτσι παγιωμένες αντιλήψεις (προκαταλήψεις προς τα ΑμεΑ)

Σ5: υπάρχουν πάρα πολλά στεγανά (εμπόδια: προκαταλήψεις)

Σ3: ναι μεν θεωρητικά τα παιδιά είναι ευαισθητοποιημένα, οι νεαροί μαθητές μάλλον, αλλά βλέπεις ότι κρατάνε απόσταση [...] με ότι αυτό μπορεί να συνεπάγεται (φόβος των μαθητών λυκείου για επαφή με μαθητές ΑμεΑ)

Σ12: αν υπάρχει απόσταση μεταξύ των μαθητών ΑμεΑ και τυπικής δημιουργούνται και τα χάσματα και έχουμε bullying (απόσταση μεταξύ των μαθητών τυπικής και ΑμεΑ → bullying)

Σ3: γκετοποίηση (ο διαχωρισμός των σχολείων σε ειδικής και γενικής οδηγεί σε απομόνωση)

Σ20: τα κρατούσαν κλειστά μες στο σπίτι για τους γνωστούς λόγους του κοινωνικού στιγματισμού (απουσία ΣΕ)

Σ3: όσο πιο μικρά είναι τα παιδιά τόσο πιο μικρή είναι η απόσταση με τα δικά μας τα παιδιά [...] παίζουν, αγκαλιάζονται, αλληλοεπιδρούν... Όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία των παιδιών τόσο μεγαλύτερη είναι η απόσταση (τα παιδιά σε μεγαλύτερη ηλικία είναι πιο απόμακρα με τα ΑμεΑ από τα μικρότερα παιδιά- φόβος για το άγνωστο/ διαφορετικό)
2^{ος} άξονας: Ο ρόλος των στελεχών στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (ΣΕ) → Στελέχη → Ρόλος στελεχών για την εφαρμογή της ΣΕ → Ενέργειες

Όραμα στελέγους για το σχολείο

Σ8: διευθυντής έχει όραμα για το σχολείο, και όταν λέμε σχολείο εννοούμε και εξατομικευμένα το μαθητή και την τάξη και γενικότερα το σύνολο του σχολείου [...] βάζει στόχους για το παιδί, Σ14: το όραμα που υπάρχει μέσα στο σύλλογο και κυρίως απ' τον διευθυντή (όραμα- στόχοι διευθυντή για το σύνολο των μελών του σχολείου)

Σ1: κυρίως να έχει όραμα και να αγαπά αυτό που κάνει

Διαμορφώνει τη σχολική κουλτούρα με συμπεριληπτικές πρακτικές

Σ5: η κουλτούρα του σχολείου, η οποία καλλιεργείται και από τη διεύθυνση και από όλους τους εε συμμετέχοντες (ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να διαμορφώνει μια συμπεριληπτική κουλτούρα)

Σ1: να αποπνέει ένα πνεύμα αποδοχής για τα παιδιά ούτως ώστε να γίνεται και παράδειγμα και για τους εκπαιδευτικούς τους υπόλοιπους αλλά και για τους μαθητές (κουλτούρα αποδοχής και συμπερίληψης)

Σ13: υπάρχουν κάποιες μικρές πλέον δυνατότητες στον διευθυντή να αναλάβει πρωτοβουλίες υπέρ αυτής της συμπερίληψης (πρωτοβουλίες για συμπεριληπτικές πρακτικές)

Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού

Σ5: διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, Σ19: η καλή σχέση που έχω με τους συναδέλφους. Βοηθάω δηλαδή και στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού (να διαχειρίζεται το ανθρώπινο δυναμικό)

Σ5: ενθαρρύνεις τον συνάδελφο για να έχει μια συμπεριληπτική διάσταση στο διδάσκειν, Σ7: να τους ενθαρρύνω, Σ9: πρέπει να ενθαρρύνουμε όλους να βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση, Σ8: να κατευθύνει και να καθοδηγεί τους δασκάλους προς αυτόν το δρόμο, Σ10: τους κατευθύνουμε (να ενθαρρύνει και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν συμπεριληπτικές πρακτικές στη διδασκαλία)

Σ5: ο καθοδηγητής, ενορχηστρωτής μιας διαδικασίας η οποία πρέπει να είναι συμπεριληπτική, Σ10: άμεση επαφή με τους εκπαιδευτικούς, τους δίνουμε τις γενικές οδηγίες, Σ12: πρέπει να καθοδηγεί, πρέπει να μοιράζει, να δίνει κατευθύνσεις, να μοιράζει ρόλους και πολλές φορές να παρεμβαίνει όταν χρειάζεται (ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοδηγητικός)

Σ14: να κατανέμει δραστηριότητες, ρόλους μέσα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, στο διδακτικό προσωπικό, ακόμη, ακόμη εγώ σας λέω και το βοηθητικό προσωπικό, Σ14: αρχηγός που προσπαθεί να δώσει σε όλους τη φωνή, το ρόλο που τους αρμόζει ανάλογα με τις δεξιότητες του κάθε συναδέλφου.

(μοίρασμα ρόλων)

Σ7: βοηθητικός, υποστηρικτικός

Σ12: με την προτροπή (να προτρέπει)

Σ12: με το ενδιαφέρον (να δείχνει ενδιαφέρον)

Σ13: τη διευκόλυνση των συναδέλφων (να διευκολύνει τους συναδέλφους)

Σ9: Ανοχή, Σ5: υπομονή, Σ19: υπομονετικός άνθρωπος, Σ19: ήρεμος (υπομονετικός)

Σ10: κατανόηση, Σ6: ενσυναίσθηση, Σ8: είτε είναι ο γονέας είτε είναι οι συνάδελφοί να τους καταλάβει και να συζητήσεις και μαζί να θέσεις και στόχους αν είναι δυνατόν (ενσυναίσθηση διευθυντή προς γονείς, εκπαιδευτικούς)

Σ5: να ζυγίζει το νόμιμο και το ανθρώπινο, κάποιες ισορροπίες, Σ6: να ισορροπεί τις καταστάσεις, Σ12: Χρειάζονται κάποιες ισορροπίες (να κρατά ισορροπία -ανάμεσα στο νόμιμο και το ηθικό-)

Σ19: να κρατώ τις ισορροπίες

Συντονίζει το έργο του σχολείου

Σ1: να τις συντονίζει (συντονιστικός ρόλος)

Σ16: συντονίζω το έργο και από την πλευρά της οικογένειας και από την πλευρά των εκπαιδευτικών (συντονιστής)

Να γνωρίζει και να διεκδικεί με βάση τις ανάγκες της σχολική κοινότητα

Σ2: να γνωρίζουμε τις ανάγκες αυτών των μαθητών των συγκεκριμένων των οικογενειών (να γνωρίζει τις ανάγκες)

Σ2: ο διευθυντής γνωρίζοντας τις ανάγκες του σχολείου του μπορεί και να ζητάει και να διεκδικεί, Σ1: να διεκδικήσει (να διεκδικεί ανάλογα με τις ανάγκες του σχολείου)

Σ8: ανοιχτό το μυαλό σε νέες ιδέες, σε ανάγκες, να υπάρχει μία διερεύνηση. Γενικότερα, δηλαδή, δεν εφησυχάζομαι (ο διευθυντής οφείλει να αφουγκράζεται τις ανάγκες του σχολείου, να τις διερευνά και να πράττει, να μην εφησυχάζεται)

Σ14: Καταρχήν από τις απαιτήσεις. Γίνονται οι προτάσεις, αν υπάρχει κάποια πρόταση, ήδη από τον γονέα. Κατά δεύτερο λόγο πάμε στον εκπαιδευτικό, αν έχει εντοπίσει μαθητές και αυτό γίνεται στην αρχή της χρονιάς όταν κάνουμε τα πρακτικά για αυτά τα ζητήματα αναφέρονται και τέτοια θέματα που σημαίνει ότι ζητάμε από τους εκπαιδευτικούς [...] εντοπίζει μέσα από τον εκπαιδευτικό της τάξης, εντοπίζουμε τους

μαθητές που έχουν κάποια θέματα και μετά ενημερώνουμε πάντοτε τους γονείς (διαδικασία εντοπισμού μαθητή με ΕΕΑ ώστε να γίνει παρέμβαση)

Σ4: να διεκδικεί

Ενημερώνει και συνεργάζεται με τους ανωτέρους του, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τις οικογένειές τους

Σ6: ό,τι και να προκύψει, θα έρθει σε μένα. Είτε είναι πρόβλημα του παιδιού, είτε ο γονιός κάτι μπορεί να έχει, Σ11: συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο Σύλλογο Εκπαιδευτικών, στους γονείς και στους μαθητές, Σ14: Από εκεί και πέρα ο ρόλος μας είναι η καλή ενημέρωση. Πάντοτε πρέπει να έχεις καλές επαφές με τους γονείς και σωστή και έγκυρη ενημέρωση. Αυτό είναι η βάση της καλής σχέσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας (ο διευθυντής ως συνδετικός κρίκος σχολείου- οικογένειας)

Σ14: πολύ καλή ενημέρωση και των γονέων εξ αρχής, Θα καλέσουμε τους γονείς, θα τους ενημερώσουμε ότι θέλουμε να βοηθήσουμε τους μαθητές (ενημέρωση των γονέων)

Σ8: συνεργάζεται αρχικά με τους γονείς (συνεργασία διευθυντή- οικογένειας)

Σ2: όταν έρχονται καινούριοι εκπαιδευτικοί στο σχολείο υπάρχει μια συνάντηση γνωριμίας και ενημέρωσης σχετικά με το κομμάτι των μαθητών και τις ανάγκες τους, είτε μαθησιακές είτε συμπεριφορικές είτε έχει σχέση με τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό τον δικό μου ρόλο έτσι ώστε να τους ενημερώσω (ενημέρωση στους νέους εκπαιδευτικούς και στις οικογένειες των μαθητών)

Σ8: να ενημερώνεσαι, να ενημερώνεις, να υπάρχει μια καλή επικοινωνία σε όποιο πρόβλημα και συνεργασία, Σ13: την ενημέρωση των ανωτέρων για τα προβλήματα που έχει το σχολείο (ενημέρωση και συνεργασία εντός και εκτός σχολικής κοινότητας με σκοπό την προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων)

Σ2: συνεργασία, να υπάρχει μια συνεχής ανατροφοδότηση, να υπάρχουν συνεχείς συναντήσεις για να μπορούμε και να ανταλλάσσουμε τις απόψεις μας αλλά και γενικότερα εε αν υπάρχουν δυσκολίες να μας προτείνουν τρόπους (έμφαση) για να τις αντιμετωπίσουμε (συνεργασία με όλα τα μέλη του σχολείου)

Σ8: λαμβάνεις υπόψη του ιστορικού του παιδιού, ενημερώνεσαι για τις ανάγκες του παιδιού, για τις ιδιαιτερότητες που πρέπει να καλύψουμε μέσα από το σχολείο (να ενημερώνει τα μέλη του σχολείου)

Σ19: με συνεργασία και με τον διευθυντή (ο ρόλος του υποδιευθυντή είναι η συνεργασία και η συζήτηση για την εφαρμογή πρακτικών και αντιμετώπιση προβλημάτων)

Σ20: να τους καθησυχάσει ότι θα έρθουν εκπαιδευτικοί στην επόμενη φάση για να βοηθήσουν το παιδί και για να το στηρίξουν (επικοινωνία προϊστάμενου εκπαιδευτικών θεμάτων με τους γονείς των παιδιών)

Σ20: είμαστε μια ομάδα που βοηθιόμαστε και στηρίζει ένας τον άλλον και το κάνει, αντιμετωπίζουμε όλα αυτά τα θέματα μαζί (συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και διοικητικών υπαλλήλων της Πρωτοβάθμιας)

2^{ος} άξονας: Ο ρόλος των στελεχών στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (ΣΕ)→

Στελέχη→ Ρόλος στελεχών για την εφαρμογή της ΣΕ→ Δεξιότητες

Ηγετικές ικανότητες

Σ4: ηγετικές ικανότητες, Σ12: πρέπει να είναι μια ηγετική μορφή

Λήψη αποφάσεων

Σ5: η λήψη απόφασης (να λαμβάνει αποφάσεις)

Σ1: Βούληση και αποφασιστικότητα

Επικοινωνιακές δεξιότητες

Σ4: πιέσεις για να υπάρχουν αυτές οι υποδομές και το κατάλληλο προσωπικό, να γίνονται έγκαιρα, σωστά, Σ6: ικανότητα επικοινωνίας, Σ8: επικοινωνιακές, Σ15: με κουβέντα και με συζήτηση, Σ20: η επικοινωνιακή δεξιότητα που πρέπει να έχει κάποιος που κατέχει τη θέση τη δική μου, γιατί δέχεται πολλά παράπονα από τους γονείς

(επικοινωνιακές δεξιότητες)

Σ15: να είμαστε διαλλακτικοί (διαλλακτικός)

Γνωστικές δεξιότητες

Σ8: γνωστικές, Σ9: να έχει και κάποιο υπόβαθρο, να έχει κάνει κάποιες σπουδές, κάποιες εξειδικευμένες γνώσεις είτε σε επίπεδο μεταπτυχιακού, είτε σε επίπεδο σεμιναρίων, είτε σε επίπεδο διαλέξεων, είτε ημερίδων, Σ16: το βασικότερο να έχει κάνει επιμορφώσεις, Σ20: να ξέρει να διαβάζει καλά τις εγκυκλίους

Διοικητικές δεξιότητες

Σ4: διοικητικές ικανότητες, γραφειοκρατική διαδικασία, να γνωρίζει τους νόμους, Σ10: τη γενική διοίκηση του σχολείου, Σ16: να ξέρει τους νόμους Σ2: το κομμάτι της διοίκησης, δηλαδή το θεσμικό κομμάτι, Σ20: εμείς είμαστε πιο πολύ διοικητικοί προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων (διοικητικές δεξιότητες, να γνωρίζει τους νόμους και την γραφειοκρατία)

Οργανωτικές δεξιότητες

Σ4: είναι και θέμα οργάνωσης του κάθε διευθυντή [...] οργανώσει καλά το χρόνο του,

Σ13: αφορά την οργάνωση, Σ19: είμαι πολύ οργανωτική (οργανωτικός)

Σ1: Οργανωτικότητα

Σ14: να διαχειρίζεται, κατ' αρχήν, πολύ σωστά το χρόνο μέσα στο σχολείο (σωστή οργάνωση και διαχείριση χρόνου)

Σ4: τα αιτήματα να τα διεκπεραιώνει εγκαίρως μέσα σε ημερομηνίες προκαθορισμένες

Σ20: να συγκεντρώνει πολύ προσεκτικά τα χαρτιά

Προσαρμοστικότητα και ευελιξία

Σ5: προσαρμοστικότητα (προσαρμοστικός)

Σ3: τα εκπαιδευτικά στελέχη είναι πιο πλέον ευέλικτοι και ανοιχτόμυαλοι [...] και να σου δώσουν τη δυνατότητα και την ελευθερία να υλοποιήσεις προγράμματα (ευελιξία και πρωτοπορία)

Προσωπικότητα/ χαρακτήρας

Σ17: έχει να κάνει πιο πολύ με την ιδιοσυγκρασία και με το χαρακτήρα, έτσι ώστε να θέλει το κοινό καλό όλων των μαθητών

Σ12: εξαρτάται νομίζω και από την προσωπικότητα του διευθυντή

Σ12: κάποιος είναι καλός κάπου αλλού, κάποιος είναι λιγότερο καλός, κάποιος είναι φυσικοί ηγέτες από μόνοι τους, κάποιος χρειάζεται αυτό να το δουλέψουν

2^{ος} άξονας: Ο ρόλος των στελεχών στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (ΣΕ) →

Στελέχη → Ρόλος στελεχών για την εφαρμογή της ΣΕ → Κατάρτιση

Υποχρεωτικός χαρακτήρας επιμορφώσεων

Σ8: τα σεμινάρια θα ήθελα να ήταν γενικευμένα και υποχρεωτικά, διότι όταν μας έρθει το παιδί και χρειαστεί την ανάγκη μας, να είμαστε έτοιμοι, όχι να μένει στο τι ενδιαφέρον έχω εγώ για να κάνω ένα σεμινάριο, Σ1: αυτές οι επιμορφωτικές δράσεις θα πρέπει να πάρουν και μορφή υποχρεωτικότητας για όλους τους εκπαιδευτικούς και πόσο μάλλον για τα στελέχη εκπαίδευσης (υποχρεωτικός χαρακτήρας επιμόρφωσης και σεμιναρίων)

Θεματικές επιμορφώσεις: ειδική αγωγή, διαπολιτισμική αγωγή και συμπεριληπτική εκπαίδευση

Σ12: δεν ξέρουμε κάποια πράγματα από ειδική αγωγή. Δεν ξέρουμε ενδεχομένως από διαπολιτισμική αγωγή. Δεν ξέρουμε κάποια πράγματα που έχουν να κάνουν με κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητών. (εξειδίκευση στον κλάδο της ειδικής αγωγής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης)

Σ7: να υπάρχει κάποια επιμόρφωση πάνω σε θέματα, όχι μόνο στα στελέχη εκπαίδευσης αλλά σε όλους τους εκπαιδευτικούς (επιμόρφωση σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης)

Άτομα/ θεσμοί: σύμβουλοι γενικής και ειδικής, προϊστάμενοι ΚΕΔΑΣΥ, ΙΕΠ-υπουργείο

Σ12: Συνήθως γίνονται κάποια μικρά σεμινάρια από σχολικούς συμβούλους, Σ1: επιμορφωτικά σεμινάρια και επιμορφωτικές δράσεις από εξειδικευμένα στελέχη εκπαίδευσης όπως είναι οι σύμβουλοι εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί του ΚΕΔΑΣΥ, Σ2: να υπάρχει ενημέρωση ή επιμόρφωση είτε μέσω της διά βίου μάθησης είτε μέσω συγκεκριμένων επιμορφωτικών συναντήσεων από τους συμβούλους εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής και γενικής αγωγής (επιμόρφωση από τους συμβούλους γενικής και ειδικής αγωγής και τους προϊσταμένους του ΚΕΔΑΣΥ)

Σ18: Την τελευταία διετία έχει ξεκινήσει το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ένα σύνολο επιμορφώσεων που αφορούν στους νεοδιόριστους. (επιμόρφωση από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής)

Σ13: έγινε μια πολύ αξιόλογη προσπάθεια του Υπουργείου, Επιμόρφωση στη Διαφοροποιημένη (επιμόρφωση από το Υπουργείο)

Σ18: οι πλατφόρμες οι οποίες υπάρχουν στο ΙΕΠ είναι προσβάσιμες σε όλους. Αλλά δεν γνωρίζουν το τι και το πώς. Το τι θα αντλήσω και το πώς θα το χρησιμοποιήσω. Άρα λοιπόν θα μπορούσε μια τέτοια επιμόρφωση, η οποία ξεκινάει κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας, να συμπεριλάβει και τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και να τους εμπλέξει πιο συστηματικά. Δηλαδή μια επιμόρφωση η οποία δεν είναι απλά θεωρητική αλλά έχει και ένα πρακτικό αντίτυπο. Πράγματα τα οποία θα μάθουν και θα μπορέσουν στη συνέχεια να τα εφαρμόσουν στις τάξεις τους. Θα μπορέσουν να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα των μεθόδων αυτών. Να μάθουν στην πράξη τι σημαίνει η διαφοροποιημένη διδασκαλία και τι, πώς, τότε, γιατί πρέπει να διαφοροποιώ. Επομένως η άποψή μου είναι ότι πρέπει να ξεκινήσει από τη βάση, από το Υπουργείο δηλαδή. (πρακτική και βιωματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών από το υπουργείο)

Σ13: επιμόρφωση στο βαθμό που μπορούμε και μας επιτρέπει και ο νέος νόμος. Μας δίνει τη δυνατότητα να κάνουμε και εμείς ενδοσχολική επιμόρφωση με πρωτοβουλία του διευθυντή (ενδοσχολική επιμόρφωση)

3^{ος} άξονας: Οι πρακτικές που εφαρμόζονται στην Ελλάδα για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και/ή ΕΕΑ → Εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (ΣΕ) → Συμπεριληπτικές πρακτικές →

Πρακτικές πολιτείας

Ειδικό επιστημονικό και εκπαιδευτικό προσωπικό (εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί)

Σ17: εξειδικευμένα άτομα, Σ14: ειδικό επιστημονικό προσωπικό (**ειδικό επιστημονικό προσωπικό**)

Σ12: Γίνονται προσπάθειες. Υπάρχουν ειδικοί εκπαιδευτικοί, Σ1: εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (**εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής**)

Σ16: έπρεπε να συντονίζω το τμήμα της ΕΔΥ Σ2: έχουμε και ΕΔΥ, έχουμε και κοινωνική λειτουργό και ψυχολόγο, οπότε προσφέρουμε και υποστήριξη και στις οικογένειες, Σ19: οι ψυχολόγοι είναι σημαντικό να υπάρχουν στα σχολεία, να βοηθάνε, Σ17: με τη βοήθεια τώρα της ΕΔΥ, ψυχολόγου και κοινωνικής λειτουργού, Σ13: Είναι πολύ σημαντική η παρουσία των κοινωνικών λειτουργών, που υπάρχουν των ψυχολόγων (**ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί**)

Σ1: μιλάμε και για τους εκπαιδευτικούς των ΕΔΥ-ΣΔΕΥ, που είναι οι ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί

Σ14: πληθώρα των εκπαιδευτικών με ειδικότητες που εξατομικεύουν και τη διδασκαλία τους (**ειδικότητες εκπαιδευτικών για εξατομικευμένη διδασκαλία**)

Ειδικό βοηθητικό προσωπικό

Σ14: ειδικό βοηθητικό προσωπικό Σ2: ειδικό βοηθητικό προσωπικό, Σ9: ειδικό βοηθητικό προσωπικό, Σ2: ΕΒΠ, Σ19: ο θεσμός της υποστήριξης από ειδικό βοηθητικό προσωπικό (**Ειδικό βοηθητικό προσωπικό**)

Ο θεσμός του τμήματος ένταξης

Σ4: τμήματα ένταξη με οργανική θέση, Σ9: Υπάρχει τμήμα ένταξης, Σ2: τα τμήματα ένταξης, Σ19: τμήμα ένταξης έχουμε, Σ17: Υπάρχουν τα τμήματα ένταξης. Σ18: τα τμήματα ένταξης, Σ14: το τμήμα ένταξης (**Τμήμα ένταξης**)

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης

Σ7: με την παράλληλη στήριξη που υπάρχει, Σ9: υπάρχει εκπαιδευτικός παράλληλος στήριξης, Σ12: Υπάρχουν της παράλληλης στήριξης που έχουμε κι εμείς εδώ, Σ16: έχουμε παράλληλη στήριξη, Σ2: εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, Σ19: Παράλληλη έχουμε, Σ18: ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, Σ14: έχουμε την παράλληλη στήριξη (**ο θεσμός της παράλληλης στήριξης**)

Ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας

Σ16: τμήματα ενισχυτικής έχουμε για τα παιδιά που δυσκολεύονται, Σ13: με ενισχυτική διδασκαλία, Σ13: κάποιες ώρες γινόταν ενισχυτική διδασκαλία για να βοηθήσουμε το παιδί, Σ14: αν υπάρχει δυνατότητα να καλύψουμε ενισχυτική διδασκαλία κάποιες ώρες (**ενισχυτική διδασκαλία**)

Προσβάσιμες σχολικές μονάδες

Σ8: Το σχολείο έχει ράμπα. Έχει ειδική τουαλέτα. Και έχει και ασανσέρ, Σ9: Υπάρχουν ράμπες, Σ13: Έχουμε ράμπα, Σ19: Έχουμε ράμπα, ασανσέρ έχουμε (**προσβασιμότητα σχολικής μονάδας**)

Επιτροπές αξιολόγησης- ΚΕΔΑΣΥ

Σ17: Τις διαγνωστικές επιτροπές. Τα ΚΕΔΑΣΥ., Σ18: οι δομές οι οποίες έχουν να κάνουν γενικότερα με τη διάγνωση και την υποστήριξη όπως είναι τα ΚΕΔΑΣΥ (**επιτροπές αξιολόγησης- ΚΕΔΑΣΥ**)

3^{ος} άξονας: Οι πρακτικές που εφαρμόζονται στην Ελλάδα για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και/ή ΕΕΑ → Εφαρμογή

συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (ΣΕ) → Συμπεριληπτικές πρακτικές →

Πρακτικές συμβούλων και προϊσταμένων

Υλοποίηση προγραμμάτων (ψυχική υγεία, διαφορετικότητα, σύσφιξη σχέσεων)

Σ17: είχαμε αναπτύξει προγράμματα ψυχικής υγείας στους μαθητές (μέσω προγραμμάτων ψυχικής υγείας)

Σ17: είναι τα παρεμβατικά προγράμματα ένταξης όλων των μαθητών και την αποδοχή της διαφορετικότητας και την σύσφιξη των σχέσεων και σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών, Σ18: δουλεύω κάποια προγράμματα στα οποία εστιάζουμε στη διαφορετικότητα, στο τι είναι διαφορετικό, γιατί το διαφορετικό μας τρομάζει. Μπαίνουν τα παιδιά στη διαδικασία να σκεφτούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις που έχουμε για τους άλλους, από πού απορρέουν. (μέσω προγραμμάτων σχετικά με την διαφορετικότητα και τη σύσφιξη σχέσεων των μαθητών)

Σ20: η συντονίστρια ειδικής αγωγής και ενταξιακής εκπαίδευσης που είναι πολύ δραστήρια κάνει ενημερώσεις, περνάει από τα σχόλια, βοηθάει (ενημέρωση και παροχή βοήθειας σε σχολεία από την σύμβουλο ειδικής)

Υποστήριξη των εκπαιδευτικών

Σ18: ό,τι βοήθεια μπορώ να παρέχω στους εκπαιδευτικούς όταν αυτοί δυσκολεύονται με ένα παιδί, με το πώς θα το εντάξουν, με το πώς θα μπορέσουν σταδιακά να πει το παιδί στην ομάδα, να οικειοποιηθεί, κοινωνικούς κανόνες ακόμα και στις περιπτώσεις όπου προσπαθώ να συνδράμω στη διαχείριση μιας κρίσης (υποστήριξη των εκπαιδευτικών από τον σύμβουλο)

Σ17: με τα σχέδια δράσης (σχέδια δράσης)

Συνεργασίες με πανεπιστήμια και φορείς

Σ17: υπάρχουν συνεργασίες με πανεπιστήμια και με φορείς [...] η συμμετοχή μας στα ευρωπαϊκά προγράμματα με αυτήν την θεματολογία και η ανταλλαγή απόψεων που γίνεται από το εξωτερικό, βοηθάει πάρα πολύ (συνεργασία με πανεπιστήμια κι φορείς)

Σ20: ως διεύθυνση έχουμε συνεργασία και με διάφορους φορείς, Τώρα ας πούμε θα κάνουμε μια συνεργασία με την αστυνομία. Θα γίνει μια ενημερωτική ημερίδα σε συνεργασία με την αστυνομία για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, θα μιλήσουν άτομα με αναπηρία για τη συμπεριφορά στο σχολείο, για το πώς έχουν βιώσει αυτή τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ή αντίστοιχα τη μη συμπεριληπτική εκπαίδευση που δεν υπήρχε παλιότερα (συνεργασία με φορείς)

Τοποθέτηση ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, ειδικού βοηθητικού προσωπικού, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών στις σχολικές μονάδες

Σ20: τοποθετούμε στα σχολεία και ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς όχι στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης σε άλλες ομάδες, στις ΕΔΥ που είναι άλλες επιτροπές που υπάρχουν στο σχολείο. Και αυτό είναι μια ενέργεια που κάνει η Διεύθυνση στα πλαίσια της συμπερίληψης

3^{ος} άξονας: Πρακτικές και προτάσεις σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και/ή ΕΕΑ → Εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (ΣΕ) → Συμπεριληπτικές πρακτικές → Πρακτικές διευθυντών και σχολικών μονάδων

Προγράμματα συνεκπαίδευσης μεταξύ σχολικών μονάδων

Σ3: ήμασταν και το πρώτο σε μια πολύ ευρύτερη περιοχή (πρωτοπορία ειδικού σχολείου σε πρόγραμμα συμπερίληψης)

Σ18: τα ειδικά σχολεία και κυρίως τα ειδικά δημοτικά σχολεία, εφαρμόζουν προγράμματα συνεκπαίδευσης με σχολεία γενικής αγωγής, Σ3: κάναμε συνεκπαίδευση σε ώρες γυμναστικής, σε ώρες μουσικής, εικαστικά, θεατρική αγωγή, προετοιμασία γιορτών (προγράμματα συνεκπαίδευσης γενικών και ειδικών σχολείων)

Σ3: Συμμετείχαμε σε ένα διαγωνισμό δημιουργίας τραγουδιού και βίντεο, βασικοί συντελεστές, παιδιά από το Γυμνάσιο Βελβεντού, υπήρξε συνεργασία (συνεργασία ειδικού σχολείου με Γυμνάσιο)

Σ3: ένα βιωματικό πρόγραμμα «Έλα στη θέση μου», κάποιες δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με την κινητική αναπηρία, την κόφωση, την τύφλωση (συνεργασία ειδικού σχολείου με σχολεία γενικής με στόχο την προβολή της διαφορετικότητας βιωματικά)

Σύνδεση σχολείου με την κοινωνία και την αγορά εργασίας

Σ3: επαφή με την κοινότητα, συμμετέχουμε στα δρόμενα που αφορούν τον ποντιακό ελληνισμό, κοινές δράσεις, γιορτές με τον πολιτιστικό σύλλογο όπως τα Χριστούγεννα (επαφή του ειδικού σχολείου με την κοινότητα)

Σ3: τους τελειόφοιτους τους πηγαίναμε σε κάποιες τοπικές επιχειρήσεις και έβλεπαν έτσι κάποια επαγγέλματα (σύνδεση σχολείου με αγορά εργασίας)

Υλοποίηση βιωματικών εργαστηρίων για την αναπηρία, κατά της βίας

Σ14: κάνουμε πράγματα ακόμη και σε ημέρες που έχουμε αφιερωμένες ημέρα σχολικού αθλητισμού, ημέρα αφιερωμένη στα άτομα με ειδικές ανάγκες, ημέρα κατά της σχολικής βίας

Σ5: βιωματικές δράσεις για τις αναπηρίες, Σ9: έκανα δράσεις, έκανα την ημέρα στις 3 Δεκέμβρη που είναι η ημέρα της αναπηρίας των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Είχα κάνει δράσεις στην τάξη μου. Βιωματικά. Είχα αυτή τη διδασκαλία, την έκανα δειγματική σε όσα περισσότερα τμήματα του σχολείου μπορούσα (διοργάνωση βιωματικών εργαστηρίων και δράσεων με θέμα την αναπηρία)

Ομαδοσυνεργατικές δράσεις με στόχο την κοινωνικοποίηση των μαθητών

Σ11: στο κοινωνικοποιητικό και στο κομμάτι της ενσωμάτωσης από άποψη κοινωνικοποιήσεις, κάνουν πάρα πολλά πράγματα, δράσεις, συμμετέχουν τα παιδιά, συμμετέχουν σε όλες τις δράσεις που κάνουμε, οι οποίες είναι ομαδικές (ομαδικές δράσεις με στόχο την συμπερίληψη και την κοινωνικοποίηση αυτών των παιδιών)

Σ7: να είναι σε ομάδα, να υπάρχει συνεργασία των παιδιών (ομαδοσυνεργατική προσέγγιση μάθησης)

Σ1: γίνεται με εκδηλώσεις, με παιχνίδια

Συμμετογή όλων των μαθητών στις δράσεις/ προγράμματα του σχολείου (προσβάσιμες δράσεις προς όλους)

Σ10: αυτά τα παιδιά ακολουθούν κανονικά το πρόγραμμα και τις εκδρομές και τις δράσεις, Σ4: συμμετείχε κανονικά σε όλες τις δραστηριότητες, Σ11: σε όλες τις εκδρομές συμμετέχουν, σε όλες τις επισκέψεις συμμετέχουν, σε όλες τις γιορτές που θα κάνουμε συμμετέχουν. Συμμετέχουν στα θεατρικά. Μπορεί να μην έχουν λόγο ή μπορεί να μην έχουν κίνηση. Οι ρόλοι που θα τους ανατεθούν είναι αντίστοιχοι με τις δυνατότητές τους, Σ12: προσπαθούμε να συμπεριλάβουμε τα παιδιά πρώτα απ' όλα σε όλες τις δραστηριότητες. Σε όλες τις δράσεις που κάνουμε, σε εκδρομές, σε δραστηριότητες, σε γιορτές, σε αυτά συμμετέχουν όλοι., Σ13: δεν γίνεται διαχωρισμός αυτών των παιδιών,

σε όλες τις υπόλοιπες δραστηριότητες, σε όλες τις δράσεις του σχολείου τα παιδιά συμμετέχουν κανονικά, Σ2: συμμετέχουν ισότιμα σε όλες τις δράσεις και εκδηλώσεις του σχολείου, είτε γιορτές, είτε αθλητικές εκδηλώσεις, είτε δραστηριότητες, εκδρομές, παρελάσεις (συμπερίληψη όλων των παιδιών σε δραστηριότητες, εκδρομές, επισκέψεις, δράσεις, γιορτές- παραστάσεις, παρελάσεις του σχολείου)

Σ13: σε όλα τα μαθήματα πλην των μαθημάτων που παρέχεται ενίσχυση στο τμήμα ένταξης, που συνήθως είναι γλώσσα μαθηματικά, δεν είναι ποτέ οι ειδικότητες, τα παιδιά συμμετέχουν κανονικά σε όλες τις διαδικασίες του σχολείου (συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες και ΕΕΑ στα μαθήματα των ειδικοτήτων)

Σ9: διοργανώνουμε μια εκδρομή την άλλη βδομάδα, έχουμε ένα παιδάκι που είναι σε αμαξίδιο, το οποίο δεν θέλουμε με κανέναν τρόπο σαν σχολείο να το αφήσουμε πίσω, θέλουμε να συμμετέχει στην εκδρομή το συζητήσαμε και αποφασίσαμε ότι θα έρθει. Τα προηγούμενα χρόνια ερχόταν με τη μητέρα του, φέτος δεν θα έρθει η μητέρα του. Θα αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί και το βοηθητικό προσωπικό να ανταπεξέρθουν σε όλες τις ανάγκες του παιδιού. Είναι ένα παράδειγμα και έχουμε πάρει σαν απόφαση μετά από συζήτηση στο Σύλλογο Διδασκόντων να μην αφήσουμε το παιδί όπου μπορεί να πάει (συμμετοχή μαθητή σε αμαξίδιο σε εκδρομή, χωρίς τη συνοδεία κηδεμόνα, υποστηριζόμενο αποκλειστικά από το προσωπικό του σχολείου)

Σ9: να προσαρμόσουμε τις εκδρομές και τις δραστηριότητες, θα κάνουμε επισκέψεις ΚΠΕ και θα διαλέξουμε πρόγραμμα στο οποίο να υπάρχει προσβασιμότητα [...] οι δραστηριότητες να είναι τέτοιες στις οποίες να μπορεί να συμμετέχει και το παιδί (επιλογή προσβάσιμων δράσεων και επισκέψεων)

Σ2: μέσα από τα εργαστήρια δεξιοτήτων, μέσα από πιο ανοιχτά προγράμματα τα παιδιά αυτά μπορούν να συμμετέχουν και να γνωρίσουν τα υπόλοιπα παιδιά είτε έξω από το σχολείο είτε μέσα στο σχολείο (συμμετοχή όλων των μαθητών σε προγράμματα)

Ενδοσχολικές επιμορφώσεις εκπαιδευτικών

Σ13: ζήτησα από συνάδελφο που την έχει παρακολουθήσει να κάνει μια ενδοσχολική επιμόρφωση, ενημέρωση στους συναδέλφους. Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό ότι σεμινάριο παρακολουθεί κάποιος από εμάς και δεν είχαμε υπόλοιπη την ευκαιρία ή την τύχη να διαχέεται η πληροφορία (ενδοσχολική επιμόρφωση εκπαιδευτικών με θέμα τη διαφοροποιημένη διδασκαλία)

Σ9: τέλος κάναμε και μία επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μία παρουσίαση, ήμουν στην ομάδα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης [...] κάναμε ένα πρόγραμμα το οποίο ήταν για τη συμπερίληψη, συμμετείχαν στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί και το αποτέλεσμα ήταν πάρα πολύ θετικό, γιατί και ενισχύθηκαν επαγγελματικά και τους άρεσε και πήραν αποκόμισαν και πάρα πολλά στοιχεία (ενδοσχολική επιμόρφωση εκπαιδευτικών με θέμα τη συμπερίληψη)

Εξατομίκευση της διδασκαλίας

Σ12: μαθησιακά υπάρχει διαφοροποίηση με σκοπό να πετυχαίνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι όλων των μαθητών (προσαρμογή διδασκαλίας στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή)

Σ2: εφαρμόζουμε και εξατομικευμένα προγράμματα στο μαθησιακό κομμάτι

Σ6: προσπαθούμε να διαφοροποιήσουμε λίγο το μάθημα και της φυσικής αγωγής, ώστε να κοινωνικοποιηθούν τα παιδιά αυτά μέσα από ένα παιχνίδι. (διαφοροποίηση του μαθήματος φυσικής αγωγής και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από αυτό)

Σ4: έδινα και κάποιες εργασίες πολύ συγκεκριμένες στο... στη μαθήτριά (εξατομίκευση διδασκαλίας)

Παροχή βοήθειας και ενθάρρυνσης στους μαθητές

Σ16: γινότανε υιοθέτηση των μεγάλων της έκτης τάξης με τα πρωτάκια ή αντίστοιχα με αυτά τα παιδάκια που είχαν κάποια ζητήματα προσαρμογής ή παιδάκια μαθησιακών δυσκολιών τελospάντων που δυσκολεύονταν στην ένταξη (παροχή βοήθειας στους μαθητές με αναπηρίες και ΕΕΑ ή στους μαθητές μικρότερων τάξεων από τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων)

Σ12: γίνεται μια ενθάρρυνση για να μπορέσουν να συμμετέχουν (ενθάρρυνση των μαθητών)

Σ4: δίνει περισσότερες πρωτοβουλίες σε αυτούς τους μαθητές για να έχουμε και αυτοπεποίθηση και να δουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν, να προσφέρουν (ενθάρρυνση μαθητών)

Σ6: δίνουμε αρμοδιότητες και δραστηριότητες στα διαλλείματα που να μπορούν να τους συμπεριλάβουν, το να δώσει τον λόγο, το να ζητήσει τη βοήθεια του παιδιού του συγκεκριμένου (δίνοντας αρμοδιότητες ενθαρρύνουμε τους μαθητές με αναπηρίες και ΕΕΑ)

Σ14: γίνεται ένα πάντρεμα του νέου με τον παλιό ας πούμε που ήδη ξέρει τη γλώσσα (βοήθεια αλλόγλωσσου μαθητή από άλλους μαθητές που γνωρίζουν και τις δύο γλώσσες)

Σ14: έχουν γίνει και προσπάθειες ακόμη και σε οικονομικό κομμάτι καλύπτοντας το γεύμα το σχολικό για μαθητές που δεν έχουν τη δυνατότητα (οικονομική βοήθειας μαθητών- παροχή γεύματος)

Επίλυση προβλημάτων σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων και το Σύλλογο Γονέων

Σ9: με τη βοήθεια του Συλλόγου Γονέων και της Σχολικής Επιτροπής του Δήμου και του Συλλόγου Διδασκόντων, έχουν γίνει ενέργειες να υπάρχει χώρος στάθμισης απ' έξω, να υπάρχει διάβαση για να μπορεί να μπαίνει εύκολα το καρότσι, να υπάρχουν ράμπες, να είναι τουαλέτες προσβάσιμες (συνεργασία του σύλλογου διδασκόντων, με το σύλλογο γονέων και τη σχολική επιτροπή του Δήμου με στόχο την προσβασιμότητα του σχολείου)

Σ16: έπρεπε να ενημερωθεί το εκπαιδευτικό προσωπικό από την αρχή της χρονιάς (ενημέρωση όλου του προσωπικού για τις ανάγκες του εκάστοτε παιδιού)

Σ9: στις συνεδριάσεις των συλλόγων διδασκόντων συζητούσαμε τα προβλήματα των παιδιών όλου του σχολείου για να μπορέσουμε να πάρουμε συλλογικά αποφάσεις (συζήτηση με την ολομέλεια του συλλόγου διδασκόντων για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες/ προβλήματα και συλλογικές αποφάσεις)

Συνεργασία σχολείου- οικογένειας

Σ15: Με τους γονείς συζητάμε (συνεργασία σχολείου- οικογένειας)

Σ9: Από τη μεριά του σχολείου και των εκπαιδευτικών γίνεται πάρα πολύ μεγάλη προσπάθεια να πλησιάσουμε τα παιδιά, να βρούμε τις ιδιαιτερότητές τους, τα χαρίσματά τους και τις αδυναμίες τους και οπωσδήποτε να συζητήσουμε με τους γονείς (ενδυνάμωση της σχέσης σχολείου- οικογένειας)

Σ19: να προετοιμάσω τα παιδιά και τους γονείς. Ότι έρχεται στο σχολείο μας ένα παιδί που έχει κάποια θέματα [...] είχα τονίσει τους γονείς μου ότι όταν θα κάνετε πάρτι θα καλείτε και το παιδί αυτό, θα το εντάξετε (συζήτηση με τους γονείς των υπόλοιπων

παιδιών για τον μαθητή με αναπηρίες και ΕΕΑ με στόχο την ένταξη και συμπερίληψή του στο σύνολο)

3^{ος} άξονας: Πρακτικές και προτάσεις σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και/ή ΕΕΑ → Εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (ΣΕ) → Προτάσεις → Πολιτεία

Δημιουργία ενός σχολείου για όλους

Σ3: μέχρι Τετάρτη δημοτικού πρέπει να είναι όλα τα παιδιά μαζί να παίζουν δηλαδή η προτεραιότητα είναι αυτή γιατί ας πούμε χρόνους για ακαδημαϊκές γνώσεις και ακαδημαϊκή εκπαίδευση υπάρχει δεν χάνεις κάτι (δημιουργία ενός σχολείου για όλους)

Σ18: θα πρέπει να γίνουν πιο ρηξικέλευθες αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Ενδεχομένως, να υιοθετήσουν πρακτικές που έχουν υιοθετήσει άλλες ευρωπαϊκές χώρες όπως είναι η Σκωτία, όπως είναι η Πορτογαλία και η Ιταλία επίσης, όπου εκεί δεν υπάρχουν ειδικά σχολεία [...] ουσιαστικά, η υποστήριξη γίνεται για όλους μέσα στο τυπικό σχολείο, πλην εκείνων των πολύ σοβαρών περιπτώσεων που χρειάζονται κάποιο θεραπευτικό πλαίσιο (δημιουργία ενός σχολείου για όλους και υποστήριξη όλων των μαθητών σε αυτό το πλαίσιο)

Σ3: χωροταξική διευθέτηση, θα πρέπει να λυθούν και τέτοιου είδους πρακτικά ζητήματα (συστέγαση σχολείων ειδικής και γενικής αγωγής και όχι («απομόνωση» ειδικού σχολείου εκτός πόλης)

Σ6: Το να μένει το παιδί μέσα στην τάξη μαζί με όλους τους υπόλοιπους συμμαθητές

Πλήρης υποστήριξη των μαθητών και των οικογενειών τους

Σ9: να γίνει κάτι προς αυτή την κατεύθυνση, δηλαδή το κάθε παιδί να έχει τη βοήθεια που χρειάζεται, Σ4: το κράτος να παρέχει όλες τις δομές και υποδομές για να βοηθάει αυτούς τους μαθητές (πλήρη και συνεχή υποστήριξη των παιδιών)

Σ2: είναι ευθύνη της Πολιτείας να αποστείλει τους εκπαιδευτικούς για να καλύψει 30 διδακτικές ώρες γιατί αυτό είναι το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση και στην μάθηση (κάλυψη όλων των διδακτικών ωρών του μαθητή από εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης)

Σ2: πιο τολμηρά βήματα για την στήριξη και των οικογενειών και των μαθητών (περισσότερη στήριξη των μαθητών και των οικογενειών τους)

Σ6: υποστηριζόμενο απαραίτητα, από έναν εκπαιδευτικό, ίσως και δύο (πλήρης υποστήριξη του παιδιού)

Έγκαιρη, έγκυρη και πλήρης στελέχωση των σχολείων με τους εκπαιδευτικούς

Σ3: έναρξης της σχολικής χρονιάς να είναι επανδρωμένα με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής - η αναλογία παιδιών και εκπαιδευτικών, Σ10: να σταλούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής στα σχολεία (έγκαιρη και έγκυρη στελέχωση των σχολείων με τους εκπαιδευτικούς)

Σ16: Χρειαζόμαστε πλήρες προσωπικό (πλήρης κάλυψη των κενών θέσεων στα σχολεία)

Σ1: να υπήρχε η δυνατότητα να στελεχώνονται και τα τυπικά σχολεία εγκαίρως (έγκαιρη στελέχωση των σχολείων)

Στελέχωση σχολικών μονάδων με όλες τις αναγκαίες ειδικότητες (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, φυσιοθεραπευτές)

Σ4: να έχει κοινωνικούς λειτουργούς, κοινωνιολόγους, ψυχολόγους (στελέχωση των σχολείων με συνεχή παρουσία ειδικοτήτων όπως ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί)

Σ6: μπορεί να θέλει και ψυχολόγο, μπορεί να θέλει κοινωνικό λειτουργό, Σ16: ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, Σ1: για εμένα θα έπρεπε να υπάρχουν σε κάθε σχολείο ένας εκπαιδευτικός ψυχολόγος και ένας κοινωνικός λειτουργός οπωσδήποτε (συνεχή υποστήριξη των μαθητών από ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό)

Σ2: εργοθεραπευτές, φυσιοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, Σ1: να υπήρχε και ο εργοθεραπευτής και λογοθεραπευτής δηλαδή όλες τις ειδικότητες που βρίσκομαι σε ένα ειδικό σχολείο, αν τις είχε και ένα τυπικό σχολείο (προσθήκη και άλλων ειδικοτήτων στα γενικά σχολεία όπως εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές κλπ)

Έλεγχος εφαρμογής των υπαρχουσών πρακτικών

Σ5: σε θεωρητικό επίπεδο, έχουμε εγκυκλίους, αλλά να ελέγχουμε δηλαδή και την εφαρμογή (έλεγχος εφαρμογής των νόμων και των πρακτικών)

Δημιουργία επιπλέον θεσμών και βελτίωση των σχολικών δομών

Σ10: να δημιουργηθούν επιπλέον τμήματα ένταξης (δημιουργία επιπλέον τμημάτων ένταξης)

Σ3: να βελτιώσει το σχολείο και κάποιους χώρους με έναν καλύτερο τρόπο που να είναι πιο φιλικός στα παιδιά (βελτίωση χώρων, φιλικότεροι προς τους μαθητές)

Ενίσχυση της σύνδεσης του σχολείου με την αγορά εργασίας

Σ5: να συνδεθεί το σχολείο με την αγορά εργασίας (σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας)

Σ8: αργότερα στην αγορά εργασίας, όλοι θα βρουν μια θέση στην οποία μπορούν να προσφέρουν (σύνδεση συμπερίληψης με αγορά εργασίας)

3^{ος} άξονας: Οι πρακτικές που εφαρμόζονται στην Ελλάδα για τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία και/ή ΕΕΑ → Εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (ΣΕ) → Προτάσεις → Ενδοσχολικά

Ανάπτυξη κουλτούρας συμπεριληπτικών προγραμμάτων και δράσεων

Σ17: Άρα πρέπει να μπει μια κουλτούρα προγράμματος, δράσεων, οργανωμένων δράσεων, έτσι ώστε να υπάρχει αυτό το παιδαγωγικό κλίμα που αφορά όλους τους μαθητές (υιοθέτηση μιας κουλτούρας προγραμμάτων και δράσεων)

Σ5: δράσεις οι οποίες έχουν πρακτικές εφαρμογές μέσα στην τάξη (δράσεις μέσα στην τάξη σχετικά με την συμπερίληψη)

Κατάρτιση στερεοτυπικών αντιλήψεων και αποδοχή όλων των μαθητών

Σ6: πρέπει να αλλάξουμε τις απόψεις μας, τις αντιλήψεις μας και τον τρόπο που λειτουργούμε (ρίψη στερεοτυπικών απόψεων και αντιλήψεων)

Σ2: πρέπει οι εκπαιδευτικοί να μην απομονώνουν τα παιδιά ΑμεΑ και ΕΕΑ από το σύνολο της γενικής τάξης, επειδή τους ενοχλούν (αποδοχή όλων των μαθητών της τάξης)

Υποστήριξη του μαθητή μέσω εξατομικευμένης διδασκαλίας

Σ2: ο δάσκαλος γενικής αγωγής θα πρέπει να αναλάβει την ευθύνη της μαθησιακής υποστήριξης σε μαθητές που δυσκολεύονται λίγο, που έχουν μια μικρή αδυναμία, δεν μπορεί το ΚΕΔΑΣΥ να καλύψει όλες τις ανάγκες (υποστήριξη μαθητή και από τον δάσκαλο γενικής)

Σ3: προγραμματισμένη και εξατομικευμένη δουλειά (εξατομίκευση της διδασκαλίας)

«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει 14 κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.»

Υπογραφή

.....