

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος: «Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ένταξη μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο»

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: Λιάκου Αφροδίτη

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα

ΒΟΛΟΣ 2021

Εγώ, η Αφροδίτη Λιάκου γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο *«Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο»* αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές αναφορές και παραπομπές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Αφροδίτη Λιάκου

Περίληψη

Η ένταξη παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο τίθεται τις τελευταίες δεκαετίες στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθίσταται σημαντική καθώς ο ρόλος τους είναι καθοριστικός για την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης. Η ποιοτική έρευνα που αξιοποιείται επιχειρεί να κατανοήσει μέσω της διεξαγωγής ημιδομημένων συνεντεύξεων τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες δέκα Γενικών Παιδαγωγών αναφορικά με την ένταξη, τις εμπειρίες τους από τη συνεργασία τους με τους ειδικούς παιδαγωγούς, καθώς επίσης και να καταγράψει τις προτάσεις τους για τους τρόπους με τους οποίους θα μπορέσει να εφαρμοστεί με επιτυχία η ένταξη. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν τουλάχιστον έναν μαθητή με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της ένταξης των παιδιών στο σχολείο, θέτοντας όμως ορισμένες προϋποθέσεις. Τέλος, επισημαίνουν την ανάγκη για επιμόρφωση σε ζητήματα ένταξης και αναπηρίας όπως επίσης και την παρουσία ψυχολόγου σε κάθε σχολική μονάδα.

Λέξεις- κλειδιά: ένταξη, αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συνεργασία, Ειδικοί Παιδαγωγοί

Abstract

The inclusion of children with disabilities or/and special educational needs in general schools, has become extremely important in the last decades. The understanding of teachers' perceptions of inclusion is of vital importance for the successful implementation of inclusive educational programs. This qualitative study uses semi-structured interviews to explore the perceptions and experiences of ten teachers towards inclusion as well as their experiences of co-teaching with special education teachers. Also, the teachers make suggestions on the ways inclusion could be a success. Each participant teacher had at least one student with disabilities and/or special educational needs in their classroom. The findings indicate that teachers are in favor of inclusion under circumstances. Finally, the need for in-service training as well as for psychologists' support is emphasized by the participants of the study

Key-words: inclusion, disabilities or/and special educational needs, co-operation, special education teachers

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από τα βάθη της ψυχής μου την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κυρία Σαραφίδου Γιασεμή- Όλγα για τη διαρκή καθοδήγηση και υποστήριξη της κατά τη διαδικασία εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Η ψυχολογική και ηθική της στήριξη σε πολύ δύσκολες στιγμές ήταν καθοριστικής σημασίας, καθώς μου έδινε θάρρος να συνεχίσω και να υπερβώ τους Κύκλωπες και τους Λαιστρυγόνες που συνάντησα και με έκαναν να λυγίσω.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς που δέχθηκαν να λάβουν μέρος στην παρούσα έρευνα και να μοιραστούν τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες τους γύρω από το τόσο ευαίσθητο ζήτημα της ένταξης των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στους κόλπους του γενικού σχολείου.

Ακόμη, ευχαριστώ πολύ την κυρία Πίτσιου Γεωργία για την υποστήριξη της στην αρχή των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Τέλος, οφείλω το πιο μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου για την αγάπη, την κατανόηση, την υποστήριξη και την υπομονή τους καθόλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Νιώθω ευγνώμων και εξαιρετικά ευλογημένη που τους είχα συνοδοιπόρους σε όλο αυτό το μεγάλο και δύσκολο ταξίδι.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Ανεεα: Αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

ΚΕΣΥ: Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής
Υποστήριξης

ΑΠΣ : Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Πίνακας Περιεχομένων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	13
2.1 Εννοιολογική οριοθέτηση της ένταξης.....	13
2.2 Νομοθετικό Πλαίσιο στην Ελλάδα.....	17
2.3. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη.....	19
2.4 Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη.....	21
2.4.1 Είδος και βαθμός αναπηρίας	21
2.4.2 Κατάρτιση των εκπαιδευτικών	22
2.4.3 Παροχή στήριξης από ειδικούς.....	23
2.5 Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.....	24
2.6 Συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς.....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	30
3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	30
3.2. Επιλογή δείγματος.....	31
3.3. Εργαλεία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων.....	33
3.3.1 Ημιδομημένες συνεντεύξεις.....	33
3.3.2. Θεματική ανάλυση.....	34
3.4 Διασφάλιση ποιότητας.....	36

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	38
4.1. Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη και τη διδασκαλία παιδιών με ΑνεεΑ στο γενικό σχολείο.....	39
4.1.1. Το περιεχόμενο της έννοιας της ένταξης.....	39
4.1.2 Οι στόχοι της ένταξης	41
4.1.3. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών και οι προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης.....	43
4.1.4 Ο μεταμορφωτικός ρόλος της εμπειρίας στην αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών	46
4.2. Πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.....	50
4.2.1. Διαφοροποίηση ή απλοποίηση της διδασκαλίας.....	50
4.2.2 Η χωροταξική θέση του παιδιού στην τάξη.....	53
4.2.3. Οι εμπειρίες των Γενικών Παιδαγωγών από τη συνεργασία τους με τους Ειδικούς Παιδαγωγούς.....	55
4.3. Δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.....	58
4.3.1 Έλλειψη ευελιξίας προγραμμάτων σπουδών.....	58
4.3.2. Συνεργασία με τα ΚΕΣΥ και τους Σχολικούς Ψυχολόγους	61
4.3.3. Συνεργασία με τους γονείς	63
4.4 Προτάσεις για την επίτευξη της ένταξης.....	65
4.4.1 Σχολικό κλίμα.....	65
4.4.2 Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	71
5.1. Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την ένταξη.....	71
5.2..1 Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών με Ανεεα.....	74

5.2.2Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τη διδασκαλία μαθητών με Ανεεα στη γενική τάξη	75
5.3 Η συνεργασία των Γενικών Παιδαγωγών με τους Ειδικούς Παιδαγωγούς.....	76
5.4Αναγκαίες παρεμβάσεις για την επίτευξη της ένταξης	77
5.5. Περιορισμοί της έρευνας.....	79
5.6 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	80
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	81
Ξενόγλωσσες.....	81
Ελληνόγλωσσες.....	87
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	89
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	93
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ.....	94

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Σύγχρονη Παιδαγωγική δίνει ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση στη φιλοσοφία της ένταξης (inclusion) και της ενταξιακής εκπαίδευσης (inclusive education). Η ενταξιακή εκπαίδευση, εδρασμένη στην εκπαιδευτική πολιτική της UNESCO η οποία υιοθετήθηκε στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994, γίνεται σταδιακά αποδεκτή ως ένας εναλλακτικός τρόπος διαμέσου του οποίου δύνανται να περιοριστούν οι μεροληπτικές συμπεριφορές προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, η εκπαίδευση καθίσταται για κάθε άτομο ένα βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, ανεξάρτητα από τις ατομικές διαφορές που υπάρχουν.

Η εισαγωγή της ενταξιακής εκπαίδευσης έχει σημαντικές συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς στα γενικά σχολεία καθώς τους ασκείται πίεση προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε ένα μεγαλύτερο εύρος ρόλων από ότι στο παρελθόν. Καθώς οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως πρωταρχικοί φορείς της εισαγωγής της φιλοσοφίας της ενταξιακής εκπαίδευσης, οι αντιλήψεις τους αναφορικά με την ένταξη και την ενταξιακή εκπαίδευση πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπ όψιν, καθώς είναι πιθανόν ότι θα επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, οι απόψεις των δασκάλων που διδάσκουν σε γενικές τάξεις ενδέχεται να έχουν κάποια σχέση με την επιτυχία των ενταξιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. (Sharman & Subban, 2006)

Τα τελευταία χρόνια, η προσπάθεια εισαγωγής της ενταξιακής εκπαίδευσης επεκτάθηκε και σε παιδιά που κινδυνεύουν να τεθούν στο περιθώριο εξαιτίας οποιουδήποτε είδους ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης κι όχι απλώς λόγω κάποιας αναπηρίας. Στο πνεύμα της ένταξης, τα σχολεία θα πρέπει να προσαρμοστούν κατάλληλα προκειμένου να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των παιδιών. Για παράδειγμα, αν ένας μαθητής αντιμετωπίζει προβλήματα που επηρεάζουν αρνητικά τη μαθησιακή του εξέλιξη, η πηγή των προβλημάτων πρέπει να αναζητηθεί και στο σχολικό περιβάλλον, όχι μόνο στο παιδί. Για αυτό το λόγο είναι σημαντικό να ερευνήσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη. (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014)

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας καθίσταται η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας-και πιο συγκεκριμένα των γενικών εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία- , αναφορικά με την ένταξη παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο του γενικού σχολείου.

Συγκεκριμένα, σκοπεύει να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής τον θεσμό της ένταξης;
- Πώς διαμορφώνονται οι στάσεις και ποιος είναι ο ρόλος των εμπειριών των εκπαιδευτικών μέσα από την επαφή τους με τη διαφορετικότητα;
- Πώς διαμορφώνεται η συνεργασία τους με τους ειδικούς παιδαγωγούς;
- Πώς μπορούν να γίνουν τα σχολεία πιο ενταξιακά;

Στο θεωρητικό κεφάλαιο, επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση ορισμένων όρων που σχετίζονται με την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στο νομοθετικό πλαίσιο που ισχύει στον ελληνικό χώρο. Έπειτα, αναλύονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη, όπως αυτές παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία, όπως και οι παράγοντες οι οποίοι διαμορφώνουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Ακόμη, ιδιαίτερη μνεία γίνεται στις πρακτικές συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους ειδικούς παιδαγωγούς, αλλά και με τους γονείς.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας. Παρουσιάζονται ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα, στοιχεία για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας(φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, χρόνια προϋπηρεσίας, αριθμός μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που βρίσκεται στο τμήμα). Επιπλέον γίνεται

αναφορά στο εργαλείο συλλογής των δεδομένων – ημιδομημένη συνέντευξη- καθώς επίσης και στη μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων, που είναι η Θεματική Ανάλυση.

Στο επόμενο κεφάλαιο, παρουσιάζονται και εκτίθενται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη Θεματική Ανάλυση. Σε αυτό το κεφάλαιο, επιχειρείται η σύνδεση των ευρημάτων με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών προκειμένου να αναδειχθούν σχέσεις ομοιότητας ή διαφοράς μεταξύ τους.

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο, ακολουθεί η συζήτηση των ευρημάτων καθώς επίσης και η σύνδεσή τους με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Ακολουθούν προτάσεις για μελλοντική έρευνα όπως επίσης και οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1 Εννοιολογική οριοθέτηση της ένταξης

Τα τελευταία χρόνια, φέρεται να χαίρει ιδιαίτερης εκτίμησης η αντίληψη ότι τα κράτη τα οποία διέπονται από δημοκρατικά ιδεώδη οφείλουν να αναπροσαρμόσουν την εκπαιδευτική τους πολιτική προκειμένου να επιτευχθεί η ουσιαστική και ισότιμη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ολόκληρο το φάσμα των κοινωνικών και εκπαιδευτικών δεξιοτήτων, (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα η οποία υπογράφηκε το 1994 από 92 κράτη, συνιστά ορόσημο στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μετά την υπογραφή της, παρατηρήθηκε μια εκ βάθρων αναδιάρθρωση της εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο σε εννοιολογικό επίπεδο, όσο και στο επίπεδο των εφαρμοζόμενων πρακτικών. Πιο αναλυτικά, κατά τις δεκαετίες του 1970 και 1980, ο όρος ο οποίος επικρατούσε για την εκπαίδευση των παιδιών με Ανεσα ήταν η «ενσωμάτωση» (integration). Μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, παρατηρείται η συστηματική χρήση του όρου «ένταξη» (inclusion) (Vislie, 2003).

Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, δεν υφίσταται ένας ξεκάθαρος ορισμός για την ένταξη. Στο πέρασμα των χρόνων έχει διατυπωθεί πληθώρα εννοιολογικών προσεγγίσεων και τρόπων κατανόησης της ένταξης. Πιο συγκεκριμένα, η Florian (1998) υποστηρίζει πως η ένταξη αποτελεί κατά κύριο λόγο ζήτημα ουσιαστικής βελτίωσης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με τον Σούλη (2008), ο όρος ένταξη δεν περιορίζεται στην στείρα τοποθέτηση του ανθρώπου με αναπηρία στο σύνολο των τυπικώς αναπτυσσόμενων ατόμων. Αντίθετα, αποσκοπεί στην αποδοχή όλων των ανθρώπων και στην πρόσκτηση του συνόλου των απαιτούμενων δεξιοτήτων προκειμένου να αποτελέσει ένα ισότιμο μέλος του κοινωνικού συνόλου. Για την Ζώνιου-Σιδέρη (2012), η ένταξη συνιστά μια διαδικασία η οποία αποβλέπει στη διάρθρωση ενός σχολείου το οποίο θα ανταποκρίνεται στις

ανάγκες όλων των μαθητών και θα σέβεται τη διαφορετικότητα των παιδιών. Ο Ainscow (2005), θεωρεί πως η ένταξη σχετίζεται με τη βελτίωση του επιπέδου των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Παρόμοια είναι και η αντίληψη του Barton (2004).

Σύμφωνα με το Index for Inclusion (2011), η ένταξη συνδέεται με την υποστήριξη των σχολικών μονάδων ούτως ώστε να μπορέσουν να αξιοποιήσουν όλο το φάσμα των διαφορετικών χαρακτηριστικών των παιδιών που φοιτούν στα σχολεία.

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, η πληθώρα των τρόπων εννοιολογικού προσδιορισμού και κατανόησης της ένταξης, αποδεικνύει πως η υλοποίησή της συνιστά μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία που θέτει ως προαπαιτούμενο την εκ θεμελίων αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Οι διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης και κατανόησης της ένταξης εντοπίζονται και στον ελλαδικό χώρο. Ακόμη και σήμερα, φαίνεται να μην υπάρχει ένας ξεκάθαρος διαχωρισμός ανάμεσα στους όρους «ενσωμάτωση» και «ένταξη». Για το λόγο αυτό, κρίνεται σκόπιμη η διασάφησή τους. Αρχικά, η ενσωμάτωση και η ένταξη αναφέρονται στην αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Επιπρόσθετα και οι δύο όροι περικλείουν τις έννοιες της κοινής ζωής και των κοινών εμπειριών όλων των μαθητών στο σχολείο.

Ωστόσο, υφίστανται ορισμένες διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, ενώ στην ένταξη το άτομο διατηρεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του που το κάνουν να ξεχωρίζει, στην ενσωμάτωση τα συγκεκριμένα στοιχεία αφομοιώνονται ή εξαφανίζονται προκειμένου το άτομο να προσαρμοστεί και να προσομοιάζει όσο το δυνατόν περισσότερο με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Σύμφωνα με την Graham (2020), η ενσωμάτωση δεν είναι συμβατή έννοια με την ένταξη. Η ενσωμάτωση αποτελεί μια διαδικασία τοποθέτησης μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ήδη υπάρχοντα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπου αναμένεται από τον μαθητή να προσαρμοστεί και να αλλάξει ούτως ώστε να μπορέσει να λάβει μέρος στην εκπαιδευτική πρακτική.

Τα τελευταία χρόνια αξιοποιείται ολοένα και περισσότερο η χρήση του όρου «ενταξιακή εκπαίδευση» ή «συμπεριληπτική εκπαίδευση» (inclusive education). Στην ελληνική γλώσσα δεν υπάρχει απευθείας μετάφραση του όρου και σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2012) θα μπορούσε να αποδοθεί συνοπτικά ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού». Σύμφωνα με την ίδια συγγραφέα, η ένταξη παύει να συνιστά αυτοσκοπό και μετουσιώνεται πλέον στο μέσο για την επίτευξη της κοινωνικής αλλαγής. Η αξιοποίηση του όρου «ενταξιακή εκπαίδευση» θεωρήθηκε ότι ενίσχυε την αποσύνδεση από εκπαιδευτικές πρακτικές οι οποίες εφαρμόστηκαν στο παρελθόν και δεν επέφεραν τα επιθυμητά αποτελέσματα, εξαιτίας της έλλειψης ενός ξεκάθαρα θεωρητικού πλαισίου όσον αφορά την ένταξη. Η Graham (2020), αναφέρει πως η ενταξιακή εκπαίδευση συνιστά ένα θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα και διαδικασία συστηματικής αναμόρφωσης της εκπαίδευσης που αποσκοπεί στον περιορισμό των εμποδίων και στην παροχή ευκαιριών για όλους τους μαθητές να εμπλακούν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες με τους συνομηλίκους τους.

Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν αποτελεί μια πλήρως και ξεκάθαρα οριοθετημένη ιδέα, γεγονός που καθιστά αναγκαία μια εις βάθος κατανόηση της ένταξης και της ενταξιακής εκπαίδευσης, καθώς δεν είναι λίγοι όσοι συγχέουν τους δύο όρους (Krischler et al. 2019.) Οι Göransson and Nilholm (2014) πραγματοποίησαν μια ανασκόπηση ερευνών όπου και διέκριναν τέσσερις διαφορετικές ποιοτικές κατηγορίες ορισμών, τέσσερις τρόπους κατανόησης της ενταξιακής εκπαίδευσης. Ο πρώτος αφορά την ένταξη ως χώρο όπου οι μαθητές με Ανεεα εκπαιδεύονται σε τάξεις των γενικών σχολείων. Ο δεύτερος αντιμετωπίζει την ένταξη ως ανταπόκριση στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η τρίτη κατηγορία αφορά την ένταξη ως ανταπόκριση στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών και η τέταρτη κατηγορία αφορά την ένταξη ως δημιουργία κοινοτήτων που θα έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Αυτοί οι τρόποι κατανόησης της ένταξης συνδέονται ιεραρχικά μεταξύ τους υπό την έννοια ότι η τέταρτη κατηγορία προϋποθέτει την ύπαρξη των τριών προηγούμενων.

Όπως αναφέρουν οι Krischler et al (2019) σε μια πιο πρόσφατη ανασκόπηση, οι Nilholm and Göransson (2017) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι ορισμοί που χρησιμοποιούνται ευρέως για την ένταξη, εξακολουθούν ακόμη και σήμερα να στερούνται εννοιολογικής σαφήνειας. Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα των Armstrong, Armstrong & Spandagou (2010). Ως απόρροια αυτών, ο Slee (2012) από την πλευρά του υπογραμμίζει ότι κάθε φορά που κάποιο άτομο αναφέρεται στον όρο «ενταξιακή εκπαίδευση» καθίσταται απαραίτητο να του ζητούμε να επεξηγήσει με ακρίβεια τι εννοεί. Η ενταξιακή εκπαίδευση θα είναι αποτελεσματική όταν θα υποστηριχτεί από το σύνολο των εμπλεκόμενων μερών , συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους και της κοινωνίας εν γένει (Krishler et al 2019).

2.2 Νομοθετικό Πλαίσιο στην Ελλάδα

Το 2008, δημοσιεύεται ο νόμος 3699/2008, *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Ο συγκεκριμένος νόμος καθιέρωσε μεταξύ άλλων τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης διακηρύσσοντας «*τη διασφάλιση των ίσων ευκαιριών, την αντάρχεια και την αυτονομία των ατόμων με αναπηρία*» (Nteropoulou-Nterou and Slee, 2019). Ωστόσο δέχθηκε σφοδρή κριτική, καθώς φάνηκε ότι στην ουσία αντίκειται στην ενταξιακή εκπαίδευση καθώς ενισχύει δομές υποστήριξης όπως είναι τα Τμήματα Ένταξης και η Παράλληλη Στήριξη.

Το 2013, πέντε χρόνια μετά τη δημοσίευση του 3699/2008 και στο βάθος της οικονομικής κρίσης, θεσπίστηκε με τον νόμο 4186/2013 η ιδιωτική Παράλληλη Στήριξη. Βάσει του συγκεκριμένου νόμου, οι μαθητές με Ανεεα δύνανται να υποστηριχθούν από κάποιον ειδικό-κατά κύριο λόγο εκπαιδευτικό- ο οποίος θα πληρώνεται από την οικογένεια του μαθητή, προσφέροντάς του Παράλληλη Στήριξη . Το κράτος μετατοπίζει με αυτόν τον τρόπο το ζήτημα της εκπαιδευτικής υποστήριξης των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην οικογένεια, προωθώντας τον διαχωρισμό ανάμεσα στην ισότητα των παρεχόμενων ευκαιριών για μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα. Επιπρόσθετα, το προσωπικό που προσλαμβάνεται από τις οικογένειες για την υποστήριξη των μαθητών με Ανεεα, πολλές φορές είναι αποκομμένο από το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό του σχολείου εντείνοντας ακόμη περισσότερο τη διάκριση ανάμεσα στους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στο προσωπικό που τους υποστηρίζει (Nteropoulou-Nterou and Slee 2019).

Σύμφωνα με την Eurydice , οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξετάζονται και πιστοποιούνται από τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), τις Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης και τα αναγνωρισμένα από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Κοινωνικά Κέντρα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων άλλων Υπουργείων. Βάσει της ατομικής αξιολόγησης και της εισήγησης των ΚΕΣΥ, η εκπαίδευση των ατόμων με Αννεα δύναται να λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο του γενικού σχολείου με τους εξής τρόπους: α) Στη γενική τάξη του σχολείου χωρίς επιπλέον υποστήριξη β) Στη γενική τάξη με παράλληλη στήριξη, είτε δημόσια είτε ιδιωτική γ) Σε Τμήματα Ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία. Επιπρόσθετα, για τα παιδιά με Αννεα τα οποία δε δύνανται να αυτοεξυπηρετηθούν και φοιτούν σε γενικά σχολεία, προσφέρεται δυνατότητα στήριξης από Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό ανάλογα με το είδος της αναπηρίας τους και τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες, ή και από σχολικό νοσηλευτή κατόπιν γνωμάτευσης δημόσιου νοσοκομείου. Βάσει του νόμου 4547/2018, τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) στοχοπροσηλώνονται στην υποστήριξη των σχολικών μονάδων και των προκειμένου να διασφαλίσουν την ισότιμη πρόσβαση του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού στην εκπαίδευση.

2.3. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εισαγωγή, την εφαρμογή και την υλοποίηση της ένταξης στο γενικό σχολείο αποτελώντας ακρογωνιαίους λίθους για την επιτυχή εφαρμογή της (Malone, Gallagher, and Long 2001). Σε διεθνές επίπεδο, έχει διεξαχθεί πληθώρα μελετών οι οποίες διερευνούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των παιδιών με Ανεσα στους κόλπους του γενικού σχολείου.

Οι Avramidis και Norwich , δημοσίευσαν το 2002 μια ανασκόπηση ερευνών στην οποία εξέταζαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ένταξη μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε γενικές γραμμές θετικοί ως προς την ένταξη εκφράζοντας παράλληλα ορισμένες επιφυλάξεις. Οι προβληματισμοί τους σχετίζονταν κατά κύριο λόγο με τον τύπο και το ποσοστό της αναπηρίας των παιδιών.

Τα πορίσματα των ερευνών των Ali, Mustapha και Jelas (2006), κατέδειξαν ότι οι γενικοί παιδαγωγοί αντιλαμβάνονται θετικά το θεσμό της ένταξης καθώς περιορίζει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις προς τους μαθητές με αναπηρίες. Ωστόσο, θεωρούν πως ορισμένες πλευρές της ένταξης χρήζουν βελτίωσης. Μια από αυτές είναι η συνεργασία μεταξύ των γενικών και των ειδικών παιδαγωγών όπως επίσης και η κατάρτιση των γενικών δασκάλων προκειμένου να καταστούν ικανοί να εκπαιδεύουν αποτελεσματικά τους μαθητές με Ανεσα στη γενική τάξη.

Την ίδια χρονιά διεξήχθη η έρευνα των Σιδέρη και Βλάχου (2006) σε δείγμα 641 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε ελληνικά σχολεία. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν πως η υλοποίηση της ένταξης συνιστά απαραίτητο στοιχείο για την αρμονική λειτουργία του γενικού σχολείου. Επιπροσθέτως, τόνισαν πως η ουσιαστική εφαρμογή της ένταξης συνδέεται με τον περιορισμό και την άρση των

στερεοτύπων και του στιγματισμού που υφίστανται τα παιδιά με αναπηρίες. Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα της Koutrouba και των συνεργατών της (2008).

Το 2011 δημοσιεύτηκε η συστηματική ανασκόπηση των de Boer, Pijl, & Minnaert. Οι ερευνητές αξιολόγησαν δεδομένα 26 ερευνών που ανέδειξαν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών εκφράζει ουδέτερες προς αρνητικές στάσεις προς την ένταξη, υπογραμμίζοντας πως σε καμία έρευνα δεν βρέθηκαν ξεκάθαρα θετικές στάσεις για την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δε διαθέτουν το απαιτούμενο γνωστικό υπόβαθρο για να διδάξουν τους μαθητές με αναπηρίες στη γενική τάξη και συνεπώς δεν αισθάνονται αυτοπεποίθηση κατά τη διεξαγωγή του διδακτικού τους έργου. Καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων τους παίζει το είδος και ο βαθμός της αναπηρίας των μαθητών.

Η έρευνα των Amr, Al-Natour, Al-Abdallat και Alkhamra η οποία έλαβε χώρα το 2016 στην Ιορδανία, συνάδει με τα ευρήματα της ανασκόπησης που πραγματοποιήθηκε από την de Boer και τους συνεργάτες της. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνά τους υπέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν τα κατάλληλα γνωστικά εφόδια όσον αφορά την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γεγονός που συνηγορεί στην υιοθέτηση από πλευράς τους αρνητικών στάσεων ως προς την ένταξη των μαθητών στο πλαίσιο του γενικού σχολείου.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν με τη γενικότερη ιδέα και φιλοσοφία της ένταξης, εκφράζοντας ταυτόχρονα τις ανησυχίες και τους ενδοιασμούς τους για την επιτυχή εφαρμογή της στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Παρόλο που σε θεωρητικό επίπεδο υποστηρίζουν την ένταξη παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εντούτοις επισημαίνουν πως η πρακτική εφαρμογή της δεν είναι πάντα εφικτή. Μερικοί από τους παράγοντες που εγείρουν προβληματισμό στους γενικούς παιδαγωγούς θα αναφερθούν στο πλαίσιο της επόμενης ενότητας.

2.4 Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη

Η διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών με Ανεσα κατέχει κεντρική θέση σε πλήθος ερευνών.

Ορισμένοι από τους κυριότερους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τον είδος και το βαθμό της αναπηρίας των μαθητών, την κατάρτιση των δασκάλων σε ζητήματα που αφορούν την ένταξη και την παροχή υποστήριξης από ειδικούς.

2.4.1 Είδος και βαθμός αναπηρίας

Ένας από τους παράγοντες που επιδρούν καταλυτικά στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη μαθητών με Ανεσα είναι το είδος ή/και ο βαθμός της αναπηρίας. Γενικότερα, οι δάσκαλοι γενικής αγωγής φέρονται να είναι θετικά προσκείμενοι στην ένταξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ήπιες αναπηρίες. Στον αντίποδα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως παιδιά με μέτρια ή σοβαρή νοητική αναπηρία, Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος και προβλήματα συμπεριφοράς δύσκολα μπορούν να ενταχθούν αποτελεσματικά στο πλαίσιο του γενικού σχολείου.

Η έρευνα των Glaubman και Lifshitz (2001) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι γενικοί παιδαγωγοί ήταν θετικοί όσον αφορά τη διδασκαλία μαθητών με κινητικές αναπηρίες, συναισθηματικά προβλήματα και ήπια νοητική αναπηρία στους κόλπους της γενικής τάξης, ενώ δήλωσαν την αντίθεσή τους σχετικά με την ένταξη μαθητών με μέτρια ή σοβαρή νοητική αναπηρία.

Επιπρόσθετα, οι Subban και Sharman (2006) υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονταν από αρνητικά συναισθήματα και στάσεις όταν καλούνταν να διδάξουν παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Προς επίρρωση των παραπάνω, η ανασκόπηση των de Boer, Pijl και Minnaert που δημοσιεύθηκε το 2011, ανέδειξε ότι οι δάσκαλοι εμφανίστηκαν θετικοί στην ένταξη των μαθητών με σοβαρά προβλήματα όρασης, ακοής και κινητικές αναπηρίες ενώ δήλωσαν την αντίθεσή τους ως προς την ένταξη παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς και νοητική αναπηρία.

Ακόμη, από την έρευνα των Rakar και Kaczmarek (2010), προέκυψε ότι η στάση των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών με ΑνεεΑ διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος ή/και το βαθμό της αναπηρίας των μαθητών. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν πιο δεκτικοί στο να διδάξουν μαθητές με σοβαρές κινητικές αναπηρίες στην τάξη τους, παρά παιδιά με σοβαρά γνωστικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς.

2.4.2 Κατάρτιση των εκπαιδευτικών

Ένας επιπλέον παράγοντας ο οποίος συνδράμει σε μεγάλο βαθμό στις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτελεί η επιμόρφωση και η κατάρτιση των Γενικών Παιδαγωγών σε ζητήματα Ειδικής Αγωγής.

Οι ακαδημαϊκές γνώσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και ένταξης θεωρείται ελλιπής. Στον ελλαδικό χώρο, σε προπτυχιακό επίπεδο, τα παιδαγωγικά τμήματα προσφέρουν έναν περιορισμένο αριθμό μαθημάτων ειδικής αγωγής στους φοιτητές τους, τα οποία σε αρκετές περιπτώσεις ενέχουν προαιρετικό χαρακτήρα (Platsidou & Agaliotis, 2008). Ως απόρροια αυτού, αρκετοί γενικοί παιδαγωγοί δεν αισθάνονται κατάλληλα προετοιμασμένοι να εντάξουν αποτελεσματικά στις γενικές τάξεις τους μαθητές με Ανεεα (Agaliotis and Kalyva 2011· Hodgson et al.,2011·Coutsocostas and Alborz,2010)

Η έρευνα των Avramidis, Bayliss and Burden (2000), έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί με γνώσεις σχετικές με την αναπηρία και την ένταξη όχι μόνο ανέπτυξαν θετικότερες στάσεις προς την ένταξη, αλλά συνάμα αισθάνονταν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση κατά την εξάσκηση του διδακτικού τους έργου. Τέλος, οι εξειδικευμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν αρωγό στην αύξηση χρήσης εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές με Ανεεα.

Εξαιρετικά σημαντική κρίνεται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης και ενταξιακής εκπαίδευσης (Gurgur & Uzyner, 2010) προκειμένου να καταστούν ικανοί να αναπροσδιορίσουν τις διδακτικές τους πρακτικές προς όφελος όλου του μαθητικού πληθυσμού. Το Υπουργείο Παιδείας δύναται να μεριμνήσει ούτως ώστε να προσφερθούν σεμινάρια επιμόρφωσης με αποδέκτες όλους τους Γενικούς Παιδαγωγούς οι οποίοι επιθυμούν να διευρύνουν τις γνώσεις τους αναφορικά με τη

διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη (Koutrouba, Vamvakari, and Theodoropoulos ,2008).

2.4.3 Παροχή στήριξης από ειδικούς

Η εφαρμογή επιτυχημένων πρακτικών ένταξης θέτει ως προαπαιτούμενο στοιχείο τη συνεργασία του γενικού παιδαγωγού με τα ευρύτερα μέλη της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων των Σχολικών Ψυχολόγων, των Ειδικών Παιδαγωγών και των υπόλοιπων φορέων. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται γνώσεις και βαθιά κατανόηση προκειμένου να καταστούν ικανοί να διαχειριστούν την ποικιλομορφία και τις ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών- είτε τυπικώς αναπτυσσόμενων είτε όχι- που φοιτούν στις γενικές τάξεις. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν πως οι παρεχόμενες υπηρεσίες στήριξης από τους ειδικούς των ΚΕΣΥ και της ΕΔΕΑΥ, κρίνονται συχνά ως ανεπαρκείς, με αποτέλεσμα οι δάσκαλοι Γενικής Αγωγής να μην διαθέτουν λεπτομερείς πληροφορίες σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. (Monsen, Ewing, and Kwoka 2014)

Βάσει του νόμου 4547/2018 Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις., τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) «αποσκοπούν στην υποστήριξη των σχολικών μονάδων για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου.»

Η σημαντικότητα του ρόλου των Σχολικών Ψυχολόγων στην παροχή υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς είναι άξια αναφοράς. Πιο αναλυτικά, οι Σχολικοί Ψυχολόγοι διαθέτοντας το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο και τις δεξιότητες, δύνανται να μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις τους παρέχοντας παράλληλα τις κατάλληλες συμβουλές στους παιδαγωγούς προκειμένου οι τελευταίοι να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις προκλήσεις της σχολικής ζωής.(Gray, Wilcox, and Nordstokke ,2017)

Η Reinke και οι συνεργάτες, (2011) αποφάνθηκαν ότι οι δάσκαλοι αντιμετώπιζαν τους Σχολικούς Ψυχολόγους ως τους ειδικούς που κατέχουν τα ηνία όσον αφορά τη διασφάλιση της ψυχικής υγείας όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους αντιλαμβάνονται ότι δε διαθέτουν τις απαραίτητες

γνώσεις ούτε την εμπειρία προκειμένου να υποστηρίξουν ψυχολογικά τους μαθητές τους.

2.5 Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής

Τις τελευταίες δεκαετίες η εφαρμογή της ένταξης στο γενικό σχολείο είχε ως συνέπεια μεταξύ άλλων, την αλλαγή και πιο συγκεκριμένα τη διαφοροποίηση και διεύρυνση του ρόλου των γενικών παιδαγωγών. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εντάξουν στους κόλπους της γενικής τάξης όχι μόνο τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές, αλλά και μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η θεσμοθέτηση των Τμημάτων Ένταξης και της Παράλληλης Στήριξης, καθιστά απαραίτητη τη συνεργασία μεταξύ των Γενικών και των Ειδικών Παιδαγωγών με απώτερο σκοπό την επί ίσοις όροις συμμετοχή όλου του μαθητικού πληθυσμού στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Friend & Cook, 2010).

Ωστόσο, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, δεν είναι λίγες οι φορές όπου παρατηρείται ασάφεια ρόλων αναφορικά με τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η Fennick και Liddy (2001), οι γενικοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως είναι υπεύθυνοι αποκλειστικά για τη διδασκαλία των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, ενώ οι ειδικοί παιδαγωγοί θα πρέπει να ασχολούνται μόνο με τους μαθητές με Ανεεα. Παρόμοια είναι και τα ευρήματα των Scruggs, Mastropieri και McDuffie (2007). Σε μετανάλυση ερευνών των τελευταίων προέκυψε ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί αντιμετωπίζονταν περισσότερο ως βοηθοί των δασκάλων Γενικής Αγωγής και όχι ως ισάξιοι συνάδελφοι.

Επιπρόσθετα, οι Magiera και Zigmond (2005) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι Γενικής Αγωγής ασχολούνται λιγότερο με τους μαθητές με Ανεεα όταν υπάρχει Ειδικός Παιδαγωγός στην αίθουσα. Οι μαθητές αυτοί σε πολλές περιπτώσεις ακολουθούν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα σπουδών.

Το 2015 οι Strogilos και Stefanidis στο πλαίσιο έρευνας που διεξήγαγαν, συμπέραναν πως οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν αντίθετες απόψεις για τις αρμοδιότητες του καθενός στις τάξεις της συνδιδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, οι Ειδικοί Παιδαγωγοί θεωρούν πως οι συνάδελφοί τους Γενικής Αγωγής οφείλουν να εμπλακούν περισσότερο σε όλο το φάσμα της διδασκαλίας των μαθητών με Ανεεα. Ακόμη οι Ειδικοί Παιδαγωγοί, αλλά και οι Γενικοί Παιδαγωγοί που διέθεταν εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με

αναπηρίες, ενστερνίζονταν την άποψη ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί είναι καλό να εμπλακούν και με τη διδασκαλία όλων των μαθητών της τάξης.

Οι Friend, M., Cook, L. και Hurley-Chamberlain (2010) κατέληξαν σε έξι τύπους συνεργατικής διδασκαλίας οι οποίες δύνανται να αναπροσαρμόζονται ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες. Στο παράρτημα, επισυνάπτεται η αναπαράσταση του κάθε τύπου με σκοπό την εναργέστερη κατανόησής τους.

Ο πρώτος τύπος διδασκαλίας λέγεται «*One teach, one observe*». Σε αυτή την τεχνική, ο ένας δάσκαλος κάνει το μάθημα ενώ ο άλλος παρατηρεί τους μαθητές κρατώντας σημειώσεις για τις αντιδράσεις τους. Βάσει των αποτελεσμάτων της παρατήρησης, οι δύο παιδαγωγοί προσαρμόζουν μαζί τη διδασκαλία κάνοντας κάθε φορά τις αναγκαίες αλλαγές για να βοηθήσουν όλους τους μαθητές.

Ο δεύτερος τύπος ονομάζεται «*Station teaching*» (Η διδασκαλία σε σταθμούς). Εδώ, οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν τους μαθητές σε ομάδες -από δύο ομάδες και πάνω- και σχεδιάζουν τη διδασκαλία καταρτίζοντας διαφορετικές δραστηριότητες για κάθε ομάδα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο τύπο διδασκαλίας είναι επικουρικός καθώς ο σκοπός είναι κάθε φορά η δημιουργία μιας ομάδας όπου τα παιδιά μπορούν να εργαστούν αυτόνομα.

Ο τρίτος τύπος διδασκαλίας ονομάζεται «*Parallel teaching*» (Παράλληλη Διδασκαλία). Στη συγκεκριμένη τεχνική οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν από κοινού το μάθημα χωρίζοντας τους μαθητές σε ομάδες με βάση για παράδειγμα το επίπεδο της μαθησιακής τους ετοιμότητας. Ο κάθε ένας από τους δύο εκπαιδευτικούς ασχολείται με συγκεκριμένο αριθμό ομάδων, αξιοποιώντας διαφορετικές προσεγγίσεις. Στα θετικά σημεία αυτής της προσέγγισης, συγκαταλέγονται ο ενεργός σχεδιασμός του μαθήματος και από τους δύο εκπαιδευτικούς, η εργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες και η εξοικονόμηση χρόνου, καθώς όλες οι δραστηριότητες είναι προσεκτικά σχεδιασμένες και μελετημένες.

Ο τέταρτος τύπος είναι ο «Alternative Teaching». (Εναλλακτική Διδασκαλία). Σε αυτή την τεχνική, η τάξη χωρίζεται σε δύο ομάδες, όπου η μια είναι αριθμητικά μεγαλύτερη από την άλλη. Στη μεγαλύτερη ομάδα διδάσκει το μάθημα ένας εκπαιδευτικός -είτε ο Γενικός Παιδαγωγός είτε ο Ειδικός Παιδαγωγός- ενώ ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει τη μικρότερη ομάδα των μαθητών ασχολείται με την επανάληψη προηγούμενων θεματικών ενοτήτων. Η τελευταία ομάδα απαρτίζεται από παιδιά χαμηλής μαθησιακής ετοιμότητας. Μέσα από τη συγκεκριμένη τεχνική από τη μια αναγνωρίζονται οι ανάγκες των μαθητών, αλλά από την άλλη μπορεί να υπάρξει στιγματισμών των αδύναμων μαθητών.

Ο πέμπτος τύπος λέγεται «*Teaming*» (Ομαδική Διδασκαλία). Σε αυτή την τεχνική και οι δύο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν, εκτελούν τη διδασκαλία και αξιολογούν από κοινού. Το μάθημα προσομοιάζει περισσότερο με συζήτηση, παρά με διάλεξη. Ένας κίνδυνος που ελλοχεύει κατά το σχεδιασμό της ομαδικής διδασκαλίας είναι η ασάφεια των ρόλων μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών. Επομένως, για την επιτυχία του συγκεκριμένου τύπου καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική η εμπειρία και των δύο εκπαιδευτικών, αλλά και η αρμονική τους συνεργασία. Ο έκτος τύπος διδασκαλίας λέγεται «One teach, one assist» (Ο ένας διδάσκει, ο άλλος παρατηρεί). Σε αυτόν τον τύπο διδασκαλίας, ο Γενικός Παιδαγωγός πραγματοποιεί τη διδασκαλία ενώ ο Ειδικός Παιδαγωγός συνήθως περιφέρεται μέσα στην τάξη παρέχοντας την απαραίτητη βοήθεια στους μαθητές που συναντούν δυσκολίες.

Η αποδοτικότητα της συνδιδασκαλίας αποτιμάται από τη μαθησιακή πρόοδο των παιδιών, την κοινωνική συμμετοχή τους, αλλά και τη γενικότερη βελτίωση της συμπεριφοράς τους. Όσον αφορά τα ερευνητικά δεδομένα που μελετούν την αποδοτικότητα της συνδιδασκαλίας, τα αποτελέσματα είναι διφορούμενα. Ενώ οι ποσοτικές έρευνες κατέδειξε μέτρια αποτελέσματα όσον αφορά τα πλεονεκτήματα της συνδιδασκαλίας (Murawski and Swanson, 2001. Cook et al, 2011), η ποιοτική έρευνα των Scruggs και συνεργατών (2007) κατέδειξε οφέλη για τους μαθητές, αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Ο Σούλης (2008) υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα της θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των Γενικών και των Ειδικών Παιδαγωγών. Οι δύο εκπαιδευτικοί καλούνται να αποτελέσουν μια δυναμική ομάδα με απώτερο στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία όλων των παιδιών. Αρχικά, ο γενικός παιδαγωγός είναι επαίτων των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στα γενικά σχολεία. Επιπρόσθετα, διαθέτει την εμπειρία της διαχείρισης μεγάλων ομάδων μαθητών στο πλαίσιο της τάξης. Τέλος, γνωρίζει τις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.

Από την πλευρά του ο ειδικός παιδαγωγός, διαθέτει στη φαρέτρα του το απαραίτητο σώμα γνώσεων που άπτονται της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται πως έχει το κατάλληλο υπόβαθρο για την εξατομίκευση της διδασκαλίας των παιδιών με Ανεεα. Ακόμη, ο Ειδικός Παιδαγωγός είναι σε θέση να διαφοροποιήσει, να τροποποιήσει και να προσαρμόσει κατάλληλα τη μαθησιακή διαδικασία προκειμένου να επιτευχθεί η απρόσκοπτη συμμετοχή των παιδιών. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής μπορούν να μάθουν ο ένας από τον άλλον, να συνεργαστούν αρμονικά με γνώμονα το καλό όλων των μαθητών και να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους. Προκειμένου να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαπνέονται από αισθήματα σεβασμού και συναδελφικής αλληλεγγύης.

2.6 Συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς

Η οικογένεια καθώς επίσης και το σχολείο συνιστούν δύο από τους σημαντικότερους φορείς κοινωνικοποίησης συμβάλλοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Η συνεργασία των Γενικών Παιδαγωγών με τους γονείς των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί βασικό στοιχείο στην επιτυχή εφαρμογή της ένταξης. Ωστόσο, η αρμονική συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών δε θα πρέπει να λαμβάνεται ως δεδομένη. Πιο συγκεκριμένα, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς συχνά εκφράζουν διαφορετικές απόψεις όσον αφορά τις διδακτικές στρατηγικές που ακολουθούν οι δάσκαλοι. Προκειμένου να εδραιωθεί μια αγαστή συνεργασία μεταξύ τους, είναι ωφέλιμο οι σχέσεις τους να διέπονται από ειλικρίνεια, με βασικό γνώμονα το καλό του παιδιού (Mavropalias, Alevriadoy, and Rachanioti, 2019).

Αρχικά, καθίσταται αναγκαίο για τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο τις ιδιαίτερες συνθήκες τις οποίες βιώνουν οι οικογένειες παιδιών με αναπηρίες, καθώς ο μαθητής δε ζει απομονωμένος από το οικογενειακό του πλαίσιο. Είναι πιθανόν οι γονείς να βρίσκονται σε άρνηση αναφορικά με την κατάσταση του παιδιού τους και ως αποτέλεσμα αυτού να αντιδρούν με αρνητικά συναισθήματα προς τους εκπαιδευτικούς, εκφράζοντας φόβο ή ακόμη και θυμό. Αναντίρρητα, ένα από τα σημαντικότερα βήματα που μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί στην ανάπτυξη θετικών συνεργατικών σχέσεων με τους γονείς παιδιών με αναπηρίες είναι να δώσουν έμφαση στα θετικά στοιχεία του μαθητή και στα κοινά στοιχεία που έχει με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές του (Graham, 2020).

Για την εγκαθίδρυση συνεργατικών σχέσεων μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, εξελίχθηκαν στο πέρασμα των χρόνων 3 μοντέλα συνεργασίας τα οποία περιγράφονται από τον Dale (2000) .

Το πρώτο μοντέλο είναι το μοντέλο του ειδικού. Βάσει του συγκεκριμένου μοντέλου, ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως επαίοντας και ως η μοναδική πηγή λήψης αποφάσεων για τη μαθησιακή πορεία του παιδιού. Από την άλλη οι γονείς αποδέχονται άκριτα τις πληροφορίες και τις οδηγίες που τους δίνονται από τον παιδαγωγό. Όπως γίνεται φανερό στο συγκεκριμένο μοντέλο απουσιάζει η ουσιαστική συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Το δεύτερο μοντέλο είναι το μοντέλο της μεταφύτευσης. Σε αυτό το μοντέλο, οι γονείς μπορούν να αποτελέσουν σημαντικούς αρωγούς στην εκπαίδευση του παιδιού τους ενώ παράλληλα το σπίτι δύναται να λάβει το ρόλο ενός δευτέρου περιβάλλοντος μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους, καλούνται να μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις τους στην οικογένεια του μαθητή παρέχοντας τους τις κατάλληλες οδηγίες ούτως ώστε οι γονείς να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις πληροφορίες που έλαβαν από τους γονείς.

Το τρίτο μοντέλο, είναι το μοντέλο της συνεργασίας. Στο συγκεκριμένο μοντέλο, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς αλληλεπιδρούν και μοιράζονται τις απαραίτητες πληροφορίες, ο καθένας από την δική του πλευρά προκειμένου να γίνουν αντιληπτά τόσο τα προβλήματα και οι αδυναμίες του παιδιού όσο και προτάσεις για την αντιμετώπιση των ζητημάτων που εγείρουν προβληματισμό. Οι γονείς πλέον καθίστανται ισότιμοι συνεργάτες των εκπαιδευτικών και οι σχέσεις τους εδράζονται στον αμοιβαίο σεβασμό και στην κατανόηση των επικρατουσών συνθηκών με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας ζωής της οικογένειας, συμπεριλαμβανομένου του και μαθητή.

Ως απόρροια των παραπάνω, το καταλληλότερο μοντέλο για την επίτευξη αρμονικής συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι το μοντέλο της συνεργασίας όπου επικρατεί μεγαλύτερη ισότητα ανάμεσα στον παιδαγωγό και τον γονέα και αναγνωρίζονται οι γνώσεις, οι ικανότητες και εμπειρία όλων των εμπλεκόμενων.

Παρόλα αυτά, η διαδικασία προς ένα ενταξιακό σχολικό περιβάλλον είναι σύνθετη και ο μετασχηματισμός περιλαμβάνει πολλά εμπλεκόμενα μέρη : γονείς, δασκάλους, μαθητές και μέλη της κοινότητας. Οι γονείς διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην υποστήριξη και προώθηση της ένταξης. Στην πραγματικότητα, είναι υποστηρικτές του κινήματος της ένταξης των παιδιών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση. Δεν μπορούμε να αγνοήσουμε το ρόλο των οικογενειών σε αυτή τη διαδικασία από τη στιγμή που η οικογένεια είναι ο πρώτος τομέας παρέμβασης στη διαχείριση της διαφορετικότητας (Graham, 2020).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των Γενικών Παιδαγωγών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης –πιο συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία-, σχετικά με την ένταξη μαθητών με αναπηρίες ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Βάσει του στόχου που προαναφέρθηκε , προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα :

- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής τον θεσμό της ένταξης;
- Πώς διαμορφώνονται οι στάσεις και ποιος είναι ο ρόλος των εμπειριών των εκπαιδευτικών μέσα από την επαφή τους με τη διαφορετικότητα;
- Πώς διαμορφώνεται η συνεργασία τους με τους ειδικούς παιδαγωγούς;
- Πώς μπορούν να γίνουν τα σχολεία πιο ενταξιακά;

Αξίζει να επισημανθεί πως στον ελλαδικό χώρο έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από την ένταξη, η συντριπτική πλειοψηφία των οποίων είναι ποσοτικές. Ωστόσο, το θέμα της κατανόησης προσφέρεται για ποιοτική έρευνα. Συνεπώς, αφετηρία της παρούσας ερευνητικής εργασίας συνιστά η διαπίστωση πως στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία δεν υπάρχουν αρκετές ποιοτικές έρευνες αναφορικά με την ένταξη μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

3.2. Επιλογή δείγματος

Στην ποιοτική έρευνα δεν υφίσταται αυστηρό αριθμητικό όριο σχετικά με το πλήθος των συμμετεχόντων, ωστόσο ενδείκνυται να είναι μικρό προκειμένου να αναδειχθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά καθώς επίσης και οι αντιλήψεις κάθε συμμετέχοντα (Ισαρη και Πουρκός, 2015). Κατά την επιλογή των συμμετεχόντων, αξιοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία (purposful sampling), προκειμένου να επιλεγθούν τα υποκείμενα εκείνα που θα μας δώσουν ένα μεγάλο εύρος πληροφοριών.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 10 γενικοί παιδαγωγοί, επτά γυναίκες και τρεις άνδρες. Οι εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν με κριτήριο την εμπειρία τους από τη διδασκαλία παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Οι δάσκαλοι που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας υπηρετούν σε μεγάλες σχολικές μονάδες του Νομού Θεσσαλονίκης.

Οι ηλικίες των συμμετεχόντων κυμαίνονται από 40 έως 58 ετών. Από τους δέκα συμμετέχοντες, οι τρεις έχουν μεταπτυχιακό -μια από αυτούς στην Ειδική Αγωγή- ενώ ένας εκπαιδευτικός είναι γονέας παιδιού με αναπηρίες. Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν πάνω από 19 χρόνια προϋπηρεσίας. Το ηλικιακό εύρος των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και οι διαφορές τους σχετικά με την άμεση εμπειρία τους με μαθητές με Ανεεα- διαφορές που άπτονται τόσο ως προς τον αριθμό μαθητών με Ανεεα όσο και ως προς τα χρόνια που δουλεύουν με παιδιά με Ανεεα- συμβάλλουν στην εξασφάλιση διαφορετικών προφίλ των συμμετεχόντων. Στον πίνακα ο οποίος δίνεται παρακάτω, παρατίθενται τα στοιχεία των εκπαιδευτικών:

Πίνακας 1 : Στοιχεία συμμετεχόντων

Κωδικός Συμμετέχοντα	Φύλο	Ηλικία	Μορφωτικό Επίπεδο	Έτη προϋπηρεσίας	Παιδιά με Ανεσα στο τμήμα
Σ1	Θ	53	ΑΕΙ	30	3
Σ2	Θ	58	ΑΕΙ	25	1
Σ3	Θ	55	ΑΕΙ	32	2
Σ4	Θ	58	ΑΕΙ	30	1
Σ5	Α	53	ΑΕΙ	23	1
Σ6	Θ	40	Μεταπτυχιακό	19	2
Σ7	Α	43	ΑΕΙ	17	1
Σ8	Θ	43	Μεταπτυχιακό	20	1
Σ9	Α	53	ΑΕΙ	22	1
Σ10	Θ	46	Μεταπτυχιακό	20	1

3.3. Εργαλεία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

3.3.1 Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Η μέθοδος, οποία αξιοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Η συγκεκριμένη μέθοδος χαρακτηρίζεται από τη δυνατότητα ευελιξίας ως προς ορισμένα σημεία. Αρχικά, το περιεχόμενο των ερωτήσεων δύναται να προσαρμοστεί ανάλογα με τον συνεντευξιαζόμενο. Ορισμένες από τις βασικές αρχές της ημιδομημένης συνέντευξης περιλαμβάνουν την προσπάθεια εγκαθίδρυσης μιας σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ερευνητή και στον συνεντευξιαζόμενο όπως επίσης και την ελευθερία από πλευράς του ερευνητή να ενθαρρύνει την ανάπτυξη ζητημάτων που ανακύπτουν και προκαλούν ενδιαφέρον (Αβραμίδης και Καλύβα, 2006).

Σε πρώτο επίπεδο, καταρτίστηκε ένας οδηγός συνέντευξης. Στη συνέχεια, έγινε μια πιλοτική συνέντευξη με βάση αυτόν τον οδηγό σε έναν εκπαιδευτικό που δεν συμπεριλαμβάνεται στο δείγμα. Μετά τη διεξαγωγή της πιλοτικής συνέντευξης, έγιναν ορισμένες διορθώσεις και ο οδηγός έλαβε την τελική του μορφή, η οποία επισυνάπτεται στο παράρτημα.

Οι συνεντεύξεις ήταν προσωπικές (one-to-one interview). Οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν τον τόπο όπου θα λάμβαναν χώρα οι συνεντεύξεις, που στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν το σχολείο στο οποίο εργάζονταν. Οι προσωπικές συνεντεύξεις συνιστούν μια προσφιλή, αλλά χρονοβόρα μέθοδο συγκέντρωσης δεδομένων. Αποτελούν χρήσιμο εργαλείο καθώς παρέχουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να έρθει σε επαφή και να καταγράψει πέρα από τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων, παραγωγικά καθώς επίσης και εξωγλωσσικά στοιχεία επικοινωνίας (Σαραφίδου, 2011).

Η ερευνήτρια επικέντρωσε το ενδιαφέρον της στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος και στην εγκαθίδρυση μιας σχέσης επικοινωνίας με τον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου, διατηρήθηκε ουδέτερη στάση ως προς τα λεγόμενα των συνεντευξιζόμενων προσπαθώντας να είναι αντικειμενική και δίχως να ασκεί κριτική ή να διακόπτει τη ροή του λόγου των συμμετεχόντων, παρέχοντας τους τον απαραίτητο χρόνο και χώρο προκειμένου να αναπτύξουν τη συλλογιστική τους πορεία.

3.3.2. Θεματική ανάλυση

Στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας, απαντώνται ποικίλες και διαφορετικές μεταξύ τους προσεγγίσεις . Οι διαφορές τους εδράζονται στην επιστημονική και φιλοσοφική τους αφετηρία, στον τρόπο με τον οποίο διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα , αλλά και στο πώς αναλύονται τα δεδομένα. Στο πέρασμα των χρόνων, έχουν προταθεί διάφορες μέθοδοι ανάλυσης. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η θεματική ανάλυση, η φαινομενολογική ανάλυση, η ανάλυση σύμφωνα με τις αρχές της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας, η αφηγηματική ανάλυση κλπ.(Τσιώλης,2018) Για τη συγκεκριμένη έρευνα, θα αξιοποιηθεί η μέθοδος της Θεματικής Ανάλυσης.

Εν συντομία, η Θεματική Ανάλυση είναι μια προσφιλή μέθοδος για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Αξιοποιείται σε μεγάλο εύρος επιστημονικών πεδίων και εφαρμόζεται με πολλούς και ποικίλους τρόπους, ανάλογα με τις επιλογές του εκάστοτε ερευνητή. Βασίζεται στην εύρεση και ταυτοποίηση μοτίβων που έχουν νόημα, μέσα σε ένα σύνολο δεδομένων.

Οι Braun και Clarke (2006) επιχείρησαν να συνοψίσουν τους τρόπους με τους οποίους γίνεται η Θεματική Ανάλυση. Οι διαφορετικές μορφές της διαθέτουν κάποιο βαθμό θεωρητικής ευελιξίας , αλλά μπορούν να διαφέρουν σημαντικά τόσο ως προς τις θεωρητικές τους βάσεις όσο και ως προς τις διαδικασίες παραγωγής θεμάτων. Σύμφωνα με τις Braun και Clarke (2020), οι διαφορετικές προσεγγίσεις για τη θεματική ανάλυση, εντάσσονται σε 3 κύριες σχολές : τη θεματική ανάλυση που βασίζεται στην αξιοπιστία των κωδικών (coding reliability TA), την αναστοχαστική θεματική ανάλυση

(reflexive TA) και στη θεματική ανάλυση που βασίζεται σε βιβλίο κωδικών (Codebook TA).

Η προσέγγιση που ακολουθήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας παρουσιάζει αρκετά κοινά σημεία με την αναστοχαστική θεματική ανάλυση (Reflexive TA), όπως την ορίζουν οι Braun and Clarke. Ωστόσο, θα υπάρχουν ορισμένες διαφορές. Αναλυτικότερα, πρόκειται να αξιοποιηθούν ορισμένες παρατηρήσεις που έγιναν από τον Τσιώλη, αναφορικά με τον αριθμό των σταδίων που θα ακολουθηθούν για την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων. Πιο συγκεκριμένα, ο Τσιώλης (2018), αναφέρει ως πρώτο βήμα την μετεγγραφή των συνεντεύξεων. Οι Braun και Clarke (2006), θα λέγαμε ότι εντάσσουν τη μετεγγραφή των συνεντεύξεων στο στάδιο κατά το οποίο ο ερευνητής έρχεται σε επαφή κι εξοικειώνεται με τα δεδομένα. Συνεπώς, τα βήματα που θα ακολουθηθούν για την ανάλυση των δεδομένων είναι τα εξής (Ισαρη και Πουρκός, 2015):

- Μετεγγραφή των συνεντεύξεων. Στο πρώτο στάδιο, οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών απομαγνητοφωνήθηκαν σε γραπτό κείμενο, για την περαιτέρω επεξεργασία τους. Τα λεγόμενα των συμμετεχόντων όπως και της ερευνήτριας αποδόθηκαν επακριβώς, δίχως την οποιαδήποτε αλλοίωση ή παράλειψη.
- Εξοικείωση με τα δεδομένα, εντοπισμός και συγκέντρωση των αποσπασμάτων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο δεύτερο στάδιο, στόχος είναι η εξοικείωση με το σύνολο του υλικού μέσω της προσεκτικής ανάγνωσης των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων. Μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία, επιχειρείται η διερεύνηση των αρχικών νοημάτων που αναδύονται καθώς επίσης καταγράφονται και οι πρωτόλειες ιδέες για τα θέματα που θα προκύψουν.
- Κωδικοποίηση. Σε αυτό το στάδιο αποδίδονται κωδικοί στα αποσπάσματα του κειμένου, οι οποίοι αποτελούν εννοιολογικούς προσδιορισμούς και εκφράζουν περιεκτικά το νόημα που τους προσδίδει ο ερευνητής.
- Μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα. Στο τέταρτο στάδιο προκύπτουν τα θέματα που αποτελούν γενικότερες και πιο ευρείες κατηγορίες από τους κωδικούς. Τα θέματα συνιστούν επαναλαμβανόμενα μοτίβα νοημάτων που απαντώνται κατά τη μελέτη των συνεντεύξεων.

- Επανεξέταση των θεμάτων. Σε αυτό το στάδιο συγχωνεύτηκαν θέματα με παρόμοιο εννοιολογικό περιεχόμενο και προέκυψαν νέα διαμέσου της διαδικασίας της συνεχούς σύγκρισης.
- Έκθεση των ευρημάτων. Στο τελευταίο στάδιο και αφού προέκυψαν τα τελικά θέματα, παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας και παρατίθενται αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις για την τεκμηρίωση των ευρημάτων.

Τέλος, θα πρέπει να αποσαφηνιστεί ότι τα βήματα για τη θεματική ανάλυση δεν έχουν τη μορφή «κυλιόμενης σκάλας», με την έννοια ότι μόλις ο ερευνητής υλοποιήσει το ένα βήμα δε θα έχει την ευκαιρία να επιστρέψει σε προηγούμενο. Στον αντίποδα, η θεματική ανάλυση, αποτελεί μια δυναμική διαδικασία κι ο ερευνητής μπορεί κι είναι θεμιτό να επιστρέψει σε προηγούμενα βήματα, προκειμένου να διαπιστώσει τυχόν παραλείψεις και λάθη.

3.4. Διασφάλιση ποιότητας

Ένα από τα βασικά κριτήρια για την εκτίμηση της ποιότητας της έρευνας καθίσταται η φερεγγυότητα (credibility) (Bratlinger et al,2005). Για την επίτευξη της φερεγγυότητας, πριν τη λήψη των συνεντεύξεων η ερευνήτρια φρόντισε να περάσει χρόνο με τους εκπαιδευτικούς στις σχολικές μονάδες που υπηρετούσαν, να έρθει σε επαφή μαζί τους προκειμένου να λάβει κάποιες βασικές πληροφορίες και να κατανοήσει τον τρόπο συμπεριφοράς τους. Επιπλέον για τη διασφάλιση της ακρίβειας των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε έλεγχος μελών (member checking). Με το πέρας της ολοκλήρωσης των απομαγνητοφωνήσεων, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να διαβάσουν την απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη και να επιβεβαιώσουν ή να διαψεύσουν την ακρίβεια των όσων καταγράφηκαν (Bratlinger et al,2005).

Ένα άλλο κριτήριο ποιότητας είναι η ποιοτικές έρευνες, αξιοποιείται η έννοια της μεταφερσιμότητας (transferability). Η μεταφερσιμότητα ή γενικευσιμότητα ή και γενικευτική ισχύς (transferability) των ευρημάτων μιας ποιοτικής μελέτης, αναφέρεται στο κατά πόσο συμπεράσματα της μελέτης δύνανται να έχουν ισχύ πέρα από το συγκεκριμένο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας (Symeou,2015).

Επιπλέον για τη διασφάλιση της ακρίβειας των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε έλεγχος μελών (member checking). Με το πέρας της ολοκλήρωσης των απομαγνητοφωνήσεων, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να διαβάσουν την απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη και να επιβεβαιώσουν ή να διαψεύσουν την ακρίβεια των όσων καταγράφηκαν (Bratlinger et al,2005).

Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, χορηγήθηκε ένα έγγραφο στους εκπαιδευτικούς – το οποίο επισυνάπτεται στο παράρτημα- όπου περιλαμβάνονταν ορισμένες βασικές πληροφορίες. Πιο συγκεκριμένα, στο έγγραφο γινόταν γνωστός ο σκοπός της συνέντευξης, η μέση χρονική της διάρκεια καθώς επίσης και η επισήμανση ότι οι συνεντεύξεις θα μαγνητοφωνηθούν αποκλειστικά για το σκοπό της έρευνας προκειμένου να αποδοθούν με ακρίβεια τα λεγόμενα των συμμετεχόντων. Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν για τη μαγνητοφώνησή τους. Με το πέρας της συνέντευξης, ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή τους. Τέλος, επισημαίνεται ότι δεν γίνεται αναφορά στους εκπαιδευτικούς με τα ονόματά τους. Αντί αυτού, σε κάθε εκπαιδευτικό αποδόθηκε ένας κωδικός.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας, τα οποία παραθέτουν τις αντιλήψεις των δέκα Γενικών Παιδαγωγών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε Δημοτικά σχολεία κι έλαβαν μέρος στην έρευνα με στόχο την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την έννοια της ένταξης των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο καθώς επίσης και τις προτάσεις τους για τις αναγκαίες παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν για την επίτευξη της ένταξης. Τα αποτελέσματα συνδέονται με ευρήματα προηγούμενων ερευνών προκειμένου να αναδειχθούν οι συσχετισμοί με τη βιβλιογραφία.

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, προέκυψαν δώδεκα θέματα, τα οποία εντάσσονται σε τέσσερις ενότητες.

Η **πρώτη ενότητα** αφορά τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη και τη διδασκαλία μαθητών με ΑνεεΑ στο γενικό σχολείο. Στη συγκεκριμένη ενότητα ανέκυψαν **τέσσερα υποθέματα** βάσει των απόψεων των συμμετεχόντων : α. το περιεχόμενο που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην έννοια της ένταξης β. οι στόχοι της ένταξης γ. οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών και οι προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης, δ. ο μεταμορφωτικός ρόλος της εμπειρίας στην αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών.

Η **δεύτερη ενότητα** αφορά τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία όπου περικλείονται **τρία υποθέματα**: α. Η διαφοροποίηση ή και απλοποίηση της διδασκαλίας, β. Η χωροταξική θέση των μαθητών στην τάξη γ. Η συνεργασία τους με τους Ειδικούς Παιδαγωγούς των Τμημάτων Ένταξης και με τους Ειδικούς Παιδαγωγούς Παράλληλης Στήριξης.

Η **τρίτη ενότητα** αφορά τις δυσκολίες και τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Στην ενότητα αυτή περιλαμβάνονται **τρία υποθέματα**: α. Έλλειψη ευελιξίας προγράμματος σπουδών β. Συνεργασία με τα ΚΕΣΥ και τους Σχολικούς Ψυχολόγους, γ. συνεργασία με τους γονείς.

Η **τέταρτη ενότητα** αφορά τις προτάσεις και τις βελτιώσεις για την ουσιαστική επίτευξη της ένταξης. Στη συγκεκριμένη ενότητα περιλαμβάνονται **δύο υποθέματα**: αλλαγές στο σχολικό κλίμα β. επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

4.1. Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη και τη διδασκαλία παιδιών με ΑνεεΑ στο γενικό σχολείο.

4.1.1. Το περιεχόμενο της έννοιας της ένταξης

Όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν τι ορισμό θα έδιναν στην ένταξη, η συντριπτική πλειοψηφία υποστήριξε πως αποτελεί μια διαδικασία η οποία αφορά κατά κύριο λόγο και σχεδόν αποκλειστικά τους μαθητές με Αναπηρίες ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

«Θα έλεγα ότι ένταξη είναι κάποια παιδάκια με ιδιαιτερότητες είτε σωματικές είτε νοητικές είτε ψυχικές.» (Σ1)

Επιπρόσθετα, ορισμένοι τείνουν να ταυτίσουν την έννοια της ένταξης με το Τμήμα Ένταξης και τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης ή ακόμη να συγχέουν την ένταξη με την ενσωμάτωση.

«Εεε η ένταξη... Μεγάλη κουβέντα. Για μένα δεν υπάρχει καθόλου. Δηλαδή, δε γίνεται, δε γίνεται. Είναι απλό. Δε γίνεται ένταξη. Δηλαδή, για μένα δε θα έπρεπε να υπάρχει το Τμήμα Ένταξης.» (Σ6)

«Ότι, σίγουρα με την Παράλληλη Στήριξη είναι ένα βήμα θετικό για τη βοήθεια των παιδιών, αλλά πιστεύω χρειάζεται να γίνουν κι άλλα πράγματα.» (Σ7)

« Η ένταξη βοηθάει τα παιδιά να ενσωματωθούν στο δυναμικό της τάξης.» (Σ8)

«Ένταξη μιλάμε για ένα παιδί με διάφορες μαθησιακές δυσκολίες. Ένταξη... να μπορεί ένα παιδί με διάφορες μαθησιακές δυσκολίες να ανταποκριθεί στη γνώση και στις δεξιότητες όπως όλα τα υπόλοιπα.» (Σ3)

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από τις έρευνες των Coutsocostas and Alborz (2010). Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα των Starczewska, Hodkinson, and Adams (2012) , όπου οι Πολωνοί εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα να αποδώσουν έναν ορισμό για την ένταξη και φάνηκε να μπερδεύουν την ένταξη με την ενσωμάτωση των μαθητών με Ανεσα στο γενικό σχολείο.

Επιπρόσθετα, αρκετοί εκπαιδευτικοί φάνηκε να μη γνωρίζουν τι είναι η ενταξιακή εκπαίδευση, να ζητούν διευκρινήσεις ή ακόμη και να τη συγχέουν με το θεσμό της Παράλληλης Στήριξης.

«-Την ενταξιακή εκπαίδευση, πώς θα την ορίζατε;

-Την Παράλληλη μέσα στην τάξη;» (Σ7)

«-Την ενταξιακή εκπαίδευση;

-Αυτό ακριβώς (ενν. να ενσωματωθούν τα παιδιά στο δυναμικό της τάξης), αλλά με το γνωστικό αντικείμενο μέσα.» (Σ8)

«Δεν ξέρω καθόλου.... Ενταξιακή εκπαίδευση... Φοβάμαι μην πω και κάτι λάθος.» (Σ9)

«Την ενταξιακή εκπαίδευση πώς την αντιλαμβάνεστε;

-Δηλαδή όλη αυτή τη διαδικασία που ακολουθείται με τις Παράλληλες Στηρίξεις και το Τμήμα Ένταξης;» (Σ3)

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό πως οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν το γνωστικό υπόβαθρο και τις απαραίτητες πληροφορίες ούτως ώστε να γνωρίζουν τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης. Ακόμη, θεωρούν πως η ενταξιακή εκπαίδευση απευθύνεται

αποκλειστικά στα παιδιά με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ στην πραγματικότητα αφορά όλους τους μαθητές.

Συμπεραίνεται λοιπόν, πως οι γενικοί παιδαγωγοί δεν έχουν στο μυαλό τους έναν ξεκάθαρο ορισμό για την ένταξη και την ενταξιακή εκπαίδευση. Η έλλειψη κατανόησης και γνώσης του εννοιολογικού πλαισίου παρατηρήθηκε και σε άλλες που διεξήχθησαν (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006· Maheshwari & Sharurkar ,2015 · Unianu,2013). Παρότι υπάρχει εννοιολογική σύγχυση όσον αφορά τους ορισμούς, ένα κοινό στοιχείο είναι η άποψη όλων των εκπαιδευτικών ότι για την εφαρμογή της ένταξης είναι απαραίτητη η ύπαρξη των Ειδικών Παιδαγωγών οι οποίοι θα αναλάβουν τους μαθητές με ΑνεεΑ, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Shevlin, Winter, and Flynn 2013).

4.1.2 Οι στόχοι της ένταξης

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες θεωρούν πως οι μαθητές με Ανεεα αδυνατούν να κατακτήσουν υψηλούς μαθησιακούς στόχους και πολλές φορές φοιτούν στο γενικό σχολείο απλώς για να βρίσκονται στον ίδιο χώρο με τους συνομηλίκους τους. Επομένως, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η ένταξη εστιάζει στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από πλευράς των μαθητών καθώς τα όποια οφέλη στον γνωστικό τομέα είναι περιορισμένα.

«Να εντάξουμε ένα παιδί με διάφορες δυσκολίες ή ιδιαιτερότητες σε μια ομάδα ηλικιακή που ταιριάζει δηλαδή με το παιδί αυτό, κανονικού επιπέδου». (Σ10)

«Να μπορέσει το παιδάκι που χαρακτηρίζεται ως παιδάκι με ειδικές ανάγκες ή ειδικές ικανότητες να συνοπάρει με τα άλλα τα παιδιά μέσα στην τάξη, να αναπτύξει πρώτα-πρώτα κοινωνικές σχέσεις και να γίνει αποδεκτό και μετά να προχωρήσει μαθησιακά, όσο μπορεί βέβαια.» (Σ2)

«-Θεωρείτε ότι τον βοηθάει το ότι βρίσκεται στη γενική τάξη;

-Όσον αφορά την κοινωνική του ένταξη, ναι. Όσον αφορά όμως την μαθησιακή του ένταξη, όχι. Το γνωστικό αυτή τη στιγμή... Θα πάρει γνώσεις από την τηλεόραση, από

τον υπολογιστή, από άλλους πιο εύκολους τρόπους, από την επικοινωνία με τη μαμά του, από τη συναναστροφή του με τα άλλα παιδιά και από την αγκαλιά» (Σ5)

Παρόμοια ήταν τα ευρήματα των Zoniou-Sideri & Vlachou (2006). Στην έρευνά τους, η πλειοψηφία των δασκάλων θεωρούσε ότι οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα επωφελούνταν από την ένταξή τους στη γενική τάξη κυρίως σε ό,τι σχετίζεται με την κοινωνικοποίηση τους και όχι τόσο στον γνωστικό τομέα.

«Κοίτα, το σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας. Ξέρω γω; Εδώ μαθαίνουμε πράγματα που τα αξιοποιούμε αργότερα έξω. Και το Δημοτικό είναι όντως έτσι. Είναι δηλαδή οι πρώτες οι γνώσεις, τα πρώτα βήματα, συμπεριφορά. Γνωστικό αντικείμενο πολύ ελαφρύ.» (Σ8)

«Πάντως θα έπρεπε να είναι μέσα στην τάξη, γιατί καλούνται αυτά τα παιδάκια να ζήσουν στην κοινωνία, έτσι, την κανονική κοινωνία. Πρέπει να τα μάθουν στο πώς πρέπει να κινηθούν μέσα στην κοινωνία. Θεωρώ ότι θα έπρεπε πρώτα αυτά να λύσουμε και μετέπειτα τα υπόλοιπα που έχουν να κάνουν με το γνωστικό κομμάτι.» (Σ9)

Βλέπουμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί θέτουν ως άμεση προτεραιότητα την κοινωνική ένταξη των μαθητών στην τάξη που αποσκοπεί στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης. Δίνουν βαρύτητα στο να γίνουν τα παιδιά αποδεκτά από τους συμμαθητές τους και δεν εστιάζουν στην κατάκτηση γνωστικών αντικειμένων, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (De Boer, Pijl, and Minnaert, 2011)

4.1.3. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών και οι προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων φαίνεται να είναι θετικά διακείμενη προς την ένταξη παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Ωστόσο, επισημαίνουν πως υφίστανται ορισμένες προϋποθέσεις για την ουσιαστική υλοποίησή της. Αναλυτικότερα, οι προϋποθέσεις που θέτουν οι εκπαιδευτικοί άπτονται δύο ζητημάτων. Οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι στο γενικό σχολείο μπορούν να ενταχθούν οι μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν σοβαρές ή πολλαπλές αναπηρίες ενώ παράλληλα θα πρέπει να υποστηρίζονται από έναν παιδαγωγό Παράλληλης Στήριξης.

Ένα από τα βασικά θέματα που εγείρουν προβληματισμό στους εκπαιδευτικούς και επηρεάζουν τις στάσεις τους, είναι η διάγνωση που έχει λάβει ο μαθητής από το ΚΕΣΥ και ειδικότερα ο βαθμός της αναπηρίας ή/και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του. Πιο συγκεκριμένα, αρκετοί δάσκαλοι θεωρούν ότι τα παιδιά με νοητική αναπηρία και παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς δεν μπορούν να ενταχθούν στο γενικό σχολείο.

«Κοίτα, ανάλογα με τη βαρύτητα των περιπτώσεων θα έλεγα ότι το θεωρώ καλό ή κακό να εντάσσονται τα παιδιά με αναπηρίες στο γενικό σχολείο και να έχουμε πάντα βοηθό.»
(Σ1)

«Να μην υπάρχει βαριά νοητική υστέρηση βασικά. Νομίζω τα υπόλοιπα μπορούν να ενταχθούν. Όπως επίσης δεν ξέρω και η επιθετικότητα που σχετίζεται με ψυχικές ασθένειες, ίσως.» (Σ3)

«Το πρόβλημα με την όραση το παιδάκι που έχω φέτος, νομίζω ότι μπορεί να ενσωματωθεί μια χαρά. Όταν έχει άτομο. Αλλά πιστεύω ότι μπορεί να ενσωματωθεί. Τώρα από τα άλλα, αν είναι ελαφριάς μορφής η ιδιαιτερότητα μπορεί να μπει στο κανονικό σχολείο.» (Σ10)

«Πιστεύω ότι κάποια προβλήματα, κάποια παιδιά που έχουν βαριά προβλήματα, δεν πρέπει να έρχονται στο κανονικό σχολείο. Βαριές μορφές αυτισμού σαν το παιδί που είχαμε, σύνδρομο Down. Όταν είναι βαριά τα συμπτώματα αυτά, δεν πρέπει να έρχεται σε κανονικό σχολείο. Γιατί δεν έχει νόημα. Μόνο η κοινωνικοποίηση του παιδιού.» (Σ10)

«Εκτός από το σωματικό, τετραπληγία ή την αναπηρία οι οποίες κι αυτές εφόσον υπάρχει κάποιο νοητικό επίπεδο που βοηθάει το παιδί, ο αυτισμός, η δυσλεξία, πιστεύω ότι κάλλιστα. Οι νοητικές αναπηρίες είναι δίκικο μαχαίρι.» (Σ5)

Η έρευνα των Wilde and Avramidis (2011), επιβεβαιώνει ότι οι δάσκαλοι γενικής αγωγής μπορεί να είναι θετικά διακείμενοι με τη φιλοσοφία της ένταξης, εντούτοις λίγοι είναι εκείνοι που πιστεύουν ότι μπορούν να ενταχθούν όλα τα παιδιά με Ανεσα στο γενικό σχολείο. Ο ενδοιασμός αναφορικά με την ένταξη μαθητών με νοητική αναπηρία επισημαίνεται και στην έρευνα των Maheshwari και Shapurkar (2015). Αρκετές έρευνες στο παρελθόν έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί όσον αφορά την ένταξη μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς (Avramidis & Bayliss, 2000· Moberg, Muta, Korenaga, Kuorelahti, Savolainen, 2019).

«Εεε παιδάκια με αυτισμό τα οποία δεν τα καταφέρνουν, δεν μπορούν να κατακτήσουν γνώσεις. Δεν έχουν..... Που δεν μπορούν να κατακτήσουν τη γνώση τέλος πάντων. Δεν ξέρω πόσο μπορούν να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες που παρουσιάζει το κανονικό σχολείο.» (Σ9)

«Ο αυτισμός είναι , φαντάζομαι, πόσο βαριάς μορφής. Γιατί αυτιστικά παιδιά είχαμε παλιά στο σχολείο που ήταν ενσωματωμένα, συγκεκριμένα στις κόρης μου την τάξη, αλλά δεν μπορούσε το παιδί να παρακολουθήσει τίποτα.» (Σ10)

Ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, ιδιαίτερα όσων βρίσκονται στα επίπεδα 2 και 3, παιδιών δηλαδή που χρειάζονται τη μεγαλύτερη υποστήριξη (Γαλάνης, 2020), εντοπίζεται και στα ευρήματα των Thorpe και Azam(2010), όπου ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι οι μαθητές με αυτισμό θα μπορούσαν να κατακτήσουν περισσότερες γνώσεις σε ένα ειδικό σχολείο, παρά στη γενική εκπαίδευση. Επίσης, η έρευνα των Avramidis και Kalyva (2007) έδειξε ότι η διδασκαλία μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος απασχόλησε και προβλημάτισε ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με άλλες, ηπιότερες αναπηρίες.

Εξαίρεση αποτελούν δύο εκπαιδευτικοί οι οποίοι υποστηρίζουν ότι μπορούν να ενταχθούν ανεξαιρέτως όλοι οι μαθητές.

«Εγώ είμαι υπέρ της ένταξης στο γενικό σχολείο. Δεν πιστεύω στα ειδικά σχολεία να σας πω την αλήθεια. Θεωρώ δηλαδή ότι πρέπει να υπάρχει συνεκπαίδευση. Να υπάρχουν τα πάντα. Και να έχει απ' όλα τα παιδιά γιατί τα παιδιά αυτά καλούνται να ζήσουν σε αυτόν τον κόσμο.» (Σ8)

«Όλα τα παιδιά μπορούν να ενταχθούν στα γενικά σχολεία. Όλοι οι τύποι.» (Σ2)

Η δεύτερη προϋπόθεση που θέτουν οι εκπαιδευτικοί για την ένταξη παιδιών με Ανεεα στο γενικό σχολείο, είναι η παρουσία επιπλέον προσωπικού στο σχολείο και πιο συγκεκριμένα παιδαγωγών Παράλληλης Στήριξης.

«Φαντάζομαι ότι θα πρέπει αν μπει στα σωστά πλαίσια, θα πρέπει να υπάρχει ένα άτομο που θα βοηθάει το παιδί μέσα στην τάξη να ενταχθεί μέσα στο σύνολο και κάποιες ώρες να το έχει κι έξω από την τάξη για να βοηθάει κι άλλες δυσκολίες του και συγκεκριμένα να εισπράττει, να ρουφάει όλο αυτό το πράγμα, την πίεση να μπορεί να το διαχειριστεί, ώστε ο δάσκαλος να κάνει το μάθημα και να μην επιβαρύνει όλη την τάξη..» (Σ10)

«Δεν ξέρω αν πληρούμε όλες τις δομές και τι θα έπρεπε να γίνει παραπέρα. Δεν είμαι ειδικός, πάντως δουλεύοντας τα τελευταία χρόνια... Απ' ό,τι βλέπω τα έρχονται στο σχολείο μας παιδιά από το πανεπιστήμιο της Ειδικής Αγωγής, το βλέπω πάρα, πάρα πολύ θετικό, γιατί τα παιδιά είναι ενημερωμένα και μπορούν να καλύψουν πάρα πολλές και μεγάλες ανάγκες.» (Σ9)

«Δηλαδή αν δεν υπάρχει ένας δάσκαλος Παράλληλης Στήριξης μέσα σε ένα τμήμα με 20 παιδιά ή και λιγότερα είναι πάρα πολύ δύσκολο να δουλέψεις.» (Σ3)

Αρκετοί από τους Γενικούς Παιδαγωγούς που ρωτήθηκαν, θεώρησαν πρόκληση και προσωπικό στοίχημα την ένταξη παιδιών με Ανεεα στη γενική τάξη. Παρόμοια ήταν τα ευρήματα της έρευνας των Šuc et al. (2016), όπου ένας σημαντικός αριθμός των δασκάλων θεώρησε την ένταξη ως πρόκληση. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί

αναγνώρισαν την ευθύνη που επισείει η ένταξη των μαθητών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο και θεώρησαν ότι παρά τις δυσκολίες, πρέπει να αναδιαμορφώσουν τον τρόπο σκέψης τους και να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα της ενταξιακής εκπαίδευσης, προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

«Ναι, ναι. Αλλάζει εντελώς το πεδίο. Είναι θετικό. Είναι πρόκληση. Είναι πώς θα το διαχειριστείς.. Είχαμε βέβαια στο σχολείο Σύνδρομο Castello ένα παιδάκι. Που ήταν πολύ, πολύ επιθετικό. Παρόλα αυτά όμως φτάσαμε Έκτη Δημοτικού, το αγαπήσαμε όλοι.» (Σ8).

«Ναι, ναι. Και πρόκληση κι ας μου επιτραπεί η έκφραση κάτι σαν στοίχημα. Δηλαδή, θα κάνω κι εγώ κάτι. Θα κάνω κι εγώ κάτι... Είναι η ευκαιρία να κάνω κι εγώ κάτι, να προσπαθήσω, να βοηθήσω όσο μπορώ.» (Σ9)

Ωστόσο, μια εκπαιδευτικός που ήθελε με ζήλο να αναλάβει το τμήμα με το παιδί με αναπηρία όρασης, έχει εκφράσει την αντίθεσή της με την ένταξη παιδιών με νοητική αναπηρία. Οπότε, συμπεραίνουμε ότι είναι θετική, υπό ορισμένες προϋποθέσεις.

«Ναι. Ναι. Γιατί δεν ξέραμε σε ποιο τμήμα θα πάει. Δύο τμήματα έχει η πρώτη. Οπότε είπα ότι θέλω να το έχω εγώ στο τμήμα μου για να έχω κι αυτή την εμπειρία.» (Σ10)

Μόνο δύο από τους εκπαιδευτικούς δε θεωρούν πρόκληση την ένταξη των παιδιών με Ανεσα στο γενικό σχολείο.

«Όχι. Δεν μπορώ να πω ότι ... Δηλαδή αν θα έπρεπε να διαλέξω μια τάξη, ούτε θα είναι το χαρακτηριστικό που θα την επιλέξω ούτε το χαρακτηριστικό που θα την απορρίψω.»(Σ3)

«Δεν το σκέφτηκα να σου πω. Δεν το σκέφτηκα καθόλου. Όχι ότι δε δυσκολεύτηκα, καταλάβαινα ότι εγώ δεν μπορούσα να το βοηθήσω όπως θα μπορούσε να το βοηθήσει η δασκάλα που θα ερχότανε για να ναι δίπλα του.» (Σ4)

4.1.4 Ο μεταμορφωτικός ρόλος της εμπειρίας στην αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών

Οι δέκα Γενικοί Παιδαγωγοί που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, επιλέχθηκαν με βάση το εάν είχαν εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με Ανεεα είτε τη σχολική χρονιά κατά την οποία έλαβαν χώρα οι συνεντεύξεις (2018-2019) είτε κατά το παρελθόν. Ωστόσο, η εμπειρία του καθενός σε τάξεις όπου φοιτούσαν μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνήθως δεν ξεπερνούσε τα 5 χρόνια.

Ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς βίωσαν σημαντικές εμπειρίες μέσα από την επαφή τους με τη διαφορετικότητα με αποτέλεσμα να επηρεαστούν σε σημαντικό βαθμό οι στάσεις τους ως προς την ένταξη μαθητών με Ανεεα στο γενικό σχολείο. Οι συγκεκριμένες εμπειρίες αφορούν είτε τις πρώτες εμπειρίες των εκπαιδευτικών στην εργασιακή τους πορεία είτε επαγγελματικά ταξίδια στο εξωτερικό που τους έδωσαν την ευκαιρία να ανακαλύψουν τις πρακτικές που εφαρμόζονται σε άλλα κράτη ή ακόμη και εμπειρίες ζωής, όπως η απόκτηση ενός παιδιού με αναπηρίες. Τα συγκεκριμένα βιώματα, όπως αποκαλύπτουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποτέλεσαν εφαλτήρια για την υιοθέτηση θετικότερων στάσεων και αντιλήψεων για τη διδασκαλία και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

«Ήταν πολύ σημαντικό που ξεκίνησα να δουλεύω σαν δασκάλα σε ειδικές τάξεις. Βέβαια, εντάξει, δούλεψα σε σχολείο τσιγγάνων. Το ότι δούλεψα με παιδιά που ξεφεύγουν από το συνηθισμένο σχολείο ήταν μια εμπειρία ζωής, επειδή ήταν κι η πρώτη εμπειρία, αυτό με καθορίζει. Νομίζω ότι πιο εύκολα αποδέχομαι τη διαφορετικότητα.» (Σ2)

Η εμπειρία της από τη διδασκαλία παιδιών που διαβιούν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεών της για την αποδοχή της διαφορετικότητας και της εκπαίδευσης των παιδιών ανεξάρτητα από τις συνθήκες στις οποίες ζουν, τις μαθησιακές τους δυσκολίες ή και τις ενδεχόμενες αναπηρίες τους. Όπως ανέφερε σε άλλο σημείο της συνέντευξης:

«Πάντα αποδεχόμουν, απλά τώρα, ας πούμε, αυτό που λέω στους μαθητές μου, καλλιέργησα την ενσυναίσθηση. Αυτόματα γίνεται η αποδοχή. Δεν είναι ανάγκη να το δουλέψω μέσα στο μυαλό μου ή να δυσανασχετήσω γιατί έχω ένα παιδάκι με ειδικές ανάγκες το οποίο θα με δυσκολέψει μέσα στην τάξη. Ξέρω ότι αυτό πρέπει να γίνει.» (Σ2)

Η δασκάλα θέλει να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση και στους μαθητές της και φαίνεται να επιθυμεί να εντάξει όλους τους μαθητές στην τάξη και να «προχωρήσουν μαθησιακά, όσο μπορούν, φυσικά.» (Σ2)

«Άλλαξε εντελώς τη στάση της ζωής μου όταν μου έτυχε εμένα. Όταν όμως τυχαίνει, σφίγγεις τα δόντια και προσπαθείς να κάνεις ό,τι καλύτερο πρώτα για το παιδί σου και δεν το συζητάω μετέπειτα... Αλλά κι από τη φύση μου, δεν ήμουν αρνητικός στην ένταξη παιδιών με αναπηρίες. Σιγά-σιγά μαθαίνουμε... Μας μαθαίνουν κι αυτά πράγματα κι εμείς τους μαθαίνουμε κάποια πράγματα και μετέπειτα, βλέποντας την εξέλιξη τους στις μεγαλύτερες τάξεις, όταν κι αυτά βάζουν τη συμμετοχή τους, έστω κι αυτό το μικρό λιθαράκι που θα δώσουν την απάντηση... Θα τα χειροκροτήσουν οι υπόλοιποι, τα δέχονται στην παρέα, θα γιορτάσουν τα γενέθλιά τους και θα είναι παρόντες όλοι... Ακόμη κι οι δάσκαλοί τους θα μπορούν να είναι κοντά σε τέτοιες στιγμές. Ειδικά σε αυτά τα παιδιά, το χρειάζονται και καλό θα είναι να γίνεται. Είναι και μικρή η ηλικία. Βλέποντας και μεγαλώνοντας και κάθε φορά βάζοντας στόχους τους οποίους φτάνεις και ξεπερνάς και δεν το πιστεύεις ούτε ο ίδιος, λες τι γίνεται μετά, εδώ υπάρχει ωραία εξέλιξη»(Σ9)

Ο εκπαιδευτικός ήταν από την αρχή θετικός στην ένταξη παιδιών με Ανεσα στο γενικό σχολείο. Όταν όμως βίωσε μια πολύ άμεση εμπειρία ως εκπαιδευτικός και γονέας παιδιού με ΔΑΦ, έγινε ακόμη πιο ένθερμος υποστηρικτής της ένταξης των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

«Πριν χρόνια είχα κάνει ένα εκπαιδευτικό ταξίδι στην Αγγλία. Είδα ότι μέσα στην κανονική τάξη του σχολείου υπήρχαν 2 βοηθητικοί δάσκαλοι. Ένας βοηθός και κάθε φορά εναλλάσσονταν κιόλας. Στην αρχή εμείς τα πρώτα χρόνια θυμάμαι, τα παιδιά που θέλανε κάποια βοήθεια, τα βγάζανε από την τάξη. Συνάδελφοι που είχανε κενό τα αναλάμβαναν κι έλεγαν : «Α, θα βοηθήσεις εσύ τον τάδε». Αυτό, ας πούμε, λίγο, απομόνωνε το παιδί. Ενώ εκεί, στην Αγγλία, ουσιαστικά ο δάσκαλος πήγαινε εκεί μέσα στην τάξη, από δίπλα και ψιθυριστά βοηθούσε τα παιδιά τα πιο αδύναμα, χωρίς όμως να βγαίνουν από την τάξη. Ωστε έτσι φαινόταν ότι ο δάσκαλος είναι για όλους, δεν είναι

μόνο... Δεν περνούσε δηλαδή το μήνυμα ασυναίσθητα στα υπόλοιπα παιδιά ότι αυτός/-ή είναι έτσι, δεν τα παίρνει και πάει στην άλλη τάξη. Με έχει βοηθήσει πολύ. Να βλέπεις και πώς λειτουργούν οι άλλοι και τι δομές έχουν. Το ζήλεψα και θα ήθελα να το εφαρμόσω.» (Σ7)

«Την πρώτη χρονιά που δίδαξα σε σχολείο, ήμουν σε ένα ιδιωτικό κι είχα στο τμήμα μου ένα παιδάκι με βαριά κώφωση. Πολύ τραυματική εμπειρία.. Πολύ δύσκολο. Δυσκολεύτηκα πάρα πολύ. Βέβαια οφείλω να ομολογήσω πως όσο ασχολείσαι με τα παιδιά με αναπηρία, γίνεσαι ακόμη πιο θετικός. Δηλαδή βλέπεις ότι μπορεί να απογοητεύεσαι στην αρχή και να αποθαρρύνεσαι, αλλά όσο επιμένεις, κι ένα μικρό λιθαράκι να βάλεις ας πούμε στην εκάστοτε πορεία των παιδιών, στο να βελτιωθεί, στο να αλλάξει, νομίζεις ότι του αλλάζεις όλη του τη ζωή. Δε φταίνε τα παιδιά που δεν καταλαβαίνουν αυτό το μάθημα που κάνω εγώ. Είναι ότι πρέπει να αλλάξω τελείως τον τρόπο για να μπορέσω να τους περάσω έστω και λίγα πράγματα από αυτά που ξέρω και που διδάσκω και στα υπόλοιπα παιδιά.»(Σ6).

Η συγκεκριμένη αντίληψη συνάδει με τη φιλοσοφία της ένταξης και εντοπίζεται και στην έρευνα του Shevlin και των συνεργατών του (2013). Ο μεταμορφωτικός ρόλος της εμπειρίας στις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη μαθητών με Ανεεα υπογραμμίζεται και από τον Parasuram (2006). Η ένταξη εστιάζει στις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στην τάξη και στο σχολείου προκειμένου να αυξηθεί η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στους μαθητές.

4.2. Πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

4.2.1. Διαφοροποίηση ή απλοποίηση της διδασκαλίας

Οι εκπαιδευτικοί που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας -με εξαίρεση μια εκπαιδευτικό- δε διαθέτουν ιδιαίτερες γνώσεις σχετικές με την αναπηρία, την ένταξη και την ενταξιακή εκπαίδευση. Το συγκεκριμένο στοιχείο φαίνεται να επιβεβαιώνεται από τις στρατηγικές και πρακτικές που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδακτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, αρκετοί δάσκαλοι δήλωσαν πως εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους ή προχωρούν σε απλές τροποποιήσεις του υλικού.

«Κοίτα τώρα... Εγώ ως εκπαιδευτικός κάνω διαφοροποιημένη. Δηλαδή τους δίνω άλλη ορθογραφία, άλλη όλη, πολλές φορές άλλες ασκήσεις. Πολύ πιο εύκολες. Καμία σχέση με το επίπεδο των άλλων παιδιών, είναι χάος.» (Σ1)

« Έχει τύχει να κάνω διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ανόλογα την περίπτωση. Ναι. Έτυχε, ως πούμε, να διδάσκω βιβλίο της πρώτης σε μαθητή που είχα τρίτη για παράδειγμα. Γιατί δεν μπορούσε να ανταποκριθεί. Αλλά και στον φετινό μου μαθητή που επαναλαμβάνει την τάξη επειδή δεν είναι στο επίπεδο που είναι τα υπόλοιπα παιδάκια, παρόλο που επαναλαμβάνει την τάξη, του διαφοροποιώ τις εργασίες του. Απλώς του βάζω λιγότερη αντιγραφή, λιγότερη ορθογραφία, λιγότερη ανάγνωση και έχω συνεννοηθεί με τη μητέρα, όταν παίρνουνε εργασία στο σπίτι έτσι σε φωτοτυπία, δεν είναι υποχρεωμένος να τα κάνει όλα.» (Σ3)

« Εε, απλά όχι τελείως διαφορετικές ασκήσεις... Ή θα μειώσω τον όγκο της δουλειάς ή κάποιες φορές δοκιμάσαμε φέτος να δώσουμε τα πιο μεγάλα, για αμβλύωπες. Δεν είχε διαφορά. Ήταν η ίδια εργασία, με άλλη γραμματοσειρά. Δηλαδή αν είναι μια σελίδα η κανονική εργασία, βγαίνει μιάμιση για αμβλύωπες. Είναι λίγο πιο μεγάλα, είναι διαφορετικό το τύπομα. Δεν είχε διαφορά.» (Σ10)

«Την πρώτη χρονιά που ήρθα στο σχολείο, είχα πάρει την Έκτη, είχε ένα παιδάκι που είχε έτσι θέμα ελαφράς νοητικής υστέρησης, αλλά τότε δεν είχαμε ακόμα Παράλληλες

και προσπαθούσαμε με τροποποιήσεις ασκήσεων με αυτό το θέμα και με παραπάνω... Καθόμουν δηλαδή παραπάνω κάποια λεπτά μέσα για να του εξηγήσω τις ασκήσεις.» (Σ7)

Από τα παραπάνω διαφαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί σε ορισμένες περιπτώσεις νομίζουν πως εφαρμόζουν τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Εντούτοις, προχωρούν σε απλούστευση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (watering down the curriculum) και σε χρήση σχολικών εγχειριδίων που απευθύνονται σε μαθητές μικρότερης ηλικίας. Η συγκεκριμένη παρερμηνεία επιβεβαιώνεται και από τις Παντελιάδου και Φιλιππάτου (2013) οι οποίες αναφέρουν πως αρκετοί εκπαιδευτικοί ταυτίζουν την απλούστευση του υλικού με την διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν περιλαμβάνει μια συγκεκριμένη στρατηγική. Αντίθετα, περικλείει ένα εύρος στρατηγικών και πρακτικών με στόχο την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στη γνώση και στην μαθησιακή τους πρόοδο. Η έννοια διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν φαίνεται γίνεται πλήρως αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι τη συνδέουν είτε με τη μείωση των καθηκόντων για το σπίτι είτε με την χορήγηση ασκήσεων που θα έδιναν σε μαθητές μικρότερης τάξης (Παντελιάδου και Φιλιππάτου, 2013). Η έρευνα των Koutselini & Persianis που διεξήχθη ανάμεσα σε φοιτητές του παιδαγωγικού τμήματος του Πανεπιστημίου Κύπρου η οποία έλαβε χώρα το 2000, κατέδειξε πως για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς η έννοια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας ήταν συνυφασμένη με τον περιορισμό και απλοποίηση της ύλης για τους πιο αδύναμους μαθητές (Κουτσελίνη και Ιωαννίδου, 2020).

Τέλος, υπάρχουν και συμμετέχοντες οι οποίοι δήλωσαν ότι δεν προβαίνουν σε αλλαγές και τροποποιήσεις είτε στο υλικό είτε στις πρακτικές διδασκαλίας.

«Μια ώρα κάθε Παρασκευή που τα παιδιά έχουν Γυμναστική, και δε θέλει να κάνει Γυμναστική έχω πει να διαλέξει ο ίδιος ένα βιβλίο που είναι με σταυρόλεξα, να είναι ένα βιβλίο που να το αγαπάει και καθόμαστε το βλέπουμε μαζί, και μια ώρα. Αλλά κάτι το εξατομικευμένο, λυπάμαι, όχι.» (Σ5)

«Δεν μπορούσα να κάνω πράγματα. Δεν έκανα τίποτα. Το παιδί μετά τα Χριστούγεννα, πήγε σε ειδικό σχολείο» (Σ6)

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σημειώνουν πως δεν υιοθετούν συγκεκριμένες πρακτικές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας πέρα από αυτές που αναφέρθηκαν στην αρχή της ενότητας. Εξάιρεση αποτελεί μια εκπαιδευτικός η οποία σχεδίασε ένα project στο μάθημα της Λογοτεχνίας προκειμένου να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση των παιδιών.

«Υπήρχαν πολλές συγκρούσεις με επίκεντρο το παιδάκι με Asperger. Είχε στοχοποιηθεί αρκετές φορές από μια μερίδα παιδιών, αλλά συγκρούσεις υπήρχαν και στις μεταξύ τους σχέσεις. Έτσι λοιπόν, έκανα ένα πρότζεκτ στη Λογοτεχνία, «Λογοτεχνία και Διαφορετικότητα». Κράτησε 2-3 μήνες και άρεσε πολύ στα παιδιά. Δούλεψα πάρα πολύ την ενσυναίσθηση μέσα στην τάξη, γιατί υπήρχαν και πολλές συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών κι έπρεπε να δουλέψουμε την αποδοχή του διαφορετικού. Και διαφορετικό δεν είναι μόνο το παιδάκι με Asperger. Η διαφορετικότητα ορίζεται με πολλούς τρόπους. Με το πέρας του project, άλλαξε όλη η φυσιογνωμία της τάξης. » (Σ2)

Σύμφωνα με την Cassady (2011), οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διατηρούν αρνητικές στάσεις προς την ένταξη, δεν επιχειρούν καμία προσπάθεια για την τροποποίηση των διδακτικών τους στρατηγικών στη γενική τάξη ούτε ως να βοηθήσουν τους μαθητές με Ανεεα. Οι Monsen, Ewing και Kwoka (2013) υποστηρίζουν πως οι στρατηγικές που εφαρμόζουν οι παιδαγωγοί κατά τη διδακτική διαδικασία αντικατοπτρίζουν τις αντιλήψεις τους για την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας, θα λέγαμε ότι ο λόγος για τον οποίο δεν εφαρμόζουν διδακτικές στρατηγικές με σκοπό τη διευκόλυνση όλων των μαθητών, δεν είναι τόσο η άρνησή τους προς την ένταξη, όσο η αντίστασή τους στην αλλαγή σε συνδυασμό με την έλλειψη γνωστικού υποβάθρου αναφορικά με την ένταξη και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι Avramidis, Fyssa & Vlachou (2014), πιθανολογούν πως οι αναποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές των γενικών παιδαγωγών οφείλονται στις χαμηλές προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές με Ανεεα, ένα είδος αυτοεκπληρούμενης προφητείας

4.2.2 Η χωροταξική θέση του παιδιού στην τάξη

Ένα ακόμη στοιχείο το οποίο δύναται να δώσει στοιχεία για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, σχετίζεται με τη χωροταξική θέση του μαθητή με Ανεσα μέσα στην σχολική αίθουσα. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί δίνουν προτεραιότητα στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με Ανεσα, καθώς θεωρούν ότι η τοποθέτησή τους στην ίδια αίθουσα με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους θα προσδώσει μεγαλύτερα οφέλη για τα παιδιά σε κοινωνικό, αλλά και σε συναισθηματικό επίπεδο. Ωστόσο, όπως φάνηκε από τις απαντήσεις που δόθηκαν από αρκετούς ερωτηθέντες, η διάταξη των θρανίων -είτε εργασία σε ομάδες είτε ο σχηματισμός δύο «Π», γίνεται με κριτήριο τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ποια παιδιά χρήζουν μεγαλύτερης βοήθειας. Η χωροταξική ένταξη των μαθητών με Ανεσα στη γενική τάξη που στοχοπροσηλώνεται στην ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων μεταξύ των παιδιών προσδίδει μια αφομοιωτική χροιά και η ένταξη αποτυπώνεται ως απλή τοποθέτηση του μαθητή στην ίδια αίθουσα με τους υπόλοιπους.

Αναλυτικότερα, η μια από τις ομάδες αποτελείται από τους πιο αδύναμους μαθητές.

«Έχω φτιάξει μια ομάδα που είναι αυτό το παιδί, αλλά και κάποια άλλα παιδιά που είτε θα είχαν κάποιο πρόβλημα, ή θα έχριζαν κι αυτά βοήθειας κι η Ειδική Παιδαγωγός κάθεται μαζί τους ή περιδιαβαίνει γύρω από την τάξη και τα βοηθάει και αυτά.» (Σ10)

«Του δίνω περισσότερο χρόνο, γιατί θέλει πολύ χρόνο για να κινητοποιηθεί. Έχω κι άλλα παιδιά που δυσκολεύονται στη Γλώσσα και κάποιο άλλο που δεν έχει και παράλληλη. Πάω λίγο κοντά τους. Τους έχω έτσι 2-3 μαζεμένους και πάω κοντά τους. Το παιδί με τη διάγνωση κάθεται με την Παιδαγωγό της Παράλληλης στήριξης στη γωνία του «Π», για να μπορεί και το άλλο παιδί που κάθεται και κάποια φορά μπορεί να χρειαστεί να το βοηθήσει και να μην έχουν μακρινή απόσταση.» (Σ4)

Ένας από τους εκπαιδευτικούς διατηρεί την κλασική διάταξη των θρανίων. Ο μαθητής που αντιμετωπίζει κινητικά προβλήματα κάθεται στο τελευταίο θρανίο που αποτελείται από μια μεγάλη έδρα, προκειμένου να χωρέσει το αμαξίδιο με τον μαθητή. Δίπλα του

από τη μια πλευρά, βρίσκεται το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό. Από την άλλη πλευρά, τοποθετείται ένας μαθητής της τάξης, ο οποίος αλλάζει ανά τακτά χρονικά διαστήματα.

«Εεε ο μαθητής είναι στο τέλος. Τις περισσότερες φορές διαλέγει ο μαθητής, μου λέει ποιο παιδί θέλει, λέει : « Κύριε θέλω να κάτσω με τον τάδε ή την τάδε», αλλά κανένα παιδί μέχρι στιγμής δεν έχει διαμαρτυρηθεί, αλλά συνήθως επιλέγει τα παιδιά εκείνα που τον πλησιάζουν πρώτα, δείχνουν λίγο πρόθεση ότι θέλουν να κάνουν παρέα μαζί του , και έτσι. Δηλαδή υπάρχουν παιδιά που δεν τα έχει ζητήσει ποτέ γιατί δε θα κάτσουν. Υπήρξαν βέβαια και στιγμές στην αρχή όταν ανέλαβα την τάξη, γιατί πρώτη φορά έχω την τάξη αυτή, που υποχρέωσα κάποια παιδιά να τον φροντίσουν και να κάτσουν μαζί του. Και υπάρχουν κι άλλα παιδιά που είπαν από την αρχή ότι δε θέλουν να κάτσουν.»
(Σ5)

Το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός υποχρέωνε ορισμένους μαθητές να καθίσουν δίπλα στο παιδί με κινητική αναπηρία, υποδηλώνει πως ο δάσκαλος ίσως να διακατέχεται από συναισθήματα που προσανατολίζονται προς την φιλανθρωπική προσέγγιση της αναπηρίας. Η υιοθέτηση της φιλανθρωπικής προσέγγισης της αναπηρίας από ορισμένους εκπαιδευτικούς αναφέρεται και από τον Nilholm (2006) όπως επίσης και από τις Zoniou-Sideri και Vlachou (2006). Η δυνατότητα για κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών μιας τάξης δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί από τη μια στιγμή στην άλλη με αποφάσεις που δε λαμβάνουν υπόψη τις επιθυμίες των παιδιών.

4.2.3. Οι εμπειρίες των Γενικών Παιδαγωγών από τη συνεργασία τους με τους Ειδικούς Παιδαγωγούς

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος οι οποίοι συνεργάζονται με Ειδικούς Παιδαγωγούς είτε στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης είτε στο πλαίσιο του Τμήματος Ένταξης, εκφράζουν θετικές απόψεις για τη μεταξύ τους συνεργασία. Μάλιστα, αρκετοί από αυτούς αισθάνονται αρκετά τυχεροί :

«Και ήμουν τυχερή σε όλες τις φορές που έτυχε να έχω Παράλληλη Στήριξη μέσα στην τάξη, ήταν αποτελεσματικά άτομα και πολύ καλές συναδέλφισσες.» (Σ3)

. «Θεωρώ ότι είμαι πολύ τυχερή. Είμαι πάρα πολύ τυχερή γιατί είναι πάρα πολύ συνεργάσιμη. . Και λέω και στα παιδιά ότι έχετε δύο δασκάλους.» (Σ10)

«Έχω μια εξαιρετική δασκάλα μέσα στην τάξη κι από την πρώτη στιγμή συνεργαστήκαμε άριστα και με βοήθησε και τη βοήθησα. Περισσότερο εκείνη βοηθάει εμένα γιατί είναι με το παιδί από την πρώτη δημοτικού.» (Σ2)

Όταν ρωτήθηκαν πώς σχεδιάζουν τη διδασκαλία, αρκετοί απάντησαν πως αναλαμβάνουν οι ίδιοι την ευθύνη κι ο Παιδαγωγός της Παράλληλης Στήριξης απλώς εκτελεί τις οδηγίες του δασκάλου βοηθώντας τον μαθητή στην αντιγραφή των ασκήσεων από τον πίνακα.

«Τη διδασκαλία τη φτιάχνετε μαζί;

Όχι. Εγώ την κάνω.»(Σ1)

«Εγώ αποφασίζω ποιες ασκήσεις θα κάνει το παιδί. . Έτσι κι αλλιώς, εγώ μπορεί να το γνωρίζω λίγο περισσότερο το παιδί. Γιατί το είχα και χωρίς την εκπαιδευτικό.» (Σ3)

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας των μαθητών που στηρίζονται από παιδαγωγούς Παράλληλης Στήριξης από τον εκπαιδευτικό της τάξης επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες. (Embury & Dinnesen, 2012). Οι γενικοί παιδαγωγοί θέτουν τους εαυτούς τους ως επικεφαλής του τμήματος και οι ειδικοί παιδαγωγοί δρουν επικουρικά,

αναλαμβάνοντας κατά αποκλειστικότητα τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. (Gurgun & Uzuner, 2010).

Εξαιρέση αποτελούν δύο εκπαιδευτικοί οι οποίοι σχεδιάζουν από κοινού τη διδασκαλία.

«Έεε... Με το παιδάκι ασχολείται η δασκάλα της Παράλληλης κι εγώ προσπαθώ να κάνω το παιδί να αισθανθεί, να συμμετέχει κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ακολουθεί το πρόγραμμα της τάξης το οποίο διαφοροποιείται -σε συνεργασία πάντα με την δασκάλα της Παράλληλης- ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού ή τις διαθέσεις. Αλλά δεν νομίζω ότι κι αυτό είναι αρκετό ή είναι κατάλληλο.»(Σ2)

«Πώς οργανώναμε τη διδασκαλία... Τα κορίτσια... κάναμε εμείς ας πούμε ένα αντικείμενο, ξέρω γω την πρόσθεση, έτσι; Μπορεί να ήταν η πρόσθεση με τριψήφιους, κατέβαζαν το επίπεδο κι έκαναν την πρόσθεση αυτή που ήταν για το γνωστικό επίπεδο του παιδιού. Κάνανε αλλαγές. Στη θεματική ενότητα παρέμεναν σχεδόν ίδιες. Επίσης, όταν είχαμε ελεύθερο χρόνο, η Παράλληλη Στήριξη έβλεπε ,ας πούμε, ότι χωλαίνει στα χρήματα. Είχε τα χρηματάκια , έκανε την ταμειακή μηχανή της, ενώ οι άλλοι έκαναν κάτι άλλο ας πούμε, τα προβλήματα με τα ευρώ. Έβαζε στο παιδί τις ασκήσεις που αυτή θεωρούσε.» (Σ8)

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται με τους Ειδικούς Παιδαγωγούς των Τμημάτων Ένταξης, οι Γενικοί Παιδαγωγοί αναφέρουν πως έχουν καλή συνεργασία, αν και δεν εμπλέκονται πάντα στο περιεχόμενο της διδασκαλίας:

«Όχι, εγώ δεν εμπλέκομαι , απλώς συζητάμε την πρόοδό του.» (Σ3)

«Ναι. Έχουμε συνεννόηση και μου λέει ο δάσκαλος του Τμήματος Ένταξης : « Τι θέλεις να κάνω;» και του απαντώ κάνε λίγο αυτό κάνε λίγο εκείνο. Βέβαια κάνει και τα δικά του, δεν το συζητώ. Αλλά προσπαθεί λίγο να εναρμονιστεί, να μην ξεφύγει και τελείως από το πλαίσιο της τάξης.»

Ένας εκπαιδευτικός διατυπώνει την άποψη πως η γενικότερη συνεργασία μεταξύ Γενικών και Ειδικών Παιδαγωγών δεν είναι ιδανική. Πιο συγκεκριμένα:

«Δεν είναι σε τόσο βαθμό καλή η συνεργασία. Θέλουμε κάποια χρόνια ακόμα για να... Δεν νομίζω ότι βρισκόμαστε σε τόσο καλό στάδιο... Χρειαζόμαστε δουλειά. Κι από τις δύο πλευρές. Στην αρχή, τους κοιτάζαμε κάπως καχύποπτα. Ότι θα μας πάρουν τις θέσεις, μπαίνουν μέσα στα σχολεία... Τι σημαίνει αυτό; Λιγότερες ώρες για μένα, λιγότερα παιδιά. Αμάν θα μπουν αυτοί, τι θα γίνει. Και δεν έχει επιτευχθεί έτσι, άριστη συνεργασία, όπως θα έπρεπε να είναι. Αυτό νομίζω εγώ.» (Σ9)

Το αρχικό συναίσθημα ανασφάλειας που αναφέρεται παραπάνω αποτυπώνεται και από άλλους εκπαιδευτικούς. Η σχετικά πρόσφατη εισαγωγή του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης ανάγκασε τους Γενικούς Παιδαγωγούς να προσαρμοστούν πολύ γρήγορα στα νέα δεδομένα. Όμως όπως αναφέρουν, οι ανησυχίες τους ξεπεράστηκαν γρήγορα.

«Δεν είχα ποτέ δεύτερο άτομο, Παράλληλη Στήριξη και δεν ξέρω πώς να φερθώ. Και πάντα ντρεπόμαστε να κάνουμε μάθημα όταν είναι και κάποιος άλλος μέσα. Μην πούμε κάτι λάθος, μη φωνάζουμε. Αλλά νομίζω ότι είναι πολύ καλό.» (Σ10)

«Είχα μια επιφύλαξη ως προς το πώς θα δουλέψω έχοντας ένα δεύτερο άτομο μέσα στην τάξη. Εντάξει, η επιφύλαξη αυτή πολύ νωρίς σταμάτησε γιατί έτυχε να ναι και μια πάρα πολύ καλή συνάδελφος που ήξερε τη δουλειά της, μπορούσε να κρατάει το επίπεδο θορύβου χαμηλά, ήταν αποτελεσματική με το παιδί, ήταν συνεργάσιμη μαζί μου. Τα πήγαμε τέλεια κι ακόμα πίνουμε καφέδες.» (Σ3)

Τέλος, μια εκπαιδευτικός που είχε για πρώτη φορά στην επαγγελματική της πορεία υποστήριξη από παιδαγωγό Παράλληλης Στήριξης, εκφράζει έναν προβληματισμό:

«Ένα πρόβλημα που μπορεί να βλέπω είναι ότι μπορεί να κάνω μάθημα και να ακούγεται λίγο πιο δυνατά η δασκάλα της Παράλληλης. Κάποιες φορές ενοχλούμαι και κάποιες φορές θεωρώ ότι το παιδί τώρα θα έπρεπε να ακούει εμένα. Όχι από εγωισμό. Να ακούσει. Το συγκεκριμένο παιδί επειδή μπορεί κιόλας να παρακολουθεί. Επειδή μπορεί.»

Δηλαδή αυτό κανονικά δε θα έπρεπε να υπάρχει. Αυτό λίγο ακόμα δεν το βρήκαμε τόσο.»
(Σ4)

Οι εκπαιδευτικοί- τόσο οι Γενικοί όσο και οι Ειδικοί Παιδαγωγοί -δεν έχουν εκπαιδευτεί ούτε είναι πλήρως εξοικειωμένοι με την ύπαρξη ενός δεύτερου εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Ως εκ τούτου, είναι πιθανόν να ανακλύπτουν προβλήματα μικρής έντασης. Φαίνεται πως υπάρχει σύγχυση ρόλων και προκύπτουν δυσκολίες πρακτικής φύσης, γεγονός που παρατηρήθηκε και στην έρευνα των Suk κ.α. (2016). Οι Ειδικοί Παιδαγωγοί φαίνεται ουσιαστικά να είναι βοηθοί των γενικών παιδαγωγών και όχι ισότιμοι συνεργάτες τους (Friend et al.,2010)

4.3. Δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

4.3.1 Έλλειψη ευελιξίας προγράμματος σπουδών

Οι γενικοί παιδαγωγοί εγείρουν το ζήτημα του προγραμματισμού και ανάληψης δράσεων από το Υπουργείο Παιδείας. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνουν την εκ των υστέρων ενεργοποίηση και τον αποσπασματικό χαρακτήρα των δράσεων.

«Υπάρχει ερασιτεχνισμός και δεν είναι άμεσες οι παρεμβάσεις. Πρέπει να δημιουργηθούν προβλήματα στην τάξη και να διαμαρτυρηθούν οι δάσκαλοι, πρέπει να τρέξουν οι γονείς... Δε λειτουργεί το σύστημα αυτόματα. Υπάρχει ένα τέτοιο παιδί κι αυτόματα ενεργοποιούνται όλα τα μέτρα ή όλες οι δραστηριότητες που θα βοηθήσουν το παιδί να ενταχθεί στην τάξη, αλλά και να γίνει αποδεκτό κι από τα άλλα τα παιδιά. Γιατί και τα άλλα τα παιδιά πρέπει να ενημερωθούν για τις ανάγκες αυτών των παιδιών.» (Σ2)

«Να υπάρχουν υποχρεωτικές δράσεις. Να είναι υποχρεωτικό στο Αναλυτικό Πρόγραμμα να εφαρμοστούν κάποια πράγματα. Λέμε ότι θα κάνουμε , ας πούμε... Να υπάρχει έλεγχος. Έγινε αυτό; Θα έρθουν αυτά τα παιδιά. Πώς εντάχθηκαν; Τι στόχοι επιτεύχθηκαν; Να γίνει περισσότερος έλεγχος.» (Σ8)

Όπως σημειώνουν οι Ζώνιου και Βλάχου (2006), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι περιοριστικό. Πιο συγκεκριμένα, όλα τα σχολεία ακολουθούν το ίδιο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, τα ίδια σχολικά εγχειρίδια και σχεδόν πανομοιότυπο ωρολόγιο πρόγραμμα. Επομένως, οι όποιες αλλαγές είναι δύσκολο να εφαρμοστούν.

Η έλλειψη συντονισμού των ενεργειών από πλευράς του Υπουργείου, δεν παρέχει μια ξεκάθαρη κατευθυντήρια γραμμή στους εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίοι καλούνται να δράσουν κατά βούληση και πολλές φορές δίχως να διαθέτουν το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο προκειμένου να ανταποκριθούν στις ολοένα και αυξανόμενες απαιτήσεις της σχολικής ζωής. Όπως υπογραμμίζουν οι Strogilos και Avramidis (2016), το Υπουργείο Παιδείας οφείλει να ενημερώσει τους γενικούς αλλά και τους ειδικούς παιδαγωγούς προκειμένου να χαράξουν μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική όπου θα είναι ξεκάθαροι οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες τους με απώτερο σκοπό την ουσιαστική εφαρμογή της ένταξης.

Η αναπροσαρμογή της ύλης, ο εκσυγχρονισμός του ΑΠΣ και του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει και ο μεγάλος αριθμός των μαθητών που φοιτούν σε κάθε τμήμα αποτελούν ζητήματα που προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς.

«Καταρχάς να αλλάξει όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι πλέον ξεπερασμένο. Αλλά να υπάρχει ένα ευέλικτο σύστημα το οποίο να σέβεται τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τις ανάγκες αυτών των παιδιών, αλλά και τις ανάγκες των άλλων, των κανονικών παιδιών, αν θα μπορούσα να τα χαρακτηρίσω έτσι.» (Σ2)

«Να έχει λιγότερα παιδιά, να έχει ένα ευέλικτο πρόγραμμα, με μεγαλύτερες τάξεις όπου τα παιδιά θα είχαν λιγότερη ύλη, όπου το κάθε παιδί θα μπορούσε να κάνει το δικό του πρόγραμμα, τη δική του πρόοδο... Δεν ξέρω πώς. Και θα συνυπήρχε το παιδάκι ή τα παιδάκια με ειδικές ανάγκες. Παράλληλα να υπήρχε πρόγραμμα για αυτό το παιδάκι. Γιατί, εντάξει, άλλοτε μπορεί να ακολουθήσει στο πρόγραμμα της τάξης, άλλοτε δεν μπορεί.» (Σ1)

«Γιατί καμιά φορά, θέλεις να κάνεις πράγματα, αλλά δεν σου το επιτρέπει το πρόγραμμα γιατί έχεις 23 παιδιά σε μια τάξη, παράδειγμα, δεν μπορείς να κάνεις και πάρα πολλά πράγματα. Εγώ κυρίως σε ομάδες τους τοποθετώ, αλλά αν έχεις πολλά παιδιά δεν έχεις

το χρόνο και δεν μπορείς και να αφήσεις τα υπόλοιπα για να ασχοληθείς παραπάνω κι όσο θα ήθελες με κάποιο παιδί.» (Σ7)

Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες των De Boer, Pijl, and Minnaert (2011) και των Manrique, Dirani and Frere (2019). Θεωρούν πως το Υπουργείο Παιδείας πρέπει να μεριμνήσει για αυτά ούτως ώστε να μπορέσουν οι γενικοί παιδαγωγοί να εφαρμόσουν αποτελεσματικά την ένταξη. Η ανάγκη ευελιξίας των προγραμμάτων σπουδών και ο περιορισμός των μαθητών ανά τμήμα κρίνονται από τους εκπαιδευτικούς ως αναγκαία συστατικά στοιχεία της ιδανικής-για αυτούς-ενταξιακής τάξης. Η Materechera (2018) στην έρευνά της αποφαινεται ότι τα τεκταινόμενα στις σχολικές μονάδες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Για παράδειγμα, ο μεγάλος αριθμός μαθητών στις τάξεις σε συνδυασμό με την έλλειψη επιμόρφωσης των γενικών παιδαγωγών σε ζητήματα ένταξης, μπορεί να τους εξουθενώσουν

4.3.2 Συνεργασία με τα ΚΕΣΥ και τους Σχολικούς Ψυχολόγους

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως προκειμένου να διευκολυνθεί η ένταξη των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής τάξης, καθίσταται ζωτικής σημασίας η υποστήριξη των εκπαιδευτικών από φορείς καθώς επίσης και η διεπιστημονική συνεργασία στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Αρχικά, ορισμένοι από τους συμμετέχοντες αναφέρουν πως θα επιθυμούσαν καλύτερη συνεργασία με τα ΚΕΣΥ. Τα ΚΕΣΥ στο τέλος της αξιολόγησης, προτείνουν την κατάλληλη-κατά την άποψή τους- δομή για τη φοίτηση του μαθητή όπως και την κατάλληλη μορφή υποστήριξης. Ωστόσο, οι γονείς είναι εκείνοι οι οποίοι θα λάβουν την τελική απόφαση. Ως εκ τούτου, οι γονείς είναι πιθανό να αποφασίσουν να στείλουν το παιδί στο γενικό σχολείο, αποκρύπτοντας τη διάγνωση του ΚΕΣΥ από τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή της σχολικής μονάδας.

«Δηλαδή κι από πλευράς υποδομών και υλικού, ίσως παραπάνω, και ίσως καλύτερη αξιολόγηση από τις δομές. Τώρα, για παράδειγμα, είχαμε ένα παιδί που ήταν φέτος στην Πρώτη τάξη, το οποίο οι γονείς, μας απέκρυψαν ότι το παιδί έχει πρόβλημα. Λίγο καλύτερη και σε μας πιο έγκαιρη ενημέρωση από τα ΚΕΣΥ, να γίνουν αλλαγές και στο πλαίσιο που δεν επιτρέπει στο ίδιο το παιδί να ενημερώσει εμάς, οι γονείς μόνο.» (Σ7)

«Εδώ τώρα, ας πούμε φέτος, μάλλον πέρσι, εγώ αντιμετώπισα ένα παιδάκι με νοητική στέρηση. Που δεν ήξερα αν καν είχε νοητική στέρηση γιατί είχε περάσει από το ΚΕΣΥ, αλλά δεν αναγραφόταν κάπου στην αξιολόγησή του ότι έχει έτσι νοητική στέρηση, οπότε προσπάθησα να το αντιμετωπίσω με όλες, ας πούμε, τις πλευρές που... Κι ήταν πάρα πολύ δύσκολο. Βέβαια, αυτό ήταν το αίτημα των γονέων, να υπάρχει στο γενικό σχολείο και οι συνάδελφοι από το ΚΕΣΥ μου είπαν ότι εφόσον από μόνος του μπορεί να αυτοσυντηρείται, δηλαδή να πάει τουαλέτα και τα λοιπά, ανήκει στο γενικό σχολείο. Αλλά το γενικό σχολείο έχει πάρα πολλές απαιτήσεις. Πάρα πολλές και πάρα πολύ δύσκολες.» (Σ6)

Επομένως, οι Γενικοί Παιδαγωγοί θα ήθελαν από τα ΚΕΣΥ μια πλήρη αναφορά των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές προκειμένου να βοηθήσουν όσο καλύτερα

μπορούν και να μεταβιβάσουν το αίτημα για παροχή Παράλληλης Στήριξης ή για την φοίτηση του μαθητή στο Τμήμα Ένταξης.

Η μόνη ενέργεια που θα μπορούσε να λάβει χώρα- έχοντας ως γνώμονα το καλό του παιδιού- είναι η διάθεση αρμονικής συνεργασίας της οικογένειας με τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή του σχολείου.

Όσον αφορά την παρουσία των Σχολικών Ψυχολόγων και Κοινωνικών Λειτουργών στα γενικά σχολεία, όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν θετικοί. Παρόλα αυτά, τονίζουν πως η καθυστερημένη πρόσληψή τους, η οποία πραγματοποιείται 2 με 3 μήνες μετά την έναρξη του σχολικού έτους, και το γεγονός ότι τοποθετείται ένας Ψυχολόγος ανά πέντε περίπου σχολεία, δυσχεραίνει τη συνεργασία τους.

«Καθημερινά εγώ θα τους ήθελα στο σχολείο. Δηλαδή, τώρα είναι τραγικό αυτό πουζούμε. Εμείς τους έχουμε μια φορά το μήνα. Μια φορά τον μήνα. Ποιος θα πρωτοπάει... Δεν μπορείς ούτε να αναπτύξεις σχέση συνεργασίας μαζί τους. Να τους μάθεις, να σε μάθουν. Να πιείς έναν καφέ, να συζητήσεις. Γιατί, ας πούμε, το διάλειμμά μας έτσι περνάει. Συζητώντας : «Είχα την περίπτωση του Χ, είχα την περίπτωση του Ψ». Σκέψου ότι η ημέρα αυτή μπορεί να χαθεί μέσα στο μήνα. Μια εκδρομή, μια αργία, κάτι.» (Σ8)

Μια εκπαιδευτικός εκφράζει μια επιφύλαξη σχετικά με τους Ψυχολόγους. Κατά την άποψή της, θα πρέπει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους να παρακολουθήσουν μαθήματα παιδαγωγικής προκειμένου να έχουν μια συνολική εικόνα για τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων.

«Ναι, αλλά με κάποια επιφύλαξη. Νομίζω ότι και οι Κοινωνικοί Λειτουργοί και οι Ψυχολόγοι θα πρέπει να πάρουν και μαθήματα παιδαγωγικά και θα πρέπει πριν αναλάβουν δουλειά να γνωρίσουν πώς λειτουργεί το σχολείο, τις ιδιαιτερότητες της κάθε τάξης για να μπορούν να έχουν μια πιο αντικειμενική εικόνα του τι συμβαίνει στο σχολείο για να μπορούν οι παρεμβάσεις τους να είναι πιο αποτελεσματικές.» (Σ2)

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επισημαίνει πως θα ήθελε οι Σχολικοί Ψυχολόγοι να είναι παρόντες κατά τη διδακτική διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο θα είναι σε θέση να διαμορφώσουν μια συνολική εικόνα για τα παιδιά με Ανεσα. Υπογραμμίζουν επίσης ότι η παρουσία των Ψυχολόγων θα είναι άκρως βοηθητική όχι μόνο για τους μαθητές με Ανεσα, αλλά και για όλα τα μέλη του σχολείου.

«Εννοείται να παρακολουθούν μέσα στην τάξη. Αλλιώς πώς θα καταλάβουν τι συμβαίνει; . Εάν δεν έρθει ένα τρίτο άτομο να κουβεντιάσω μαζί του και οι γονείς, κι εγώ, και το παιδί... Πώς θα μας δώσει μια άποψη, κάποια λύση σε προβλήματα. Θα ήθελα να υπήρχε, ώστε ακόμη κι αν δημιουργηθεί ένα ξαφνικό πρόβλημα να μπορώ να πάω να μιλήσω μαζί του. Φυσικά να ξέρει τα παιδιά. Να έχει μια εμπειρία από όλο το δυναμικό του σχολείου και να μου δώσει κάποια λύση, κάποια βοήθεια.» (Σ10)

4.3.3. Συνεργασία με τους γονείς

Αναπόσπαστος κρίκος της αλυσίδας για την επιτυχή ένταξη των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτελεί η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς (Kalyva, Georgiadi, and Tsakiris 2007). Η αρμονική συνεργασία μεταξύ των δασκάλων και των γονέων όλων των παιδιών, είτε τυπικής ανάπτυξης είτε παιδιών με Ανεσα, δεν είναι δεδομένη και αρκετές φορές απαιτείται μεγάλη προσπάθεια και από τις δύο πλευρές για την επίτευξή της.

Ένα από τα πρωταρχικά ζητήματα τα οποία καλούνται να επιλύσουν οι εκπαιδευτικοί είναι η άρνηση των γονέων παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποδεχθούν τη διάγνωση που έχει λάβει το παιδί τους.

«Κάποιοι γονείς δεν παραδέχονται ότι τους έχει τύχει και το παιδί τους έχει θέμα. Ακόμη και να καλέσεις και να πεις να δεις λίγο κάποιους άλλους ειδικούς, να δεις ότι κάτι συμβαίνει με το παιδί σου. Ο άλλος λέει «αποκλείεται, τέρμα, δεν τα κάνει καλά ο δάσκαλος». Βρίσκεις και τον μπελά σου, αν πεις ότι κάτι γίνεται.» (Σ9)

Μάλιστα, σε μια περίπτωση η άρνηση των γονέων πήρε τη μορφή έντονης λεκτικής αντιπαράθεσης. Ωστόσο, με το πέρασμα του χρόνου οι γονείς αντιλήφθηκαν το λάθος τους και οι σχέσεις τους με την εκπαιδευτικό αποκαταστάθηκαν:

«Αλλά υπήρχε μεγάλη επίθεση, μεγάλη επίθεση, κανονική επίθεση. Κατά μέτωπο. Πίστευαν ότι εγώ θέλω το κακό τους, ας πούμε λέγοντάς τους ότι πρέπει να πάει σε ένα ειδικό σχολείο κωφών. Βέβαια μετά άλλαξαν τα πράγματα. Εφόσον πήγαν στο σχολείο, μετά με έπαιρνε κάθε μέρα η μαμά τηλέφωνο κι έκλαιγε από συγκίνηση που το παιδί μαθαίνει πράγματα και που έχει ηρεμήσει στην ουσία. Γιατί αυτό ήταν το ζητούμενο. Δηλαδή το ζητούμενο ήταν να είναι καλά το παιδί στο σχολείο. Να είναι χαρούμενο, αυτό.» (Σ6)

Μια εκπαιδευτικός θεωρεί πως το δικαίωμα των γονέων να επιλέξουν οι ίδιοι τη δομή στην οποία θα φοιτήσει το παιδί τους -και πιο συγκεκριμένα να επιλέξουν το γενικό σχολείο από το ειδικό- ενδέχεται να προκαλέσει προβλήματα στη σχολική κοινότητα εξ αιτίας της έλλειψης γνώσεων από πλευράς των εκπαιδευτικών.

«Εγώ βλέπω ότι γονείς με παιδιά που έχουν προβλήματα ή ιδιαιτερότητες, προσπαθούν να αποφύγουν τις ομάδες, τα ειδικά σχολεία για να στο πω ξεκάθαρα και να βάλουν τα παιδιά τους σε κανονικά τμήματα, κάτι που δημιουργεί πρόβλημα και στο ίδιο το παιδί και στο σχολείο και στον δάσκαλο. Γιατί δεν έχουμε την εμπειρία που έχει ένας ειδικός δάσκαλος. Έχει ο γονιός το ελεύθερο. Ναι, πάνε το παιδί σου σε κανονικό σχολείο για να μη στιγματιστεί. Αλλά όταν υπάρχει τόσο σοβαρό πρόβλημα, κάποιος πρέπει να πάρει ευθύνη και να πει όχι δε θα πας εκεί, θα πας εκεί.» (Σ10)

Η επιθυμία των γονέων να παρακολουθήσουν τα παιδιά τους το γενικό σχολείο ανεξάρτητα από το είδος και τον βαθμό της αναπηρίας τους επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Klicpera, Klicpera, Gebhardt & Schwab (2013). Σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς προτιμούσαν να φοιτήσουν τα παιδιά τους σε ενταξιακές τάξεις καθώς θεωρούσαν ότι αυτή η επιλογή θα ωφελούσε τα παιδιά σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα της έρευνας των Mavropalias, Alevriadoy, and Rachanioti (2019). Η μεγάλη πλειοψηφία των γονέων, ανεξάρτητα από το βαθμό νοητικής αναπηρίας των παιδιών τους, θέλουν το παιδί τους να βρίσκεται στη γενική τάξη με συνδιδασκαλία.

Σε δύο περιπτώσεις, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς χαρακτηρίστηκαν ως άριστες.

«Άριστες. Ίσως επειδή η μαμά έχει το πρόβλημα κι επειδή βρέθηκε πολλές φορές σε μειονεκτική θέση κι επειδή θέλει το καλύτερο για το παιδί... Είναι κι ανοιχτόμυαλη γυναίκα, οπότε, άριστες, άριστες» (Σ2)

«Δεν είχαμε ποτέ κανένα θέμα. Κι όποτε κάποιο προέκυπτε, έτσι για διάφορους λόγους, γιατί μερικές φορές οι γονείς βγάζουν τα απωθημένα τους μέσα από τα παιδιά, πάντοτε με τη συζήτηση και το διάλογο έμπαιναν στη θέση τους όλα. Μέχρι στιγμής είμαστε καλά με τους γονείς. Αποδέχονται, κατανοούν. Γιατί όταν ενημερώνεις τον γονέα, δεν τον ενημερώνεις έτσι στα τυφλά, στα προφορικά. Του δίνεις τα έγγραφα, τα χαρτιά, του εξηγείς ότι αυτό κι αυτό γράφει, εδώ το γράφει αλλιώς, προβληματίζομαι... Είναι συνεργάσιμοι. Μέχρι στιγμής. Πολύ καλοί.» (Σ8)

4.4 Προτάσεις για την επίτευξη της ένταξης

4.4.1 Σχολικό Κλίμα

Το σχολικό κλίμα συνιστά έναν όρο που περιγράφει την ποιότητα της σχολικής ζωής, περικλείοντας τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούνται, τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας καθώς επίσης και τις αξίες που διέπουν τη σχολική ζωή. Στο σχολικό κλίμα αντανακλώνται πτυχές ενός σχολικού συστήματος που συνδέονται με την έννοια της ασφάλειας και του ανήκειν που βιώνουν τα μέλη της σχολικής μονάδας και αποτελείται από τις οργανωτικές δομές του σχολείου, του προσωπικού, των μαθητών και της ευρύτερης κοινωνίας. Η καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος δύναται να συμβάλει στην δημιουργία γόνιμου εδάφους για την υιοθέτηση πρακτικών και παρεμβάσεων που υπηρετούν τον θεσμό της ένταξης (Gray et al. ,2017).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το σχολικό κλίμα επιδέχεται αλλαγές. Ένας σημαντικός άξονας αποτελεί η ενημέρωση των Γενικών Παιδαγωγών για την ουσία της ένταξης και η επακόλουθη αλλαγή της οπτικής τους και των διδακτικών στρατηγικών που θα εφαρμόζουν στην τάξη. Η προσπάθεια για την αλλαγή του κλίματος θα πρέπει να είναι συλλογική και να απευθύνεται και στους μαθητές, όχι μόνο στο προσωπικό του εκάστοτε σχολείου.

«Καλό είναι δηλαδή στην αρχή της χρονιάς να κάνουμε μια ενημέρωση στους δασκάλους της γενικής για το τι σημαίνει να υπάρχει στο σχολείο τους Τμήμα Ένταξης. Γιατί δεν το ξέρουν. Δεν το ξέρουν καν. Δεν ξέρουν καν ποιος είναι ο ρόλος και ποια η λειτουργία του Τμήματος Ένταξης. Και τι σημαίνει ένταξη. Δηλαδή, θα πρέπει να εργαστεί όλο το σχολείο πάνω σε αυτό. Δηλαδή όλοι οι δάσκαλοι από την Πρώτη μέχρι την Έκτη, να είναι ενημερωμένοι ότι μπορούν να κάνουν κι άλλες δράσεις μέσα στην τάξη, έτσι ώστε να ενσωματώνουν αυτά τα παιδιά.» (Σ6)

«Σου είπα... πρέπει 2 πράγματα να γίνουν. Να αλλάξει η συμπεριφορά όλων των εκπαιδευτικών κι όχι μόνο του δασκάλου της τάξης και θα έπρεπε όλα τα παιδιά του σχολείου να είναι ευαισθητοποιημένα, από όλους τους ανθρώπους, όχι μόνο από τον δάσκαλο της τάξης. Χρειαζόμαστε έναν καθοδηγητή ως τον πω. Ας μην τον πω παιδαγωγό. Ακόμη κι Ειδικής Αγωγής.» (Σ5)

Ο συγκεκριμένος δάσκαλος υπογραμμίζει την ανάγκη υποστήριξης των Γενικών Παιδαγωγών από έναν καθοδηγητή. Παρόμοια ευρήματα παρουσιάστηκαν στην έρευνα των Αγαλιώτη και Καλύβα (2011) οι οποίοι ερεύνησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των SENCO's. Για τον συγκεκριμένο όρο δεν υπάρχει απευθείας μετάφραση στα ελληνικά. Θα μπορούσε να αποδοθεί ως Συντονιστές Ζητημάτων Ειδικής Αγωγής. Από την έρευνά τους προέκυψε ότι οι SENCOs, πέραν των υπόλοιπων αρμοδιοτήτων τους θα ήταν καλό να αφιερώνουν περίπου 15 ώρες την εβδομάδα για τη συνεργασία τους με το προσωπικό του σχολείου και τους γονείς.

«Πρέπει να αλλάξει το κλίμα στο σχολείο. Γιατί άλλαξε η κοινωνία και πρέπει να αλλάξουμε και τα σχολεία. Ξεκινώντας από τα πάντα. Από το ωράριο, από τη διάρκεια των μαθημάτων, από την ύλη, από τα πάντα. Τη σχέση με τους γονείς που πρέπει να μπει σε νέες βάσεις. Εμείς και φέτος και τότε που ανέφερα ότι η κόρη μου φοιτούσε με ένα παιδί με αυτισμό, επειδή ξεκίνησαν από την πρώτη τάξη και το φετινό κι εκείνο, κάναμε κάποια, όχι ακριβώς προγράμματα, κάποιες κουβέντες με τα παιδιά, προβολές βίντεο, παραμύθια. Οπότε τα παιδιά ξέρουν ότι, το ακούνε από την αρχή τι πρόβλημα υπάρχει με το παιδί, τι δυσκολίες αντιμετωπίζει, πού θέλει βοήθεια... Και τα παιδιά νομίζω προσαρμόζονται πάρα πολύ. Ούτε κοροϊδεύουν...»(σ10)

Η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση όλων των μελών που εμπλέκονται στο σχολείο, αποτελεί άμεση προτεραιότητα για την αλλαγή του σχολικού κλίματος και τον μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων ως οργανισμών που προωθούν ουσιαστικά την ένταξη των μαθητών με Ανεεα. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι τα σχολεία επιβάλλεται να συμβαδίζουν με τις σύγχρονες κοινωνικές επιταγές. Ορισμένες μεμονωμένες προσπάθειες, όπως συζητήσεις και προβολές βίντεο δεν δύνανται να επιφέρουν αλλαγές πέραν του πλαισίου της τάξης. Αντιθέτως, οι συλλογικές και συντονισμένες δράσεις συνιστούν το κλειδί για την αλλαγή του σχολικού κλίματος. Τα παραπάνω επισημαίνονται και από την Ferguson (2008), η οποία υποστηρίζει ότι επιβάλλονται αλλαγές στις διδακτικές στρατηγικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί όπως επίσης και μια γενικότερη ανανέωση των σχολείων που θα χαρακτηρίζονται από συντονισμένες προσπάθειες όλων των μελών προκειμένου να επιτευχθεί η ουσιαστική ένταξη όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο.

4.4.2 Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Αρκετοί από τους συμμετέχοντες σημείωσαν πως είναι αναγκαία η ενδουπηρειακή επιμόρφωση προκειμένου να αποκτήσουν γνώσεις σχετικές με την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση. Αναγνωρίζουν ότι δε διαθέτουν το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο για να βοηθήσουν τους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αξιοποιήσουν το μέγιστο των ικανοτήτων τους. Η χρησιμότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναφέρεται και από την Stepaniuk, (2019). Ορισμένοι από εκπαιδευτικούς αναφέρουν πως αυτή η επιμόρφωση θα ήταν καλό να είναι πρακτικής φύσης και να λάβει τη μορφή βιωματικών σεμιναρίων. . Επιπλέον, η Κουτρούμπα με τους συνεργάτες της (2008), υπογραμμίζουν πως είναι ιδιαίτερα σημαντική η παρακολούθηση σεμιναρίων και επιμορφώσεων σχετικά με την ειδική αγωγή.

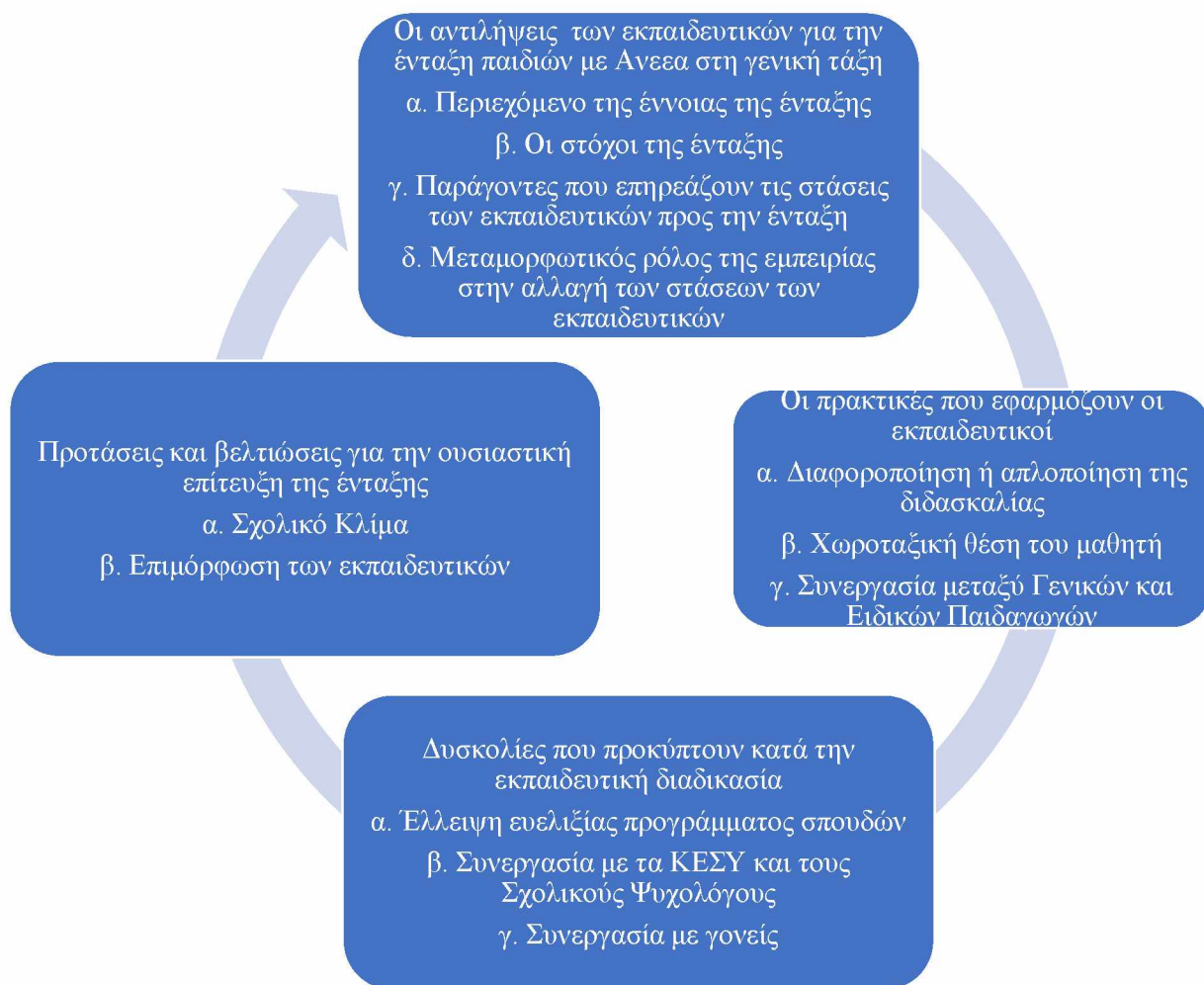
«Αλλά και πιο πολλών σεμιναρίων, ας πούμε και για μας. Να μπορούμε να αντιμετωπίσουμε κι εμείς κάποιες απλές περιπτώσεις, ένα παιδί πχ υπερκινητικό. Εντάξει, μας έχουν δείξει κάποια πράγματα, αλλά είναι πιο πολύ στο θεωρητικό. Δηλαδή περισσότερα βιωματικά ίσως, σεμινάρια όπου να λέμε μια κατάσταση και να προσπαθούμε να τη λύσουμε στην πράξη.» (Σ7)

Ένα ακόμη στοιχείο το οποίο συμβάλλει καθοριστικά στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για την ένταξη είναι η συνεργασία τους με τους ειδικούς παιδαγωγούς. Ένα δομικό πρόβλημα το οποίο αναφέρθηκε από τους δασκάλους είναι ότι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί αναλαμβάνουν υπηρεσία πολλές φορές μετά την έναρξη του σχολικού έτους. Ως απόρροια αυτού, γενικοί και ειδικοί παιδαγωγοί δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο να συζητήσουν διεξοδικά και να δουλέψουν από κοινού. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση μιας εκπαιδευτικού. Όπως αναφέρει:

«Ήρθε ξαφνικά γύρω στα μέσα Οκτωβρίου. Πάντα με το Υπουργείο έχεις έναν φόβο για το πότε θα έρθει η Παράλληλη. Ούτε έρχεται το οποιοδήποτε άτομο από την αρχή της χρονιάς, οπότε να κάτσεις ήρεμα, χωρίς το παιδί, να κουβεντιάσετε. Ήρθε ξαφνικά, νομίζω τη δεύτερη ώρα. Ήρθε η κοπέλα και μου είπαν θα είναι η Παράλληλη του παιδιού. Λέω, ωραία. Και μπήκε στην τάξη. Οπότε η πρώτη επαφή ήταν να μπει στην τάξη και μετά μιλήσαμε.» (Σ10)

Σύνοψη

Τα παραπάνω ευρήματα παρουσίασαν τις αντιλήψεις των γενικών παιδαγωγών αναφορικά με την ένταξη παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη. Οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους δηλώνουν θετικοί με την ένταξη των παιδιών με Ανεσα, θέτουν όμως ορισμένες προϋποθέσεις και προβληματισμούς. Οι ενδιασμοί τους σχετίζονται με το είδος και το βαθμό της αναπηρίας των παιδιών ενώ ταυτόχρονα θεωρούν απαραίτητη την ύπαρξη ειδικών παιδαγωγών μέσα στην τάξη. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί -πλην μιας εξαίρεσης- δεν έχουν κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, γεγονός που επηρεάζει τις στάσεις τους και τις στρατηγικές που υιοθετούν κατά τη διδασκαλία. Οι γενικοί παιδαγωγοί δηλώνουν πως θα ήθελαν επιπλέον υποστήριξη από φορείς και την επίτευξη διεπιστημονικής συνεργασίας -με σχολικούς ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς- προκειμένου να είναι σε θέση να εφαρμόσουν αποτελεσματικά την ένταξη. Στο παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζεται ο συσχετισμός μεταξύ των κατηγοριών που ανέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων :



Διάγραμμα 1

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο συζητούνται τα ευρήματα της έρευνας σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία διατυπώθηκαν. Ακολουθούν οι περιορισμοί της έρευνας καθώς επίσης και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

5.1. Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την ένταξη

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά το πώς αντιλαμβάνονται οι γενικοί παιδαγωγοί την ένταξη παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Τα στοιχεία που δόθηκαν στις προηγούμενες υποενότητες συνηγορούν στο ότι οι Γενικοί Παιδαγωγοί δεν έχουν κατανοήσει πλήρως τις έννοιες της ένταξης και της ενταξιακής φιλοσοφίας. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνεται και από τους Krischler, Powell και Pit-Ten Cate (2019). Η ένταξη όμως και η ενταξιακή εκπαίδευση πρεσβεύουν διαφορετικά πράγματα. Μπορεί να μην υπάρχει ένας ξεκάθαρος ορισμός στη βιβλιογραφία ούτε για την ενταξιακή εκπαίδευση αλλά ούτε για την ένταξη, γεγονός που αναφέρεται και από τους Nilholm and Göransson (2017), παρόλα αυτά, οι αντιλήψεις που εκφράστηκαν δείχνουν πως οι παιδαγωγοί μοιάζουν να είναι στην πραγματικότητα θετικοί προς την ενσωμάτωση των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υποβαθμίζουν ή ακόμη και να αγνοούν τη σημαντικότητα του ρόλου τους ως αναπόσπαστων κρίκων της αλυσίδας για την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης στη γενική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, αρκετοί από αυτούς ενστερνίζονται την άποψη πως η ένταξη μπορεί να είναι αποτελεσματική μόνο αν υπάρχει μόνιμη και σταθερή βοήθεια από έναν Ειδικό Παιδαγωγό. Ο τελευταίος, θα πρέπει να έχει την ευθύνη των μαθητών που χρειάζονται τη μεγαλύτερη βοήθεια για να μη χάνεται χρόνος από το μάθημα. Διακρίνεται πως οι δάσκαλοι δημιουργούν μια τάξη δύο ταχυτήτων: η πρώτη αφορά την πλειοψηφία των μαθητών τυπικής ανάπτυξης ενώ η δεύτερη αφορά τους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται σε πρακτικές όπως είναι η απλοποίηση του ΑΠΣ, η αλλαγή της διάταξης των θρανίων και πολλές φορές επαναπαύονται στην ασφάλεια που τους προσφέρει η ύπαρξη του Ειδικού Παιδαγωγού είτε μέσα στην τάξη – με τη μορφή της Παράλληλης

Στήριξης- είτε με τη μετάβαση του μαθητή για κάποιες ώρες της ημέρας στο Τμήμα Ένταξης.

Η Παράλληλη Στήριξη με τον τρόπο με τον οποίο υλοποιείται μοιάζει περισσότερο με τεχνική ενσωμάτωσης των μαθητών και ταυτόχρονης περιθωριοποίησής τους. Αναλυτικότερα, η τοποθέτηση του παιδιού με Ανεσα και του παιδαγωγού της Παράλληλης Στήριξης σε ένα από τα ακριανά θρανία το κάνει να ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα παιδιά και σε αρκετές περιπτώσεις δεν του δίνει την ευκαιρία να αλληλεπιδράσει με τους συμμαθητές του. (Graham,2020).

Συμπεραίνεται πως οι γενικοί παιδαγωγοί μπορεί να δηλώνουν ότι είναι υπέρ της ένταξης των παιδιών με Ανεσα στη γενική τάξη, ενώ στην ουσία είναι θετικοί με τη φιλοσοφία της ενταξιακής εκπαίδευσης και την ένταξη υπό τον όρο ότι θα υπάρχει ένας επιπλέον εκπαιδευτικός που θα αναλαμβάνει σχεδόν εξ' ολοκλήρου την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι έρευνες των Avramidis και Strogilos (2016) και των Zoniou-Sideri και Vlachou (2006) επιβεβαιώνουν πως οι γενικοί παιδαγωγοί θεωρούν την εκπαίδευση των μαθητών με Ανεσα ευθύνη των ειδικών παιδαγωγών. Στον αντίποδα, η έρευνα των Thorpe και Azam (2010) , έδειξε ότι οι γενικοί παιδαγωγοί θεωρούσαν ότι είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και αυτό το κομμάτι εμπίπτει στο ρόλο τους.

Η εννοιολογική σύγχυση όρων όπως είναι η ένταξη, η ενσωμάτωση, ενταξιακή εκπαίδευση πιθανόν να οφείλεται στις ελλειπείς γνώσεις τους γύρω από θέματα αναπηρίας, ειδικής αγωγής, ένταξης και ενταξιακής εκπαίδευσης. Από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, μόνο μια έχει μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή. Οι υπόλοιποι, είτε δεν έχουν καθόλου γνώσεις, είτε είχαν παρακολουθήσει ένα σχετικό μάθημα κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών, δίχως να έχουν τη

δυνατότητα να ανακαλέσουν στη μνήμη τους στοιχεία που αφορούσαν το περιεχόμενο του μαθήματος. Στον ελλαδικό, αλλά και στο διεθνή χώρο έχουν διεξαχθεί έρευνες τα ευρήματα των οποίων αποδεικνύουν ότι οι Γενικοί Παιδαγωγοί είτε δε διαθέτουν στη φαρέτρα τους τα απαραίτητα γνωστικά εφόδια προκειμένου να διδάξουν παιδιά με Ανεεα στη γενική τάξη είτε θεωρούν ότι είναι άκρως απαραίτητη η υποστήριξή τους από έναν ειδικό παιδαγωγό (Sharma κ.α., 2006 · Suk κ.α., 2016 · Avramidis & Kalyva, 2007 · Avramidis & Norwich, 2002)

Γίνεται αντιληπτό ότι η έλλειψη ενός ξεκάθολου εννοιολογικού πλαισίου από πλευράς των εκπαιδευτικών αναφορικά με το τι είναι η ένταξη και η ενταξιακή εκπαίδευση, δύναται να οδηγήσει τους γενικούς παιδαγωγούς στην υιοθέτηση πρακτικών που προσομοιάζουν περισσότερο στην απλή τοποθέτηση των μαθητών με Ανεεα στη σχολική τάξη δίχως να μεριμνήσουν προκειμένου να υλοποιήσουν ουσιαστικές αλλαγές στη διδασκαλία τους. Οι όποιες αλλαγές λαμβάνουν χώρα, περιορίζονται στην μείωση του όγκου των ασκήσεων για το σπίτι και στην απλοποίηση του περιεχομένου τους. Η αξιοποίηση διδακτικών πρακτικών χαμηλής ποιότητας προς τους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επισημαίνεται και στην έρευνα των Vlachou και Fyssa (2016).

Συμπερασματικά, οι Γενικοί Παιδαγωγοί φαίνεται πως συμφωνούν με τη γενικότερη φιλοσοφία της ένταξης, ωστόσο εμφανίζουν ορισμένες επιφυλάξεις και προβληματισμούς για την επιτυχή εφαρμογή της που απορρέουν από τις περιορισμένες γνώσεις τους για την ένταξη και την αντίστασή τους στην αλλαγή.

5.2.1 Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών με Ανεσα

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών με Ανεσα στο γενικό σχολείο.

Τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, όπως το φύλο, η ηλικία και τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας δεν φάνηκε να επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, γεγονός που συνάδει με την έρευνα των Avramidis και Bayliss (2000) όπως επίσης και των Monsen et al. (2013).

Ένας βασικός παράγοντας ο οποίος συμβάλλει στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των Γενικών Παιδαγωγών, είναι ο βαθμός και το είδος της αναπηρίας των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εμφανίζονται ιδιαίτερα επιφυλακτικοί με την ένταξη μαθητών με σοβαρή νοητική αναπηρία, αυτισμό επιπέδων 2 και 3 και μαθητών με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς.

Η συγκεκριμένη άποψη επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της Koutrouba και των συνεργατών της (2008). Σε παρεμφερή συμπεράσματα κατέληξαν και άλλες έρευνες (Maheshwari & Sharurkar, 2015· Avramidis & Bayliss, 2000· Thorpe & Azam, 2010· Avramidis & Kalyva, 2007). Η έρευνα των Moberg κ.ά. (2019) μελέτησε τις απόψεις των Σουηδών και των Ιαπώνων εκπαιδευτικών. Ενώ οι Ιάπωνες ήταν πιο δεκτικοί στην ένταξη παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες και προβλήματα συμπεριφοράς, οι Σουηδοί συνάδελφοί τους παρουσιάστηκαν πιο επιφυλακτικοί.

Αρκετοί ήταν οι Γενικοί Παιδαγωγοί που θεώρησαν πρόκληση την ένταξη των μαθητών με Ανεσα στη γενική τάξη. Η αντίληψη της ένταξης παιδιών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο ως πρόκληση, υποδεικνύει πως οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι ως προς την συμπερίληψη των παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες στο γενικό σχολείο. Το συγκεκριμένο στοιχείο επιβεβαιώνεται από τις έρευνες των Suk κ.α (2016), όπως επίσης και των Avramidis και Kalyva (2007).

5.2.2 Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τη διδασκαλία μαθητών με Ανεσα στη γενική τάξη

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας, αφορά τις εμπειρίες των Γενικών Παιδαγωγών από τη διδασκαλία παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη.

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προέκυψε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεώρησαν τα χρόνια διδακτικής τους εμπειρίας ως το καλύτερο όπλο για την ένταξη μαθητών με Ανεσα. Τα συναισθήματά τους δεν άλλαξαν εκτός από ορισμένες περιπτώσεις. Πιο αναλυτικά, μια εκπαιδευτικός η οποία κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην ειδική αγωγή, δήλωσε πως ήταν καθοριστικό το γεγονός ότι την πρώτη χρονιά που υπηρέτησε σε σχολείο, είχε στην τάξη της μια μαθήτρια με σοβαρό πρόβλημα ακοής. Ενώ στην αρχή δυσκολεύτηκε πάρα πολύ, η συγκεκριμένη εμπειρία αποτέλεσε το έναυσμα για να αλλάξει η οπτική της γύρω από την αναπηρία. Η έρευνα των Van Reusen, Shoho και Barker (2000) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν εξειδίκευση στη ειδική αγωγή, αναπτύσσουν θετικότερες στάσεις αναφορικά με την ένταξη παιδιών με αναπηρίες.

Ένας εκπαιδευτικός τόνισε πως ενώ ήταν πάντα ευαισθητοποιημένος αναφορικά με ζητήματα που άπτονται της αναπηρίας, αυτό που καθόρισε την οπτική του ήταν η διάγνωση του παιδιού του με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Το συγκεκριμένο γεγονός συνέβαλλε στην ανάπτυξη ακόμη θετικότερων στάσεων από πλευράς του για την ένταξη μαθητών με Ανεσα. Αυτή η πολύ άμεση και προσωπική εμπειρία του εκπαιδευτικού, σηματοδότησε την αρχή μιας νέας εποχής όπου η ευαισθητοποίηση γύρω από την αναπηρία και η έμφαση στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων των παιδιών με Ανεσα με τους συμμαθητές τους τέθηκαν σε άμεση προτεραιότητα.

Ωστόσο, φαίνεται να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην κοινωνικοποίηση των μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη, στην απόκτηση πρακτικών γνώσεων και όχι τόσο στην κατάκτηση των γνωστικών αντικειμένων. Η διαμόρφωση θετικών στάσεων από εκπαιδευτικούς που συναναστρέφονται στον περίγυρό τους άτομα με Ανεσα, σημειώνεται και από τον Parasuram (2006).

5.3. Η συνεργασία των Γενικών Παιδαγωγών με τους Ειδικούς Παιδαγωγούς

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά *τη συνεργασία μεταξύ των Γενικών και Ειδικών Παιδαγωγών*. Οι εκπαιδευτικοί που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, κρίνουν απαραίτητη τη συνεργασία τους με τους Ειδικούς Παιδαγωγούς είτε αυτοί εργάζονται σε Τμήματα Ένταξης είτε στη γενική τάξη ως παιδαγωγοί Παράλληλης Στήριξης,

Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν πως η επίτευξη μιας αρμονικής συνεργασίας μεταξύ των δασκάλων εδράζεται στην καλή διάθεση ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη. Ωστόσο, η πλειοψηφία των δασκάλων γενικής αγωγής θεωρεί πως εκείνοι είναι οι επικεφαλής του τμήματος και ο ρόλος των Ειδικών Παιδαγωγών περιορίζεται στην εκτέλεση των οδηγιών που έχουν δοθεί από τον Γενικό Παιδαγωγό και στην απασχόληση των μαθητών με Άνεα, προκειμένου οι δάσκαλοι να διεξάγουν απρόσκοπτα το μάθημα με τους υπόλοιπους μαθητές. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Mastropieri et al, 2005· Dettmer et al, 2005).

Σε μια περίπτωση, η εκπαιδευτικός του τμήματος, δηλώνει ότι η Ειδική Παιδαγωγός είναι ισότιμη συνεργάτης της, καθώς υποστηρίζει τον μαθητή από την πρώτη Δημοτικού. Μάλιστα, αναφέρει πως σε πολλές περιπτώσεις η γνώμη της Ειδικής Παιδαγωγού έχει μεγαλύτερη σημασία από εκείνη της Γενικής Παιδαγωγού, καθώς εκείνη διαθέτει την κατάρτιση για να υποστηρίξει τον μαθητή με αναπηρία. Η Γενική Παιδαγωγός από την πλευρά της, εστιάζει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη.

Η ασάφεια ρόλων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής έχει παρατηρηθεί και σε άλλες έρευνες (Strogilos and Avramidis 2016· Šuc et al. 2016) Οι Γενικοί Παιδαγωγοί φαίνεται να αγνοούν τη σημαντικότητα του ρόλου τους ως φορείς των αλλαγών για την επίτευξη της ένταξης και να μετατοπίζουν την ευθύνη για την εκπαίδευση των μαθητών με Άνεα στους Ειδικούς Παιδαγωγούς. Ωστόσο, την ίδια στιγμή, οι δάσκαλοι γενικής αγωγής οργανώνουν τη διδασκαλία των μαθητών με

αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συμπεραίνεται λοιπόν, πως οι γενικοί παιδαγωγοί κρίνουν ως απαραίτητη τη συμβολή των ειδικών παιδαγωγών στο μέτρο που θα τους διευκολύνει να διεξάγουν το μάθημα με τους υπόλοιπους μαθητές δίχως να έχουν το άγχος για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες.

5.4 Αναγκαίες παρεμβάσεις για την επίτευξη της ένταξης

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις παρεμβάσεις οι οποίες πρέπει να λάβουν χώρα για την ουσιαστική επίτευξη της ένταξης.

Οι Γενικοί Παιδαγωγοί υπογραμμίζουν ότι υφίστανται ορισμένα εμπόδια που πρέπει να ξεπεραστούν για την ουσιαστική επίτευξη της ένταξης. Ορισμένα από αυτά σχετίζονται με τις υπερπληθείς τάξεις, την έλλειψη επιμόρφωσης των γενικών παιδαγωγών σε ζητήματα ένταξης όπως επίσης και η έλλειψη υποστήριξης από φορείς.

Ο μεγάλος αριθμός των μαθητών που φοιτούν σε κάθε τάξη φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υποστηρίζουν πως δε διαθέτουν αρκετό χρόνο να ασχοληθούν με τις ανάγκες όλων των παιδιών, ιδιαίτερα εκείνων με Ανεσα. Το συγκεκριμένο στοιχείο επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Materechera (2018). Ένα πρόσθετο στοιχείο που δυσχεραίνει την καθημερινότητά τους είναι οι απαιτήσεις των ΑΠΣ. Η αυστηρά οριοθετημένη δομή των προγραμμάτων σπουδών, η ύπαρξη ενός κοινού σχολικού εγχειριδίου για όλα τα παιδιά δεν αφήνει μεγάλα περιθώρια στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις.

Ακόμη, αναδύεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σχετική με θέματα ενταξιακής εκπαίδευσης, όπως σημειώνει και η Leatherman, (2015). Η διεξαγωγή επιμορφώσεων θεωρητικού και πρακτικού χαρακτήρα θα τους βοηθήσει προκειμένου να αποκτήσουν ορισμένες βασικές γνώσεις τις οποίες θα είναι σε θέση να εφαρμόσουν αποτελεσματικά κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Η επιμόρφωσή τους σε θέματα ένταξης θα συμβάλλει στην κατανόηση από πλευράς των γενικών παιδαγωγών της σπουδαιότητας του ρόλου τους στην ουσιαστική εφαρμογή της ένταξης και στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών υψηλής ποιότητας σε όλους τους μαθητές. Η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έχει επισημανθεί σε πλήθος ερευνών (Avramidis & Bayliss, 2000· Maheshwari & Shapurkar, 2015· Avramidis et al., 2014)

Επιπρόσθετα, τονίζουν την αναγκαιότητα ουσιαστικής υποστήριξής τους από Σχολικούς Ψυχολόγους στους οποίους θα μπορούν να αποταθούν όποτε προκύπτει ανάγκη. Η παρουσία των Ψυχολόγων μια φορά ή δύο φορές τον μήνα δεν τους βοηθά ουσιαστικά καθώς όπως υποστηρίζουν δεν υπάρχει επαρκής χρόνος για να γνωριστούν και να μοιραστούν όσα τους προβληματίζουν. (Tsakiridou&Polyzoroulou,2014) Η επιθυμία των εκπαιδευτικών για μόνιμη και σταθερή υποστήριξη τους από Σχολικούς Ψυχολόγους πιθανόν να υποδηλώνει πως οι γενικοί παιδαγωγοί πιστεύουν ότι δε θα έπρεπε να έχουν την πλήρη ευθύνη για την ένταξη των μαθητών με Ανεεα στη γενική τάξη. Ο επιμερισμός ρόλων και ευθυνών τόσο στους Ειδικούς Παιδαγωγούς όσο και στους Ψυχολόγους, μας προϋποθέτει ότι οι γενικοί παιδαγωγοί στην πραγματικότητα δεν επιθυμούν να εμπλακούν πλήρως στην ενταξιακή διαδικασία.

Τέλος, αρκετά σημαντική θεωρείται η επίτευξη μιας αρμονικής και ισότιμης συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων των παιδιών. Όπως αποδεικνύεται, η οικοδόμηση μιας συνεργατικής σχέσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς παιδιών με Ανεεα είναι ένα δύσκολο εγχείρημα το οποίο επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Ένα από αυτούς σχετίζεται και με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των γονέων. Η καλή διάθεση και από τις δύο πλευρές είναι καθοριστικής σημασίας για την επίτευξη μιας αρμονικής συνεργασίας που θα έχει ως επίκεντρο το καλό του παιδιού

5.5 Περιορισμοί της έρευνας

Στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας συγκαταλέγεται ο μικρός αριθμός του δείγματος. Πραγματοποιήθηκαν έντεκα συνεντεύξεις, η μια εκ των οποίων θεωρήθηκε πιλοτική και δεν συμπεριλήφθηκε στο δείγμα. Ωστόσο, ο συγκεκριμένος αριθμός συμμετεχόντων, επέτρεψε την εις βάθος κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών.

Ένας ακόμη περιορισμός έγκειται στην αδυναμία συνδυασμού της συνέντευξης με παρατήρηση των εκπαιδευτικών κατά τη διδακτική διαδικασία προκειμένου να διαμορφωθεί μια πληρέστερη εικόνα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι η πραγματοποίηση παρατηρήσεων σε σχολικές μονάδες αποτελεί δύσκολο έργο καθώς πρέπει να ξεπεραστούν αρκετοί γραφειοκρατικοί σκόπελοι. Προκειμένου να μπορέσει ένας ερευνητής να παρατηρήσει τα τεκταινόμενα στη σχολική αίθουσα θα πρέπει πρώτα να λάβει έγκριση και άδεια από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού όπου επιθυμεί ο ερευνητής να διεξάγει την έρευνα, την έγκριση του διευθυντή της σχολικής μονάδας καθώς επίσης και την γραπτή συναίνεση των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών. Συνεπώς, η αδειοδότηση για την πραγματοποίηση αρκετών παρατηρήσεων είναι μια χρονοβόρα και εξαιρετικά περίπλοκη διαδικασία και ως εκ τούτου δεν ήταν εφικτό να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας.

5.6 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Από τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, αναδύονται οι προτάσεις για τη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών. Αρχικά, θα μπορούσαν οι συνεντεύξεις να συνδυαστούν με παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διδακτική διαδικασία προκειμένου να αναδειχθούν επιπλέον πτυχές του υπό διερεύνηση αντικειμένου,

Επιπρόσθετα, θα ήταν χρήσιμη η διεξαγωγή συνεντεύξεων και με τους ειδικούς παιδαγωγούς είτε υπηρετούν ως παιδαγωγοί Παράλληλης Στήριξης είτε ως ειδικοί παιδαγωγοί των Τμημάτων Ένταξης. Με αυτόν τον τρόπο θα δινόταν η δυνατότητα και σε εκείνους να καταθέσουν την άποψή και την εμπειρία τους τουλάχιστον όσον αφορά τον άξονα της συνεργασίας τους με τους Γενικούς Παιδαγωγούς.

Τέλος, στο πλαίσιο μιας μελλοντικής έρευνας θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στο δείγμα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι νηπιαγωγοί που έχουν στην τάξη τους μαθητές με Ανεεα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσσες

Abu-Hamour, B., & Muhaidat, M. (2013). Special education teachers' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *Journal of the International Association of Special Education, 14*(1), 34-40

Agaliotis, Ioannis, and Efrosini Kalyva. 2011. "A Survey of Greek General Special Education Teachers' Perceptions Regarding the Role of the Special Needs Coordinator: Implications for Educational Policy on Inclusion and Teacher Education." *Teaching and Teacher Education 27*(3):543-51. doi: 10.1016/j.tate.2010.10.008.

Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive schooling. London: Routledge.

Ali, M., Mustapha R., Jelas, Z., (2006) AN EMPIRICAL STUDY ON TEACHERS' PERCEPTIONS TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION IN MALAYSIA, *International Journal of Special Education, 21* (3), 36-44

Amr, M., Al-Natour, M., Al-Abdallat, B., & Alkhamra, H. (2016). Primary School Teachers' Knowledge, Attitudes and Views on Barriers to Inclusion in Jordan. *International Journal of Special Education, 31*(1), 67-77

Armstrong, A.C., Armstrong, D.A., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education: International Policy and Practice. London: Sage Publications*

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education, 16*(3), 277-93.

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

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teacher's attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250210129056>

- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: A basis for hope or a discourse of delusion*. London: Institute of Education.
- Barton, L. (2012). Η πολιτική της ένταξης (inclusion). Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, (Επιμέλ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, (σσ. 53-64). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klinger, J., Richardson, V., (2005) Qualitative studies in Special Education, *Exceptional Children* 71 (2) (195-207)
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. 10.1191/1478088706qp063oa
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2020): One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis. *Qualitative Research in Psychology*, DOI: 10.1080/14780887.2020.1769238
- Carrington, S. (1999) Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257-268.
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 5.
- Cook, L., McDuffie-Landrum, K.A., Oshita, L. & Cotheren-Cook, S. (2011). Co-teaching for students with disabilities: A critical analysis of the empirical literature. In J.M. Kauffman and D.P. Hallahan (eds.) *Handbook of Special Education*. London: Routledge
- Coutsocostas, G. G., & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-164
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμέλ. Χ. Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.
- De Boer, Anke, Sip Jan Pijl, and Alexander Minnaert. 2011. "Regular Primary Schoolteachers' Attitudes towards Inclusive Education: A Review of the Literature." *International Journal of Inclusive Education* 15(3):331–53. doi: 10.1080/13603110903030089.
- Embury, D.C. & Dinnesen, M.S. (2012). "Co-teaching in Inclusive Classrooms Using

Structured Collaborative Planning, *Kentucky Journal of Excellence in College Teaching and Learning*, Article 3

Fennick, E., & Liddy, D. (2001). Responsibilities and preparation for collaborative teaching: co-teachers' perspectives, *Teacher Education and Special Education*, 24(3), 229-240.

Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.

Florian, L. (1998). An examination of the practical problems associated with the implementation of inclusive education policies. *Support for learning*, 13(3), 105-108

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain., D., & C. Shamberger. (2010). Co - teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20: 9-27.

Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: Reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237

Göransson, Kerstin, and Claes Nilholm. 2014. "Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings - a Critical Analysis of Research on Inclusive Education." *European Journal of Special Needs Education* 29(3):265–80. doi: 10.1080/08856257.2014.933545.

Glaubman, R., & Lifshitz H., (2001) Ultra-orthodox Jewish teachers' self-efficacy and willingness for inclusion of pupils with special needs, *European Journal of Special Needs Education*, 16: 3, 207-223, DOI: 10.1080/08856250110074373

Gray, Christina, Gabrielle Wilcox, and David Nordstokke. 2017. "Teacher Mental Health, School Climate, Inclusive Education and Student Learning: A Review." *Canadian Psychology* 58(3):203–10. doi: 10.1037/cap0000117.

Graham, L. (επιμ.) (2020). *Inclusive Education for the 21st century Theory, Policy and Practice*

Gurgur, H. & Uzuner, Y. (2010). A phenomenological analysis of the views on coteaching applications in the inclusion classroom. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(1): 311-331

Hsieh, Wu Ying, Chang Ming Hsieh, Michaelene Ostrosky, and Jeanette McCollum. 2012. "Taiwanese First-Grade Teachers' Perceptions of Inclusive Education." *International Journal of Inclusive Education* 16(1):71–88. doi: 10.1080/13603111003592283.

Kalyva, Efrosini, Maria Georgiadi, and Vlastaris Tsakiris. 2007. "Attitudes of Greek Parents of Primary School Children without Special Educational Needs to Inclusion." *European Journal*

of Special Needs Education 22(3):295–305. doi: 10.1080/08856250701430869.

Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). *Serbian teachers' attitudes towards inclusion. International journal of Special Education*, 22: 30-34

Koutrouba, Konstantina, Malvina Vamvakari, and Helen Theodoropoulos. 2008. "SEN Students' Inclusion in Greece: Factors Influencing Greek Teachers' Stance." *European Journal of Special Needs Education* 23(4):413–21. doi: 10.1080/08856250802387422.

Krischler, Mireille, Justin J. W. Powell, Ineke M. Pit-ten Cate, Mireille Krischler, Justin J. W. Powell, Ineke M. Pit-ten Cate, and Mireille Krischler. 2019. "What Is Meant by Inclusion ? On the Effects of Different Definitions on Attitudes toward Inclusive Education de Fi Nitions on Attitudes toward Inclusive Education." *European Journal of Special Needs Education* 34(5):632–48. doi: 10.1080/08856257.2019.1580837.

Leatherman, Jane. 2015. "'I Just See All Children as Children': Teachers' Perceptions About Inclusion." *The Qualitative Report* 12(4):594–611. doi: 10.46743/2160-3715/2007.1615.

Maheshwari P., Shapurkar, M., (2015) Awareness and Attitudes of Primary Grade Teachers (1-4thGrade) towards Inclusive Education *International Journal of Educational and Pedagogical Science* 9(11) 3684-3689

Magiera, K. & Zigmond, N. (2005) 'Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: does the instructional experience differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught classes?' *Learning Disabilities Research and Practice*, 20 (2), pp. 79–85

Malone, D. Michael, Peggy A. Gallagher, and Stephanie R. Long. 2001. "General Education Teachers' Attitudes and Perceptions of Teamwork Supporting Children with Developmental Concerns." *Early Education and Development* 12(4):577–92. doi: 10.1207/s15566935eed1204_5.

Manrique, Ana Lucia, Ely A. T. Dirani, Annie F. Frere, Geraldo E. Moreira, and Pedro M. Arezes. 2019. "Teachers' Perceptions on Inclusion in Basic School." *International Journal of Educational Management* 33(2):409–19. doi: 10.1108/IJEM-02-2018-0058.

Materechera, E., (2018): Inclusive education: why it poses a dilemma to some teachers, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2018.149264

Mavropalias, Tryfon, Anastasia Alevriadoy, and Eleni Rachanioti. 2019. "Parental Perspectives on Inclusive Education for Children with Intellectual Disabilities in Greece." *International Journal of Developmental Disabilities* 0(0):1–9. doi: 10.1080/20473869.2019.1675429.

Monsen, Jeremy J., Donna L. Ewing, and Maria Kwoka. 2014. "Teachers' Attitudes towards

Inclusion , Perceived Adequacy of Support and Classroom Learning Environment.” 113–26. doi: 10.1007/s10984-013-9144-8.

Murawski, W. & Swanson, H. (2001). A meta-analysis of co-teaching research. Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22: 258–267.

Claes Nilholm (2006) Special education, inclusion and democracy, *European Journal of Special Needs Education*, 21:4, 431-445, DOI: 10.1080/08856250600957905

Nteropoulou-Nterou, Evdoxia, and Roger Slee. 2019. “A Critical Consideration of the Changing Conditions of Schooling for Students with Disabilities in Greece and the Fragility of International in Local Contexts.” *International Journal of Inclusive Education* 23(7–8):891–907. doi: 10.1080/13603116.2019.1623331.

Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers’ attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231-242.

Platsidou, Maria, and Ioannis Agaliotis. 2008. “Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-Related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers.” *International Journal of Disability, Development and Education* 55(1):61–76. doi: 10.1080/10349120701654613.

Rakap, S., Kaczmarek L. (2010), Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey, *European Journal of Special Needs Education* 25 (1), 59-75

Reinke, Wendy & Stormont, Melissa & Herman, Keith & Puri, Rohini & Goel, Nidhi. (2011). Supporting Children's Mental Health in Schools: Teacher Perceptions of Needs, Roles, and Barriers. *School Psychology Quarterly*. 26. 1-13. 10.1037/a0022714.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4): 392-416

Shevlin, Michael, Eileen Winter, and Paula Flynn. 2013. “Developing Inclusive Practice : Teacher Perceptions of Opportunities and Constraints in the Republic of Ireland.” 3116. doi: 10.1080/13603116.2012.742143.

Slee, R. (2012). Επανεξετάζοντας την ένταξη και των αποκλεισμό. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη, (Επιμέλ.). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, (σσ. 179-188). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Stefanidis, A., & Strogilos, V. (2015). Union Gives Strength: Mainstream and Special Education Teachers’ Responsibilities in Inclusive Co-taught Classrooms. *Educational Studies*, doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2015.1018872>

- Stepaniuk, Inna. 2019. "Inclusive Education in Eastern European Countries: A Current State and Future Directions." *International Journal of Inclusive Education* 23(3):328–52. doi: 10.1080/13603116.2018.1430180.
- Strogilos, Vasilis, and Elias Avramidis. 2016. "Teaching Experiences of Students with Special Educational Needs in Co-Taught and Non-Co-Taught Classes." *Journal of Research in Special Educational Needs* 16(1):24–33. doi: 10.1111/1471-3802.12052.
- Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.
- Šuc, Lea, Boris Bukovec, Mojca Žvegljč, and Damir Karpljuk. 2016. "Primary School Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in Slovenia: A Qualitative Exploration." *Journal of Universal Excellence* 5(1):30–46.
- Symeou, Loizos. 2015. "Εγκυρότητα Και Αξιοπιστία Στην Ποιοτική Εκπαιδευτική Έρευνα : Παρουσίαση , Αιτιολόγηση Και Πράξη . Λοΐζος Συμεού." (November 2007).
- Tsakiridou H, and Polyzopoulou K, "Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs." *American Journal of Educational Research*, vol. 2, no. 4 (2014): 208- 218. doi: 10.12691/education-2-4-6.1
- Thorpe, Anthony & Azam, A.. (2010). Teachers' Perceptions of Inclusive Education in Mainstream Primary Schools in the United Kingdom. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*. 5. 163-172. 10.18848/1833-1882/CGP/v05i03/51598.
- Unianu, E. M. (2013). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33(2012): 900 – 904
- Vislie, Lise. 2003. "From Integration to Inclusion: Focusing Global Trends and Changes in the Western European Societies." *European Journal of Special Needs Education* 18(1):17–35. doi: 10.1080/0885625082000042294.
- Vlachou, Anastasia, and Aristeia Fyssa. 2016. "'Inclusion in Practice': Programme Practices in Mainstream Preschool Classrooms and Associations with Context and Teacher Characteristics." *International Journal of Disability, Development and Education* 63(5):529–44. doi: 10.1080/1034912X.2016.1145629.
- Wilde, A. & Avramidis, E. (2011) Mixed feelings: towards a continuum of inclusive pedagogies, *Education* 3–13, 39:1, 83-101, DOI: 10.1080/03004270903207115
- Zoniou-Sideri, Athina, and Anastasia Vlachou. 2006. "Greek Teachers' Belief Systems about Disability and Inclusive Education." *International Journal of Inclusive Education* 10(4–

5):379–94. doi: 10.1080/13603110500430690.

Zoniou- Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394

Ελληνόγλωσσες

Γαλάνης, Πέτρος (2020) . *Εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Καλές πρακτικές για τη σχολική τους ένταξη*. Αθήνα: Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής

Dale, N, (2000). *Τρόποι Συνεργασίας με Οικογένειες Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες*, (Μετάφραση: Αποστολή Μαρία), Εκδ. Έλλην

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στην Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμέλ.). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις: Θεωρία και Πράξη*, (σφ. 31-51). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου-Ντέρου (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (Επιμέλ.). *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, (σφ.11-27). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο

Ίσαρη , Φ., Πουρκός Μ. (2015) *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα : Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ., Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και της μάθησης : Δυσκολίες και παρανοήσεις <http://dx.doi.org/10.12681/dial.25544>

Παντελιάδου, Σ & Φυλιππάτου, Δ. (2013) *Διαφοροποιημένη διδασκαλία Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Αθήνα : Πεδίο

Σαραφίδου, Γ. Ο (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg

Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους: Από την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg

Τσιώλης, Γ. (2018) Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης. Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας*. Σελ. 97-125..

ΦΕΚ 199/2008. ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

ΦΕΚ 102/2018. ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 4547/2018 Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.

Οδηγός Συνέντευξης

Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο :

Ηλικία :

Χρόνια προϋπηρεσίας :

Αριθμός μαθητών στο τμήμα :

Αριθμός μαθητών με Αναπηρίες/ Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες :

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα :

Επιπλέον κατάρτιση

Δυναμικότητα σχολείων (μονοθέσια, ολιγοθέσια, πολυθέσια)

Περιοχές στις οποίες έχει διδάξει (αστικές-ημιαστικές, ορεινές)

ΑΞΟΝΑΣ Α – Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής τον θεσμό της ένταξης- ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους

1. Τι σημαίνει για εσάς «ενταξιακή εκπαίδευση» και «ένταξη»;
 - Ποιον/-ους θεωρείτε βασικό/-ους σκοπό/-ους της ενταξιακής εκπαίδευσης;
 - Σε ποιους, κατά τη γνώμη σας, απευθύνεται η ενταξιακή εκπαίδευση;
2. Θα διαφοροποιούσατε την ενταξιακή εκπαίδευση (και την ένταξη) από την ειδική αγωγή;
3. Ποιοι είναι, κατά τη γνώμη σας, ορισμένοι πιθανοί παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για την ένταξη;

4. Ποιοι τύποι ειδικών αναγκών θεωρείτε ότι μπορούν να ενταχθούν στο γενικό σχολείο
 - Τι θα μπορούσε να αποτελέσει εμπόδιο;

5. Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο «ενταξιακή τάξη» ;
 - Ποιες συνθήκες πρέπει να επικρατούν για την ουσιαστική κι επιτυχημένη εφαρμογή της;

6. Μπορείτε να ανακαλέσετε στη μνήμη σας κάποιο γεγονός που άλλαξε τη στάση σας για την ένταξη;

ΑΞΟΝΑΣ Β- Εμπειρίες από τη διδασκαλία και παρεμβάσεις για να γίνουν τα σχολεία πιο ενταξιακά

1. Ποιες είναι οι εμπειρίες σας από τη διδασκαλία παιδιών με ΑνΕΕΑ στη γενική τάξη;
 - Τι συναισθήματα σας προκαλεί η διδασκαλία;

2. Έχουν αλλάξει τα συναισθήματά σας σχετικά με τον ρόλο σας ως εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της καριέρας σας;

3. Θεωρείτε ότι ανακύπτουν δυσκολίες από την κοινή φοίτηση μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με Ανεεα στην τάξη;

4. Πιστεύετε πως η ένταξη μαθητών με αναπηρίες κι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνιστά πρόκληση;
 - Αν ναι, ποιες προκλήσεις συναντήσατε ;

5. Κατά τη γνώμη σας, το σχολείο ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της ένταξης;

6. Ποιες παρεμβάσεις θα προτείνατε προκειμένου τα σχολεία να γίνουν πιο ενταξιακά;

ΑΞΟΝΑΣ Γ- Συνεργασία μεταξύ Γενικών κι Ειδικών Παιδαγωγών

1. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συνεργασία σας με τους Ειδικούς Παιδαγωγούς;
 - Θεωρείτε ότι διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία;

2. Πόσο συχνά συνεργάζεστε με τον Ειδικό Παιδαγωγό;

3. Με ποιον τρόπο σχεδιάζετε τη συνεργασία σας με τον Ειδικό Παιδαγωγό;
 - Λαμβάνετε από κοινού αποφάσεις για τα ζητήματα που ανακύπτουν;
4. Υπάρχουν παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία σας με τους ειδικούς παιδαγωγούς;
5. Πώς ανταποκρίνονται οι Ειδικοί Παιδαγωγοί στις ανάγκες των μαθητών με διαγνωσμένες ΑνΕΕΑ;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ

Αγαπητοί/-ες συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Λιάκου Αφροδίτη κι είμαι φοιτήτρια στο ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο ««Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο», θα χρειαστεί να πάρω συνέντευξη από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής που έχουν στην τάξη τους μαθητή/-τρια με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Οι συνεντεύξεις θα έχουν διάρκεια 30-45 λεπτά περίπου και θα ηχογραφηθούν. Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ότι πρόκειται να τηρηθεί η αρχή της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας και ότι τα στοιχεία που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες του συγκεκριμένου ερευνητικού εγχειρήματος. Επιπροσθέτως, η συνομιλία θα καταγράφεται κάθε φορά από δημοσιογραφικό μαγνητόφωνο έτσι ώστε η διαδικασία να είναι λιγότερο χρονοβόρα. Οι συνεντεύξεις θα λάβουν χώρα σε ώρα και μέρος που θα βολεύει τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, ακόμη και μέσω skype.

Αν σας ενδιαφέρει να λάβετε μέρος, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου μέσω e-mail στο afro.liakou@gmail.com.

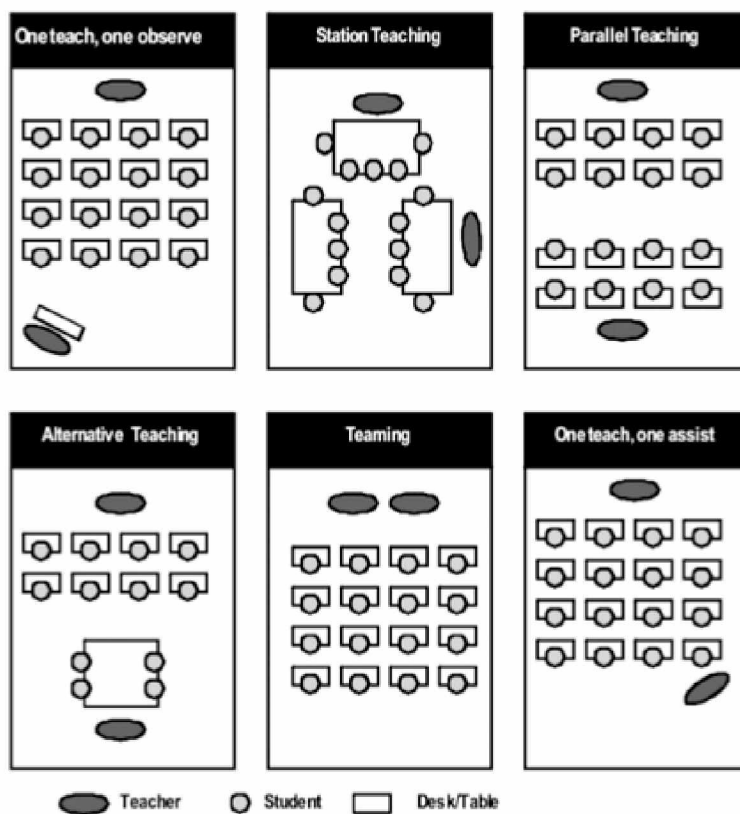
Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων.

Με εκτίμηση,

Λιάκου Αφροδίτη

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

ΤΥΠΟΙ ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ



Friend, M., & Cook, L., Hurley-Chamberlain., D. & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1),9-27