



Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών *Επιστήμες*
*της Αγωγής***

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τη Συνεκπαίδευση
των Μαθητών Με και Χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές
Ανάγκες στη Γενική Τάξη**

Ιωάννα Μπαρά

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μαρία Κυπριωτάκη

Κατερίνη, Ιούνιος 2017

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών *Επιστήμες*
της Αγωγής

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τη Συνεκπαίδευση
των Μαθητών Με και Χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές
Ανάγκες στη Γενική Τάξη

Ιωάννα Μπαρά

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μαρία Κυπριωτάκη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις *Επιστήμες της Αγωγής* από τη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης του Ανοιχτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Ιούνιος 2017

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να παρουσιάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα της συνεκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη. Πρόκειται για μία νέα πρακτική στο χώρο της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που τα τελευταία χρόνια εφαρμόζεται και στη χώρα μας με τη μορφή της παράλληλης στήριξης. Σχετικά με την εφαρμογή της υπάρχει μία διάσταση απόψεων. Στόχος, λοιπόν, της έρευνας αυτής είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Η ερευνητική στρατηγική που επιλέξαμε είναι περιγραφική έρευνα που διενεργήθηκε με ερωτηματολόγιο και το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής. Αρχικά, στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η πορεία εξέλιξης από τα ειδικά σχολεία έως τη σημερινή πρακτική της συνεκπαίδευσης (ενσωμάτωσης). Αναλύονται, ακόμη, κάποια θεωρητικά στοιχεία που είναι απαραίτητα για την κατανόηση και ερμηνεία της δομής της συνεκπαίδευσης, τα μοντέλα αναπηρίας, οι νομοθετικές ρυθμίσεις στο διεθνή και ελληνικό χώρο, καθώς, επίσης, γίνεται και η διευκρίνιση κάποιων βασικών εννοιών και όρων. Τέλος, καταλήγουμε σε συμπεράσματα, όπως η μεγάλη ανάγκη για επιπλέον κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ζητήματα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ώστε η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων ενσωμάτωσης να είναι πιο αποτελεσματική και η ανάγκη συνειδητοποίησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών πως το σχολείο πρέπει να είναι ανοιχτό για όλα τα παιδιά, καθώς η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει.

Λέξεις κλειδιά: ειδική αγωγή και εκπαίδευση, συνεκπαίδευση, ενιαία εκπαίδευση, ενσωμάτωση, αντιλήψεις, αιτήσεις, εκπαιδευτικοί, έρευνα

Summary

The main goal of this dissertation is to show the teachers perceptions about inclusion of students with special educational needs and those have not. Inclusion is a new practice in the education area and concerns students with special needs. Recently is applied in Greece with the form of parallel support. The application of parallel support has received critic. So, the main goal is to find out teachers views. We applied a descriptive strategic with questionnaires. In the first chapter, the historical evolution of special education is presented, the route from special education schools to inclusion. Furthermore, we present some basic theoretical data, which are necessary for understanding the practice of inclusion, such as disability's models, legislation for education both in Greek and international area and some clarifications about basic terms and meanings. Last but not least, we conclude that there is a need for further teachers' education and instruction about Special Education, in order to make these programs more effective for the students. Furthermore, teachers have to realize that inclusion has more advantages than disadvantages for all students and schools have to be open for all.

Keywords: children with special educational needs, inclusion, perceptions, educators

Ευχαριστίες

Η συνδρομή ορισμένων προσώπων ήταν πολύ σημαντική με για τη συνέχιση και ολοκλήρωση όλης της ερευνητικής αυτής προσπάθειας. Πρώτη από όλους θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτρια κα. Μαρία Κυπριωτάκη, που δέχτηκε να αναλάβει την επίβλεψη της διατριβής και με την υποστήριξή της, τα σχόλια, τις κρίσεις και τις παρατηρήσεις της συνέβαλε πραγματικά στην ολοκλήρωση της μελέτης. Την ευχαριστώ για τη συνεργασία, τη θετική της διάθεση και υπομονή που είχε, για να στηρίζει τις προσπάθειες μου και να με στηρίζει.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου για τη στήριξή τους, καθώς χωρίς την υπομονή και κατανόηση τους δεν θα μπορούσα να φέρω εις πέρας την παρούσα μελέτη.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα και συνέβαλαν στην ολοκλήρωση του έργου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	9
Κεφάλαιο 1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση	14
1.1 Από τα ειδικά σχολεία στη συνεκπαίδευση	14
1.2 Μοντέλα αναπηρίας	19
1.3 Εξελίξεις στην παροχή της ειδικής εκπαίδευσης	23
1.3.1 Η εξέλιξη της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα	28
1.4 Εννοιολογική αποσαφήνιση	37
Κεφάλαιο 2 Συνεκπαίδευση	42
2.1 Μοντέλα συνεκπαίδευσης	42
2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	45
2.3 Προϋποθέσεις εφαρμογής	47
2.4 Επιχειρήματα υπέρ και κατά της συνεκπαίδευσης	49
2.5 Η συνεργατική διδασκαλία (co-teaching) κατά τη συνεκπαίδευση	51
Κεφάλαιο 3 Στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση	55
3.1 Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών	60
3.1.1 Η φύση και η μορφή της αναπηρίας	60
3.1.2 Εκπαιδευτική εμπειρία	62
3.1.3 Εκπαιδευτική Βαθμίδα	63
3.1.4 Προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία από μαθητές με αναπηρία	65
3.1.5 Επιμόρφωση –Κατάρτιση	66
3.1.6 Εκπαιδευτική Πολιτική	68
Κεφάλαιο 4 Η ερευνητική διαδικασία	70
4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	70
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις	71
4.3 Ερευνητική στρατηγική	72
4.4 Συμμετέχοντες	73

4.4.1. Δείγμα έρευνας	73
4.4.2. Δειγματοληψία	76
4.5 Έργαλεία Έρευνας	77
4.6 Διαδικασία Έρευνας	78
4.7 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα	79
4.8 Αξιοπιστία κλίμακας Likert	79
4.9 Ηθικά Διλήμματα και Περιορισμοί	81
Κεφάλαιο 5 Διεξαγωγή της Έρευνας	83
5.1 Ανάλυση Αποτελεσμάτων	83
5.2 Επαγωγική στατιστική/ Συσχετίσεις	88
Κεφάλαιο 6 Συμπεράσματα	95
6.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων της έρευνας	95
6.2 Προτάσεις για επιπλέον έρευνα	103
Επίλογος	103
Βιβλιογραφία	106
Παράρτημα	117

Εισαγωγή

Κατά το παρελθόν, το εκπαιδευτικό σύστημα κατέτασσε τα παιδιά σε κατηγορίες ανάλογα με τις σωματικές, νοητικές ή συναισθηματικές δυσκολίες που αυτά παρουσίαζαν. Η παράλληλη λειτουργία γενικών και ειδικών σχολείων προωθούσε με αυτόν τον τρόπο το δυαδικό σύστημα εκπαίδευσης. Έτσι, λοιπόν, ο αποκλεισμός των παιδιών με αναπηρία από το γενικό σχολείο εδραίωνε περισσότερο τον επιλεκτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Ωστόσο, ο 20ος αιώνας υπήρξε διεθνώς ιδιαίτερα σημαντικός για τον χώρο της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα για το χώρο της ειδικής αγωγής. Η κοινωνική αντιμετώπιση, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που είχε η κοινωνία απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή με αναπηρία άρχισαν σταδιακά να εξαλείφονται. Στην αλλαγή αυτή σημαντικό ρόλο έπαιξε η νομοθεσία, καθώς και η δημιουργία διαφόρων ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στήριξης για τα άτομα αυτά (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Τα τελευταία χρόνια, λοιπόν, έχει εδραιωθεί η άποψη ότι τα παιδιά, ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ή τις δυσκολίες τους, πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης, όπως τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, σε "ένα σχολείο για όλους", όπου συντελείται κατά κύριο λόγο η ομαλή ανάπτυξη κάθε παιδιού και η απόκτηση γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Πλέον κύριος στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος γίνεται το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση, μέσα σε ένα σχολείο που θα κατανοεί τις όποιες ιδιαιτερότητές τους αλλά και τις ατομικές τους ανάγκες για μάθηση (Μιχαηλίδης, 2009). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Μιχαηλίδη (2009), στη διάρκεια αυτού του αιώνα γίνεται για πρώτη φορά αναφορά στους όρους «ένταξη» και «ενσωμάτωση». Όπως αναφέρει και η Τάφα (1997), οι απόψεις αυτές οδήγησαν βαθμιαία στην αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και στη μετάβαση από τη λειτουργία των ειδικών σχολείων στα σχολεία της ένταξης.

Η ένταξη (intergration) ουσιαστικά αποσκοπούσε στην τοποθέτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, προκειμένου να χρησιμοποιούν

τις ίδιες εγκαταστάσεις, να επωφελούνται από τους ίδιους οικονομικούς πόρους και να διδάσκονται βάση του ίδιου Αναλυτικού Προγράμματος με τους συνομηλικούς τους στις γενικές τάξεις (Tilstone, 2000). Ωστόσο, η εφαρμογή της ένταξης προκάλεσε πολλές αντιδράσεις από την πλευρά μεγάλης μερίδας εκπαιδευτικών και ερευνητών, με το επιχείρημα ότι δεν κατάφερε να πετύχει την ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο και στην κοινωνία. Μάλιστα, στην πραγματικότητα, οι μαθητές αυτοί βίωσαν μεγαλύτερη απομόνωση και στιγματισμό συγκριτικά με τα ειδικά σχολεία (Γενά, 1997).

Καθώς, λοιπόν, η ένταξη δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, έκανε την εμφάνισή της στα εκπαιδευτικά δρώμενα μία νέα τάση, που στην ελληνική βιβλιογραφία αναφέρεται ως συνεκπαίδευση (inclusion) (Fletcher -Campbell, 2001). Πρόκειται για την ταυτόχρονη εκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ στις ίδιες τάξεις, σε ένα σχολείο για όλους. Η δημιουργία σχολείων στα οποία εφαρμόζονται προγράμματα συνεκπαίδευσης, προϋποθέτει αλλαγές στη δομή και στη λειτουργία του σχολείου, καθώς και στην εκπαιδευτική πολιτική γενικότερα. Βέβαια, η επιτυχία της συνεκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά με ΕΕΑ και τη συνεκπαίδευση (Lindsay, 2007).

Και στην ελληνική εκπαίδευση, όμως, αρχίζει πλέον να προωθείται όλο και περισσότερο η ιδέα ενός σχολείου, κοινού για όλα τα παιδιά, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις δυνατότητές τους. Με άλλα λόγια, η ελληνική εκπαίδευση στρέφεται και αυτή με τη σειρά της προς την κατεύθυνση της συνεκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2001) με το Νόμο 2817/2000 προωθείται για πρώτη φορά η αντίληψη της σχολικής συνεκπαίδευσης και προβλέπεται η εκπαιδευτική στήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, στη γενική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και ο νόμος 3699/2008, ο οποίος αναφέρει πως η φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία μπορεί να επιτευχθεί: α) στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου με την υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό της τάξης, β) στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη -συνεκπαίδευση από εκπαιδευτικούς της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο και γ) σε τμήματα ένταξης που λειτουργούν σε γενικά σχολεία (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2008).

Στο νόμο αυτό (Ν. 3699 /2008) γίνεται αναφορά στους στόχους και την οργάνωση

της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και στην αντίστοιχη, προς τις δυνατότητες των μαθητών, ένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα, καθώς και στην αλληλοαποδοχή, στην αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη. Όλα αυτά έχουν ως στόχο τη διασφάλιση της πλήρους προσβασιμότητας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, καθώς και των εκπαιδευτικών ή/και των γονέων και κηδεμόνων με αναπηρία, σε όλες τις κοινωνικές υποδομές και υπηρεσίες (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2008).

Σε αυτό, λοιπόν, το πλαίσιο της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, θεσμοθετήθηκε από την Ελληνική Πολιτεία η δομή της παράλληλης στήριξης. Πρόκειται για μία μορφή στήριξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια της γενικής τάξης, ώστε να μπορούν να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης. Το κύριο χαρακτηριστικό της είναι ότι τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν στις ίδιες σχολικές αίθουσες και την ευθύνη της διδασκαλίας μοιράζονται δύο εκπαιδευτικοί, ένας της γενικής και ένας της ειδικής αγωγής, με τον δεύτερο να (υπο)στηρίζει μόνο το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Πολυχρονοπούλου, 2001). Αυτό σημαίνει ότι δύο εκπαιδευτικοί μοιράζονται τον ίδιο φυσικό χώρο και είναι υποχρεωμένοι να συνεργάζονται και να λειτουργούν από κοινού, με γνώμονα πάντα τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών τους.

Ουσιαστικά, με το Ν. 3699/2008 και τη δομή της παράλληλης στήριξης άρχισε να εφαρμόζεται και στην Ελλάδα η συνεργατική διδασκαλία. Σ' αυτό, λοιπόν, το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με ποικίλες προκλήσεις, όπως για παράδειγμα, η αποτελεσματικότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης και πιθανά εμπόδια στην εφαρμογή της, η διάκριση των ρόλων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και η μεταξύ τους συνεργασία, ο συντονισμός των ενεργειών τους για την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων κ.ά., οι οποίες επιβάλλουν αλλαγή στο ρόλο τους και στους τρόπους αντίδρασης. Η αλλαγή των καθημερινών πρακτικών με δημιουργικότητα και επαγγελματικό ήθος θεωρείται πλέον αναγκαία στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να λειτουργήσουν σε νέα σχήματα και ρόλους μέσα στις τάξεις των ενταξιακών σχολείων (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000).

Το ζήτημα της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, τα πλεονεκτήματα και οι δυσκολίες του έχουν απασχολήσει και

εξακολουθούν να απασχολούν την διεθνή και ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα (Δελλασούδας, 2003· Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Βέβαια, παρά το γεγονός ότι πρόκειται για ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα στο χώρο της εκπαίδευσης, δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τα στοιχεία αυτά κρίνονται απαραίτητα, ώστε και οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να επιτελέσουν σωστά το έργο τους, αλλά και ο θεσμός της παράλληλης στήριξης να καταστεί λειτουργικός και αποτελεσματικός προς όφελος των μαθητών.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμια εκπαίδευσης (γενικής και ειδικής αγωγής) σχετικά με την ενσωμάτωση (συνεκπαίδευση) των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη . Η εργασία χωρίζεται, ουσιαστικά, σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο κεφάλαιο, αρχικά, επιχειρείται μία ιστορική αναδρομή ως προς την παροχή της ειδικής εκπαίδευσης. Αρχικά, παρουσιάζεται η πορεία από τα ειδικά σχολεία στη συνεκπαίδευση (ενσωμάτωση). Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα μοντέλα αναπηρίας, όπως αυτά αναφέρονται στη βιβλιογραφία και έχουν εφαρμοστεί σε διάφορες χώρες. Επίσης, παρουσιάζονται οι νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση τόσο στο διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο. Στην τελευταία υποενότητα του κεφαλαίου γίνεται μία προσπάθεια να διασαφηνιστούν οι όροι *ένταξη*, *ενσωμάτωση* και *συνεκπαίδευση*.

Το δεύτερο κεφάλαιο πραγματεύεται την έννοια της συνεκπαίδευσης. Στην πρώτη υποενότητα, παρουσιάζονται τα μοντέλα συνεκπαίδευσης, ενώ, στη συνέχεια γίνεται λόγος για τον ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο διδασκαλίας. Επίσης, επισημαίνονται οι βασικές προϋποθέσεις εφαρμογής της συνεκπαίδευσης αλλά και τα υπέρ και τα κατά που προκύπτουν από αυτήν. Στην τελευταία υποενότητα, γίνεται λόγος για τα μοντέλα συνεργατικής διδασκαλίας, όπως αυτά παρουσιάζονται στην βιβλιογραφία.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η πορεία της έρευνας και, γενικότερα, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς, γενικής και ειδικής αγωγής, της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις τους για την συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη. Προσδιορίζονται ο σκοπός και οι

στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα /υποθέσεις, η ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε και δίνονται πληροφορίες για το δείγμα και τη δειγματοληψία. Επίσης, παρουσιάζονται τα εργαλεία της έρευνας και η πορεία της ερευνητικής διαδικασίας. Παράλληλα, γίνεται λόγος για την αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας. Στην τελευταία υποενότητα του κεφαλαίου, αναφέρονται τα ηθικά διλήμματα και οι περιορισμοί της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, δηλαδή οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα ακόλουθα ζητήματα: α) την αποτελεσματικότητα του θεσμού της συνεκπαίδευσης, όπως αυτός εφαρμόζεται σήμερα, β) τα εμπόδια εφαρμογής του θεσμού και πως κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών αυτά αντιμετωπίζονται, γ) το ρόλο των δύο εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής) μέσα σε μία τάξη συνεκπαίδευσης, δ) ο θεσμός της συνεκπαίδευσης συγκριτικά με προηγούμενες δομές (π.χ. τμήματα ένταξης, ειδικές τάξεις) και γ) κατά πόσο υπάρχει ταύτιση ή διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ στο τελευταίο κεφάλαιο της μελέτης, γίνεται μία συζήτηση πάνω σε αυτά και δίνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Βιβλιογραφική επισκόπηση

1.1. Από τα ειδικά σχολεία στη συνεκπαίδευση

Ο τρόπος που η κοινωνία αντιμετωπίζει τα παιδιά και την εκπαίδευσή τους είναι συνήθως ενδεικτικός του επιπέδου ανάπτυξής της. Μελετώντας κανείς την ιστορική εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής θα παρατηρήσει πως στην πραγματικότητα πρόκειται για μία μελέτη της ιστορίας των κοινωνικών αλλαγών και των επιπτώσεων αυτών των αλλαγών στις στάσεις, στην αντιμετώπιση, στην εκπαίδευση και την κοινωνική συμμετοχή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Θα λέγαμε, μάλιστα, πως οι αλλαγές στην εκπαίδευση των ατόμων με ΕΕΑ δεν συνδέονται τόσο με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες όσο με κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, νομοθετικούς και θρησκευτικούς παράγοντες (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Σύμφωνα με τις Λαμπροπούλου και Παντελιάδου (2000), η ιστορία της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει περάσει διάφορα στάδια αλλαγών με βάση τις κοινωνικές αντιλήψεις κάθε εποχής. Τα πιο διακριτά στάδια θα μπορούσαν να συνοψιστούν σε τρία: α) το στάδιο της απόρριψης και της κακομεταχείρισης, β) το στάδιο του οίκτου, της περίθαλψης, της προστασίας και της ξεχωριστής εκπαίδευσης και γ) το σημερινό στάδιο της διεκδίκησης ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, συνεκπαίδευσης και ισότιμης συμμετοχής τους στην κοινωνία.

Τα πρώτα σχολεία που ιδρύθηκαν κατά το 19ο αιώνα για τα άτομα με ΕΕΑ λειτουργούσαν στην ουσία ως άσυλα και φιλανθρωπικά/ προνοιακά ιδρύματα, υπό την ευθύνη της εκκλησίας ή φιλανθρωπικών οργανώσεων. Στα μέρη αυτά τα άτομα με αναπηρία περισσότερο επιτηρούνταν από ειδικούς, ως μία προβληματική κοινωνική ομάδα, παρά εκπαιδεύονταν (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Ο εγκλεισμός και η απομόνωσή τους από τη δημόσια εκπαίδευση κράτησε μέχρι και τις αρχές του 20ου αιώνα. Το χρονικό αυτό

διάστημα ονομάστηκε περίοδος της ιδρυματοποίησης (period of institutionalization) (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1996). Ουσιαστικά, η απουσία κοινωνικής πρόνοιας και φροντίδας δημιούργησε εσφαλμένες αντιλήψεις για τα παιδιά με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέχρι και τα μέσα του 20ου αιώνα, τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονταν ως προβληματικά, με εγκληματικές τάσεις, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν κίνδυνο για την κοινωνία. Έτσι, λοιπόν, παγιώθηκε ένα δυαδικό σύστημα εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα το (δημόσιο) γενικό σχολείο να απευθύνεται στην πλειονότητα των μαθητών, ενώ το ειδικό σε όσα παιδιά παρουσίαζαν διαφορετικές από τη χρονολογική τους ηλικία μαθησιακές ανάγκες και ικανότητες (Karagiannis et al, 1996· Smith, Polloway, Patton & Dowdy, 1998)

Οι στάσεις σχετικά με την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία άρχισαν να αλλάζουν στα τέλη της δεκαετίας του 1960 όταν ξεκίνησε από τις Η.Π.Α., και εξαπλώθηκε αργότερα και σε άλλες χώρες, έντονη κριτική για την παρεχόμενη ξεχωριστή εκπαίδευση (Dunn, 1968). Σύμφωνα με την Τζουριάδου (1995), αυτή η κριτική σε συνδυασμό με τις κοινωνικές αλλαγές που συντελέστηκαν κατά τη δεκαετία του 1960 οδήγησαν σταδιακά στην υιοθέτηση μίας νέας πρακτικής, της «ομαλοποίησης» (normalization). Η αρχή αυτή βασίστηκε κυρίως στην επιστήμη της ψυχολογίας και υποστήριζε πως τα παιδιά με ιδιαιτερότητες πρέπει να τοποθετούνται, στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό, σε κανονικό σχολικό περιβάλλον μαζί με συνομηλίκους τους και να ενσωματώνονται στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Τζουριάδου, 1995). Επιπλέον, προωθούσε την ιδέα των ίσων ευκαιριών για εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση των ατόμων με αναπηρία και στόχευε στην επίτευξη της πιο ουσιαστικής συνύπαρξης των ατόμων με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996). Την περίοδο αυτή, άρχισε, ουσιαστικά, να καλλιεργείται ένα κλίμα αισιοδοξίας και αρκετοί φορείς άρχισαν να συνειδητοποιούν ότι οι διακρίσεις εις βάρος των παιδιών με ΕΕΑ ανακόπτουν τη μαθησιακή τους πορεία (Smith et al, 1998). Στην εδραίωση αυτού του κλίματος συνέβαλαν οι κινητοποιήσεις για την προστασία των ανθρωπίνων και πολιτικών δικαιωμάτων διαφόρων κοινωνικών ομάδων και μειονοτήτων, οι οποίες είχαν άμεση επίδραση στην εκπαίδευση. Δομές και θεσμοί που μέχρι πριν λίγα χρόνια θεωρούνταν λειτουργικά και αποτελεσματικά, αμφισβητούνται και αρχίζουν να θεωρούνται παρωχημένα, ενώ, παράλληλα, τίθεται το αίτημα για δίκαιη, ισότιμη και ευέλικτη εκπαίδευση για όλα τα παιδιά. Ακόμη, η πεποίθηση ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν στασιμότητα στην ανάπτυξή τους στα ειδικά σχολεία επέδρασε θετικά στην ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Ένας, ακόμη, παράγοντας που συνέβαλε στην προσπάθεια για ενσωμάτωση και ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης ήταν οι γονείς τους. Οι οργανώσεις των

γονέων κάνουν την παρουσία τους πιο έντονη και διεκδικητική. Άρχισαν να οργανώνονται, να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων μέσα στο σχολείο και να επιδιώκουν τη θέσπιση ενός νομοθετικού πλαισίου που θα επιτρέπει την καλύτερη αντιμετώπιση των παιδιών τους σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο. Τις οργανώσεις των γονέων υποστήριζαν και ομάδες ερευνητών και επιστημόνων που εργάζονταν στο τομέα της Ειδικής Αγωγής και προωθούσαν τις ίδιες αντιλήψεις (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000· Smith et al., 1998). Τέλος, και η θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης συνέβαλε στην κατεύθυνση αυτή (Τζουριάδου, 1995).

Οι παραπάνω παράγοντες είχαν ως αποτέλεσμα στα μέσα της δεκαετίας του 1980 η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποκτήσει ουσιαστικό χαρακτήρα (Ζώνιου -Σιδέρη, 1998). Η ειδική εκπαίδευση, η οποία κατάφερε να συντηρήσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που στιγματίζει και καταπιέζει πολλά από τα παιδιά για τα οποία σχεδιάστηκε να υπηρετήσει, τέθηκε υπό αμφισβήτηση, (Kugelmass, 2004). Πλέον, η ειδική αγωγή άρχισε να θεωρείται αναπόσπαστο τμήμα ολόκληρης της εκπαίδευσης και όχι ξεχωριστός κλάδος (Saleh, 1998). Αποτέλεσμα των αμφισβητήσεων αυτών αλλά και της ανάπτυξης των κινητοποιήσεων για την προστασία των δικαιωμάτων, ήταν η εμφάνιση στη διεθνή βιβλιογραφία δύο όρων, οι οποίοι αφορούσαν πρακτικές που προωθούσαν την από κοινού εκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Sebba & Ainscow, 1996). Οι όροι αυτοί αποδόθηκαν στα ελληνικά ως ενσωμάτωση (mainstreaming) και ένταξη (intergration).

Η συζήτηση για τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και της ένταξης των αναπήρων στη γενική εκπαίδευση άρχισε ουσιαστικά τη δεκαετία του 1980 και αφορούσε κυρίως τη εκπαίδευση παιδιών με ήπιες γνωστικές ανεπάρκειες (Τριλιανός, 1992). Την κίνηση αυτή ενίσχυσαν νομοθετικές ρυθμίσεις και αποφάσεις, όπως ο Νόμος 94-142/1975 των Η.Π.Α., η Έκθεση Warnock (1978), ο εκπαιδευτικός Νόμος του 1983 στη Βρετανία και η απόφαση του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας των κρατών μελών της Ευρώπης (1984) για τη σχολική ενσωμάτωση (Τζουριάδου, 1995· Τριλιανός, 1992). Συγκεκριμένα, η Έκθεση Warnock παρουσιάστηκε σε μία επιτροπή που είχε συσταθεί στη Βρετανία με στόχο την αναθεώρηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Τζουριάδου, 1995). Σύμφωνα με τη Ζώνιου -Σιδέρη (1998), στην Έκθεση αυτή παρουσιάστηκαν με σαφήνεια τρεις μορφές σχολικής ένταξης:

α) χωρική ένταξη (locational): Οι μαθητές εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο αλλά σε ξεχωριστές μονάδες ή σχολικά κτίρια, με αποτέλεσμα η επαφή των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να είναι περιορισμένη,

β) κοινωνική ένταξη (social): Στις δύο ομάδες μαθητών παρέχεται διαφορετική εκπαίδευση σε διαφορετικούς χώρους. Ωστόσο, προωθείται η αλληλεπίδραση και η κοινωνική επαφή μεταξύ τους κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων, και

γ) λειτουργική ένταξη (functional): Και οι δύο ομάδες μαθητών φοιτούν στον ίδιο χώρο εκπαίδευσης, το γενικό σχολείο και συμμετέχουν από κοινού σε όλες τις δραστηριότητες. Ωστόσο, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρακολουθούν και κάποια ειδικά προγράμματα σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους έξω από την τάξη.

Σκοπός της ένταξης, όπως αναφέρει και η Ζώνιου -Σιδέρη (1996), είναι το κάθε άτομο να αντιμετωπίζεται και να μαθαίνει ως ένα ολοκληρωμένο άτομο και να συμμετέχει ισότιμα σε όλους τους τομείς της κοινωνίας. Η ένταξη, επομένως, όπως και η ενσωμάτωση, υποστήριζαν πως η φοίτηση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο σχολικό περιβάλλον θα μπορούσε να συμβάλλει στην πρόοδο των μαθητών αυτών και στην υιοθέτηση από την πλευρά τους προτύπων και εμπειριών που θα συνέβαλαν στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Guralnick, 1999).

Όπως επισημαίνει και ο Τσινιαρέλης (1992), η δεκαετία του 1980 υπήρξε ίσως η καθοριστικότερη για το θεσμό της ένταξης στις χώρες της Ευρώπης και ιδιαίτερα στις χώρες της ευρωπαϊκής κοινότητας. Αυτό που, ουσιαστικά, οραματιζόταν η ένταξη ήταν η προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες των παιδιών και ταυτόχρονα την αλλαγή του σε ένα σχολείο πλούσιο σε εμπειρίες, ευέλικτο, που αποδέχεται και εκτιμά τη διαφορετικότητα (Παντελιάδου & Κωτούλας, 1998). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Τσινιαρέλη (1992), η τάση για δημιουργία ενός σχολείου για όλους άρχισε να αποτελεί βασικό άξονα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ωστόσο, τα προγράμματα ένταξης που εφαρμόστηκαν τόσο στις Η.Π.Α. όσο και στην Ευρώπη δεν έφεραν τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Σούλης, 2002). Σε αρκετές περιπτώσεις, αν και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές φοιτούσαν στις γενικές τάξεις, εξακολουθούσαν να περνούν το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής ημέρας απομονωμένα από τους συμμαθητές τους, ακόμη και κατά τη διάρκεια των μαθημάτων (Farell, 2004). Με άλλα λόγια, τα ενταξιακά προγράμματα περιορίστηκαν στη φυσική τοποθέτηση των μαθητών στις γενικές τάξεις, χωρίς να ενδιαφέρονται για την ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία και την κοινωνική ζωή (Γενά, 1997).

Βέβαια, παρά τις παραπάνω αδυναμίες, η εφαρμογή των ενταξιακών προγραμμάτων κατάφερε κάτι πολύ σημαντικό. Συνέβαλε στην απαλλαγή της κοινωνίας σε μεγάλο βαθμό από τις προκαταλήψεις και τις φοβίες του παρελθόντος ως προς τη διαφορετικότητα και την απόκλιση από το «κανονικό». Κυρίως, όμως, έθεσε τις βάσεις για τη δημιουργία ενός νέου

τύπου σχολείου, το οποίο θα παρέχει το δικαίωμα της εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά, θα κατανοεί τις ιδιαιτερότητές τους και θα ανταποκρίνεται με κάθε τρόπο στις ανάγκες και τις δυνατότητές τους (Σούλης, 2002· Τάφα, 1998,).

Έτσι, σύμφωνα με τις Λαμπροπούλου και Παντελιάδου (2000), στις αρχές της δεκαετίας του 1990 φαίνεται πως η Ειδική Αγωγή μπαίνει σε μία νέα εποχή έντονων διεκδικήσεων για ριζοσπαστικές αλλαγές, τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία. Έχει γίνει πλέον κατανοητό πως το πρόβλημα των ατόμων με ειδικές ανάγκες και κατ' επέκταση ο κοινωνικός τους αποκλεισμός δεν πηγάζει από τους νοητικούς ή φυσικούς τους περιορισμούς, αλλά από την κοινωνική αντίδραση προς αυτούς. Η αναπηρία/ειδική ανάγκη, δηλαδή, σύμφωνα και με τον Hasler (1996, στο: Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000), επαναπροσδιορίζεται ως κοινωνικός ρατσισμός και κοινωνική αδικία, την οποία οι άνθρωποι με ειδικές ανάγκες δεν είναι διατεθειμένοι να δεχτούν, ενώ κύριος στόχος των οργανώσεών τους είναι παροχές όχι για την ανικανότητα τους, αλλά για την κοινωνική τους συμμετοχή. Ωστόσο, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η ισοτιμία και η συμμετοχή σε όλους τους τομείς της ζωής είναι αρχές που πρέπει να βρουν εφαρμογή και στο γενικό σχολείο (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Σταθμό προς αυτή την κατεύθυνση αποτέλεσε το Παγκόσμιο Συνέδριο για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο έγινε στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας το 1994 και έλαβαν μέρος ενενήντα δύο κυβερνήσεις και είκοσι πέντε διεθνείς οργανισμοί (UNESCO, 1994). Η Διακήρυξη που υπογράφηκε είχε τίτλο και θέμα «Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή», στην οποία μεταξύ άλλων τονίζεται ότι τα σχολεία πρέπει να υποδέχονται όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως των φυσικών, πνευματικών, κοινωνικών, συναισθηματικών, γλωσσικών ή άλλων ικανοτήτων τους. Το ουσιαστικότερο σημείο της Διακήρυξης είναι ότι αναφέρεται ο όρος εκπαίδευση για όλους (inclusion), ο οποίος στηρίζεται σε μία φιλοσοφία αποδοχής και σεβασμού προς όλα τα παιδιά, χωρίς να θέτονται παράμετροι γύρω από την ανικανότητα (Νικόδημος, 1994· UNESCO, 1994).

Επιπλέον, την περίοδο αυτήν επαναπροσδιορίζεται και ο όρος ειδικές ανάγκες και ορίζεται ως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ένα παιδί θεωρείται ότι έχει ΕΕΑ, όταν εξαιτίας των μαθησιακών του αναγκών απαιτούνται εκπαιδευτικές παροχές, σχεδιασμένες, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και δυνατότητές του (Τζουριάδου, 1995). Και με αυτή την κίνηση υποδηλώνεται πως η διαφορετικότητα των παιδιών δεν οφείλεται στην ανεπάρκειά τους, αλλά στην αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να καλύψει τις ανάγκες τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000· Τζουριάδου, 1995).

Όλες οι παραπάνω αλλαγές στις κοινωνικές αντιλήψεις και στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης οδήγησαν και στην αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής (Τάφα, 1997). Το γενικό

σχολείο αντί να παρέχει προγράμματα ένταξης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναδιοργανώνεται, ώστε να εκπαιδεύονται ταυτόχρονα όλα τα παιδιά. Το αίτημα, δηλαδή, των καιρών είναι συνεκπαίδευση και όχι ένταξη (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000) και προήλθε κυρίως από τις διεθνείς συζητήσεις σχετικά με το πώς το γενικό σχολείο θα ικανοποιήσει αποτελεσματικά τις ανάγκες των παιδιών με ΕΕΑ και ποιες πρακτικές πρέπει να αναπτυχθούν για αυτό (Sebba & Ainscow, 1996).

Βέβαια, η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης προϋποθέτει την εξάλειψη των εμποδίων και του αποκλεισμού, την άρση των προκαταλήψεων, την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στην πολιτιστική ζωή, στα αναλυτικά προγράμματα και στην ευρύτερη κοινοτική δραστηριότητα του σχολείου (Booth, Ainscow, Black- Hawkins, Vaughan & Shaw, 2000).

Επομένως, ο όρος συνεκπαίδευση ξεφεύγει από τα στενά όρια της εκπαιδευτικής ορολογίας και από το νόημα και ουσία κοινωνική και πολιτιστική, αφού αντικατοπτρίζει την φιλοσοφία «μίας κοινωνίας για όλους». Γίνεται, δηλαδή, φανερό πως στόχος της είναι να μη μείνει κανένας μαθητής έξω από το σχολείο, και κατά συνέπεια οδηγεί στη λογική ακολουθία του να μάθουμε να συμβιώνουμε ο ένας με τον άλλο, μέσα σε μια κοινωνία ίσων ευκαιριών. Ο όρος συνεκπαίδευση που χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία, έχει την έννοια της ενσωμάτωσης/ενιαίας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η χρήση του ταυτίζεται με την έννοια της ενσωμάτωσης (σχολικής, κοινωνικής, επαγγελματικής), " σημαίνει αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Δεν πρόκειται για προσαρμογή και αφομοίωση του ενός, αλλά για διαδικασίες κοινωνικοποίησης που πραγματοποιούνται μέσω της αλληλεπίδρασης" (Κυπριωτάκης, 2001, σελ. 18).

1.2. Μοντέλα αναπηρίας

Μελετώντας την πορεία από τα ειδικά σχολεία προς τη συνεκπαίδευση, διαπιστώνουμε πως η εκπαίδευση και οι παροχές στα παιδιά με ΕΕΑ διαμορφώνονται με βάση τις κοινωνικές αντιλήψεις και τα κοινωνικά τεκταινόμενα κάθε εποχής. Αυτές οι αντιλήψεις που ερμηνεύουν την έννοια της αναπηρίας, όπως αυτή αποτυπώνεται σε κάθε εποχή, ονομάζονται μοντέλα αναπηρίας (Hodkinson, 2007· Oliver, 1990). Πιο αναλυτικά, τα διάφορα μοντέλα που επικράτησαν ανά περιόδους καθόριζαν όλα τα θέματα που προέκυπταν σχετικά με τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως π.χ. τις δομές (γενική ή ειδική εκπαίδευση) που θα φοιτούσαν, τις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, τα αναλυτικά προγράμματα, τον ρόλο των εκπαιδευτικών και των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, το είδος των

παροχών που θα τους προσφέρονταν κ.ά. (Oliver, 1990).

Σύμφωνα με τον Olkin (1999), αρχικά, η έννοια της αναπηρίας προσεγγίστηκε από τη σκοπιά του ηθικού μοντέλου (moral model). Η αναπηρία εμφανιζόταν ως αποτέλεσμα σφάλματος των αναπήρων ή των οικογενειών τους, δημιουργώντας τους αίσθημα ενοχής. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η αναπηρία "στέλνεται" από τον Θεό στον άνθρωπο για να δοκιμάσει την πίστη και τις αντοχές του (Olkin, 1999). Σε αυτό το μοντέλο, απουσιάζουν πλήρως οι εκπαιδευτικές παροχές, καθώς το ανάπηρο παιδί αντιμετωπίζεται ως «προβληματικό» και «επικίνδυνο» και τοποθετείται σε δομές, όπως τα άσυλα και τα ιδρύματα (Καββαδία -Γώγου, 1987).

Το μοντέλο, που εμφανίστηκε στη δεκαετία του πενήντα και κυριάρχησε για πολλά χρόνια στο χώρο της ειδικής αγωγής είναι το ιατρικό ή ατομικό μοντέλο (medical or individual model) (Oliver, 1990). Όπως επισημαίνουν και οι Λαμπροπούλου και Παντελιάδου (2000), το ιατρικό μοντέλο αντιμετωπίζει την αναπηρία ως προσωπική τραγωδία, ως ανωμαλία ή ως αρρώστια που πρέπει να θεραπευτεί. Σύμφωνα με τον Oliver (1990), το μοντέλο αυτό προσεγγίζει το ανάπηρο άτομο με βάση το είδος και το βαθμό της αναπηρίας του. Καθιστά κύρια μεταβλητή στην εξέλιξη ανάπηρου τη βαρύτητα ή μη της αναπηρίας και το είδος της. Επιπλέον, εστιάζει στην έρευνα που αφορά στην κλινική εικόνα της αναπηρίας για την κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων της κάθε διάγνωσης. Δινόταν, δηλαδή, προτεραιότητα στον εντοπισμό της ανεπάρκειας (διάγνωση), ώστε να ακολουθηθεί στη συνέχεια η κατάλληλη θεραπευτική και εκπαιδευτική προσέγγιση, την οποία σχεδίαζαν και αποφάσιζαν οι ιατροί και όχι οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τους Κουτάντο (2000) και Lindsay (2003), μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1980 τα δικαιώματα και η εμπλοκή των γονέων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη αποφάσεις των ειδικών ήταν ιδιαίτερα περιορισμένα. Έτσι, τα παιδιά που παρουσίαζαν ειδικές ανάγκες κατηγοριοποιούνταν σε ομάδες, με βάση την ιδιαιτερότητά τους, και οδηγούνταν σε κέντρα αποκατάστασης ή άλλα ιδρύματα, όπου τους παρεχόταν η φαρμακευτική αγωγή και ειδική βοήθεια, ψυχοθεραπεία ή άλλη θεραπεία (Reiter, 2000).

Στο μοντέλο αυτό ασκήθηκε έντονη κριτική. Συγκεκριμένα, ο Bailey, (1998, στο: Norwich, 2000), υπογραμμίζει πως το μοντέλο αυτό εστίαζε την προσοχή του α) στην προβληματική κατάσταση του ατόμου, β) στην αιτία της αναπηρίας του, γ) στην παθολογία του ατόμου, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη η επίδραση άλλων περιβαλλοντικών παραγόντων, και δ) στην ειδική θεραπεία, η οποία στηριζόταν κυρίως σε κλινικές μεθόδους. Το μοντέλο αυτό αντιμετώπιζε τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως ξένο σώμα από τη γενική εκπαίδευση, καθώς εστίαζε στη διαφορετικότητά τους, δυσκολεύοντας, έτσι, την ένταξη τους

στο γενικό σχολείο (Norwich, 2000). Άλλη μία διάσταση του μοντέλου αυτού που δέχτηκε κριτική είναι ότι μειώνει σημαντικά τον ρόλο των εκπαιδευτικών και των γονέων από τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες λαμβάνονταν αποκλειστικά από τους επαγγελματίες υγείας (Lindsay, 2003).

Κατά τη δεκαετία του 1960, με την κριτική που ασκήθηκε στο ιατρικό μοντέλο, παρατηρείται μία αλλαγή στη νοοτροπία και τις κοινωνικές στάσεις (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000), ενώ, παράλληλα, τα κινήματα των αναπήρων άρχισαν να διεκδικούν τη συμμετοχή τους στις δομές της γενικής εκπαίδευσης και στην ευρύτερη κοινωνία. Έτσι, εμφανίστηκε στο προσκήνιο ένα νέο μοντέλο, το κοινωνικό (social model) (Clough, 2000). Σύμφωνα με τον Oliver (1990), βασική αρχή αυτού του μοντέλου ήταν η άποψη ότι η αναπηρία αποτελεί κοινωνική κατασκευή και όχι ένα ατομικό πρόβλημα. Πιο συγκεκριμένα, το κοινωνικό μοντέλο προσεγγίζει την αναπηρία ως κοινωνικοπολιτικό πρόβλημα, το οποίο δημιουργείται εξαιτίας των χαρακτηριστικών της κοινωνίας και των κοινωνικών ή φυσικών περιορισμών που αυτή θέτει. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στην αλλαγή των κοινωνικοπολιτικών συνθηκών που αποτελούν εμπόδιο στην ένταξη των ανάπηρων και όχι στην προσαρμογή τους στις συγκεκριμένες συνθήκες ζωής των ατόμων χωρίς αναπηρία (Oliver, 1990). Ακόμη, το μοντέλο αυτό αναγνωρίζει το δικαίωμα των αναπήρων να αποφασίζουν για την εκπαίδευσή τους, ενώ σταδιακά παραχωρούν τη δύναμη και τις αποφάσεις για τα θέματα των ατόμων με αναπηρία στις οργανώσεις των αναπήρων (Hodkinson, 2007· Oliver, 1990).

Με το κοινωνικό μοντέλο ασκείται, ουσιαστικά, μία έντονη κριτική στην Ειδική Αγωγή και υποστηρίζεται ότι η συνεκπαίδευση αποτελεί ένα μέσο με το οποίο διαμορφώνονται οι κοινωνικές και οι προσωπικές σχέσεις, καθώς και η θετική στάση απέναντι στην αναπηρία (Ash, Bellew, Davies, Newman & Richardson, 1997). Η φιλοσοφία της ένταξης πλέον των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στηρίζεται πλέον σε θεωρήσεις οι οποίες δεν εστιάζουν στις μειονεξίες του ατόμου, αλλά ορίζουν την αναπηρία ως μία αναντιστοιχία μεταξύ του μαθησιακού περιβάλλοντος και των αναγκών των μαθητών (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Ωστόσο, έντονη κριτική ασκήθηκε και στο κοινωνικό μοντέλο, καθώς, όπως υποστηρίζεται έχει και αυτό τους περιορισμούς του (Lindsay, 2000). Η κριτική επικεντρώνεται στο γεγονός πως και το κοινωνικό μοντέλο εστιάζει σε μία διάσταση της αναπηρίας, την κοινωνική. Παραγνωρίζει, δηλαδή, παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το παιδί, τις εκπαιδευτικές του ανάγκες και την αλληλεπίδραση περιβάλλοντος-ατόμου. Αντιμετωπίζει με καχυποψία κάθε πιθανότητα αλλαγής του ατόμου με αναπηρία, γεγονός που θέτει αυτομάτως περιορισμούς στο ρόλο της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, υποστηρίζεται πως θα ήταν

χρήσιμο ένα μοντέλο που θα δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση ατόμου-περιβάλλοντος και θα υποστηρίζει τη μάθηση παράλληλα με την κοινωνικοπολιτική αναμόρφωση (Coles & Zsargo, 1998). Επίσης, ο Norwich (2004), ασκώντας κριτική στο κοινωνικό μοντέλο, επισημαίνει πως, όπως το ιατρικό μοντέλο δεν μπορεί να ερμηνεύσει την έννοια της αναπηρίας αν δεν συμπεριλάβει και τον κοινωνικό παράγοντα, έτσι και το κοινωνικό μοντέλο αποτυγχάνει, καθώς δεν λαμβάνει υπόψη τον παράγοντα «άτομο» και οποιαδήποτε κοινωνική αναμόρφωση αποσκοπεί στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Γι αυτούς τους λόγους, προτείνει ένα βιο-ψυχο-κοινωνικό μοντέλο, που θα συνυπολογίζει όλους τους παράγοντες που συνδέονται με την αναπηρία (Norwich, 2004).

Στη βιβλιογραφία (Hegarty, 1987· Semmel, Gerber & MacMillan, 1994· Zigmond & Semmel, 1988) έχουν καταγραφεί άλλα δύο μοντέλα, τα οποία μπορούν να εκληφθούν ως προέκταση του κοινωνικού μοντέλου, καθώς αντλούν τα βασικά τους χαρακτηριστικά απ αυτό αλλά διευρύνουν συγχρόνως το περιεχόμενό τους με νέα γνωρίσματα. Το περιβαλλοντικό μοντέλο δίνει έμφαση στην αλλαγή του σχολείου και στην προσαρμογή του στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν χρειάζεται να προσπαθούν να συμβαδίζουν με τον ρυθμό μάθησης των συμμαθητών τους. Αντιθέτως, το σχολείο πρέπει να παρέχει τα κατάλληλα υλικά μέσα και προγράμματα διδασκαλίας, ώστε να διευκολύνεται η εκπαιδευτική διαδικασία (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Τέλος, σύμφωνα με τον Canevano (1984, στο: Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000), έχει αναπτυχθεί και το ανθρωπολογικό μοντέλο, το οποίο εκλαμβάνει, επίσης, την αναπηρία ως μία κοινωνικά δομημένη έννοια. Το μοντέλο αυτό δεν δίνει τόση έμφαση στη βελτίωση των παροχών του σχολείου, αλλά κυρίως στη θετική αλληλεπίδραση και στην αποδοχή του ανάπηρου παιδιού από την σχολική κοινότητα (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Τα μοντέλα της αναπηρίας επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο παρέχεται η ειδική αγωγή. Η επικράτηση και η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης υποδηλώνουν την επικράτηση του κοινωνικού μοντέλου έναντι του ιατρικού (ή ατομικού). Ενώ το ιατρικό (ή ατομικό) μοντέλο συνδέεται με την κατηγοριοποίηση και το δυαδικό εκπαιδευτικό σύστημα, το κοινωνικό μοντέλο συνδέεται με τις αρχές των ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, της ισότιμης μεταχείρισης των αναπήρων και της δημιουργίας ενός σχολείου κοινού για όλους. Βέβαια, αναλόγως με τους προσανατολισμούς του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας, ακολουθούνται και διαφορετικές πτυχές του μοντέλου αυτού. Κοινή σταθερά, όμως, σε όλες τις πτυχές αποτελεί το γεγονός ότι τα παιδιά με ΕΕΑ θεωρούνται πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης.

1.3. Εξελίξεις στην παροχή της Ειδικής Εκπαίδευσης

Επιχειρώντας μία ιστορική αναδρομή στην εξέλιξη της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, παρατηρούμε πως αυτή είναι ανάλογη με τη διαχρονικά εξελισσόμενη στάση της κοινωνίας έναντι των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Η ειδική αγωγή δεν είχε παλαιότερα τη μορφή που έχει σήμερα. Χρειάστηκε να περάσει αρκετός χρόνος και πολλές προσπάθειες, ώστε να γίνει αποδεκτό από την κοινωνία ότι τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας και της γενικής εκπαίδευσης.

Μέχρι τον 13ο αιώνα και ιδιαίτερα τα πρώτα χριστιανικά χρόνια, η φροντίδα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούσε ελεημοσύνη (Ζώνιου -Σιδέρη, 1998). Ιδρύματα, πτωχοκομεία ακόμη και μοναστήρια αναλάμβαναν τη φροντίδα και την προστασία των ατόμων με αναπηρία, καθώς συχνά έπεφταν θύματα εκμετάλλευσης (Karagiannis et al, 1996). Τα άτομα αυτά βίωναν την πλήρη απόρριψη, τον εγκλεισμό και την κοινωνική απομόνωση στους χώρους αυτούς (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000) και για αυτόν το λόγο η περίοδος αυτή ονομάστηκε περίοδος «ιδρυματοποίησης» και διήρκησε μέχρι και τις αρχές του 20ου αιώνα (Karagiannis et al, 1996 Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Σύμφωνα με τις Ζώνιου -Σιδέρη (1998) και Τζουριάδου (1995), για πρώτη φορά γίνεται λόγος για την ανάγκη εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία στα κείμενα του θεολόγου Dionysios von Leeuwen (1402 -1470). Ωστόσο, η συστηματική ενασχόληση με την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία παρατηρείται τον 18ο και 19ο αιώνα. Αν και ορισμένοι παιδαγωγοί (Comenius, Pestalozzi), ασχολήθηκαν με το ζήτημα της εκπαίδευσης και της αγωγής των ατόμων με αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μεγαλύτερη απήχηση είχαν οι ιδέες του Γάλλου ιατρού Itard, ο οποίος αναφέρθηκε στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική υστέρηση (Ζώνιου -Σιδέρη, 1998· Τζουριάδου, 1995). Παρά τη μεγάλη απήχηση των ιδεών του Itard, στα ιδρύματα συνέχιζαν να ασχολούνται μόνο με την περίθαλψη και τη φροντίδα των ατόμων με αναπηρία και όχι με την εκπαίδευσή τους (Ζώνιου -Σιδέρη, 1998).

Οι πρώτες αναφορές σε νομικά κείμενα σχετικά με το δικαίωμα των παιδιών με νοητική υστέρηση στην εκπαίδευση γίνεται για πρώτη φορά στην Ελβετία, ενώ το πρώτο κράτος στο οποίο συμπεριέλαβε στο σχολείο μαθητές με νοητική υστέρηση ήταν η Γερμανία το 1863 και ακολούθησε η Ελβετία το 1881. Τα πρώτα ειδικά σχολεία ιδρύονται κατά τον 19ο αιώνα (Reble, 1990). Στη Γερμανία και στο πλαίσιο της καθιέρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αλλά και των παραγωγικών αναγκών καθιερώθηκε η ξεχωριστή εκπαίδευση με την ίδρυση του «βοηθητικού σχολείου» (Hilfsschule), για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της σχολικής

αποτυχίας. Στην Αγγλία, αν και η ιδέα για την ίδρυση των βοηθητικών σχολείων αναφέρθηκε για πρώτη φορά από τον Weise το 1820, το πρώτο "βοηθητικό" σχολείο λειτούργησε το 1859 (Πατσάλης, 2000). Αλλά και στη Γαλλία την αρχή της ειδικής αγωγής μπορούμε να την αναζητήσουμε στο τέλος του 18ου αιώνα, όταν δημιουργήθηκαν σχολεία για την εκπαίδευση τυφλών και κωφών παιδιών, για τα οποία υπήρχε η άποψη πως είναι «ανεπίδεκτα μαθήσεως και ανεπίδεκτα εκπαίδευσης» (Ebersold & Evans, 1997, p.254 -255).

Όπως αναφέρουν και οι Chancerel και Σιπητάνου (1989, στο: Τσιάντης & Μανωλόπουλος, 1989), μέχρι και τον 19ο αιώνα σχετικά με την εκπαίδευση και αγωγή των παιδιών με αναπηρία κυριαρχούσε η αρχή της «περίθαλψης», η οποία απέβλεπε στη διατήρηση της κοινωνικής ευταξίας και της δημόσιας τάξης και ενίσχυε τον κοινωνικό αποκλεισμό και απομόνωση των αναπήρων. Σταδιακά, όμως, λόγω της οικονομικής εξέλιξης, της αλλαγής των στάσεων, της ιδεολογίας και των νέων κοινωνικών δομών, που διαμορφώνονται, η ατομική -φιλανθρωπική δραστηριότητα, η οποία μέχρι τότε κάλυπτε το κενό της κοινωνικής πρόνοιας, αντικαθίσταται από την κρατική μέριμνα και επαναπροσδιορίζεται ο θεσμός του κοινωνικού κράτους (Chancerel & Σιπητάνου, 1989, στο: Τσιάντης & Μανωλόπουλος, 1989).

Η Ειδική Αγωγή άρχισε να εφαρμόζεται πιο συστηματικά κατά τον 20ο αιώνα μετά από την θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Τζουριάδου, 2000). Επιπλέον, την περίοδο αυτήν κυοφορούνται κοινωνικοοικονομικά και πολιτικά κινήματα, ενώ διακρίνεται η έντονη επένδυση στη δημιουργική δύναμη της μόρφωσης (Chancerel & Σιπητάνου, 1989, στο: Τσιάντης & Μανωλόπουλος, 1989). Με την καθιέρωση, δηλαδή, της υποχρεωτικής εκπαίδευσης γίνονται εμφανείς οι δυσκολίες που παλαιότερα λόγω των μειωμένων απαιτήσεων για μάθηση περνούσαν απαρατήρητες (Τζουριάδου, 2000). Καθώς, λοιπόν, από τη μία αρχίζει να αναγνωρίζεται η εκπαιδευσιμότητα όλων των ατόμων, ενώ από την άλλη τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνεχίζουν να απορρίπτονται, ιδρύεται ένα δίκτυο ειδικών δομών εκτός του γενικού σχολείου, οι οποίες υποκαθιστούν τα άσυλα και τα ιδρύματα και στις οποίες φοιτούν μόνο μαθητές με αναπηρία (Chancerel & Σιπητάνου, 1989, στο: Τσιάντης & Μανωλόπουλος, 1989).

Σύμφωνα με τον Dunn (1968, στο: Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000), ιδιαίτερα σημαντική περίοδος για την Ειδική Αγωγή είναι η περίοδος μετά το 1960, όταν άρχισε στις Η.Π.Α., και εξαπλώθηκε αργότερα και σε άλλες χώρες, έντονη κριτική για την παρεχόμενη ξεχωριστή εκπαίδευση από επιστήμονες του κλάδου. Η διαπίστωση ότι σε ειδικά σχολεία στις Η.Π.Α. φοιτούσε μεγάλος αριθμός παιδιών χωρίς ΕΕΑ που προέρχονταν από μειονοτικές ομάδες του πληθυσμού, αλλά και η απαίτηση για δίκαιη, ευέλικτη και ισότιμη εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, δημιούργησε τις θεωρητικές προϋποθέσεις για την είσοδο των μαθητών με

ΕΕΑ στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης (Moores, 1996). Αναπτύχθηκε, δηλαδή, μία στροφή προς το «ουμανιστικό εκπαιδευτικό μοντέλο», το οποίο εισήγαγε της έννοιες του σεβασμού της διαφορετικότητας και του δικαιώματος των ατόμων με αναπηρία να ρυθμίζουν οι ίδιοι τη ζωή τους. Το μοντέλο αυτό έθεσε το άτομο με αναπηρία και την οικογένειά του στο επίκεντρο της λήψης των αποφάσεων σχετικά με το είδος των υπηρεσιών που θα ήταν κατάλληλες να τους παρέχονται (Reiter, 2000).

Οι δεκαετίες του 1970 και 1980 είναι οι δεκαετίες των αλλαγών για την εκπαίδευση και αγωγή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Το 1975 θεσμοθετήθηκε στις Η.Π.Α. με το νόμο 94/142 η πρόσβαση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Σύμφωνα με το νόμο αυτόν, τα παιδιά με αναπηρία είχαν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται ανάλογα με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες σε όσο το δυνατόν «λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον» («least restrictive environment»). Ο νόμος αυτός αποτέλεσε ένα σημαντικό βήμα ενάντια στο δυαδικό σύστημα εκπαίδευσης (γενικό -ειδικό σχολείο). Η ιδέα του «λιγότερο περιοριστικού περιβάλλοντος» συνδέεται με την έννοια της ενσωμάτωσης (Τζουριάδου 1995· Τριλιανός, 1992· Yoshida & Ketzenberger, 2000).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως παρά την επικράτηση της ιδέας της ενσωμάτωσης (συνεκπαίδευσης), στο γενικό σχολείο συνέχιζαν να μην γίνονται δεκτά όλα τα παιδιά. Όταν η σοβαρότητα της δυσκολίας υπαγόρευε την ανάγκη παροχής ειδικής εκπαίδευσης σε κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον, οι ειδικοί συνιστούσαν τα ειδικά σχολεία ως το πλέον κατάλληλο περιβάλλον εκπαίδευσης (Yoshida & Ketzenberger, 2000). Διαπιστώνουμε, λοιπόν, πως η εφαρμογή της ενσωμάτωσης (συνεκπαίδευσης) συνάντησε πολλά εμπόδια και δεν έφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα να επιστρέψει στις ειδικές τάξεις και στα ειδικά σχολεία ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Korinek, McLaughlin-Laycock & Walter-Thomas, 1995). Στην αποτυχία της ενσωμάτωσης (συνεκπαίδευσης), σύμφωνα με την Τζουριάδου (1995), συνέβαλαν και κάποια διοικητικά ζητήματα (γενική και ειδική αγωγή χρηματοδοτούνταν και διοικούνταν από διαφορετικές υπηρεσίες), αλλά και ο στιγματισμός των μαθητών που δέχονταν ειδική εκπαίδευση μέσα στο γενικό σχολείο.

Αντίστοιχες προσπάθειες για ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο έγιναν και στην Ευρώπη. Τα κινήματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες υιοθετώντας τη φιλοσοφία του κοινωνικού μοντέλου απαιτούσαν κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη (Canevaro, 1984). Υπό την πίεση αυτή, η κυβέρνηση της Βρετανίας ανέθεσε στη M. Warnock να επιμεληθεί του θέματος, από τη θέση της προέδρου μίας

επιτροπής, η οποία στόχο είχε τη μελέτη των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με νοητική καθυστέρηση (Oliver, 2004). Η επιτροπή αυτή, ύστερα από τέσσερα χρόνια μελέτης (1978), συνέταξε την έκθεση Warnock, η οποία έφερε σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη Βρετανία. Η έκθεση Warnock (Warnock Report) ήταν αυτή που πρώτη επεσήμανε τη σημασία της ένταξης των παιδιών με ιδιαιτερότητες στο γενικό σχολείο και επιχειρηματολόγησε υπέρ του περιορισμού των ειδικών σχολικών δομών (Ζώνιου -Σιδέρη, 1998).

Σύμφωνα με τη Ζώνιου -Σιδέρη (1998), η έκθεση Warnock διακρίνει τρεις μορφές σχολικής ένταξης: α) τοπική, η επαφή μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ είναι περιορισμένη, καθώς τα παιδιά εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο αλλά σε ξεχωριστές μονάδες, β) κοινωνική, στις δύο ομάδες μαθητών παρέχεται διαφορετική εκπαίδευση σε διαφορετικούς χώρους, ωστόσο, όλα τα παιδιά συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες και εκδηλώσεις, και γ) λειτουργική ένταξη, και οι δύο ομάδες παιδιών εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο εκπαίδευσης, το γενικό σχολείο, και συμμετέχουν από κοινού σε όλες τις δραστηριότητες, ωστόσο, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρακολουθούν ειδικά προγράμματα σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους έξω από την τάξη.

Με βάση αυτήν την έκθεση, η Ευρωπαϊκή Ένωση, κατά τη δεκαετία του 1980, έθεσε σε προτεραιότητα την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Ζώνιου -Σιδέρη, 1998). Πιο συγκεκριμένα, η Ευρωπαϊκή Ένωση αρχίζει να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και να διαθέτει κονδύλια για την υλοποίηση προγραμμάτων και την πραγματοποίηση ερευνών στα κράτη-μέλη (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Όπως επισημαίνει και η Ζώνιου -Σιδέρη (2004), η αποτυχία των ενταξιακών προγραμμάτων οφείλεται, αρχικά, στην απουσία ενός θεωρητικού πλαισίου. Επιπλέον, απέτυχαν εξαιτίας της δυσκαμψίας των αναλυτικών προγραμμάτων της γενικής εκπαίδευσης, στα οποία έπρεπε να προσαρμοστούν όλοι οι εμπλεκόμενοι (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς). Η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν προσανατολισμένη στους στόχους του γενικού σχολείου (Ainscow, 1997· Norwich, 2000), στους οποίους, όμως, τα παιδιά αυτά δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν, με αποτέλεσμα να δέχονται τον στιγματισμό και να αποκλείονται από τη γενική εκπαίδευση (Ainscow, 1997). Ακόμη ένα εμπόδιο στην επιτυχία των προγραμμάτων αυτών, σύμφωνα με τον Σούλη (2002), ήταν η έλλειψη αποδοχής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους συμμαθητές τους. Μάλιστα, έρευνες κατέδειξαν πως η εφαρμογή ενταξιακών προγραμμάτων επιβάλλει σε όλους τους μαθητές τα ίδια πολιτιστικά πρότυπα, ενώ δεν λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές δυνατότητες και οι

ανάγκες τους, δεν προωθούνται οι στόχοι της ένταξης αλλά αντιθέτως περιθωριοποιούνται τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο ίδιο τους το σχολείο (Σούλης 2002). Έτσι, στις αρχές της δεκαετίας του ενενήντα, άρχισε να τίθεται το ζήτημα της αναθεώρησης της έννοιας της ένταξης και να αναζητούνται νέες πρακτικές. Το γενικό σχολείο αντί να παρέχει προγράμματα ένταξης, έπρεπε να αναπροσαρμοστεί, ώστε να επιτευχθεί η ταυτόχρονη εκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το αίτημα, λοιπόν, των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η συνεκπαίδευση (ενσωμάτωση) και όχι η ένταξη (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Σύμφωνα με τον Ainscow (1997), η έννοια της συνεκπαίδευσης βασίστηκε στην άποψη ότι όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να επωφεληθούν από τη φοίτηση στο γενικό σχολείο με την προϋπόθεση ότι αυτό είναι κατάλληλα διαμορφωμένο, ώστε να τα υποδεχτεί και να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους. Αυτό σημαίνει, δηλαδή, πως η γενική εκπαίδευση πρέπει να επαναπροσδιορίσει τις αρχές και τους στόχους της, να αλλάξει τα αναλυτικά προγράμματα και να εστιάσει στην κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Στη Βρετανία η αρχή της συνεκπαίδευσης άρχισε να εφαρμόζεται το 1997 με τη θέσπιση του Green Paper (Department for Education and Employment, 1997) και του Special Educational Needs Action Program (Department for Education and Employment, 1998). Στις ρυθμίσεις αυτές γίνεται λόγος για την αναγκαιότητα ουσιαστικής συμμετοχής των παιδιών με ΕΕΑ -στις περιπτώσεις που παρουσιάζουν ήπιες δυσκολίες- μέσα στο γενικό σχολείο. Βέβαια, η ψήφιση του «Κώδικα Πρακτικής» («Code of Practice») ανέφερε πως, όταν η συμπεριφορά ενός παιδιού περιορίζει το χρόνο που αφιερώνει ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία, το παιδί αυτό δεν μπορεί να φοιτά στη γενική τάξη. Και στη New Section 316 (Education Act -1996) αναφέρεται ότι ένας μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να φοιτά στη γενική τάξη, εκτός και αν είναι αντίθετοι οι γονείς του ή αν περιορίζει την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης των παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Evans & Lunt, 2002· Lindsay, 2003).

Και στις Η.Π.Α., όμως, οι νομοθεσίες άρχισαν σταδιακά να διευρύνονται και να βελτιώνονται (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Αποτέλεσμα όλων των νομοθετικών αλλαγών ήταν η ψήφιση του Public Law 94 -142 (1990) που ονομάστηκε Εκπαιδευτική Δράση για τα Άτομα με Αναπηρίες (Individuals with Disabilities Education Act -IDEA) (Smith et al, 1998· Τζουριάδου, 1995). Με το νόμο αυτόν καθορίζονται οι παροχές που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στις παροχές αυτές περιλαμβάνονταν ένα λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον (least restrictive environment), εξατομικευμένο

πρόγραμμα διδασκαλίας (Individualized Education Program -IEP), εμπλοκή των γονέων στις αποφάσεις σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους, υποστηρικτικές υπηρεσίες και δωρεάν κατάλληλη γενική εκπαίδευση (Smith et al, 1998).

Σταθμό προς την κατεύθυνση της συνεκπαίδευσης αποτέλεσε το Παγκόσμιο Συνέδριο για την εκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ, στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, το οποίο πρόβαλε το όραμα της «Εκπαίδευσης για όλους» (Νικόδημος, 1994, UNESCO, 2004). Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της «Εκπαίδευσης για όλους» θεωρείται η αναπροσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των διαφόρων χωρών, ώστε αυτά να ανταποκρίνονται πλέον στις ανάγκες και τις δυνατότητες όλων των παιδιών. Ουσιαστικά, με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα οι κυβερνήσεις καλούνται να διαμορφώσουν ένα πλαίσιο δράσης για την εκπαίδευση των ατόμων με ΕΕΑ, εφαρμόζοντας τις αρχές της συνεκπαίδευσης (Vislie, 2003· UNESCO, 2004).

Συμπερασματικά, μέσα από την ιστορική αναδρομή σχετικά με την εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης, όπως αυτή παρουσιάστηκε παραπάνω, διαφαίνεται ότι οι αλλαγές που σημειώθηκαν στον τομέα αυτό ήταν αποτέλεσμα πολλών παραγόντων, όπως των κοινωνικών στάσεων, των θεωρητικών μοντέλων ερμηνείας της αναπηρίας, των κοινωνικών κινημάτων και γενικότερα των κοινωνικό -πολιτισμικών συνθηκών που επικρατούν σε κάθε εποχή. Μάλιστα, όλες αυτές οι αλλαγές συνοδεύτηκαν και από αντίστοιχες αλλαγές σε νομοθετικό και θεσμικό επίπεδο.

1.3.1. Η εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα

Αν παρακολουθήσουμε την ιστορική εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα, διαπιστώνουμε ότι Ειδική Εκπαίδευση υπάρχει από τότε που υπάρχει ανεξάρτητο Ελληνικό Κράτος και Εθνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Οι στόχοι, η μορφή και το περιεχόμενο της πέρασαν από διάφορα στάδια μετασχηματισμού και μετεξέλιξης (Κυπριωτάκης, 2002).

Η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία άρχισε να αντιμετωπίζεται συστηματικά από τις αρχές του 18ου αιώνα. Μέχρι τις αρχές του αιώνα μας πρωταρχικός σκοπός στις προσπάθειες για εκπαίδευση τους ήταν η προστασία του ατόμου από την κοινωνία. Για τον λόγο αυτόν, η εκπαίδευσή τους αφήνεται στην ιδιωτική πρωτοβουλία ή ανατίθεται σε φιλανθρωπικά ιδρύματα, με παράλληλη εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, και σε ειδικά σχολεία (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000· Σούλης, 2002).

Η πρώτη προσπάθεια για οργανωμένη περίθαλψη, προστασία και εκπαίδευση των

ανάπηρων ατόμων στον ελληνικό χώρο έγινε το 1906 με την ίδρυση του «Οίκου Τυφλών», ο οποίος φιλοξενούσε τυφλά παιδιά ηλικίας 7 έως 18 ετών (Κρουσταλάκης, 1994· Πολυχρονοπούλου, 2001). Ωστόσο, όπως αναφέρει και ο Στασινός (1991), η πρώτη αναφορά του επίσημου ελληνικού κράτους στα άτομα με αναπηρία γίνεται στα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του Ι. Τσιριμώκου, το 1913, στα οποία προβλέπεται η θέσπιση νέων δομών εκπαίδευσης και μεθόδων διδασκαλίας για τους μαθητές αυτούς. Ωστόσο, τα νομοσχέδια αυτά δεν εφαρμόστηκαν ποτέ (Στασινός, 1991).

Το 1907, επίσης, ιδρύεται και ο «Οίκος Κωφάλαλων Χ. και Ε. Σπηλιοπούλου», ένα φιλανθρωπικό ίδρυμα ιδιωτικής πρωτοβουλίας, το οποίο είχε σκοπό την περίθαλψη και εκπαίδευση ατόμων με προβλήματα ακοής, και άρχισε να λειτουργεί επίσημα το 1937 (Κυπριωτάκης, 2002). Ένα χρόνο αργότερα (1938) ιδρύθηκε το «Εθνικόν Ίδρυμα Προστασίας Κωφάλαλων», του οποίου σκοπός ήταν η συστηματική σχολική και επαγγελματική εκπαίδευση των κωφάλαλων παιδιών (Κυπριωτάκης, 2002).

Η αρχή, όμως, μιας θεσμοθετημένης ειδικής αγωγής υπήρξε η ίδρυση του «Πρότυπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών», το οποίο ιδρύθηκε το 1937, στην Καισαριανή, με πρωτοβουλία της παιδαγωγού Ρόζας Ιμβριώτη και αφορούσε την εκπαίδευση παιδιών με νοητική καθυστέρηση (Κρουσταλάκης, 1994· Κυπριωτάκης, 2002). Βέβαια, σύμφωνα με τον Καλαντζή (1984, στο: Κυπριωτάκης, 2002), επρόκειτο για «προσωποπαγές έργο», το οποίο έπεσε σε παρακμή και αφάνεια μόλις εξάλειψαν οι πρωτοπόροι παιδαγωγοί και ιδρυτές του. Επιπλέον, παρά τις αξιόλογες προσπάθειες το σχολείο αυτό δεν μπόρεσε να αποφύγει την «ασυλοποίηση» (Κυπριωτάκης, 2002). Ωστόσο, η ίδρυση του σχολείου αυτού αποτέλεσε σταθμό στην πορεία εξέλιξης των ειδικών σχολείων στην Ελλάδα (Κρουσταλάκης, 1994).

Παράλληλα, την ίδια χρονιά (1937), με πρωτοβουλία ιδιωτών και συνεργασία του Ιδρύματος «Εγγύς Ανατολής», ιδρύθηκε η «Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκατάστασης Ανάπηρων Παιδιών» (ΕΛ.Ε. Π. Α. Π.), η οποία λειτούργησε το «Ειδικόν Σχολείον Ανάπηρων Παιδιών» για παιδιά με κινητικά προβλήματα (Σούλης, 2013). Επίσης, το 1937 με την ψήφιση του Αναγκαστικού Νόμου 453 (Α.Ν. 453) θεσμοθετήθηκε η ίδρυση του πρώτου Ειδικού Σχολείου στην Αθήνα, υπό την ονομασία «Ειδικόν Σχολείον Ανώμαλων και Καθυστερημένων Παιδιών». Μία χρονιά αργότερα (1938), με το Ν.1049/1938, μετονομάστηκε σε «Πρότυπο Ειδικό Σχολείον Αθηνών» και αποτέλεσε την αφετηρία της θεσμοθετημένης ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Σούλης, 2013).

Σε γενικές γραμμές, η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα μέχρι και τη δεκαετία του πενήντα διακρίνεται από την ιδρυματική της μορφή και την παροχή μόνο βασικών γνώσεων και υποτυπωδών επαγγελματικών δεξιοτήτων στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες(Σούλης, 2002). Αντιθέτως, η περίοδος από τα μέσα της δεκαετίας του 1950 έως τη μεταπολίτευση σηματοδοτείται από τη μετεξέλιξη των αντιλήψεων απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Η περίοδος αυτή της ειδικής εκπαίδευσης, χαρακτηρίζεται και από το έντονο ενδιαφέρον, ιδιωτών και κράτους, προς τα άτομα με νοητική αναπηρία και τα άτομα που παρουσιάζουν ψυχικές διαταραχές (Σούλης, 2013).

Πιο αναλυτικά, το 1953 ιδρύθηκε ο πρώτος «Ιατροπαιδαγωγικός Συμβουλευτικός Σταθμός» και η «Εταιρία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού» (Κρουσταλάκης, 1994). Στη συνέχεια, το 1961 ιδρύθηκαν το «Ίδρυμα Προστασίας Απροσάρμοστων Παίδων “Η Θεοτόκος”», που είχε ως σκοπό την φροντίδα και εκπαίδευση «των καθυστερημένων» και «ανωμάλων» παιδιών, αλλά και το «Ψυχολογικό Κέντρο Βορείου Ελλάδας», φιλανθρωπικό σωματείο ιδιωτικής πρωτοβουλίας με στόχο την παροχή εκπαιδευτικής και θεραπευτικής βοήθειας σε παιδιά και εφήβους με νοητική καθυστέρηση ή διαταραχές συμπεριφοράς (Ζώνιου -Σιδέρη, 1998). Το 1962 ιδρύθηκε το πρώτο «Ειδικό Σχολείο για ασκήσιμα παιδιά» με νοητική υστέρηση στην Ελλάδα, το Στουπάθειο, με διευθυντή τον Γ. Καλαντζή (Κρουσταλάκης, 1994). Τέλος, το 1971 ιδρύθηκε στο Μαρούσι Αττικής το «ΣΙΚΙΡΙΑΡΙΔΕΙΟΝ Ίδρυμα Απροσαρμόστων Παίδων», με σκοπό την εκπαίδευση και υποστήριξη παιδιών με νοητική αναπηρία. Στο ίδρυμα αυτό εκτός της βασικής εκπαίδευσης παρεχόταν προεπαγγελματική και επαγγελματική εκπαίδευση (Σούλης, 2013).

Όπως διαπιστώνουμε από τα παραπάνω, η περίοδος 1960 -1970 χαρακτηρίζεται από τη φιλανθρωπική απομόνωση και εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία σε άσυλα και προνοιακά ιδρύματα. Αντιθέτως, οι δεκαετίες του 1970 και 1980 χαρακτηρίζονται ως οι δεκαετίες των μεγάλων αλλαγών (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Το 1975, η ΕΛ.Ε.Π.Α.Π., επεκτείνει τη δράση της και λειτουργεί στην Αθήνα ένα εξαθέσιο δημόσιο Ειδικό Σχολείο, ενώ το 1980 λειτουργεί και Ειδικό Γυμνάσιο για παιδιά που αντιμετωπίζουν κινητικά προβλήματα (Σούλης, 2013). Παράλληλα, το 1979 ιδρύθηκε στην Αθήνα το «Κέντρον Εκπαιδύσεως και Αποκαταστάσεως Τυφλών» (Σούλης, 2013). Λίγα χρόνια αργότερα, το σχολικό έτος 1983-84, η Ελληνική Πολιτεία, ακολουθώντας μία πολιτική ένταξης, ίδρυσε τις αποκαλούμενες «Ειδικές Τάξεις», οι οποίες δέχονται παιδιά που παρουσιάζουν ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς και φοιτούν σ' αυτές μόνο λίγες ώρες την εβδομάδα, ενώ τις υπόλοιπες παρακολουθούν τα μαθήματα στη τάξη (Σούλης, 2013). Ο θεσμός των Ειδικών Τάξεων αποτέλεσε τη μοναδική πρακτική ενταξιακής κατεύθυνσης και γι' αυτό τον λόγο επεκτάθηκε με γοργούς ρυθμούς (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Επίσης, το 1983 ιδρύθηκε στην Αττική η «Σχολή Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης» με σκοπό την παροχή επαγγελματικής κατάρτισης

εφήβων με μέτρια νοητική αναπηρία. Παρόμοια δραστηριότητα αναπτύσσει και η «Ειδική Επαγγελματική Σχολή του Ιδρύματος για το Παιδί "Η ΠΑΜΜΑΚΑΡΙΣΤΟΣ" Ειδικής Εκπαίδευσης». Ωστόσο, βασικό μειονέκτημα της γενικότερης λειτουργίας των προαναφερόμενων σχολών είναι η αδυναμία τους να εντάξουν άμεσα τους αποφοίτους στην παραγωγική διαδικασία (Σούλης, 2013).

Ακόμη, την περίοδο αυτή, στα μέσα της δεκαετίας του εβδομήντα, συγκροτείται στο Υπουργείο Παιδείας η *Επιτροπή Μελετών Θεμάτων Ειδικής Αγωγής* και μετά από εισήγησή της ψηφίζεται ο Ν. 1143/81 («Νόμος περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων») (Ντεροπούλου -Ντέρου, 2012). Ο νόμος αυτός αποτελεί το πρώτο βήμα για τη νομοθετική καθιέρωση του θεσμού της Ειδικής Αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μεταξύ άλλων, ο νόμος αυτός οριοθετεί εννοιολογικά τον όρο «αποκλίνοντα άτομα», ορίζει την υποχρεωτική φοίτηση των παιδιών αυτών (6 έως 17 ετών) και μεταβιβάζει την αποκλειστική ευθύνη για τα άτομα με ΕΕΑ στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Σούλης, 2013, Στασινός, 1991). Ο νόμος αυτός, όμως, δέχτηκε έντονες επικρίσεις από τους ειδικούς, καθώς επέτεινε τον σχολικό διαχωρισμό και την κοινωνική απομόνωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο γενικό σχολείο (Σούλης, 2013).

Το 1985 ψηφίζεται ο Ν. 1566/85 για τη «Δομή της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», με τον οποίο αρχίζει μια νέα περίοδος για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα, η οποία συμβαδίζει ουσιαστικά με τις εξελίξεις της Ειδικής Αγωγής στην Ευρώπη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Εγκαταλείπεται σταδιακά η πρακτική του διαχωρισμού των παιδιών και η εκπαίδευσή τους σε ειδικά και γενικά σχολεία, ενώ προωθείται η λειτουργία ειδικών τάξεων μέσα στο πλαίσιο του γενικού σχολείου (Ζώνιου -Σιδέρη, 2000). Ο νόμος αυτός προωθεί, ουσιαστικά, την σχολική και κοινωνική τους ένταξη (Μπαρδής, 1994) και ενσωματώνει την Ειδική Αγωγή στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα (Πολυχρονοπούλου, 2001). Σύμφωνα με τους Ντεροπούλου -Ντέρου (2012), Πολυχρονοπούλου (2001) και Σούλη (2013), με το Ν. 1566/85 αναγνωρίζεται ότι:

- Ο όρος «αποκλίνοντα παιδιά» αντικαθίσταται από το όρο «άτομα με ειδικές ανάγκες»
- Η Ειδική Αγωγή αντιμετωπίζεται ισότιμα ως μέρος του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος
- Υιοθετείται ο θεσμός της ένταξης με την ίδρυση και λειτουργία των πρώτων ειδικών τάξεων μέσα στα γενικά σχολεία
- Καθορίζονται οι στόχοι της ειδικής αγωγής και της ειδικής επαγγελματικής

εκπαίδευσης

- Θεσπίζεται ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου και των ειδικών υποστηρικτικών υπηρεσιών
- Μεταβιβάζονται στο Υπουργείο Παιδείας όλες οι αρμοδιότητες που άπτονται της εκπαίδευσης και αποκατάστασης των ατόμων με ΕΕΑ
- Προβλέπεται η ίδρυση Πανεπιστημιακού Τμήματος Λογοθεραπείας, και
- ρυθμίζεται η εκτύπωση των διδακτικών βιβλίων για τους τυφλούς μαθητές με το σύστημα γραφής Braille.

Ο νόμος αυτός αποτέλεσε μία καινοτομία για την Ειδική Αγωγή, καθώς για πρώτη φορά επιτράπη η πρόσβαση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στις δομές της γενικής εκπαίδευσης (Ζώνιου -Σιδέρη, 1998). Επιπλέον, για πρώτη φορά τα ζητήματα της ειδικής εκπαίδευσης ενετασσόταν στο πλαίσιο ενός νόμου γενικής εκπαίδευσης, γεγονός που προς στιγμήν αναπτέρωσε τις ελπίδες για αποδέσμευση της ειδικής αγωγής από την ιατρική αυθεντία της ειδικής -θεραπευτικής προσέγγισης του παρελθόντος (Ντεροπούλου -Ντέρου, 2012). Άλλωστε, ο ίδιος ο νόμος προβλήθηκε ως ο πρώτος ενταξιακός νόμος, καθώς παρείχε τη δυνατότητα φοίτησης στα γενικά σχολεία (Ντεροπούλου -Ντέρου, 2012). Βέβαια, παρά τα θετικά στοιχεία του νόμου και τις καινοτομίες που εισήγαγε, δεν υπήρχε ένα οργανωμένο θεωρητικό πλαίσιο πίσω από αυτόν, οργανωμένα προγράμματα διδασκαλίας που θα ενίσχυαν την αλληλοαποδοχή, πρόβλεψη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης, σχεδιασμός νέων αναλυτικών προγραμμάτων και σωστή διαμόρφωση των σχολικών χώρων (Ζώνιου -Σιδέρη, 2004· Στασινός, 1991). Επομένως, χωρίς την ύπαρξη των παραπάνω προϋποθέσεων και χωρίς να ληφθούν υπόψη εκπαιδευτικά, κοινωνικά και οργανωτικά δεδομένα της χρονικής περιόδου κατά την οποία θεσμοθετήθηκε, η αύξηση του αριθμού των ειδικών τάξεων διαιώνισε απλώς την εκπαιδευτική πολιτική της περιθωριοποίησης (Κιτσαράς, 1995, Ντεροπούλου -Ντέρου, 2012).

Την ψήφιση του Ν.1566/85 ακολούθησε μία σειρά εγκυκλίων από το Υπουργείο Παιδείας, χωρίς, όμως, την έκδοση των απαραίτητων προεδρικών Διαταγμάτων που προέβλεπε ο νόμος, προκειμένου να τεκμηριωθούν οι αλλαγές (Χαρουπιάς, 1997). Έτσι, το 1995 επιχειρήθηκε η εξάλειψη των ελλείψεων και των αδυναμιών του Ν.1566/85 με την σύνταξη σχεδίου νόμου με τον τίτλο «Ειδική εκπαίδευση: Αγωγή ατόμων με ειδικές ανάγκες». Το σχέδιο νόμου ψηφίστηκε και δημοσιεύτηκε στις 14 Μαρτίου του 2000 (Ν.2817/2000) (Ζώνιου -Σιδέρη, 2000). Όπως αναφέρουν και οι Ζώνιου -Σιδέρη (2000) και η Ντεροπούλου -Ντέρου (2012), στο Ν.2817/2000 καθορίζεται το θεσμικό πλαίσιο σύμφωνα με τις σύγχρονες

τάσεις της Ειδικής Αγωγής και χαράσσεται πολιτική εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Σούλη (2013), στο νόμο αυτό προβλέπεται:

- Επανακαθορίζεται ο όρος Ειδική Αγωγή και ο όρος άτομα με «ειδικές ανάγκες» αντικαθίσταται από τον όρο «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (ΕΕΑ)
- Ενισχύεται η αρχή της σχολικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία, καθώς θεσμοθετούνται Τμήματα Ένταξης, τα οποία λειτουργούν στις δομές της γενικής εκπαίδευσης
- Επαναβεβαιώνεται η παροχή δωρεάν ειδικής εκπαίδευσης από το κράτος
- Καθορίζεται ο τύπος των αυτοτελών Ειδικών Σχολείων, στα οποία πλέον θα φοιτούν μαθητές με σοβαρές δυσκολίες
- Αναγνωρίζεται το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ως αποκλειστικός φορέας για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- Ιδρύεται Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Θεσμοθετείται η λειτουργία των «Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης – Κ.Δ.Α.Υ» (σημερινά Κ.Ε.Δ.Δ.Υ) στην έδρα κάθε νομού με σκοπό τη διάγνωση και την υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- Προβλέπεται η επιμήκυνση του χρόνου φοίτησης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις σχολικές δομές και θεσμοθετείται η κατάρτιση εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας /εκπαίδευσης για τα άτομα αυτά
- Λαμβάνονται εκπαιδευτικά μέτρα που αποσκοπούν στην επαγγελματική κατάρτιση των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως π.χ. η ίδρυση «Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης», η λειτουργία «Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων» κ.ά.
- Εισάγεται η χρήση νέων τεχνολογιών στα πλαίσια της εκπαίδευσης των μαθητών με ΕΕΑ
- Προβλέπεται η εφαρμογή προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης και για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- Καθιερώνεται ο θεσμός του «περιοδευόντος» ειδικού εκπαιδευτικού
- Προβλέπεται η σύσταση θέσεων νέων ειδικοτήτων στην ειδική εκπαίδευση, όπως π.χ. εκπαιδευτές κινητικότητας για τυφλά άτομα, διερμηνείς νοηματικής γλώσσας, σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού, μουσικοθεραπευτές κ.ά
- Αναγνωρίζεται η νοηματική γλώσσα ως επίσημη γλώσσα για τα κωφά άτομα.

Ο Ν.2817/2000 έχει, αναμφίβολα, πολλά θετικά σημεία. Αρχικά, η έμφαση στην ατομική βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων παραμένει και ταυτόχρονα ενισχύεται ως ο βασικός άξονας του σκοπού της παρεχόμενης ειδικής αγωγής, καθώς θεωρείται με ρητή διατύπωση βασική μεταβλητή για τη δυνατότητα ένταξης και επανένταξης στο κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο και για τη συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο (Ντεροπούλου -Ντέρου, 2012). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2006), με το νόμο αυτόν επιχειρείται, ουσιαστικά, ο εκσυγχρονισμός και η αναβάθμιση της ειδικής αγωγής. Δίνεται έμφαση στην αντίληψη της σχολικής ενσωμάτωσης, περιλαμβάνονται καινοτομίες και αλλαγές, οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην παροχή πλήρους και ολοκληρωμένης εκπαίδευσης, αγωγής και επαγγελματικής κατάρτισης στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Από την άλλη πλευρά, όμως, ο νόμος είχε και πολλές αδυναμίες. Αρχικά, η πρωτοτυπία του συγκεκριμένου νόμου έγκειται στο γεγονός πρόβλεψης μιας ενταξιακής, τουλάχιστον, δομής (τμήματα ένταξης) που θα λειτουργεί ως εκπαιδευτικό σχήμα αποκλεισμού ανεπιθύμητου μαθητικού πληθυσμού (Ντεροπούλου -Ντέρου, 2012). Η ένταξη προωθήθηκε με τη μορφή των τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης ως μέσο προάσπισης της ομαλής λειτουργίας της γενικής εκπαίδευσης, με τα τμήματα ένταξης να λειτουργούν περισσότερο ως μέσο ελέγχου και ψύχρασης των προσδοκιών (Ντεροπούλου -Ντέρου, 2012). Επιπλέον, μελετώντας τα άρθρα και τις διατάξεις του νόμου γίνεται φανερό πως ο θεσμός της ένταξης περιοριζόταν στα παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες και όχι σε όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007). Τέλος, ακόμη ένα σημείο του νόμου που δέχτηκε έντονη κριτική εστιζόταν στο ότι το σύστημα της ειδικής αγωγής διαμορφωνόταν ως ανεξάρτητο από αυτό της γενικής εκπαίδευσης, και οι υπηρεσίες των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ. Δ. Α. Υ.) συγκεντρώνονταν στα αστικά κέντρα, με αποτέλεσμα να μην παρέχεται υποστήριξη στους μαθητές με ΕΕΑ των σχολικών μονάδων της περιφέρειας (Ζώνιου -Σιδέρη, 2004).

Οκτώ χρόνια αργότερα, τον Οκτώβριο του 2008, ψηφίζεται ο τελευταίος νόμος της ειδικής αγωγής, Ν. 3699/2008 (Ντεροπούλου -Ντέρου, 2012). Σύμφωνα με τη Ντεροπούλου -Ντέρου (2012), από τον τίτλο, ακόμη, του νόμου διαπιστώνεται η μετονομασία της ειδικής αγωγής σε *ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Μεταξύ άλλων, ο Ν. 3699/2008 θεσμοθετεί την υποχρεωτική ειδική αγωγή, η οποία εναρμονίζεται πλήρως με τη γενική εκπαίδευση (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2008).

Ακόμη, όπως αναφέρει η Ντεροπούλου -Ντέρου (2012), ο νόμος εστιάζει στην κλινική εικόνα της διάγνωσης και στη διαπίστωση των ειδικών εκπαιδευτικών, γεγονός που διαφαίνεται

από το εννοιολογικό περιεχόμενο του σκοπού και των στόχων της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (άρθρο 1, παράγραφος 3). Παράλληλα, οι παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ανακτούν την αξιοπιστία τους με τον ιατρικά κατευθυνόμενο λόγο, καθώς δίνεται έμφαση στη διαφοροδιάγνωση και διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών, και με την εκπαιδευτική θεραπευτική πρακτική (Ντεροπούλου - Ντέρου, 2012). Πιο συγκεκριμένα, έχουμε επίτευξη των στόχων της ειδικής αγωγής μέσω της έγκαιρης ιατρικής διάγνωσης, της διάγνωσης και αξιολόγησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών από τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης, πρώην Κ.Δ.Α.Υ.) και τα δημόσια ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, μέσω της εφαρμογής προγραμμάτων αποκατάστασης και της χρήσης εξειδικευμένων και κατάλληλα προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών εργαλείων (Ντεροπούλου - Ντέρου, 2012).

Στις βασικές επιδιώξεις του νόμου συγκαταλέγονται μεταξύ άλλων η εφαρμογή των αρχών του «Σχεδιασμού για Όλους» (Design for All) για την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία. Συγκεκριμένα, διακηρύττει τη διασφάλιση των ίσων ευκαιριών, την αυτάρκεια και την αυτονομία των ατόμων με αναπηρία, υιοθετώντας αρχές ενταξιακής σκέψης (Ντεροπούλου - Ντέρου, 2012). Όπως αναφέρεται, «η ειδική αγωγή», μεταξύ άλλων, «επιδιώκει ιδίως τη βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξη τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν» (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2008, άρθρο 2, παράγραφος 5).

Επιπλέον, γίνεται λόγος για συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου είτε μόνο με την υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό της τάξης είτε με παράλληλη στήριξη -συνεκπαίδευση από εκπαιδευτικούς της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ). Όσον αφορά τους μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται, δίνεται η δυνατότητα φοίτησης σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης παρουσία ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού. Παράλληλα, ωστόσο, λειτουργούν και τα ειδικά σχολεία και τα τμήματα ένταξης (άρθρο 6) (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2008). Για πρώτη φορά εισάγεται, επίσης, ο θεσμός της στήριξης των μαθητών με κινητική ή αισθητηριακή αναπηρία, χωρίς νοητική υστέρηση από ειδικό βοηθητικό προσωπικό, ώστε να φοιτούν στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης (άρθρο 6 και άρθρο 18) (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2008). Ο νέος νόμος, προσδιορίζοντας ποιοι μαθητές μπορούν να δέχονται τις παροχές της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, συμπεριλαμβάνει για πρώτη φορά μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα, προβλέποντας πρακτικές για την εκπαιδευτική τους στήριξη. Αναγνωρίζει, επίσης, για

πρώτη φορά και τους μαθητές με σύνθετες συναισθηματικές, κοινωνικές και γνωστικές δυσκολίες ή παραβατική συμπεριφορά λόγω γονικής παραμέλησης ή βίας ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, σύμφωνα με τον νόμο αυτόν, όλα τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, χωρίς καμία διάκριση, έχουν το δικαίωμα, μέσα από τις παρεχόμενες υπηρεσίες της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, για ίσες ευκαιρίες στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και των κοινωνικών ή/και επαγγελματικών δεξιοτήτων, ανάλογα με τις δυνατότητές τους για σχολική και κοινωνική ένταξη (άρθρο 2) (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2008).

Συμπερασματικά, αποτιμώντας την πορεία και τη νομοθεσία της ειδικής αγωγής από το 1981 έως σήμερα, παρατηρούμε συνολικά την πρόθεση ελέγχου του μαθητικού πληθυσμού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ντεροπούλου -Ντέρου, 2012). Ήδη, από τη σχολική χρονιά 1983 -1984 περιορίζεται σταδιακά η ίδρυση των ειδικών σχολείων και καθιερώνεται η λειτουργία των ειδικών τάξεων στο γενικό σχολείο (Ντεροπούλου -Ντέρου, 2012· Σούλης, 2013). Γενικότερα, παρατηρούμε πως η νομοθεσία παρακολουθεί την πορεία του ενταξιακού διαλόγου. Ο Ν. 1566/85 θεσμοθετεί τη σχολική ένταξη, ενώ ο Ν. 2817/ 2000 προωθεί την ουσιαστική δόμηση ενός «Σχολείου για Όλους» (Σούλης, 2002). Ιδιαίτερα με τους δύο τελευταίους νόμους, Ν. 1566/2000 και Ν. 3699/ 2008, επιχειρείται ο εκσυγχρονισμός του ελέγχου με τη θεσμοθέτηση εκπαιδευτικών διαγνωστικών φορέων (Κ.Δ.Α.Υ. και Κ. Ε. Δ. Δ. Υ. αντίστοιχα). Η μετάθεση των αρμοδιοτήτων διάγνωσης από τους φορείς υγείας σε εκπαιδευτικούς φορείς δεν προβάλλει ως πράξη αποϊατρικοποίησης- χειραφέτησης της ειδικής αγωγής, αλλά ως πράξη θεραπευτικής αντιμετώπισης της γενικής εκπαίδευσης. Ουσιαστικά, στην τελευταία τριακονταετία η ειδική αγωγή δεν αποκόπτεται από την ιατρική αυθεντία αλλά, αντιθέτως, ενισχύεται η ιεραρχική τους σχέση (Ντεροπούλου -Ντέρου, 2012).

Ωστόσο, τα κενά και οι αδυναμίες του νομοθετικού πλαισίου στην Ελλάδα, όπως αυτά αναφέρθηκαν και παραπάνω, δεν επιτρέπουν την ουσιαστική εφαρμογή των προγραμμάτων ένταξης και συνεκπαίδευσης, καθώς η εφαρμογή τους αντιμετωπίζεται από την Πολιτεία αποσπασματικά και χωρίς προηγούμενη οργάνωση και προγραμματισμό. Παρά το γεγονός ότι η πρακτική της συνεκπαίδευσης εφαρμόστηκε με επιτυχία σε άλλα κράτη, στην Ελλάδα δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, καθώς οι συνθήκες δεν είναι ακόμη κατάλληλες για την υιοθέτηση και εφαρμογή της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Ντεροπούλου -Ντέρου, 2012). Δεν υπάρχει το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο πίσω από τη νομοθεσία, δεν προστατεύονται επαρκώς τα δικαιώματα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως και δεν υπάρχουν επαρκείς οικονομικοί

πόροι για τη δημιουργία σχολείων με ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό και κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή (Ζώνιου -Σιδέρη, 2004· Σούλης, 2013).

1.4. Εννοιολογική αποσαφήνιση

Πριν προχωρήσουμε στην οριοθέτηση της προοπτικής της συνεκπαίδευσης και των χαρακτηριστικών της είναι σημαντικό να αποσαφηνίσουμε την ορολογία που αναφέρεται στην Ειδική Αγωγή. Τόσο στη διεθνή όσο και την ελληνική βιβλιογραφία, υπάρχει μία πληθώρα όρων, οι οποίοι χρησιμοποιούνται για την περιγραφή της από κοινού ζωής και εκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως οι όροι «ένταξη», «ενσωμάτωση» και «συνεκπαίδευση». Βέβαια, οι παραπάνω έννοιες παρουσιάζουν διαφορές ως προς το περιεχόμενο τους και γι αυτό το λόγο θα επιχειρηθεί διασαφήνισή τους.

Αρχικά, οι έννοιες *ένταξη* και *ενσωμάτωση* χρήζουν αποσαφήνισης, γιατί λανθασμένα θεωρούνται συχνά ταυτόσημες (Λιοδάκης 1997· Πολυχρονοπούλου, 1999), αν και εκφράζουν μια ξεχωριστή διακριτή κατάσταση. Ως προς την ετυμολογία των λέξεων, η *ένταξη* ορίζεται ως «η συστηματική τοποθέτηση ενός σαν αδιάσπαστο μέρος μέσα σε ένα συγκροτημένο σύνολο», ενώ η *ενσωμάτωση* ως «η τοποθέτηση ενός μέσα σε ένα σύνολο, ώστε να αποτελεί κάτι το ενιαίο με αυτά και να χάνει την αυτοτέλειά του» (Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, 2002, σελ. 473). Συχνά, βέβαια, συναντάμε τις δύο έννοιες ως ταυτόσημες, όπως για παράδειγμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια -Λεξικό, όπου η *ενσωμάτωση* των ατόμων με ειδικές ανάγκες ορίζεται ως «η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία των μη μειονεκτούντων, σημαίνει, δηλαδή, ένταξη των ατόμων με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο» (Μπίρτσας, 1990, σελ. 1918).

Στην ελληνική βιβλιογραφία, παρατηρείται έντονη διάσταση απόψεων των επιστημόνων σχετικά με τους δύο παραπάνω όρους. Συγκεκριμένα, ο Κόμπος (1992) ορίζει ως *ένταξη* την κανονική φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα σε γενικές τάξεις στα γενικά σχολεία. Αντιθέτως, ως *ενσωμάτωση* ορίζει την πλήρη τοποθέτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη, όπου τα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν, να δημιουργήσουν σχέσεις μεταξύ τους και να αναπτύσσονται ομαλά στον κοινωνικό τομέα.

Παράλληλα, ο Κυπριωτάκης (2002) ορίζει την *ένταξη* ως την τοποθέτηση ενός ανθρώπου σε μια ομάδα, η οποία όμως συχνά επιβάλλεται από άλλους, και ξεκινά από την οικογένεια, συνεχίζεται στο σχολείο και ολοκληρώνεται στην κοινωνία. Από την άλλη πλευρά, ο

Κυπριωτάκης (2001) και η Τζουριάδου (1995) περιγράφουν την ενσωμάτωση ως όλες τις προσπάθειες που καταβάλλονται για την αποφυγή της απομόνωσης και της περιθωριοποίησης, με στόχο την κοινωνική αποδοχή των ατόμων με ιδιαιτερότητες. Αυτό που ουσιαστικά επιδιώκει η ενσωμάτωση, σύμφωνα με τη Γενά (1997), είναι τη συμμετοχή των παιδιών σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαδικασίες που προσιδιάζουν με αυτές των συνομηλίκων τους.

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τους Hallahan, Kauffman και Pullen (2012), η ενσωμάτωση είναι μία μόνιμη κατάσταση σχολικής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη, ενώ, παράλληλα, υπάρχει η δυνατότητα να τους παρέχεται εξατομικευμένο πλάνο διδασκαλίας, όταν το απαιτούν οι περιστάσεις. Οι ίδιοι τονίζουν, μάλιστα, πως η επιτυχία της ενσωμάτωσης εξασφαλίζεται, εφόσον έχει προηγηθεί αποτελεσματική ένταξη των παιδιών αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον σχολικό χώρο (Hallahan, Kauffman & Pullen, 2012). Επιπλέον, οι Stephens Blackhurst και MagglioCCA (1982), θεωρούν ότι η ενσωμάτωση αφορά την εκπαίδευση παιδιών με ήπιες αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον. Η ενσωμάτωση βασίζεται στη φιλοσοφία των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και προωθεί την κατάλληλη μάθηση και κοινωνικοποίηση αυτών των παιδιών με τους υπόλοιπους μαθητές (Stephens, Blackhurst & MagglioCCA, 1982).

Η επιλογή ανάμεσα στην ένταξη και την ενσωμάτωση, τόσο του όρου όσο και της πρακτικής, αφορά πολιτικές επιλογές που σχετίζονται με τον τρόπο που αντιμετωπίζεται το άτομο ως κοινωνικό ον, στην κοινή ζωή των ατόμων, στις κοινωνικές του σχέσεις, και εξαρτάται από τις κυρίαρχες αντιλήψεις που επικρατούν (Sehrbrock, 2004).

Στο διεθνή χώρο η αλλαγή της ορολογίας από τον όρο ενσωμάτωση (intergration) στον όρο ένταξη (inclusion) σηματοδοτεί τη συνειδητοποίηση ότι η ένταξη αποτελεί ζήτημα κατεξοχήν πολιτικό. Η ένταξη διακρίνεται από την ενσωμάτωση στο γεγονός ότι η δεύτερη δε λαμβάνει υπόψη της τα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής (Ζώνιου -Σιδέρη, 2004). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Barton (2004), η ένταξη εστιάζει στην παροχή εκπαίδευσης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό και ασχολείται με την πρόοδο και την ευημερία όλων των μαθητών. Ως ιδεολογία και ως πρακτική, δηλαδή, η ένταξη έρχεται να αντιμετωπίσει το ζήτημα της διαφορετικότητας, του κοινωνικού διαχωρισμού και αποκλεισμού. Παρόμοια θέση εκφράζει και η Ζώνιου-Σιδέρη (2004), η οποία αναφέρει ότι η ένταξη δεν μπορεί να νοηθεί έξω από την ετερογένεια, η οποία δεν αφορά μόνο τα παιδιά με ΕΕΑ αλλά και όλους τους μαθητές με διαφορετικές αφετηρίες (γλωσσικές, θρησκευτικές, εθνικές, πολιτισμικές).

Επομένως, η ένταξη, όπως αναφέρει η Ζώνιου-Σιδέρη (2004), ως προς την πολιτική της

διάσταση, εστιάζει στις προϋποθέσεις για κοινωνική δράση, στην αλληλεπίδραση όλων των ατόμων τόσο στον προσωπικό όσο και στον κοινωνικό τους περίγυρο και στην από κοινού συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας. Απαιτείται, ακόμη, αλλαγή των δομών, οι οποίες θα οδηγήσουν από ένα μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας σε ένα μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, με ταυτόχρονη άρση των προκαταλήψεων και αποδοχή της διαφορετικότητας (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004).

Εύστοχα, λοιπόν, ο Barton (2004) συμπεραίνει πως η ένταξη δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά το μέσο για να επιτευχθεί ο στόχος για μία ενταξιακή κοινωνία. Με άλλα λόγια, (η ένταξη) δεν χρησιμοποιείται ως σκοπός αλλά ως μέσο, είναι ο συνεχής αγώνας για τη δημιουργία καλύτερων εκπαιδευτικών συστημάτων (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004), ένας αγώνας για την απόκτηση των δικαιωμάτων του πολίτη και της δημοκρατίας (Armstrong, 2004).

Η ενσωμάτωση από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με την Τζουριάδου (1995), χρησιμοποιείται για την περιγραφή της αποφυγής της περιθωριοποίησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τη γενική εκπαίδευση. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι ο βαθμός ενσωμάτωσης των παιδιών αυτών εξαρτάται από τις στάσεις των εκπαιδευτικών, των γονέων αλλά και των υπόλοιπων παιδιών (Τζουριάδου, 1995).

Όσον αφορά τον όρο συνεκπαίδευση/ ενιαία εκπαίδευση, ο αγγλικός όρος (inclusion) προέρχεται από το λατινικό ρήμα *includere* που σημαίνει συμπεριλαμβάνω. Στην ελληνική βιβλιογραφία, αν και ο όρος αποδίδεται συνήθως ως συνεκπαίδευση, χρησιμοποιούνται με την ίδια σημασία και οι όροι σύγκλιση, εκπαίδευση για όλους ή συμπεριληπτική εκπαίδευση (Δόικου -Αυλίδου, 2006). Ο Λιοδάκης (2000), ορίζει τη συνεκπαίδευση ως μία προσπάθεια για συμβίωση και συνδιδασκαλία των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ στο γενικό σχολείο σε συνδυασμό με την παροχή αναγκαίας βοήθειας και υποστήριξης από ειδικούς παιδαγωγούς, όπου απαιτείται. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Σταμάτη (1989), όπως αναφέρεται από τη Ρήγα (1998), η συνεκπαίδευση θεωρείται η πλήρης εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με ιδιαιτερότητες στη μαθητική κοινότητα των συνομηλίκων τους.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, παρατηρείται μία διάσταση απόψεων σχετικά με την έννοια της συνεκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, κάποιες φορές ο όρος συνεκπαίδευση χρησιμοποιείται ως ταυτόσημος του όρου ένταξη. Όμως, όπως αναφέρει ο Anderson et al. (2007), πρόκειται, για διαφορετικούς όρους, καθώς αναφέρονται σε διαφορετικές προσεγγίσεις που αφορούν την εκπαίδευση των ατόμων με ΕΕΑ. Σε αντίθεση με τις προσεγγίσεις της ένταξης και της ενσωμάτωσης που ενδιαφέρονταν, κυρίως, για την τοποθέτηση των μαθητών στη γενική εκπαίδευση, η συνεκπαίδευση στρέφει το ενδιαφέρον στη φιλοσοφία και την ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσουν τα παιδιά με ΕΕΑ με όλους τους παράγοντες της σχολικής

κοινότητας (παιδιά χωρίς ΕΕΑ, εκπαιδευτικοί, λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό, γονείς κ.α.). Γενικότερα, ο όρος συνεκπαίδευση επιδέχεται πολλές ερμηνείες. Οι Sebba και Ainscow (1996) περιγράφουν τη συνεκπαίδευση ως μία διαδικασία, κατά την οποία το σχολείο προσπαθεί να ανταποκριθεί στις ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ, με την αναθεώρηση και την προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος. Έτσι, το σχολείο δημιουργεί ευνοϊκές προϋποθέσεις για να υποδεχτεί όλα τα παιδιά της τοπικής κοινωνίας, εφόσον επιθυμούν να παρακολουθήσουν μαθήματα εκεί, περιορίζοντας, παράλληλα με αυτόν τον τρόπο, την τοποθέτησή τους σε ειδικά σχολεία (Sebba & Ainscow, 1996). Παράλληλα, σύμφωνα με τον Bailey (1998), η συνεκπαίδευση αφορά την εμπλοκή και συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο και στις ίδιες τάξεις με τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ, ακολουθώντας τα ίδια Αναλυτικά Προγράμματα και έχοντας την πλήρη αποδοχή και σεβασμό, ώστε να μην αισθάνονται καμία διαφορά συγκρινόμενοι με τους συνομηλίκους τους.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τους Strully και Strully (1996), η συνεκπαίδευση προσδιορίζεται ως μια διαδικασία ολοκλήρωσης. Είναι η διαδικασία του να φέρνει κανείς κοντά όλα τα παιδιά, ώστε να μαθαίνουν μαζί. Σημαίνει να βοηθάς όλους τους ανθρώπους (παιδιά και ενήλικες) να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τα μοναδικά χαρίσματα που έχει ο καθένας. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο αποδοχής, ο κάθε μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες μπορεί να αποτελεί ενεργό μέλος της κανονικής τάξης, του κανονικού σχολείου και της κοινότητας όπου ανήκει συμμετέχοντας στο μέγιστο βαθμό στις εκδηλώσεις και στις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα (Strully & Strully, 1996). Η συνεκπαίδευση, δηλαδή, δεν είναι απλώς μια μέθοδος εκπαίδευσης κατάλληλη για μαθητές με αναπηρία, αλλά πάνω από όλα αποτελεί μια φιλοσοφία που αποδέχεται κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από τη φύση και το βαθμό της δυσκολίας του, ως ένα ικανό και αξιόλογο μέλος της κοινότητας, που έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή. Αποτελεί με άλλα λόγια ένα τρόπο σκέψης και δράσης (Brown & Shearer, 2004).

Ο Booth (1996) από την πλευρά του, επισημαίνει πως η συνεκπαίδευση ως έννοια περιλαμβάνει δύο διαδικασίες: α) τη διαδικασία αύξησης της εμπλοκής και συμμετοχής των παιδιών με ΕΕΑ τόσο στην παρακολούθηση μαθημάτων όσο και σε όλο το φάσμα των σχολικών δραστηριοτήτων και β) τη διαδικασία μείωσης της περιθωριοποίησης και απομόνωσης των παιδιών με ΕΕΑ από όλους τους τομείς της σχολικής ζωής. Τέλος, ο Porter (1997), ορίζει τη συνεκπαίδευση ως ένα σύστημα εκπαίδευσης, στο οποίο εκπαιδεύονται τα παιδιά με ΕΕΑ μαζί με τους συνομηλίκους τους στα γενικά σχολεία της περιοχής τους. Στα παιδιά με ΕΕΑ παρέχεται και υποστηρικτική διδασκαλία, όταν αυτό είναι απαραίτητο. Τέλος,

ο Porter (1997), ορίζει τη συνεκπαίδευση ως ένα σύστημα εκπαίδευσης, στο οποίο εκπαιδεύονται τα παιδιά με ΕΕΑ μαζί με τους συνομηλίκους τους στα γενικά σχολεία της περιοχής τους. Στα παιδιά με ΕΕΑ παρέχεται και υποστηρικτική διδασκαλία, όταν αυτό είναι απαραίτητο.

Όπως έγινε φανερό από τα παραπάνω, και στη διεθνή βιβλιογραφία, υπάρχει μία πληθώρα ορισμών γύρω από την έννοια της συνεκπαίδευσης. Ωστόσο, στους ορισμούς αυτούς παρατηρούνται κάποια κοινά σημεία. Σύμφωνα με τον Norwich (2000), τα σημεία αυτά είναι:

- η Ειδική Αγωγή αποτελεί αναπόσπαστο μέλος της γενικής εκπαίδευσης
- επιτυγχάνεται η θετική αξιολόγηση και ο σεβασμός της προσωπικότητας του παιδιού με ΕΕΑ, εκπληρώνοντας, έτσι, το αίτημα για ίση συμμετοχή του σε όλο το εύρος των σχολικών δραστηριοτήτων και μείωση της απομόνωσης του, και
- η παροχή εξατομικευμένης διδασκαλίας, γεγονός που προϋποθέτει ότι το σχολείο πρέπει να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα και τις ανάγκες του κάθε παιδιού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Συνεκπαίδευση

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η συνεκπαίδευση είναι μια σχετικά καινούργια μορφή εκπαιδευτικής στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρόκειται για μία προσπάθεια επαναπροσδιορισμού της παραδοσιακής αντίληψης για την Ειδική Αγωγή, η οποία μέχρι τότε βασιζόταν σε μία διαδικασία εκτίμησης και διάγνωσης των προβλημάτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τοποθέτησής τους στα ειδικά σχολεία (Porter, 1997). Μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνυπάρχουν στα ίδια σχολεία, στις ίδιες τάξεις, συμμετέχοντας εξίσου στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα πάντα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους (Πολυχρονπούλου, 2001).

Η συνεκπαίδευση αποσκοπεί στην αλλαγή της ευρύτερης εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και κουλτούρας, ώστε η σχολική μονάδα να είναι ικανή να αξιοποιήσει θετικά τη διαφορετικότητα σε κάθε της έκφανση (Ζονίου -Sideri & Vlachou, 2006). Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Armstrong (2004), όλες οι πρακτικές συνεκπαίδευσης πρέπει να προϋποθέτουν τον εντοπισμό των ελλειμμάτων του σχολικού συστήματος και όχι των προβλημάτων του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Σε αυτό το πλαίσιο μέσω της συνεκπαίδευσης επιχειρείται η υποστήριξη όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από γνωστικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές ή άλλες ιδιαιτερότητες και περιορίζονται τα φαινόμενα «ετικετοποίησης» και η υιοθέτηση αρνητικών ή/ και στερεότυπων αντιλήψεων.

2.1. Μοντέλα συνεκπαίδευσης

Η συνεκπαίδευση δεν εφαρμόστηκε στα γενικά σχολεία με μία συγκεκριμένη τυπική μορφή. Κατά καιρούς έχουν εφαρμοσθεί αρκετά μοντέλα και προγράμματα συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία έχουν καταγραφεί και στη διεθνή βιβλιογραφία. Αυτό οφείλεται στη διαφορετική υλικοτεχνική υποδομή του κάθε σχολείου, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού και των γονέων, αλλά κυρίως στις διαφορετικές κάθε φορά ανάγκες και δυνατότητες των παιδιών (Norwich, 2000· Vislie, 2003).

Σύμφωνα με τον Norwich (2000), τέσσερα από αυτά τα μοντέλα θεωρούνται τα πιο βασικά:

α. *Μοντέλο πλήρους συνεκπαίδευσης χωρίς διακρίσεις* (Full non -exclusionary inclusion): Το μοντέλο αυτό προωθεί την τοποθέτηση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις των σχολείων της περιοχής τους. Το μοντέλο αυτό επιχειρεί να καλλιεργήσει την αρμονική συνύπαρξη, αλληλεπίδραση και συνεργασία όλων των παιδιών, χωρίς κάποιο παιδί να περιθωριοποιείται εξαιτίας της διαφορετικότητάς του. Κατά την εφαρμογή του μοντέλου αυτού, δεν προβλέπεται καμία υποστηρικτική βοήθεια ή κανενός είδους ειδική εκπαίδευση για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκτός της γενικής τάξης, καθώς το εκπαιδευτικό περιβάλλον της γενικής τάξης θεωρείται το πλέον κατάλληλο για την απόκτηση γνώσεων και την κοινωνικοποίηση όλων των παιδιών. Επιπλέον, δεν υπάρχει κάποιο ξεχωριστό νομοθετικό και θεσμικό πλαίσιο για την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών αυτών (Norwich, 2000).

β. *Μοντέλο συμμετοχής όλων των παιδιών στην ίδια τάξη* (Focus on participating in the same place): Το μοντέλο αυτό κρίνει απαραίτητη την παροχή πρόσθετης βοήθειας και υποστήριξης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από εξειδικευμένο προσωπικό (ειδικό παιδαγωγό, ψυχολόγο ή άλλους ειδικούς) εντός ή εκτός της γενικής τάξης σε τάξεις υποστήριξης (resource rooms), όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο. Υπάρχει, ακόμη, ειδική νομοθεσία και ένα εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα, που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δεν λειτουργούν πλέον ειδικά σχολεία και ειδικές τάξεις αλλά μόνο τάξεις υποστήριξης που λειτουργούν στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης, ενώ τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποβοηθούνται τόσο εντός σχολείου (από εξειδικευμένο προσωπικό) όσο και εκτός σχολείου (από τον σύλλογο γονέων, την τοπική αυτοδιοίκηση, συλλόγους αναπήρων κ.ά.) (Norwich, 2000).

γ. *Μοντέλο έμφασης στις ατομικές ανάγκες όλων των παιδιών* (Focus on individual needs): Το τρίτο μοντέλο εστιάζει στις ατομικές ανάγκες όλων των παιδιών. Αποδέχεται τη λειτουργία των ειδικών σχολείων και των ειδικών τάξεων σε περιορισμένο βαθμό. Ωστόσο η φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις παραπάνω δομές γίνεται όταν η φοίτηση στη γενική τάξη θεωρείται επιζήμια για την ακαδημαϊκή πρόοδο και κοινωνική συμπεριφορά των υπόλοιπων παιδιών. Ο χρόνος φοίτησης στις δομές αυτές καθορίζεται από τις ατομικές ανάγκες των μαθητών, όπως αυτές εκτιμώνται μετά από συστηματική αξιολόγηση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής τους εξέλιξης από το εκπαιδευτικό προσωπικό (Norwich, 2000).

δ. *Περιοριστικό μοντέλο συνεκπαίδευσης* (Choice -limited inclusion): Το τέταρτο μοντέλο προωθεί κυρίως την φοίτηση των παιδιών με ΕΕΑ σε ειδικά σχολεία και ειδικές τάξεις, καθώς επισημαίνεται ότι οι δομές αυτές δεν προβάλλουν τη διαφορετικότητα των παιδιών αλλά τα

εντάσσουν σε οικεία περιβάλλοντα, στα οποία έρχονται σε επαφή με παιδιά που παρουσιάζουν παρόμοιες ιδιαιτερότητες. Ωστόσο, το μοντέλο αυτό αναγνωρίζει και το δικαίωμα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτούν σε γενικά σχολεία και γενικές τάξεις, καθώς έτσι καλλιεργείται η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους. Υποστηρίζει, με άλλα λόγια, πως η φοίτηση στις δομές ειδικής αγωγής προωθεί την ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ η φοίτηση στις δομές γενικής αγωγής προωθεί την κοινωνικοποίηση τους. Η δομή στην οποία θα φοιτήσει το παιδί συν αποφασίζεται από τους γονείς και το εκπαιδευτικό προσωπικό (Norwich, 2000). Ο Norwich (2000), επιχειρώντας μία κριτική θεώρηση των μοντέλων συνεκπαίδευσης, επισημαίνει πως κάθε μοντέλο έχει τα θετικά και τα αρνητικά του χαρακτηριστικά και μπορούν να έχουν θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις στη σχολική ζωή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, στο πρώτο μοντέλο δεν λαμβάνεται υπόψη η άποψη των γονέων στην επιλογή της εκπαιδευτικής δομής (γενική ή ειδική) στην οποία θα φοιτήσει το παιδί. Ακόμη, δεν επιτρέπεται η εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης (Norwich, 2000). Τέλος, είναι δύσκολη η εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς, που θα ανταποκρίνονται με επιτυχία στην ποικιλομορφία των τάξεων χωρίς κάποια υποστήριξη από το αναλυτικό πρόγραμμα ή από ειδικούς (Kavale & Mostert, 2004).

Το δεύτερο μοντέλο, από την άλλη πλευρά, αναγνωρίζει την αναγκαιότητα παροχής υποστήριξης από εξειδικευμένο προσωπικό μέσα στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Το μοντέλο αυτό φαίνεται πως προσεγγίζει καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ η ειδική αγωγή αντιμετωπίζεται ως αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο και πάλι δε λαμβάνεται υπόψη η άποψη των γονέων σχετικά με τη φοίτηση των παιδιών τους, όπως συμβαίνει και στο τρίτο μοντέλο, το οποίο εστιάζει στη ατομικές ανάγκες των μαθητών (Norwich, 2000). Τέλος, σύμφωνα με το τρίτο και τέταρτο μοντέλο, η φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε δομές της ειδικής αγωγής μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την κοινωνικοποίησή τους και την κοινωνική τους ένταξη (Norwich, 2000).

Συνοψίζοντας, η επιτυχής έκβαση της συνεκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις δομές γενικής αγωγής, όπως επισημαίνει και ο Norwich (2000), προϋποθέτει την εμπλοκή και συνεργασία των γονέων και του εκπαιδευτικού προσωπικού στη λήψη αποφάσεων, την επαρκή υποστήριξη (οικονομική, υλικοτεχνική και σε προσωπικό) και την προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων στις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών.

2.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα προγράμματα συνεκπαίδευσης

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί αναμφίβολα έναν βασικό παράγοντα στη διαδικασία μάθησης, καθώς είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στον μαθητή και το μορφωτικό αγαθό. Στις περιπτώσεις των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο ρόλος του είναι ακόμη πιο σημαντικός, καθώς καλείται να προάγει τη μάθηση, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, την αλληλεπίδραση και αρμονική συνύπαρξη των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και, κυρίως, την αντιμετώπιση τυχόν προβληματικών καταστάσεων που θα δημιουργηθούν (Δόικου, 2000).

Για να είναι επιτυχής η έκβαση της συνεκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη πρέπει ο εκπαιδευτικός να εναρμονίσει τις δυνατότητες των παιδιών με το εκπαιδευτικό περιβάλλον της γενικής τάξης. Η φοίτηση των παιδιών αυτών στις δομές της γενικής αγωγής συνιστά μία αλλαγή φιλοσοφίας και νέο προσανατολισμό στην άσκηση του έργου του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής, καθώς ο τελευταίος θεωρείται υπεύθυνος για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης και της αλλαγής των στάσεων και των αντιλήψεων απέναντι σε αυτήν (Τζουριάδου, 1995).

Επομένως, για να είναι αποτελεσματικός ένας εκπαιδευτικός στο έργο του, πρέπει να μπορεί να παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές της τάξης, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και δυνατότητες κάθε μαθητή ξεχωριστά. Πρέπει, δηλαδή, να είναι σε θέση να σχεδιάζει εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης και διδασκαλίας, όποτε είναι αναγκαίο, λαμβάνοντας υπόψη του τις απόψεις των γονέων των παιδιών με ΕΕΑ και να συνεργάζεται μαζί τους. Επίσης, είναι σημαντικό να αποδέχεται τον υποστηρικτικό και συμβουλευτικό ρόλο του εξειδικευμένου προσωπικού, ενώ, παράλληλα, θα συνειδητοποιεί πως ο ίδιος έχει την ευθύνη της αρμονικής «λειτουργίας» της τάξης. Ακόμη, είναι απαραίτητο να εφαρμόζει ευέλικτες μεθόδους διδασκαλίας, αλλά και να γνωρίζει στρατηγικές διαχείρισης κρίσεων ή/και προβληματικών καταστάσεων, ώστε να είναι σε θέση να διατηρεί τον έλεγχο της τάξης και το αρμονικό κλίμα μεταξύ των μαθητών του. Επιπροσθέτως, είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να είναι ενήμερος σε θέματα που αφορούν τις νομοθετικές ρυθμίσεις και τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Lombardi & Woodrum, 1999· Smith et al., 1998). Τέλος, κρίνεται απαραίτητο να θέτει τους ίδιους εκπαιδευτικούς στόχους για όλους τους μαθητές, αποφεύγοντας, έτσι, τη δημιουργία αισθημάτων μειονεξίας ή αποτυχίας σε ορισμένους μαθητές, και να αξιολογεί ανά τακτά χρονικά διαστήματα τις

μεθόδους και το πρόγραμμα διδασκαλίας που ακολουθεί, όντας πάντα διατεθειμένος να κάνει τις απαραίτητες κάθε φορά αλλαγές (Lombardi & Woodrum, 1999· Riddel & Brown, 1994· Smith et al. 1998).

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός οφείλει να δώσει ιδιαίτερη έμφαση και προσοχή σε άλλους δύο παράγοντες, που μπορούν να επηρεάσουν καθοριστικά την πορεία των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Αυτοί είναι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και η συνεργασία εκπαιδευτικών-μαθητών. Αρχικά, σύμφωνα με την Τάφα (1998), ο διαχωρισμός των ρόλων των εκπαιδευτικών και η συνεργασία μεταξύ τους στη σχολική κοινότητα μπορεί να επηρεάσει τη συνεκπαίδευση των παιδιών είτε θετικά, που είναι και το επιθυμητό, είτε αρνητικά. Όταν υπάρχει μια σαφής κατανομή των ρόλων αλλά και μια σωστή και υπεύθυνη συνεργασία όλων των ειδικοτήτων που υπάρχουν στη σχολική κοινότητα, τότε θα υλοποιηθεί και θα επιτευχθεί το πρόγραμμα της συνεκπαίδευσης. Αντιθέτως, αν δεν υπάρχουν όλα αυτά, δεν θα πραγματοποιηθεί τίποτα με επιτυχία και ο μόνος που θα ζημιωθεί θα είναι ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Τάφα, 1998). Μάλιστα, σε έρευνα που έγινε στην Γαλλία, σε εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε σχολεία συνεκπαίδευσης, παρατηρήθηκε το γεγονός του μη σαφούς διαχωρισμού των ρόλων των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η συνεργασία τους και η σωστή λειτουργία του προγράμματος της συνεκπαίδευσης, καθώς δημιουργήθηκε έντονη ανησυχία από την πλευρά των γονέων για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος (Ebersold, 2003).

Παράλληλα, αναφορικά με τη συνεργασία εκπαιδευτικών-μαθητών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κάνουν συζητήσεις με τους μαθητές τους, έτσι ώστε να μην ξεχωρίζουν τον συμμαθητή τους εξαιτίας των γνωστικών, συμπεριφορικών ή ακόμα και των εξωτερικών του διαφορών. Επίσης, μια ακόμα αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού είναι να αναγνωρίζει τα κατορθώματα του παιδιού με ιδιαιτερότητες με εμφανείς τρόπους (Σούλης, 2008).

Είναι γεγονός πως η εφαρμογή του μοντέλου της συνεκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα απαιτητική και για αυτόν τον λόγο οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν έντονη κριτική και αμφιβολίες, κυρίως, ως προς την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών στις παραδοσιακές συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος. Τα βασικά σημεία της κριτικής τους είναι η ανεπάρκεια του χρόνου διδασκαλίας και η ακαταλληλότητα των αναλυτικών προγραμμάτων, με αποτέλεσμα την πιθανή επιβάρυνση των μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, αναφέρουν την ανάγκη εκπαίδευσής τους πάνω σε θέματα συνεκπαίδευσης (Σούλης, 2002). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται με την έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς και να αφορά άμεσα τις περιπτώσεις των παιδιών που φοιτούν στις τάξεις τους (Anderson, Klassen & George, 2007· Center, Ward, Parlmenter & Nash, 1985). Ωστόσο, η

πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανησυχεί για την διδακτική μεθοδολογία, δηλαδή την ετοιμότητά τους να προσεγγίσουν διαφορετικά παιδιά με διαφορετικές μεθόδους (Σούλης, 2002). Ακόμη, αναφέρουν ως εμπόδια για τη συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τις κτιριακές υποδομές των σχολείων και την έλλειψη των κατάλληλων εποπτικών μέσων (Τάφα, 1998).

Αναμφίβολα, όμως, ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε προγράμματα συνεκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικός, καθώς ο εκπαιδευτικός είναι ο μοχλός κινητοποίησης ενός τέτοιου προγράμματος. Η επιτυχία ή αποτυχία του προγράμματος εξαρτάται από τον ίδιο. Σύμφωνα με τον Barton, (2004), η αξιολόγηση των συναισθημάτων και του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την προώθηση των απαιτούμενων αλλαγών. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν σε ανομοιογενείς ομάδες μαθητών, είναι απαραίτητη η καλλιέργεια ενός κλίματος υποστήριξης και εμπύχωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσουν να στηρίξουν τις πρακτικές της συνεκπαίδευσης (Barton, 2004).

2.3. Προϋποθέσεις εφαρμογής της συνεκπαίδευσης

Η συνεκπαίδευση, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αποτελεί μία νέα τάση στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Πολυχρονοπούλου, 2001) και αποσκοπεί, μεταξύ άλλων, στη συνολική αναπροσαρμογή του γενικού σχολείου, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις δυνατότητες όλων των παιδιών (Σούλης, 2002). Η εφαρμογή της, ωστόσο, προϋποθέτει επιμέρους αλλαγές που σχετίζονται με τη συνολική λειτουργία του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα (Σούλης, 2002).

Οι αλλαγές αυτές αφορούν διάφορους τομείς, όπως τη διαμόρφωση και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τις μεθόδους διδασκαλίας αλλά και τις κοινωνικές αντιλήψεις σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σούλης, 2002, Πολυχρονοπούλου, 2001). Πιο συγκεκριμένα:

1. *Διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής:* Σύμφωνα με τον Barton (2004), αναγκαία προϋπόθεση για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης είναι η αλλαγή κατεύθυνσης της εκπαιδευτικής πολιτικής προς την κατεύθυνση της συνεκπαίδευσης. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να θεσμοθετηθούν αλλαγές, τόσο σε επίπεδο υποδομών, έτσι ώστε το σχολείο να μπορεί να υποδεχτεί όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως των ιδιομορφιών τους, όσο και σε επίπεδο έμφυτου δυναμικού, με την τοποθέτηση εξειδικευμένου προσωπικού στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Barton, 2004). Επιπλέον, απαιτείται

να υιοθετηθούν από την πολιτεία συμπληρωματικά μέτρα σε όλους τους τομείς της υγείας, της κοινωνικής πρόνοιας, του επαγγελματικού προσανατολισμού και της κατάρτισης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σούλης, 2002). Βασικός παράγοντας στη λήψη των παραπάνω μέτρων και, γενικότερα, καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης είναι η χρηματοδότηση της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, η κατανομή της οποίας πρέπει να ακολουθεί μια σαφή και ευθυγραμμισμένη πολιτική (Σούλης, 2002· Watkins, 2003).

2. *Σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων:* Για να έχει η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης τα αναμενόμενα αποτελέσματα απαιτείται μία αναπροσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε αυτά να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις δυνατότητες όλων των μαθητών (Lovey, 1998). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Σούλη (2002), κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να έχει και η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους απέναντι στους άλλους και να καλλιεργείται ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Για να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί, στις τάξεις της συνεκπαίδευσης, είναι απαραίτητο το πρόγραμμα διδασκαλίας να αναδιαμορφώνεται καθημερινά σύμφωνα πάντα με τις ανάγκες όλων των μαθητών, να συμμετέχουν στον σχεδιασμό, οργάνωση και υλοποίηση σχολικών δραστηριοτήτων και κυρίως να συνεργάζονται και να λειτουργούν μέσα στην ομάδα με τρόπο δημοκρατικό και ισότιμο (Σούλης, 2002).
3. *Μέθοδοι διδασκαλίας:* Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στα σχολεία συνεκπαίδευσης τα διδακτικά μέσα και η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να αναπροσαρμόζεται συνεχώς σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών. Με τη χρήση των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας, τη διαφοροποίηση της διδασκόμενης ύλης και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να κατακτήσουν ακαδημαϊκές γνώσεις και κοινωνικές δεξιότητες όπως οι συμμαθητές (Σούλης, 2002). Σύμφωνα με τον Watkins (2003), η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση, η επίλυση των προβλημάτων μέσα από συνεργασία και διάλογο, η δημιουργία ανομοιογενών ομάδων συνεργασίας και η διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία αποτελούν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές σε τάξεις συνεκπαίδευσης.
4. *Κοινωνικές αντιλήψεις και στάσεις σχετικά με την αναπηρία:* Οι στάσεις και οι αντιλήψεις του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου επηρεάζουν την πορεία και την έκβαση των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Ainscow (1997), δεν

επαρκούν οι καλές προθέσεις και οι αλλαγές σε επίπεδο οργάνωσης και μεθόδων διδασκαλίας, όταν έχει παγιωθεί στα σχολεία η νοοτροπία του «μειονεκτικού ατόμου». Επομένως, βασική προϋπόθεση για την επιτυχημένη εφαρμογή της συνεκπαίδευσης αποτελεί ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας, ώστε οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να είναι κοινωνικά αποδεκτοί (Margalit, Mioduser, Al-Yagon, & Neuberger, 1997). Στην προσπάθεια αυτή, είναι απαραίτητη η στήριξη της Πολιτείας και η υλοποίηση πολιτικών αποφάσεων, που θα ανατρέψουν τις κοινωνικές προκαταλήψεις και πρακτικές αποκλεισμού και διαχωρισμού (Σούλης, 2002) και θα αναδείξουν κοινωνικές αξίες, όπως ότι όλοι οι μαθητές είναι ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας (Zoniou -Sideri & Vlachou, 2006), τον σεβασμό στα διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά του άλλου, την ανατροπή της νοοτροπίας αποκλεισμού των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τη γενική εκπαίδευση και τη διασφάλιση του δικαιώματός τους να δέχονται ποιοτικές παροχές εκπαίδευσης (Barton, 2002).

2.4. Επιχειρήματα υπέρ και κατά της συνεκπαίδευσης

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται διαφορετικές απόψεις και ποικίλα σχόλια σχετικά με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Ainscow (2004), η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης με τις αλλαγές που προωθεί στις υποδομές και στη λειτουργία του σχολείου, επιφέρει σημαντικά οφέλη σε όλους τους μαθητές. Η δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μάθησης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης όλων των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, οι υποστηρικτές της συνεκπαίδευσης επισημαίνουν πως τα πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν αφορούν μόνο τις γνωστικές τους δεξιότητες (Anderson et al, 2007) αλλά αφορούν, κυρίως, την παροχή ευκαιριών για διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων (Mastropieri & Struggs, 2001). Παρατηρήθηκε, δηλαδή, ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων και αύξηση της αλληλεπίδρασης τους με τους συνομηλίκους τους (Power-deFur & Orelove, 1996). Ανάλογες απόψεις εκφράζουν και οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς, όπως υποστηρίζουν, τα παιδιά τους ωφελούνται σημαντικά από τα κοινωνικά πρότυπα που παρέχουν τα παιδιά χωρίς δυσκολίες όσον αφορά στη συμπεριφορά και τις μεθόδους εργασίας, ενώ, παράλληλα,

περιορίζεται και η σχέση εξάρτησης με την οικογένεια (Power-deFur & Orelove, 1996). Τέλος, η παρουσία των παιδιών με ΕΕΑ στη γενική τάξη συμβάλλει στη μείωση του στίγματος της αναπηρίας, καθώς αποτρέπεται η κατηγοριοποίηση και περιθωριοποίησή τους, ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται και η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους (Smith et al, 1998) και το αίσθημα του «ανήκειν» (Shaffner & Buswell, 2004).

Παράλληλα, τα οφέλη της συνεκπαίδευσης αφορούν και τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά, τα οποία με αυτόν τον τρόπο θα μάθουν να σέβονται και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου. Γενικότερα, η εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυξάνει την ποιότητα της εκπαίδευσης, γιατί επιτυγχάνεται συνεργασία και αλληλεπίδραση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ προωθείται το ενδιαφέρον όλων των μαθητών για αλληλοαποδοχή και βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων (Allan, 1999· Armstrong, 2003).

Γενικότερα, η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, πέρα από το γεγονός ότι συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία της τάξης, αφού αυτή αποκτά μεγαλύτερη συνοχή (Anderson et al, 2007), έχει σημαντικά οφέλη και για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Power-deFur & Orelove, 1996). Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξεις συνεκπαίδευσης καλλιεργούν σε μεγαλύτερο βαθμό το αίσθημα συνεργασίας, δείχνουν μεγαλύτερη επιθυμία για αυτοβελτίωση και αναπτύσσουν ένα ευρύ φάσμα νέων και πιο δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας. Από την άλλη πλευρά, μέσα από την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, επωφελούνται και οι γονείς των παιδιών με ΕΕΑ, καθώς έρχονται σε επαφή με άλλους γονείς και δραστηριοποιούνται, έτσι ώστε όλοι μαζί να επιλύσουν τα προβλήματα που τους απασχολούν (Power-deFur & Orelove, 1996).

Παρά τα οφέλη που έχουν διαπιστωθεί μέσα από τη διεξαγωγή ερευνών και τους λόγους που υπαγορεύουν την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, υπάρχει μεγάλος αριθμός ερευνητών και εκπαιδευτικών που την αντιμετωπίζουν επιφυλακτικά. Υποστηρίζουν, μάλιστα, ότι η τάση για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης βασίζεται κατά κύριο λόγο σε συναισθηματικές και φιλοσοφικές θεωρίες και όχι σε εμπειρικά δεδομένα (Hornby, 1999). Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνουν ότι η συνεκπαίδευση αντιτίθεται στο δικαίωμα των ίδιων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των γονιών τους να επιλέγουν σε ποιο τύπο σχολείου θα φοιτήσουν (γενικό -ειδικό), ενώ, παράλληλα, θεωρούν πως δεν λαμβάνει υπόψη την εκπαίδευση των παιδιών χωρίς δυσκολίες, αφού ίσως επηρεάσει αρνητικά την πρόοδό τους. Ακόμη, υποστηρίζουν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν διαθέτει την αναγκαία κατάρτιση για την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων, όπως και την προθυμία να στηρίζουν

την εφαρμογή τους. Τέλος, επισημαίνουν πως αρκετοί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν μεγαλύτερη πρόοδο όταν φοιτούν στα ειδικά σχολεία παρά στα γενικά (Farell, 2000· Smith et al, 1998).

Άλλες επιφυλάξεις που διατυπώνονται για την εφαρμογή των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης αφορούν την απουσία κάποιας επιπρόσθετης υποστηρικτικής παρέμβασης, αφορά, δηλαδή, τις περιπτώσεις κατά τις οποίες η συνεκπαίδευση εφαρμόζεται με απλή συνύπαρξη των παιδιών με και χωρίς δυσκολίες στις ίδιες τάξεις (Roll, 1997). Επισημαίνουν πως χωρίς την παροχή ειδικής εκπαιδευτικής στήριξης, ελλοχεύει ο κίνδυνος η πλήρης συνεκπαίδευση να οδηγήσει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον αποκλεισμό και διαχωρισμό μέσα στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, να έχει, με άλλα λόγια, τα αντίθετα αποτελέσματα από αυτά που επιδιώκονται (Kavale & Mostert, 2004).

Τέλος, υπάρχουν και ερευνητές που διατηρούν μία πιο μετριοπαθή στάση. Όπως μάλιστα επισημαίνει ο Hornby (1999), ούτε η άκριτη αποδοχή ούτε η πλήρης απόρριψη της συνεκπαίδευσης οδηγούν σε ασφαλή συμπεράσματα. Αντίθετα, υποστηρίζουν πως αυτό που πρέπει να ενδιαφέρει όλους τους εμπλεκόμενους φορείς είναι η αναζήτηση του τρόπου, με τον οποίο η συνεκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην κοινωνική και εκπαιδευτική ανάπτυξη όλων των μαθητών.

Συμπερασματικά, οι απόψεις και τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις επιπτώσεις της συνεκπαίδευσης δίστανται. Αυτό που προτείνεται, λοιπόν, είναι τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης να αξιολογούνται και να συνεκτιμώνται, στοχεύοντας πάντα στον καλύτερο σχεδιασμό και εφαρμογή τους (Γενά, 1997).

2.5. Η Συνεργατική Διδασκαλία (Co-teaching) κατά τη Συνεκπαίδευση

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η συνεκπαίδευση αποτελεί το επόμενο στάδιο της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Για να γίνει η μετάβαση από τις προηγούμενες δομές που αφορούσαν την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις στα γενικά σχολεία) στη συνεκπαίδευση απαιτούνται νέες διδακτικές προσεγγίσεις. Μία από αυτές είναι η συνεργατική διδασκαλία (Σούλης, 2002· Watkins, 2003).

Η συνεργατική διδασκαλία (co-teaching) είναι ένα μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο εφαρμόζεται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα σε εκπαιδευτικές σχολικές

τάξεις, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής μοιράζονται την ευθύνη της οργάνωσης, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρακτικών. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Bauwens και Hourcade (1995, in: Walter-Thomas, 1997), η συνεργατική διδασκαλία είναι μια μορφή αναδόμησης των εκπαιδευτικών διαδικασιών, κατά την οποία δύο ή παραπάνω εκπαιδευτικοί συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αντικειμένων (συνήθως γενικής και ειδικής αγωγής) συνεργάζονται για να στηρίξουν ακαδημαϊκά, συμπεριφορικά και κοινωνικά ανομοιογενείς ομάδες μαθητών σε ενταξιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Η συνεργατική διδασκαλία (co-teaching) δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να μοιραστούν τις γνώσεις τους. Οι μεν δάσκαλοι γενικής αγωγής έχουν την γνώση του εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών, οι δε δάσκαλοι ειδικής αγωγής έχουν την γνώση των εκπαιδευτικών διαδικασιών για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσα από την διαδικασία της συνδιδασκαλίας ωφελούνται οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στους ακαδημαϊκούς τομείς, στην αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους, αλλά και στη συναναστροφή τους με συνομηλίκους (Fontana, 2005). Ακόμα, μπορούν να βοηθηθούν μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο μαθησιακής αποτυχίας, καθώς θα είναι δυνατόν να τους δίνεται εξατομικευμένη προσοχή και αυξημένος διδακτικός χρόνος (Fontana, 2005).

Τα πλεονεκτήματα που παρατηρούνται σε αυτή τη διδακτική προσέγγιση είναι πολλαπλά και αφορούν τόσο τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Πιο αναλυτικά, σχετικά με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έρευνες έδειξαν ότι ανέπτυξαν θετικά συναισθήματα για τον ίδιο τους τον εαυτό, βελτιωμένη ακαδημαϊκή απόδοση, βελτιωμένες κοινωνικές δεξιότητες και πιο δυνατές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Walther-Thomas, 1997). Ακόμα, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνυπάρχουν με τους συμμαθητές τους χωρίς να φεύγουν από το κοινό πλαίσιο της τάξης τους, με αποτέλεσμα οι μαθητές που βρίσκονται σε τέτοιες τάξεις να προστατεύονται από το «στίγμα» των προγραμμάτων εκτός γενικής τάξης (DeFrance Schmidt, 2008). Τέλος, στο πλαίσιο μίας συνεργατικής διδασκαλίας οι μαθητές μπορούν να λάβουν μια συνεπέστερη και πιο αποδοτική εκπαίδευση (Friend & Bursuck, 1999).

Από την άλλη πλευρά, σχετικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης τα πλεονεκτήματα της συνδιδασκαλίας επικεντρώνονται στον μεγαλύτερο χρόνο και προσοχή που λαμβάνουν από το δάσκαλό τους, στην μεγαλύτερη έμφαση στις γνωστικές στρατηγικές (Walther-Thomas, 1997) και, κυρίως, στην ακαδημαϊκή και κοινωνική τους εξέλιξη (Austin, 2001).

Επιπλέον, μέσα από τις δομές-τάξεις συνδιδασκαλίας προκύπτουν πλεονεκτήματα και για τους εκπαιδευτικούς, γενικής και ειδικής αγωγής. Σε αυτά συγκαταλέγονται η επαγγελματική

ικανοποίηση, οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, η προσωπική στήριξη και οι ευκαιρίες για συνεργασία (Walther-Thomas, 1997). Η συνεργασία και η συλλογικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει στη διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών, που οφείλεται κατά ένα μέρος στη μείωση της αναλογίας μαθητή -εκπαιδευτικού (Hourcade & Bauwens, 2003· Pugach & Johnson, 1999).

Βέβαια, εκτός από τα πλεονεκτήματα υπάρχουν και κάποιοι μειονεκτήματα, όπως αναφέρονται σε αρκετές έρευνες (Austin, 2001· Walther -Thomas, 1997) σχετικά με τη συνεργατική διδασκαλία. Όσον αφορά τους μαθητές, εκφράζεται η ανησυχία για αρνητική επίδραση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κοινωνική και ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών χωρίς δυσκολίες. Συγκεκριμένα, σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως κάποιοι μαθητές τυπικής ανάπτυξης, μιμήθηκαν μη επιθυμητές συμπεριφορές μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια εφαρμογής της συνδιδασκαλίας (Austin, 2001). Σχετικά με τα μειονεκτήματα -δυσκολίες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς, αναφέρονται η συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών για τον χρόνο που θα αφιερώνεται στον εκπαιδευτικά σχεδιασμό (DeFrance Schmidt, 2008), οι τυχόν αλλαγές -μετακινήσεις συναδέλφων που δυσκολεύουν την διαδικασία του προγραμματισμού, ο επιπλέον και εξειδικευμένος φόρτος εργασίας (Bergen, 1997) και η έλλειψη διευθυντικής στήριξης (Walther -Thomas, 1997).

Παρά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της συνδιδασκαλίας εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε έρευνες ανέφεραν πως συχνά οι ίδιοι έπαιρναν δύναμη από τους ίδιους τους μαθητές τους για να συνεχίσουν, ενώ τονίζουν πως εξίσου σημαντικά στοιχεία ήταν και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα μέσα στην τάξη, αλλά και η πολύ καλή συνεργασία που είχαν τόσο με τους συναδέλφους τους όσο και με τους ίδιους τους μαθητές (Austin, 2001).

Σύμφωνα με τους Sileo και Garderen (2010), στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται έξι τύποι συνδιδασκαλίας. Καθένας από αυτούς μπορεί να προσαρμοστεί σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών με από τους ίδιους τους μαθητές τους. Οι τύποι -μοντέλα είναι:

- ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί (one teach, one observe)
- ομαδική διδασκαλία (team teaching)
- εναλλακτική διδασκαλία (alternative teaching)
- παράλληλη διδασκαλία (parallel teaching)
- διδασκαλία με κέντρα μάθησης (station teaching)
- ένας διδάσκει, ένας περιμένει (one teach, one drift).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του συνεργατικού

περιβάλλοντος και επηρεάζουν άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά την πορεία της συνεργατικής διδασκαλίας. Σε αυτά τα χαρακτηριστικά συγκαταλέγονται η διαπροσωπική επικοινωνία, η φυσική ρύθμιση της τάξης, η εξοικείωση με το αναλυτικό πρόγραμμα, οι στόχοι του προγράμματος για τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός-η εκτίμηση για τυχόν αλλαγές, ο σχεδιασμός της παρουσίασης των δραστηριοτήτων, η διαχείριση της τάξης και η αξιολόγηση (Gately & Gately, 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Στάσεις Εκπαιδευτικών προς την Συνεκπαίδευση

Η συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ αποτελεί πλέον αντικείμενο πολλών ερευνών που αφορούν την εκπαίδευση διεθνώς. Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συντελούν στην επιτυχία των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες, την αναπηρία/διαφορετικότητα και την συνεκπαίδευση (Lindsay, 2007). Υποστηρίζεται ότι οι αλλαγές που πρέπει να γίνουν προκειμένου να είναι αποτελεσματικά τα προγράμματα συνεκπαίδευσης δεν πρέπει να περιορίζονται στην προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε αυτά να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στις δυνατότητες των μαθητών με ΕΕΑ, αλλά κυρίως πρέπει να προσανατολίζονται και στη διαμόρφωση θετικών στάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών τόσο απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και στον ίδιο τον θεσμό της συνεκπαίδευσης (Watkins, 2007).

Όπως φαίνεται και στις έρευνες του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ΕΕΑ και η προθυμία τους να συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή και κοινωνική τους πρόοδο επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης (Watkins, 2003, 2007).

Σε σχετική έρευνα των Ζονίου –Sideri και Vlachou (2006) διαπιστώθηκε ότι η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση συνδέεται με έναν υψηλό βαθμό αυτό-αποτελεσματικότητας (self-efficacy). Είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης όταν διδάσκουν μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εφαρμόζουν τις κατάλληλες διδακτικές τακτικές να νιώθουν πιο αποτελεσματικοί (Ζονίου-Sideri & Vlachou, 2006). Ακόμη ένα σημαντικό εύρημα της ίδιας έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα έχουν αντιφατικές απόψεις σχετικά με την αναπηρία και το θεσμό της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα,

φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συνεκπαίδευση ως ένα μέσο για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και, ταυτόχρονα, ως ένα μέσο για τον περιορισμό του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, περαιτέρω ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών κατέδειξε ότι θεωρούσαν πως η συνεκπαίδευση δεν είναι δυνατή για όλες τις περιπτώσεις των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πως δεν θα συμβάλει στον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος που εφαρμόζεται σήμερα στα γενικά σχολεία. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα έκριναν ότι η συνεκπαίδευση θα επηρεάσει αρνητικά τους μαθητές χωρίς δυσκολίες, δεν θα ωφελήσει τις επιδόσεις τους και ότι, αν και μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους, δεν θα ευνοήσει τη γνωστική και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι οι μόνοι υπεύθυνοι για την εφαρμογή πρακτικών συνεκπαίδευσης και ότι το ειδικό σχολείο προσφέρει ένα ασφαλές και προστατευμένο περιβάλλον (Zoniou-Sideri & Vlachou 2006). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα δεν είχαν σαφείς γνώσεις σχετικά με το τι είναι η συνεκπαίδευση και δεν είχαν καμία προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ θεωρούσαν ότι για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η πολιτική της συνεκπαίδευσης αποτελεί μια πολιτική που υπαγορεύεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών ερμηνεύτηκαν σύμφωνα με το υπάρχον πλαίσιο και την ιστορία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, όπου επικρατεί για πάρα πολλά χρόνια το δυαδικό σύστημα εκπαίδευσης (γενική και ειδική εκπαίδευση). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται άμεσα με τη στάση του προς τους μαθητές με αναπηρία και ΕΕΑ και όχι με την οργάνωση και το περιεχόμενο των προγραμμάτων που παρέχονται στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, ενώ οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κοινωνικοποίηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης προέρχονται από μια "φιλεύσπλαχνη μορφή ουμανισμού" (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Ανάλογα αντιφατικά ερευνητικά δεδομένα προκύπτουν και από άλλες έρευνες. Παρά το γεγονός, δηλαδή, ότι οι έρευνες καταγράφουν τη θετική στάση πολλών εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό της συνεκπαίδευσης σε θεωρητικό επίπεδο, δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά αποτελέσματα, που επιβεβαιώνουν την πλήρη αποδοχή της πολιτικής αυτής (Lindsay, 2007). Οι Scruggs και Mastropieri (2004) σε μια ανασκόπηση των ερευνών που είχαν πραγματοποιηθεί κατά την περίοδο 1958-1995 σχετικά με τις αντιλήψεις των

εκπαιδευτικών για την ένταξη και τη συνεκπαίδευση, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, ανεξάρτητα από τις διαφοροποιήσεις στη διδακτική μεθοδολογία, στο δείγμα, στη χρονική περίοδο και στη γεωγραφική περιοχή, οι έρευνες κατέγραφαν μια θετική στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση. Ειδικότερα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις έρευνες συμφωνούσε με τη γενική ιδέα της ένταξης, αρχικά, και της συνεκπαίδευσης, αργότερα, ενώ ένας σημαντικός αριθμός των συμμετεχόντων δήλωνε ότι θα ήθελε να εφαρμόσει τις πρακτικές της συνεκπαίδευσης στην τάξη του. Επιπλέον, ο αριθμός των εκπαιδευτικών που θεωρούσαν ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα παρεμπόδιζαν το έργο της τάξης και θα απαιτούσαν περισσότερη προσοχή από την πλευρά τους ήταν σημαντικά περιορισμένος. Τέλος, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι δεν υπήρχε καμία συσχέτιση μεταξύ της χρονικής περιόδου κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα και της στάσης των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό καταδεικνύει ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών διαμορφώθηκαν χωρίς να επηρεαστούν από ενδεχόμενες αλλαγές που επιτελέστηκαν σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής ως προς την ειδική αγωγή καθ' όλο το χρονικό διάστημα 1958-1995 (Scruggs & Mastropieri, 2004).

Η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον θεσμό της συνεκπαίδευσης επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Avramides και των συνεργατών του (2002). Πρόκειται για τη μελέτη της περίπτωσης ενός γυμνασίου γενικής εκπαίδευσης, στο οποίο για μεγάλο χρονικό διάστημα εφαρμόζονται προγράμματα συνεκπαίδευσης και φοιτούσαν σε αυτό πολλά παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εξέφρασαν ιδιαίτερα θετική στάση υπέρ της συνεκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υποστηρίζοντας ότι η πολιτική αυτή σέβεται το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία να βρίσκονται κοντά στην οικογένεια και στους φίλους τους. Θεωρούσαν, επίσης, ότι, στο πλαίσιο της πολιτικής αυτής, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν πρόοδο σε ακαδημαϊκό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, όπως αντίστοιχα και οι μαθητές χωρίς δυσκολίες. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι, αν και είχαν πραγματοποιηθεί σημαντικές αλλαγές στις υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου, υπήρχε μεγάλη ανάγκη για επιπλέον βελτιώσεις. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, αν και θεωρούσαν ότι η εμπειρία που είχαν αποκτήσει από τη συνεκπαίδευση ενίσχυσε την εμπιστοσύνη τους στις δυνατότητές τους και αξιολογούσαν τον εαυτό ως αποτελεσματικό, υποστήριξαν ότι θα τους ενδιέφερε η επιπλέον επιμόρφωση και κατάρτιση σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών με ΕΕΑ. Συνολικά, κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή τους σε προγράμματα συνεκπαίδευσής τους προσέφερε μεγάλη προσωπική και επαγγελματική

ικανοποίηση (Avramides & Norwich, 2002).

Στην Ελλάδα, πρόσφατη έρευνα της Koutrouba και των συνεργατών της (2008) σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συνεκπαίδευση καταγράφει μια θετική στάση των συμμετεχόντων στην έρευνα. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς που είχαν θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση επέλεξαν όλους τους παραπάνω λόγους. Ωστόσο, στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δεν είχε θετική στάση ως προς τη συνεκπαίδευση. Από τις απαντήσεις αυτών των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι οι συνθήκες που αιτιολογούν τη στάση τους είναι οι ακόλουθες: α) δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές και το εκπαιδευτικό υλικό, ενώ το αναλυτικό πρόγραμμα δεν αφήνει περιθώρια ευελιξίας και προσαρμογής στις ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών αυτών, β) απαιτείται πολύ μεγάλη προσπάθεια από την πλευρά των εκπαιδευτικών προκειμένου να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους και είναι απαραίτητη η χρήση κατάλληλων και αξιόπιστων μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες θα έχουν αξιολογηθεί μετά την εφαρμογή τους σε μεικτές τάξεις, γ) η ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών χωρίς δυσκολίες θα παρουσιάσει πτώση. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα σημαντικό ποσοστό των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών ανέφερε όλους τους παραπάνω λόγους (Koutrouba et al, 2008).

Ανάλογα ήταν τα ευρήματα πρόσφατης έρευνας για με την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας και της επαγγελματικής εξέλιξης στη διαμόρφωση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση στην Ελλάδα (Avramidis & Kalyva, 2007). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση. Θεωρούσαν ότι τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα να παρακολουθούν το γενικό σχολείο της γειτονιάς τους και ότι αυτό είναι εφικτό. Επίσης, έκριναν, ότι η συνεκπαίδευση θα ωφελήσει τα παιδιά με ΕΕΑ ως προς τη γνωστική και την κοινωνική τους ανάπτυξη. Επιφυλάξεις, ωστόσο, εκφράστηκαν σχετικά με τα πρακτικά ζητήματα- προβλήματα που θα προκύψουν αν αυξηθεί ο αριθμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη. Η αρνητική στάση απέναντι σε τέτοιου είδους ζητήματα αποτελεί ένδειξη της ανησυχίας των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές δυσκολίες που συνεπάγεται το εγχείρημα της συνεκπαίδευσης και για εκείνες που πρόκειται να συναντήσουν στην καθημερινή λειτουργία μιας τάξης συνεκπαίδευσης. Με βάση τα παραπάνω ευρήματα οι ερευνητές υποστηρίζουν την άποψη των Ζονίου –Sideri και Vlachou (2006), ότι, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση ως προς τη συνεκπαίδευση στο βαθμό που θεωρούν ότι την ευθύνη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα

έχουν οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται από την αρνητική στάση που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής ενόψει της προοπτικής να αναλαμβάνουν εξ ολοκλήρου την ευθύνη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης (Avramidis & Kalyva, 2007).

Θετική στάση των εκπαιδευτικών προς τον θεσμό της συνεκπαίδευσης καταγράφηκε και από πρόσφατη συγκριτική έρευνα σε Έλληνες και Κύπριους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διεξήχθη από τη Batsiou και τους συνεργάτες της (2008). Στην έρευνα συμμετείχαν 87 εκπαιδευτικοί από την Ελλάδα και 92 από την Κύπρο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί από την Κύπρο ήταν πιο θετικοί απέναντι στη συνεκπαίδευση, ενώ, παράλληλα, ένιωθαν πιο έτοιμοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της συνεκπαίδευσης, σε σύγκριση με τους Έλληνες συναδέλφους τους (Batsiou et al, 2008). Όπως γίνεται κατανοητό, τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών προβάλλουν στο σύνολό τους μία θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Υπάρχουν, ωστόσο, και άλλες έρευνες που καταλήγουν σε αντίθετα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, σε σχετική έρευνα σε 72 εκπαιδευτικούς στη Σερβία διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων διάκειται αρνητικά προς τη συνεκπαίδευση (Kalyva et al. 2007). Ανάλογη στάση παρουσίαζαν στην πλειονότητά τους και οι Παλαιστίνιοι και Ισραηλινοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε σχετική έρευνα. Διευκρινίζεται, ωστόσο, ότι οι επιφυλάξεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί πως σχετικά με την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης, αφορούσαν συγκεκριμένες μορφές αναπηρίας και όχι το σύνολο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Lifshitz et al., 2004).

Από τα αποτελέσματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν παραπάνω, εύκολα διαπιστώνει κανείς ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση ποικίλουν. Η διαφοροποίηση και οι αντιφάσεις που διαπιστώνονται στη στάση τους εγείρουν ερωτήματα σχετικά με τους παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων και των αντιλήψεων τους απέναντι στην πολιτική αυτή. Οι παράγοντες αυτοί έχουν αποτελέσει αντικείμενο διερεύνησης πολλών μελετών και ερευνών και εξετάζονται στη συνέχεια.

3.1 Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στη συνεκπαίδευσή τους με μαθητές χωρίς ΕΕΑ στα γενικά σχολεία. Ο Avramides και ο Norwich (2002) προσδιόρισαν ορισμένους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση, που σχετίζονται είτε με το ίδιο το παιδί, είτε με τον εκπαιδευτικό ή το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι η στάση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το είδος της αναπηρίας και της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης που παρουσιάζουν οι μαθητές τους, από την προηγούμενη εμπειρία και επαφή τους με μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από την επιμόρφωσή και την κατάρτιση τους, από τη θέση και τη βαθμίδα στην οποία υπηρετούν την εκπαίδευση, καθώς και από τη διαθεσιμότητα των πόρων, τη στήριξη που οι ίδιοι δέχονται και τη συνεργασία τους με τους εμπλεκόμενους φορείς (Avramides & Norwich, 2002). Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, σύμφωνα με τον οποίο η παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης, η πρακτική εμπειρία σε επιτυχή προγράμματα συνεκπαίδευσης η επάρκεια των διαθέσιμων πόρων αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν θετικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση (Watkins, 2007).

3.1.1. Η φύση και η μορφή αναπηρίας

Σύμφωνα με τους Avramides και Norwich (2002), οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την έννοια της αναπηρίας με βάση τις διαφορετικές μορφές, τη σοβαρότητα αυτών των μορφών και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που συνδέονται με αυτές. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν τρεις ευρύτερες κατηγορίες ειδικών αναγκών, α) τις κινητικές και αισθητηριακές αναπηρίες, β) τις γνωστικές αναπηρίες και γ) τα συναισθηματικά προβλήματα ή/και τα προβλήματα συμπεριφοράς (Avramides & Norwich, 2002). Ακόμη, οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση αλλά και τη μέθοδο της διδασκαλίας τους επηρεάζεται από έναν ακόμη παράγοντα που σχετίζεται με τις απόψεις τους για τη φύση της αναπηρίας. Μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η αναπηρία/ ειδική εκπαιδευτική ανάγκη αφορά αποκλειστικά το άτομο και αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο

πρέπει να επιλύσει το ίδιο το άτομο. Για αυτόν τον λόγο, μάλιστα, έχουν διαφορετική στάση κατά τη διδασκαλία τους στους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Υπάρχει, όμως, και το ποσοστό εκείνο των εκπαιδευτικών που θεωρούν την αναπηρία/ ειδική εκπαιδευτική ανάγκη αποτέλεσμα των περιορισμών που θέτει το περιβάλλον. Η πρώτη ομάδα παρουσίασε τη λιγότερο αποτελεσματική αλληλεπίδραση κατά τη διδασκαλία, ενώ η δεύτερη ενεθάρρυνε την ύπαρξη περισσότερων αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές μέχρι οι μαθητές τους να κατανοήσουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας και να αποκτήσουν τις δεξιότητες που διδάσκονται (Janney, Snell, Beers & Raynes, 1995). Ουσιαστικά, η στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν την αναπηρία (Lifshitz, 2004). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Lifshitz (2004), η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση δεν μπορεί να είναι ανεξάρτητη από τη μορφή και τη σοβαρότητα της αναπηρίας των μαθητών, καθώς αυτές υπαγορεύουν και το είδος της εκπαιδευτικής υποστήριξης που χρειάζεται ο μαθητής μέσα στη τάξη. Όπως διαφαίνεται στην έρευνα των Center και Ward (1987), οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο όλες τις μορφές αναπηρίας και τοποθετούνται υπέρ της συνεκπαίδευσης συγκεκριμένων ομάδων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, αν και οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους εξέφραζαν θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση, είχαν αρνητική στάση προς την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στις περιπτώσεις των μαθητών με κινητική αναπηρία (εκτός και αν είχαν την υποστήριξη των γονέων τους ή κάποιου συνάδελφου). Οι ερευνητές σημειώνουν ότι αυτή η στάση των εκπαιδευτικών εκφράζει την αγωνία και το άγχος τους σχετικά με τη δική τους διδακτική επάρκεια, την έλλειψη ικανοποιητικού χρόνου και υποστήριξης, που θα τους επέτρεπαν να αντεπεξέλθουν στην κάλυψη των αναγκών και των δυνατοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη (Center & Ward, 1987). Τέλος, σε συμφωνία με τα παραπάνω ευρήματα βρίσκονται και τα αποτελέσματα της έρευνας του Αβραμίδη και των συνεργατών του (2000b). Οι συμμετέχοντες αν και ήταν θετικοί προς τη συνεκπαίδευση, αντιμετώπιζαν με άγχος και αγωνία το ενδεχόμενο να διδάξουν σε μαθητές με προβλήματα συναισθηματικές διαταραχές ή προβλήματα συμπεριφοράς (Avramidis et al, 2000b).

Και στην έρευνα των Zoniou- Sideri και Vlahou (2006) διαπιστώθηκε πως η αποδοχή της πολιτικής της συνεκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς επηρεαζόταν από τη φύση και το βαθμό της αναπηρίας των μαθητών που θα παρακολουθούσαν τάξεις συνεκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι η συνεκπαίδευση των μαθητών με κινητικές

αναπηρίες και προβλήματα όρασης είναι περισσότερο εφικτή σε σύγκριση με εκείνη των μαθητών με νοητική καθυστέρηση και προβλήματα ακοής, ενώ ακόμα περισσότερες επιφυλάξεις εκφράστηκαν προς τη συνεκπαίδευση των μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Ομοίως και η έρευνα των Avramidis και Kalyva (2007) καταλήγει σε αντίστοιχα συμπεράσματα. Αξίζει, όμως, να σημειωθεί, ότι δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απόψεων εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε σχολεία όπου λειτουργούσαν τμήματα ένταξης και εκείνων που υπηρετούσαν σε σχολεία χωρίς τμήματα ένταξης. Επιπλέον, διαπιστώθηκε μια υψηλού βαθμού συσχέτιση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιοι μαθητές θα μπορούσαν να συμμετέχουν σε τάξεις συνεκπαίδευσης αλλά και με την επάρκεια που ένιωθαν οι ίδιοι, ώστε να διδάξουν αποτελεσματικά σε μαθητές με ΕΕΑ (Avramidis & Kalyva, 2007).

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών φαίνεται να συγκλίνουν στη διαπίστωση των Scruggs και Mastropieri (2004) ότι υπάρχει μία σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη σοβαρότητα της αναπηρίας και στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Η διαμόρφωση των στάσεων απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξαρτάται, ωστόσο, και από παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των ίδιων των εκπαιδευτικών. Παράγοντες όπως η εκπαιδευτική εμπειρία, η βαθμίδα στην οποία οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν, η επαφή τους με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλα στοιχεία της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στη συνεκπαίδευση (Avramidis & Norwick, 2002).

3.1.2. Εκπαιδευτική εμπειρία

Η επίδραση της εκπαιδευτικής εμπειρίας στη διαμόρφωση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ΕΕΑ και τη συνεκπαίδευσή τους με μαθητές χωρίς αναπηρία είναι σημαντική (Avramides & Norwick, 2002). Υπάρχουν, ωστόσο, αποτελέσματα ερευνών τα οποία οδηγούν σε αντίθετα συμπεράσματα. Πιο συγκεκριμένα, ευρήματα ερευνών έχουν δείξει πως οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας ήταν εκείνοι που είχαν περισσότερη εμπιστοσύνη στις διδακτικές τους ικανότητες και είχαν την πιο θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση (Wilkins & Nietfeld, 2004). Έρευνες που έγιναν στον Ελλαδικό χώρο έδειξαν πως όσο μεγαλύτερη ήταν η εμπειρία των εκπαιδευτικών τόσο πιο θετική ήταν η στάση τους απέναντι στο θεσμό της συνεκπαίδευσης. Αξίζει, όμως, να σημειωθεί πως

στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα, είχαν στην τάξη τους τουλάχιστον ένα μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της προϋπηρεσίας τους (Koutrouba et al., 2008). Ωστόσο, άλλες έρευνες κατέληξαν σε αντίθετα συμπέρασμα, δηλαδή, ότι όσο οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μεγαλύτερη επαγγελματική εμπειρία, η στάση τους απέναντι στη συνεκπαίδευση γίνεται πιο αρνητική. Ειδικότερα, στην έρευνα του Forlin (1995) διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είχαν λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας ήταν πιο πρόθυμοι να δεχτούν ένα παιδί με σωματική αναπηρία μέσα στην τάξη, σε αντίθεση με εκείνους με τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Ανάλογα ήταν τα ευρήματα της έρευνας των Center και Ward (1987) από τα οποία προκύπτει ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί και όσοι είχαν τα λιγότερα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστήριζαν τη συνεκπαίδευση. Αντιθέτως, η μακροχρόνια εκπαιδευτική εμπειρία με άτομα με ειδικές ανάγκες μπορεί να δημιουργήσει αρνητικές στάσεις στους εκπαιδευτικούς για τη συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Center & Ward, 1987).

3.1.3. Εκπαιδευτική βαθμίδα

Από την ανασκόπηση των ερευνών σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών διαφάνηκε ότι και η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων και των αντιλήψεων τους προς τη συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Avramides & Norwich, 2002).

Σύμφωνα με τους Clough και Lindsay (1991), οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν εκείνοι που πρώτοι άρχισαν να αντιμετωπίζουν πιο θετικά τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ, καθώς ήταν οι πρώτοι που διαπίστωναν μέσα από την εμπειρία τους ότι τα παιδιά με αναπηρία/ ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να ενταχθούν στο σύνολο της γενικής τάξης. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα του Leyser και των συνεργατών του (1994), ότι, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν θετικότερες στάσεις προς τη συνεκπαίδευση από ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Leyser, Kapperman & Keller, 1994).

Στον αντίποδα των παραπάνω ερευνών βρίσκονται εκείνες που υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας είναι πιο θετικοί προς τη συνεκπαίδευση σε σύγκριση με

τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας (Chalmers, 1991). Θεωρείται ότι, καθώς αυξάνεται η ηλικία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μειώνονται οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση. Το εύρημα αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου και στη μετάδοση γνώσεων παρά στις ατομικές διαφορές και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Η παρουσία, λοιπόν, παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα από τους εκπαιδευτικούς αυτούς, καθώς οι μαθητές με ειδικές ανάγκες απαιτούν ειδικούς χειρισμούς και ειδικές μεθόδους διδασκαλίας (Cornoldi, Terreni, Scruggs & Mastropieri, 1998; Stoler, 1992).

Επομένως, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι το δημοτικό σχολείο είναι περισσότερο συμπεριληπτικό (inclusive), σε αντίθεση με το γυμνάσιο και το λύκειο, όπου η εκπαίδευση είναι περισσότερο επικεντρωμένη στη διδασκαλία του αντικείμενου. Επιπλέον, η παρουσία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τάξη απαιτεί ειδική οργάνωση και δόμηση του προγράμματος της ομάδας της τάξης, κάτι που δυσχεραίνει αρκετά τη θέση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα παραπάνω επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Clough & Lindsay, 1994). Όπως υποστηρίζεται, η έμφαση στη μετάδοση γνώσεων και στη διδασκαλία εξειδικευμένων αντικείμενων δεν συνάδει με τη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης, η οποία επικεντρώνεται κυρίως στη συνολική εξέλιξη της προσωπικότητας του μαθητή (Clough & Lindsay, 1994). Ανάλογα είναι τα αποτελέσματα της έρευνας των Zoniou-Sideri και Vlachou (2006). Διαπιστώθηκε, δηλαδή, πως η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί είχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη στάση τους για τη δομή φοίτησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκε να υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από εκείνους της πρωτοβάθμιας την παροχή εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ειδικά σχολεία. Η προτίμηση αυτή αιτιολογείται με βάση την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι η συνεκπαίδευση δεν πρόκειται να ωφελήσει τους μαθητές με ειδικές ανάγκες ως προς τη γνωστική, την κοινωνική και τη συναισθηματική τους εξέλιξη (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2007). Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν, οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου φαίνεται ότι λειτουργούν περισσότερο συμπεριληπτικά και προσεγγίζουν την ανάπτυξη του παιδιού περισσότερο ολιστικά, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ενδιαφέρονται, κυρίως, για το γνωστικό επίπεδο των μαθητών και την επίδοση των

τελευταίων σε συγκεκριμένα αντικείμενα.

3.1.4. Προηγούμενη διδακτική εμπειρία από μαθητές με αναπηρία

Η εμπειρία της διδασκαλίας σε παιδιά με ειδικές ανάγκες αναφέρεται σε διάφορες μελέτες ως ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση (Avramidis & Norwich, 2002). Πιο συγκεκριμένα, οι θετικές στάσεις προς τη συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να καλλιεργηθούν με την άμεση απόκτηση πρακτικής εμπειρίας από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιτυχή προγράμματα συνεκπαίδευσης. Η στάση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες φαίνεται να καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις προσωπικές τους εμπειρίες (Watkins, 2007). Έχει, μάλιστα, διαπιστωθεί σε έρευνα πως η εμπειρία της διδασκαλίας σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε σχολική δομή που εφαρμόζει με επιτυχία προγράμματα συνεκπαίδευσης, οδήγησε τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους και να αλλάξουν τη στάση τους προς τη συνεκπαίδευση (Avramides & Norwich, 2002).

Αντίστοιχα είναι και τα ευρήματα της Kalyva και των συνεργατών της (2007). Ειδικότερα, ενώ οι εκπαιδευτικοί χωρίς προηγούμενη εμπειρία είχαν αρνητική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί με προηγούμενη εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν λιγότερο αρνητικοί. Οι ερευνητές σημειώνουν ότι, ενδεχομένως, οι εκπαιδευτικοί που είχαν σχετική εμπειρία θεωρούν, για το λόγο αυτό, ότι μπορούν να είναι πιο αποτελεσματικοί (Kalyva et al, 2007). Σε συμφωνία με τα παραπάνω συμπεράσματα βρίσκονται και τα αποτελέσματα της έρευνας του Avramidis και των συνεργατών του (2000), καθώς και των Leatherman και Niemeyer (2005). Εκπαιδευτικοί που είχαν εμπλακεί ενεργά και άμεσα σε προγράμματα συνεκπαίδευσης και είχαν εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν πιο θετικοί προς τη συνεκπαίδευση από τους συναδέλφους τους που δεν είχαν αντίστοιχη εμπειρία. Ομοίως και στην έρευνα των Zoniou –Sideri και Vlacou (2006), που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, διαφάνηκε ότι η προηγούμενη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρέασε σημαντικά την στάση τους απέναντι στην προοπτική να διδάξουν σε τάξεις συνεκπαίδευσης. Διαπιστώθηκε, μάλιστα, ότι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν καμία προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν λιγότερο θετικοί ως προς το να επιλέξουν να διδάξουν σε μια τάξη στην οποία

συμπεριλαμβανόταν ένας μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Zoniou –Sideri & Vlachou, 2006).

Τέλος, σε μία από τις πιο πρόσφατες έρευνες αναφορικά με την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας στη διαμόρφωση της στάσης τους απέναντι στη συνεκπαίδευση στην Ελλάδα (Antramidis & Kalyva, 2007) υποστηρίζεται ότι ο παράγοντας της προηγούμενης εμπειρίας σε ζητήματα που αφορούν στην ένταξη είναι καθοριστικός. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε σχολεία στα οποία λειτουργούσαν τμήματα ένταξης είχαν πιο θετική στάση όσον αφορά τη συνεκπαίδευση από εκείνους που υπηρετούσαν σε σχολεία όπου δεν λειτουργούσαν τέτοια τμήματα. Η διαφορετική στάση των δύο ομάδων σχετιζόταν με τη γενικότερη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης και αφορούσε την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για συνεκπαίδευση στα γενικά σχολεία.

Σύμφωνα με τον Yucker (1988), όταν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν προγράμματα συνεκπαίδευσης έρχονται "πιο κοντά" στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και διαμορφώνουν μια πιο θετική στάση για τον θεσμό της συνεκπαίδευσης. Πριν εμπλακούν σε προγράμματα συνεκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί έχουν συχνά αρνητική στάση, καθώς φοβούνται τις μεταρρυθμίσεις που γίνονται συχνά στην εκπαίδευση και τον επιπλέον προσωπικό κόπο και εργασία που απαιτείται, ενώ αρκετά συχνά αισθάνονται αβεβαιότητα σε σχέση με τα αποτελέσματα του εγχειρήματος της συνεκπαίδευσης (Yucker, 1988). Η εμπλοκή τους, όμως, στη συνεκπαίδευση τους οδηγεί στο να εξετάσουν εκ νέου την πολιτική αυτή και να την αξιολογήσουν πιο θετικά, καθώς εκτιμούν ότι τα οφέλη που τα παιδιά αποκομίζουν από τη διαδικασία της συνεκπαίδευσης, αντισταθμίζοντας, έτσι, τους κόπους και τον επιπλέον χρόνο που απαιτεί η εφαρμογή της (Janney et al., 1995).

3.1.5. Επιμόρφωση - κατάρτιση

Οι γνώσεις και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με την Ειδική Αγωγή και τις ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις στάσεις τους απέναντι στην εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης (Hsien, 2007). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία, ώστε να καταστούν ικανοί όχι μόνο να καταρτίζουν εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας που να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, αλλά και να αναπτύσσουν πρακτικές, οι

οποίες θα συμβάλουν στον περιορισμό της ιδέας του «ελαττώματος» και γενικότερα στην άρση των προκαταλήψεων (Ainscow, 1997).

Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν, ωστόσο, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι, ώστε να υποδεχτούν μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους και δεν είναι πρόθυμοι να κάνουν αλλαγές στο πρόγραμμα και στη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθούν για να τους βοηθήσουν (Bender, Vail & Scott, 1995). Ευρήματα ερευνών που διεξήχθησαν στις Η.Π.Α., στην Αυστραλία και στην Βρετανία επιβεβαιώνουν την άποψη ότι η εξειδίκευση σε θέματα ειδικής αγωγής που οι εκπαιδευτικοί αποκτούν με την προϋπηρεσία σε προπτυχιακό επίπεδο αλλά και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, περιορίζουν το άγχος τους σχετικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία και συμβάλλουν στη διαμόρφωση πιο θετικών στάσεων (Avramidis et al, 2000b· Center & Ward 1987· Forlin, 2001· Van Reusen et al, 2001).

Ομοίως και στην Ελλάδα, πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν το έντονο ενδιαφέρον και την ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή. Στην έρευνα της Koutrouba και των συνεργατών της (2008) διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επιμόρφωση σε θέματα της ειδικής αγωγής απολύτως αναγκαία για όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως βαθμίδας και ετών προϋπηρεσίας. Επιπλέον, θεωρούν την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου, ακόμη και με έξοδα των ίδιων των εκπαιδευτικών, ως ισχυρό κίνητρο για να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης (Koutrouba et al, 2008). Στο σημείο αυτό αξίζει, επίσης, να σημειωθεί πως στην έρευνα των Avramidis και Kalyva (2007), οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η ελλιπής γνώση σχετικά με τα ζητήματα της ειδικής αγωγής είναι το πρώτο και πιο σοβαρό εμπόδιο για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Μάλιστα, η εξειδίκευση στην ειδική αγωγή μέσα από μεγάλης διάρκειας σεμινάρια αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση θετικής στάσης προς τη συνεκπαίδευση από την πλευρά των Ελλήνων εκπαιδευτικών (Avramidis & Kalyva, 2007).

Ανάλογα ήταν τα ευρήματα και σε άλλη σχετική έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα, στην οποία προέκυψε ότι η στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση βρίσκονταν σε συνάρτηση με το επίπεδο της γνώσης τους αναφορικά με την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Papadopoulou, Kokaridas, Papanikolaou & Patsiaouras, 2004).

Συνοψίζοντας, από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, προκύπτει ότι η θεωρητική κατάρτιση

(σπουδές- επιμόρφωση), αλλά και η πρακτική ως διδακτική εμπειρία αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης και τη διαμόρφωση θετικών στάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση των ατόμων με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται να διδάξουν σε μαθητές που παρουσιάζουν κάποιας μορφής διαφορετικότητα (αναγνωρίζοντας, έτσι, την συνεισφορά τους στην πρόοδο των μαθητών μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία) είναι αυτοί που υποστηρίζουν την ύπαρξη οργανωμένων και δομημένων προγραμμάτων εκπαίδευσης δεξιοτήτων και είναι θετικοί στο να εφαρμόζουν προγράμματα συνεκπαίδευσης. Επομένως, για να είναι αποτελεσματική η θετική στάση των εκπαιδευτικών και να συμβάλλει στην ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδο όλων των μαθητών πρέπει να συνοδεύεται και από διαρκή επιμόρφωση και κατάρτιση (Clough & Lindsay, 1991).

3.1.6. Εκπαιδευτική πολιτική

Η διασφάλιση της παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές αποτελεί μέσο για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης και σημαντικό επίτευγμα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, όταν η συνεκπαίδευση έχει θεσμοθετηθεί βάσει νομοθετικού πλαισίου, οι εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετικές στάσεις απέναντι της. Εκπαιδευτικοί από χώρες όπου το εκπαιδευτικό σύστημα προέβλεπε δυαδικό εκπαιδευτικό σύστημα για τους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αντιμετώπιζαν αρνητικά την τοποθέτηση των μαθητών αυτών στο γενικό σχολείο (Bowman, 1986). Από την άλλη πλευρά, πολλές έρευνες ανέδειξαν την επίδραση που έχουν στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση παράγοντες που σχετίζονται με το σχεδιασμό και τη λειτουργία των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, όπως είναι οι υπηρεσίες στήριξης προς τους εκπαιδευτικούς, η λειτουργία των κατάλληλων υποδομών αλλά και η συμβουλευτική και η γενικότερη υποστήριξη από το έμψυχο δυναμικό (Angrames & Norwich, 2002). Διαπιστώνεται ότι, όταν η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πραγματοποιείται με "πρόχειρο" τρόπο και χωρίς συστηματοποιημένες και οργανωμένες μεθόδους εκπαιδευτικής στήριξης, δεν καλλιεργείται στους εκπαιδευτικούς η αυτοπεποίθηση και η βεβαιότητα που συμβάλλουν, ώστε να προσεγγίσουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να αντιληφθούν τις ανάγκες τους και να υιοθετήσουν τον κατάλληλο τρόπο εκπαιδευτικής υποστήριξης. Το συμπέρασμα

αυτό αιτιολογεί την εκδήλωση των αρνητικών στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση (Bacon & Schulz, 1991· Berryman 1989· Horne & Ricciardo 1988).

Στην Ελλάδα, όπως σημειώνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η ανεπαρκής υποστήριξη από το σχολείο και την τοπική κοινωνία, ο περιορισμένος χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο, οι περιορισμένες ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων προσώπων αποτελούν μεγάλα εμπόδια για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης και σχετίζονται άμεσα με την εκπαιδευτική πολιτική. Πολλά από τα θέματα αυτά άπτονται του συνολικότερου εκπαιδευτικού σχεδιασμού, επηρεάζουν την επιτυχή εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης και επιδρούν με αρνητικό τρόπο στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών προς τον θεσμό της συνεκπαίδευσης (Avramidis & Kalyva, 2007).

Συνοπτικά, από όσα προαναφέρθηκαν διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, στην πλειονότητά τους, είναι πιθανό να διαμορφώνουν αρνητικές στάσεις προς τη συνεκπαίδευση όταν δε δέχονται βοήθεια από υποστηρικτικές υπηρεσίες και όταν η εκπαιδευτική πολιτική δεν προωθεί το σχεδιασμό και την υλοποίηση των επιμέρους ενεργειών και τη δημιουργία των συνθηκών που είναι απαραίτητες για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Μεθοδολογία της Έρευνας

4.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε, λοιπόν, και προηγουμένως, η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πραγματοποιείται στη χώρα μας με τη δομή της παράλληλης στήριξης, που αποτελεί ένα μοντέλο συνεκπαίδευσης. Πρόκειται για μία, σχετικά, νέα μορφή εκπαιδευτικής στήριξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, που προβλέπεται από τους νόμους 2817/2000 και 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Το βασικό γνώρισμα του θεσμού είναι ότι τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνυπάρχουν και συνεκπαιδούνται στις ίδιες σχολικές αίθουσες και την ευθύνη της διδασκαλίας μοιράζονται δύο εκπαιδευτικοί, ένας της γενικής και ένας της ειδικής αγωγής, με τον δεύτερο να (υπο)στηρίζει μόνο το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό σημαίνει ότι οι δύο εκπαιδευτικοί μοιράζονται τον ίδιο χώρο και είναι υποχρεωμένοι να συνεργάζονται. Η συνεργασία περιλαμβάνει διάφορες παραμέτρους, όπως για παράδειγμα, η αποτελεσματικότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης και πιθανά εμπόδια στην εφαρμογή της, τα όρια των ρόλων των δύο εκπαιδευτικών στην τάξη, ο συντονισμός των ενεργειών για την αντιμετώπιση προβλημάτων κ.ά.

Σκοπός, επομένως, της παρούσας έρευνας θα είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, σχετικά με τη συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα μελετώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την λειτουργία και την αποτελεσματικότητα του θεσμού της συνεκπαίδευσης, όπως αυτός εφαρμόζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και οι απόψεις τους σχετικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής αγωγής, στα πλαίσια αυτής.

Στόχος της έρευνας, λοιπόν, είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής αγωγής, σχετικά με:

- την αποτελεσματικότητα του θεσμού της συνεκπαίδευσης, όπως αυτός εφαρμόζεται σήμερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα,
- τα εμπόδια στην εφαρμογή του θεσμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, πιθανές αδυναμίες του και προτάσεις αντιμετώπισης,
- την σύγκριση του θεσμού της παράλληλης στήριξης με παλαιότερες δομές συνεκπαίδευσης (π.χ. τμήματα ένταξης) και τέλος
- την σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την συνεκπαίδευση.

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα -Υποθέσεις

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε προκειμένου να ερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, σχετικά με τον θεσμό της συνεκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες..

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία επιδιώκεται να απαντηθούν μέσα από την παρούσα έρευνα είναι τα ακόλουθα:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότητα του θεσμού της συνεκπαίδευσης, όπως αυτός εφαρμόζεται σήμερα;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα εμπόδια εφαρμογής του θεσμού και πώς κατά τη γνώμη τους αυτά αντιμετωπίζονται;
- Είναι διακριτοί οι ρόλοι των δύο εκπαιδευτικών μέσα στη γενική τάξη;
- Ποιες είναι οι απόψεις τους για τον θεσμό της συνεκπαίδευσης, όπως αυτός εφαρμόζεται σήμερα (παράλληλη στήριξη) σε σχέση με προηγούμενες δομές (π.χ. ειδικές τάξεις);
- Υπάρχει ταύτιση ή διαφοροποίηση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής

και ειδικής αγωγής;

Επιπλέον, στην παρούσα εργασία εξετάζονται και κάποιες υποθέσεις, ελέγχονται, δηλαδή οι σχέσεις ανάμεσα σε κάποιους παράγοντες (μεταβλητές):

- Σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συνεκπαίδευση επηρεάζονται από το φύλο τους.
- Σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συνεκπαίδευση επηρεάζονται από την ηλικία των εκπαιδευτικών.
- Σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συνεκπαίδευση επηρεάζονται από τις βασικές σπουδές τους.
- Σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συνεκπαίδευση επηρεάζονται από τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

4.3. Ερευνητική Στρατηγική

Η ερευνητική στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η περιγραφική έρευνα (ή δειγματοληπτική έρευνα). Πρόκειται για διαδικασίες στην ποσοτική έρευνα, στις οποίες οι ερευνητές συγκεντρώνουν ποσοτικά, αριθμητικά δεδομένα, χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις σε ένα δείγμα ή σε ολόκληρο τον πληθυσμό των ανθρώπων για να περιγράψουν τις στάσεις, τις απόψεις, τις συμπεριφορές ή τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού αυτού (Creswell, 2011). Το ζητούμενο, δηλαδή, στις περιγραφικές έρευνες περιορίζεται, κυρίως, στην καταγραφή διάφορων εκφάνσεων του φαινομένου, καθώς και στην αναζήτηση και στον εντοπισμό διαφαινομενικών γενικών τάσεων και πιθανών σχέσεων των μεταβλητών του ερευνητικού προβλήματος (Παρασκευόπουλος, 1999).

Οι περιγραφικές-διερευνητικές έρευνες είναι οι επιστημονικές έρευνες που κύριο χαρακτηριστικό τους είναι ο χαμηλός βαθμός περιοριστικών ελέγχων και ρυθμιστικών παρεμβάσεων εκ μέρους του ερευνητή. Αυτές του τύπου οι έρευνες διενεργούνται στο φυσικό περιβάλλον των υποκειμένων, με ευέλικτο μεθοδολογικό τρόπο (Παρασκευόπουλος, 1999).

Οι περιγραφικές έρευνες εξαιτίας της μεθοδολογικής ευελιξίας που προαναφέραμε και εξαιτίας της διενέργειάς τους σε φυσικό περιβάλλον είναι κατάλληλες για έρευνες: που

γίνονται πρώτες σε μια καινούρια γνωστική περιοχή για την οποία δεν έχουμε πολλές πληροφορίες, που δίνεται έμφαση στη φυσική ροή των γεγονότων, που δίνεται έμφαση στην απεικόνιση της παρούσας κατάστασης μορφών συμπεριφοράς και σε έρευνες που ελέγχουν την εγκυρότητα της γενίκευσης των αποτελεσμάτων άλλων ερευνών σε πραγματικές-φυσικές καταστάσεις (Παρασκευόπουλος, 1999).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η περιγραφική-δειγματοληπτική έρευνα αντιπροσωπευτικού δείγματος, καθώς πρόκειται να διερευνήσουμε και να συγκρίνουμε τις τρέχουσες απόψεις μίας εκπαιδευτικής ομάδας (εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) σχετικά με ένα ζήτημα πολιτικής (το θεσμό της συνεκπαίδευσης) σε μια χρονική στιγμή.

4.4. Συμμετέχοντες

4.4.1. Δείγμα έρευνας

Πληθυσμό της έρευνας αποτελούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο πληθυσμός-στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι κατά το σχολικό έτος 2016-2017 εργάστηκαν ως εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής σε σχολεία του Ν. Πιερίας. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής δημοτικών σχολείων της Κατερίνης (Πιερία, Ελλάδα). Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνεται μεταξύ των 25 με 60 χρονών και οι συμμετέχοντες είναι γυναίκες και άντρες.

Σε μια περιγραφική -δειγματοληπτική έρευνα, είναι σημαντικό να επιλέγεται ένα δείγμα όσο το δυνατόν μεγαλύτερο, έτσι ώστε αυτό να παρουσιάζει παρόμοια χαρακτηριστικά με τον πληθυσμό-στόχο. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από 40 εκπαιδευτικούς από τους οποίους οι 27 είναι της γενικής αγωγής, οι 13 της ειδικής αγωγής. Από αυτό το δείγμα, οι 26 είναι γυναίκες και οι 14 είναι άνδρες.

Στη συνέχεια απεικονίζονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούμε πως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων είναι γυναίκες (65%), ηλικίας 41-50 ετών (37,5%), απόφοιτοι της παιδαγωγικής ακαδημίας (50%), με την εξομοίωση ως επιπλέον σπουδές (45%), που υπηρετούν ως εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (67,5%), που δεν έχουν λάβει μέρος σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης (55%). Από όσους έχουν λάβει, όμως, μέρος σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, το 20% δήλωσε πως έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα 16-20 ωρών, ενώ το 15% ότι έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα 21-25 ωρών.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Φύλο		
ο Γυναίκα	26	65,0
ο Άνδρας	14	35,0

Πίνακας 1: Το φύλο των συμμετεχόντων

	Ιδιότητα εκπαιδευτικών		Σύνολο
	Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής	
Γυναίκες	16	10	26
Άντρες	11	3	14
Σύνολο	27	13	40

Πίνακας 2: Το φύλο και ιδιότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Στον πιο κάτω πίνακα απεικονίζονται τα χρόνια υπηρεσίας των ερωτηθέντων. Ο ελάχιστος χρόνος προϋπηρεσίας είναι τα τέσσερα έτη και ο μέγιστος τα 33 έτη. Αυτό οδηγεί σε έναν μέσο όρο προϋπηρεσίας 21 ετών ($M=20,93$, $TA=7,454$).

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Χρόνια υπηρεσίας	40	4	33	20,93	7,454

Πίνακας 3: Περιγραφικά μέτρα χρόνια υπηρεσίας ερωτηθέντων

Στη συνέχεια ακολουθούν κάποια επιπλέον δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, όπως η ηλικία, οι βασικές σπουδές και οι επιπλέον σπουδές.

	Συχνότητα	Ποσοστά
Ηλικία		
ο Έως 30 ετών	9	22,5
ο 31 – 40 ετών	4	10,0

ο 41 – 50 ετών	15	37,5
ο 51 – 60 ετών	12	30,0
Βασικές σπουδές		
ο Παιδαγωγική Ακαδημία	20	50,0
ο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	11	27,5
ο Τμήμα Ειδικής Αγωγής	3	7,5
ο Άλλη σχολή Τεταρτοετούς Φοίτησης	3	7,5
ο Παιδαγωγική Ακαδημία και Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	2	5,0
ο Παιδαγωγική Ακαδημία και Τμήμα Ειδικής Αγωγής	1	2,5
Επιπλέον σπουδές		
ο Καμία	4	10,0
ο Δεύτερο Πτυχίο	4	10,0
ο Εξομοίωση	18	45,0
ο Μεταπτυχιακό	7	17,5
ο Διδασκαλείο	2	5,0
ο Άλλο	1	2,5
ο Εξομοίωση/ Άλλο	2	5,0
ο Εξομοίωση και διδασκαλείο	1	2,5
ο Εξομοίωση, Μεταπτυχιακό και Διδασκαλείο	1	2,5

Πίνακας 4: Επιπλέον δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος της έρευνας

Από το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών η πλειοψηφία είναι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αποτελούν τη μειοψηφία.

	Συχνότητα	Ποσοστά
Εκπαιδευτικός		
ο Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής	27	67,5
ο Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής	13	32,5

Πίνακας 5: Ιδιότητα ερωτηθέντων εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια, ο πίνακας παρουσιάζει πόσοι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς έχουν λάβει μέρος σε πρόγραμμα συνεκπαίδευσης (παράλληλης στήριξης) και πόσες ώρες εβδομαδιαίως εφαρμοζόταν το πρόγραμμα.

Συμμετοχή σε πρόγραμμα συνεκπαίδευσης (παράλληλης στήριξης)		
ο ΔΑ	1	2,5
ο Ναι	17	42,5
ο Όχι	22	55,0
Ώρες προγράμματος (για όσους συμμετείχαν)		
ο ΔΑ	21	52,5
ο Έως 5 ώρες	2	5,0
ο 6 – 10 ώρες	2	5,0
ο 11 – 15 ώρες	1	2,5
ο 16 – 20 ώρες	8	20,0
ο 21 – 25 ώρες	6	15,0

Πίνακας 6: Συμμετοχή σε προγράμματα συνεκπαίδευσης

4.4.2. Δειγματοληψία

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω στη στρατηγική, η παρούσα έρευνα είναι μια ποσοτική έρευνα. Παρά το γεγονός ότι το κατάλληλο μέγεθος του δείγματος καθορίζεται κυρίως από τους σκοπούς της ερευνητικής μελέτης και από την ιδιαίτερη φύση του υπό εξέταση πληθυσμού, πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι πρέπει να έχουμε ως δείγμα τουλάχιστον τριάντα περιπτώσεις αν θέλουμε να χρησιμοποιήσουμε κάποια μορφή στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων μας (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Ωστόσο, έχοντας υπόψη πιθανή φθορά ερωτηματολογίων ή διαρροή των ατόμων που θα κληθούν να συμμετάσχουν στην έρευνα, το αρχικό δείγμα υπολογίστηκε να είναι 80 άτομα, με στόχο να εξασφαλιστεί ένα τελικό δείγμα τουλάχιστον 50 συμμετεχόντων. Τελικά, επεστράφησαν 40 ερωτηματολόγια.

Η στρατηγική δειγματοληψίας που πρόκειται να χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα είναι

η βολική δειγματοληψία. Πρόκειται για μια δειγματοληπτική προσέγγιση χωρίς πιθανότητα, η οποία περιλαμβάνει την επιλογή ατόμων που βρίσκονται κοντά στον ερευνητή και τη μετέπειτα λειτουργία τους ως υποκειμένων που συμμετέχουν και βοηθούν στη συνέχεια της ερευνητικής διαδικασίας μέχρι να συγκεντρωθεί το απαραίτητο μέγεθος δείγματος (Cohen, et al, 2007). Πρόκειται, επίσης, για άτομα που είναι διαθέσιμα, βολικά, και αντιπροσωπεύουν κάποιο χαρακτηριστικό που θέλει να μελετήσει. Στην περίπτωση αυτή, ο ερευνητής δεν μπορεί να πει με σιγουριά ότι τα άτομα είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού, ωστόσο, το δείγμα μπορεί να του δώσει χρήσιμες πληροφορίες για να απαντηθούν ερωτήματα και υποθέσεις (Creswell, 2011).

Επομένως, στην παρούσα έρευνα η βολική δειγματοληψία, καθώς οι συμμετέχοντες είναι βολικοί για τον ερευνητή και διαθέσιμοι να συμμετέχουν και να βοηθήσουν στην εξέλιξη της έρευνας. Επιπλέον, έχουμε την άδεια του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Πιερίας, όπως και των Διευθυντών των σχολείων, ώστε να διεξαχθεί η έρευνα στα συγκεκριμένα σχολεία.

4.5. Εργαλεία της Έρευνας

Το εργαλείο διαμέσου του οποίου συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο. Επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, καθώς, όπως αναφέρουν οι Wilson και MacLean (1994, in: Cohen, et al, 2007), πρόκειται για ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων που παρέχει δομημένα αριθμητικά δεδομένα, μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι σχετικά εύληπτο και εύκολο στην ανάλυση. Στη διαδικασία αυτή, οι συμμετέχοντες επιλέγουν απαντήσεις στις ερωτήσεις και δίνουν βασικές προσωπικές ή δημογραφικές πληροφορίες (Creswell, 2011). Επιπλέον, θεωρήθηκε πως το ερωτηματολόγιο έχει περισσότερα πλεονεκτήματα έναντι της συνέντευξης, καθώς τείνει να είναι πιο αξιόπιστο, παροτρύνει στην ειλικρίνεια, επειδή είναι ανώνυμο, είναι πιο οικονομικό σε σχέση με τη συνέντευξη από άποψη χρημάτων και χρόνου και υπάρχει η δυνατότητα να ταχυδρομηθεί (Cohen, et al, 2007).

Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι μία τροποποίηση και προσαρμογή στα ελληνικά δεδομένα και γλώσσα των ερωτηματολογίων «Co-Teacher Relationship Scale» της Linda McCormick και Mary Jo Noonan (2003) (Department of Special Education, University of Hawai) και «Perceptions of Co-Teaching Survey» του Vance L. Austin (2001). Η προσαρμογή του ερωτηματολογίου έγινε σε

συνεργασία με την κα. Καλυψώ Ιορδάνου (Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου), το ακαδημαϊκό έτος 2015 -2016.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει αρχικά μία εισαγωγή στην οποία δίνονται διευκρινίσεις για τον όρο συνεκπαίδευση, τα χαρακτηριστικά της, την εφαρμογή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και για τους στόχους της παρούσας έρευνας.

Έπειτα, ακολουθούν κάποια δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο των σπουδών τους και η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, τα χρόνια υπηρεσίας τους, ο διαχωρισμός τους σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, η συμμετοχή τους σε προγράμματα συνεκπαίδευσης –παράλληλης στήριξης (τα στοιχεία αυτά καλύπτουν οι ερωτήσεις 1 έως 9).

Στη συνέχεια, ακολουθούν 18 ερωτήσεις, οι οποίες εντάσσονται σε τρεις άξονες:

α) την αποτελεσματικότητα της παράλληλης στήριξης, τα εμπόδια κατά την εφαρμογή προγραμμάτων παράλληλης στήριξης και τους παράγοντες που τα επηρεάζουν (ερωτήσεις 9 έως 19),

β) κατά πόσο είναι διακριτοί οι ρόλοι των δύο εκπαιδευτικών μέσα στην ίδια τάξη (ερωτήσεις 20 έως 25),

γ) τα πλεονεκτήματα της δομής της παράλληλης στήριξης συγκριτικά με παλαιότερες δομές συνεκπαίδευσης (ειδικές τάξεις σε γενικά σχολεία) (ερωτήσεις 9, 26 και 27),

δ) η ύπαρξη ή όχι ταύτισης στις απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να διαβάσουν τις ερωτήσεις και να επιλέξουν μια απάντηση ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας τους με κάθε μία από τις δηλώσεις που δίνονταν κάτω από την ερώτηση. Οι απαντήσεις ήταν τύπου Likert με διαβάθμιση από το 1 έως το 6, όπου το 1= Καθόλου, το 2= Πολύ λίγο, το 3= Λίγο, το 4= Αρκετά, το 5= Πολύ, το 6= Πάρα Πολύ και το 7= Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ. Ο λόγος που επιλέχθηκαν οι επτά βαθμίδες αντί των 5, που είναι η πιο συνηθισμένη επιλογή, είναι ότι επιδιώκουμε την μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια στις επιλογές - απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με τις απόψεις τους. Εξάλλου, η αξιοπιστία της κλίμακας αυξάνει καθώς ο αριθμός των δυνατών εναλλακτικών απαντήσεων αυξάνεται (Φίλιας, 1998).

4.6. Διαδικασία της Έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο Μαρτίου -Απριλίου του ακαδημαϊκού έτους

2016-2017. Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας ζητήθηκε η άδεια από ορισμένους αρμόδιους φορείς. Για το λόγο αυτό, με επιστολή ζητήσαμε εγγράφως την άδεια του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Πιερίας και των Διευθυντών των σχολείων, στα οποία χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια. Η άδεια διασφαλίζει ότι θα συνεργαστούν στη μελέτη μας, ότι κατανοούν το σκοπό της και ότι θα τους μεταχειριστούμε με ηθικό τρόπο (Creswell, 2011). Στη συνέχεια, όταν λάβαμε την έγκριση, επισκεφθήκαμε τα σχολεία αυτά και προχωρήσαμε στη διανομή των ερωτηματολογίων στο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Αξίζει να σημειωθεί, πως, αρχικά, το ερωτηματολόγιο που προέκυψε δόθηκε πιλοτικά σε 20 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής. Στη συνέχεια, μοιράστηκε από την ερευνήτρια προσωπικά σε 100 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είχαν στη διάθεσή τους μία εβδομάδα για τη συμπλήρωσή τους. Μετά το πέρας της μίας εβδομάδας επισκεφθήκαμε τα σχολεία για να συλλέξουμε τα ερωτηματολόγια. Χρειάστηκε να κάνουμε άλλη μία επίσκεψη στα σχολεία, καθώς κάποιοι εκπαιδευτικοί ζήτησαν κι άλλο χρόνο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τα ερωτηματολόγια που συλλέξαμε ήταν 40.

Ως τόπος διεξαγωγής της έρευνας επιλέχθηκε ο νομός Πιερίας και συγκεκριμένα το ευρύτερο πολεοδομικό συγκρότημα Κατερίνης, καθώς ήταν εύκολη η πρόσβαση στην ερευνήτρια. Ένα, ακόμη, γεγονός που λάβαμε υπόψη μας για το χώρο διεξαγωγής της έρευνας είναι ότι συνήθως η ύπαρξη θεσμών όπως αυτών της συνεκπαίδευσης (παράλληλη στήριξη) εφαρμόζεται κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα λόγω της ύπαρξης των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης & Υποστήριξης), τα οποία δε βρίσκονται σε μικρές και απομακρυσμένες περιοχές και χορηγούν τις απαραίτητες γνωματεύσεις είτε για παράλληλη στήριξη είτε για παρακολούθηση κάποιο τμήματος ένταξης.

4.7. Εγκυρότητα

Η εγκυρότητα είναι σημαντικός παράγοντας για την ύπαρξη μιας αποτελεσματικής έρευνας. Στα ποσοτικά δεδομένα, η εγκυρότητα μπορεί να βελτιωθεί μέσω της προσεκτικής δειγματοληψίας, της επιλογής του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου και της κατάλληλης στατιστικής διαχείρισης των δεδομένων (Cohen, et al, 2007).

Στην παρούσα έρευνα, αρχικά, την εγκυρότητα διασφαλίζει η επιλογή κατάλληλης μεθοδολογίας και κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου. Το ερωτηματολόγιο θεωρήθηκε το καταλληλότερο εργαλείο συλλογής δεδομένων για το συγκεκριμένο ζήτημα. Η δομή και η οργάνωσή του θεωρείται πως απαντάει στα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ δεν υπάρχουν

ασάφειες στη διατύπωση των οδηγιών, των όρων και των ερωτήσεων. Επιπλέον, το γεγονός ότι είναι ανώνυμο, παροτρύνει στην ειλικρίνεια. Η εγκυρότητα διασφαλίζεται, επίσης, από το δείγμα (επιδιώκεται να συλλέξουμε περίπου 70 ερωτηματολόγια), το οποίο είναι αντιπροσωπευτικό. Θεωρούμε, ακόμη, πως οι συμμετέχοντες απάντησαν με μεγάλη προσοχή και ειλικρίνεια στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Επίσης, στόχος μας είναι η ύπαρξη όσο το δυνατόν χαμηλότερων ποσοστών διαρροής ανάμεσα στους απαντώντες. Τέλος, το χρονικό διάστημα που δίνεται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου (μία εβδομάδες) θεωρήθηκε ικανοποιητικό και συμβάλλει στη διασφάλιση της εγκυρότητας. Ωστόσο, κάποιοι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς μας ζήτησαν επιπλέον χρόνο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, τον οποίο και τους δώσαμε.

4.8. Αξιοπιστία κλίμακας Likert

Η κλίμακα Likert αποτελεί μία κλίμακα εκτίμησης απόψεων ή συμπεριφοράς. Πρόκειται για υποκατηγορία της τακτικής κλίμακας. Στην εκπαιδευτική αξιολόγηση χρησιμοποιείται όταν ο εξεταζόμενος με διατύπωση του βαθμού ικανοποίησης του αξιολογητή από τον τρόπο με τον οποίο ο εξεταζόμενος έφερε εις πέρας ένα καθήκον που του ζητήθηκε να εκτελέσει (Παπαδημητρίου, Φλώρου & Αναστασιάδου, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, ο αξιολογητής έχει μία λίστα με προτάσεις (καταφατικές ή ερωτηματικές), ο αριθμός των οποίων ποικίλει από έξι έως τριάντα (Arnold, McCroskey & Prichard, 1967). Οι προτάσεις συνοδεύονται από κλειστές απαντήσεις, οι οποίες δίνονται συνήθως με τη μορφή κλίμακας από 3 έως 7 βαθμίδες και υποδηλώνουν διαφορετικό βαθμό συμφωνίας ή ικανοποίησης. Στη διαβάθμιση της κλίμακας χρησιμοποιείται συνήθως μία από τις παρακάτω (ή παρόμοια) ομάδες επιλογών: α) «Διαφωνώ», «Μάλλον Διαφωνώ», «Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ», «Μάλλον Συμφωνώ», «Συμφωνώ» και β) «Καθόλου ικανοποιητικά», «Λίγο ικανοποιητικά», «Μέτρια ικανοποιητικά», «Πολύ ικανοποιητικά», «Πλήρως ικανοποιητικά». Ο συμμετέχων/ αξιολογητής καλείται να σημειώσει τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας του με την εκάστοτε πρόταση (Arnold et al, 1967).

Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται, δηλαδή οι προτάσεις στις οποίες αντιστοιχούν οι παραπάνω βαθμίδες, είναι σημαντικό να είναι σύντομα, σαφή και γραμμένα σε κατανοητή γλώσσα, να μην εμπεριέχουν γενικολογίες και να καλύπτουν όλο το εξεταζόμενο εύρος (Μπαλτάς, 2012· Παπαδημητρίου, Φλώρου & Αναστασιάδου, 2001). Τα χαρακτηριστικά αυτά υπάρχουν και στην κλίμακα που αξιοποιήθηκε στην έρευνά μας.

Η κλίμακα Likert αποτελεί ένα πρακτικό και γρήγορο εργαλείο για την αξιολόγηση ενός αντικειμένου. Αυτού του είδους οι κλίμακες προτιμώνται από τους αξιολογητές, καθώς το τελικό αποτέλεσμα της αξιολόγησης προκύπτει από το βαθμό ικανοποίησης και μπορεί να ανακοινωθεί και σε ενδιαφερόμενους που δεν είναι ειδικά εκπαιδευμένοι σε θέματα στατιστικής (Hasson & Arnetz, 2007· Spooren, Mortelmans & Denekens, 2007).

Τέλος, στις πιθανές αδυναμίες της χρήσης της κλίμακας Likert είναι ότι το εύρος των απαντήσεων ενδέχεται αφενός να δυσκολέψει κάποιους από τους συμμετέχοντες στην επιλογή μιας και μόνο απάντησης, αφετέρου να φανεί σε κάποιους άλλους περιοριστικό. Και στις δύο περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες είναι αναγκασμένοι να επιλέξουν μία απάντηση που δεν εκφράζει την αληθινή τους πρόθεση. Το γεγονός αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αδυναμία καταγραφής των πιθανών απόψεων (Hasson & Arnetz, 2007· Spooren, Mortelmans & Denekens, 2007).

4.9. Ηθικά διλήμματα και Περιορισμοί

Μέσα από την έρευνα δόθηκαν στοιχεία και απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης αλλά και τα εμπόδια που συναντώνται στην εφαρμογή τους, το ρόλο των δύο εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής) μέσα στην τάξη, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της παράλληλης στήριξης σε σχέση με άλλες δομές συνεκπαίδευσης (ειδικές τάξεις σε γενικά σχολεία) και τη ταύτιση ή διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

Ωστόσο, υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί στην έρευνα. Αρχικά, ο αριθμός του δείγματός μας. Για να μπορέσουμε να βγάλουμε περισσότερα και ασφαλέστερα συμπεράσματα θα ήταν προτιμότερο να ερωτηθούν περισσότεροι εκπαιδευτικοί για να είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικό το δείγμα μας με την πραγματικότητα. Ένα ακόμη περιοριστικό στοιχείο πιθανόν να είναι ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων σε προγράμματα συνεκπαίδευσης. Εάν υπήρχαν περισσότεροι συμμετέχοντες με τη συγκεκριμένη εμπειρία ίσως οι απαντήσεις να ήταν διαφορετικές. Τέλος, πιθανότατα να επηρεάσει τις απαντήσεις τους η μη γνώση του θεσμού των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης.

Επιπλέον, πολλοί από τους συμμετέχοντες, σε προσωπική συζήτηση που είχαμε κατά το μοίρασμα των ερωτηματολογίων, μας ζήτησαν να διασφαλίσουμε την ανωνυμία στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Θεωρούμε πως η διαβεβαίωση αυτή τους οδήγησε σε

ειλικρινείς και προσεκτικές απαντήσεις.

Τέλος, αξίζει να σημειώσουμε πως επειδή η έρευνά μας είναι διερευνητικού χαρακτήρα, μπορεί να αποτελέσει την απαρχή για νέες ερευνητικές διαδικασίες και το πρωτογενές υλικό που συλλέχθηκε να αποτελέσει αντικείμενο άλλων ερευνών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Αποτελέσματα της Έρευνας

5.1. Ανάλυση αποτελεσμάτων της έρευνας

Στους επόμενους πίνακες απεικονίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απόψεων που εξέφρασαν οι ερωτηθέντες σχετικά με τη συνεκπαίδευση και την παράλληλη στήριξη.

Αναφορικά με την ανάλυση των στοιχείων, οι 19 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ομαδοποιήθηκαν σε 4 άξονες. Για καλύτερη ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, οι άξονες αυτοί ταυτίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε στην αρχή της έρευνας μας:

- α) την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης, τα εμπόδια κατά την εφαρμογή της και τους παράγοντες που την επηρεάζουν (ερωτήσεις 9 έως 19),
- β) κατά πόσο είναι διακριτοί οι ρόλοι των δύο εκπαιδευτικών μέσα στην ίδια τάξη (ερωτήσεις 20 έως 25),
- γ) τα πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης συγκριτικά με παλαιότερες δομές (ειδικές τάξεις σε γενικά σχολεία) (ερωτήσεις 9, 26 και 27)
- δ) η ύπαρξη ή όχι ταύτισης στις απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

Κάποια από τα ερωτήματα καλύπτουν παραπάνω από έναν άξονα.

Ο **πρώτος άξονας** ερωτήσεων σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα της παράλληλης στήριξης, τα εμπόδια κατά την εφαρμογή προγραμμάτων παράλληλης στήριξης και τους παράγοντες που τα επηρεάζουν (ερωτήσεις 9 έως 19).

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Τα παιδιά με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να διδάσκονται μέσα στη γενική τάξη και μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις να επιτρέπεται η παραπομπή τους σε μονάδες ειδικής αγωγής (ειδικά σχολεία)	4,85	1,099
Τα προγράμματα συνεκπαίδευσης προϋποθέτουν ότι τόσο ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής όσο και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής θα γνωρίζουν τρόπους προσαρμογής των απαιτήσεων του προγράμματος σπουδών στις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες	5,03	,660
Η εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης έχει αρνητικές επιδράσεις στη διδασκαλία των παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	1,93	1,047
Η έλλειψη χρόνου για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι το κυριότερο εμπόδιο για την υλοποίηση των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης	3,25	1,214
Ένα πετυχημένο πρόγραμμα συνεκπαίδευσης προσφέρει επαγγελματική ικανοποίηση στον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής	4,85	,949
Δημιουργούνται ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών, που προκύπτουν στο πλαίσιο των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης	4,23	1,000
Η έλλειψη ειδικών γνώσεων για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την πλευρά των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι το κυριότερο εμπόδιο για την υλοποίηση των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης	4,05	1,663
Τα απαιτητικά προγράμματα σπουδών του γενικού σχολείου αποτελούν το σημαντικότερο εμπόδιο υλοποίησης της συνεκπαίδευσης	4,45	1,300

Η καλή διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αποτελεί το θεμέλιο λίθο της επιτυχίας των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης	5,28	,784
Η διαρρύθμιση της τάξης και γενικά ο φυσικός χώρος στον οποίο υλοποιείται η συνεκπαίδευση είναι ο πλέον αποφασιστικός παράγοντας επιτυχίας του σχετικού προγράμματος	3,90	1,317
Όλοι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής πρέπει να διαθέτουν στοιχειώδεις γνώσεις οργάνωσης προγραμμάτων για παιδιά με ειδικές ανάγκες	4,70	,966

Πίνακας 7

Παρατηρούμε πως σε αρκετά έως πολύ μεγάλο βαθμό οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι τα παιδιά με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να διδάσκονται μέσα στη γενική τάξη και μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις να επιτρέπεται η παραπομπή τους σε μονάδες ειδικής αγωγής (ειδικά σχολεία) ($M=4,85$, $TA=1,099$). Ακόμη, φαίνεται πως οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα προγράμματα συνεκπαίδευσης προϋποθέτουν ότι τόσο ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής όσο και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής θα γνωρίζουν τρόπους προσαρμογής των απαιτήσεων του προγράμματος σπουδών στις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ($M=5,03$, $TA=0,660$). Επιπλέον, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, σχεδόν καθόλου δεν πιστεύουν ότι η εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης έχει αρνητικές επιδράσεις στη διδασκαλία των παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ($M=1,93$, $TA=1,047$), αντιθέτως, σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, η έλλειψη χρόνου για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί το κυριότερο εμπόδιο για την υλοποίηση των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης ($M=3,25$, $TA=1,214$). Επίσης, όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα σε αρκετά προς πολύ μεγάλο βαθμό οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι ένα πετυχημένο πρόγραμμα επαγγελματική ικανοποίηση στον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής ($M=4,85$, $TA=0,949$). Επιπροσθέτως, φαίνεται πως οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς θεωρούν πως δημιουργούνται ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών, που προκύπτουν στο πλαίσιο εφαρμογής των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης ($M=4,23$, $TA=1,000$). Φαίνεται, επιπλέον, πως η έλλειψη ειδικών γνώσεων για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

από την πλευρά των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι το κυριότερο εμπόδιο για την υλοποίηση των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης ($M=4,05$, $TA=1,663$), όπως επίσης και τα απαιτητικά προγράμματα σπουδών του γενικού ($M=4,45$, $TA=1,300$). Επιπλέον, διαπιστώθηκε πως σε πολύ έως πάρα πολύ μεγάλο βαθμό δήλωσαν πως η καλή διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αποτελεί το θεμέλιο λίθο της επιτυχίας των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης ($M=5,28$, $TA=0,784$), όπως, επίσης, πως η διαρρύθμιση της τάξης και γενικά ο φυσικός χώρος (τάξη, σχολείο) στον οποίο υλοποιείται η συνεκπαίδευση δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιτυχίας των προγραμμάτων αυτών. Τέλος, διαπιστώνεται από τον παραπάνω πίνακα ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής πρέπει να διαθέτουν στοιχειώδεις γνώσεις οργάνωσης προγραμμάτων για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ($M=4,70$, $TA=0,966$).

Ο **δεύτερος άξονας** σχετίζεται με το κατά πόσο είναι διακριτοί οι ρόλοι των δύο εκπαιδευτικών μέσα στην ίδια τάξη.

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Όσοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε προγράμματα συνεκπαίδευσης πρέπει να πιστεύουν στις ίδιες εκπαιδευτικές αξίες	4,70	1,018
Τα προγράμματα συνεκπαίδευσης πρέπει να υλοποιούνται μόνο εφόσον ερωτηθούν και συναινέσουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	3,40	1,707
Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα συνεκπαίδευσης πρέπει να είναι άτομα με υψηλή επικοινωνιακή ικανότητα	4,55	1,131
Σε περίπτωση διαφωνιών μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης και εφόσον πρέπει να ληφθεί οπωσδήποτε κάποια απόφαση, θα πρέπει να επικρατεί η γνώμη του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής	2,88	1,620

Σε περίπτωση διαφωνιών μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης και εφόσον πρέπει να ληφθεί οπωσδήποτε κάποια απόφαση, θα πρέπει να επικρατεί η γνώμη του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής	3,65	1,642
Ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής υποστηρίζει μόνο το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεν έχει κάποια επαφή με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης	2,80	1,652

Πίνακας 8

Αρχικά, στον παραπάνω πίνακα, φαίνεται πως οι περισσότεροι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα συνεκπαίδευσης πρέπει να πιστεύουν στις ίδιες εκπαιδευτικές αξίες ($M=4,70$, $TA=1,018$). Στον παραπάνω πίνακα, φαίνεται, ακόμη, πως οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς δεν θεωρούν απαραίτητη τη συναίνεση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης ($M=3,40$, $TA=1,707$). Ακόμη, θεωρούν πως σε αρκετά προς πολύ μεγάλο βαθμό πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα συνεκπαίδευσης πρέπει να είναι άτομα με υψηλή επικοινωνιακή ικανότητα ($M=4,55$, $TA=1,131$). Επιπλέον, οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς θεωρούν πως σε περίπτωση διαφωνιών μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης και εφόσον πρέπει να ληφθεί οπωσδήποτε κάποια απόφαση, δεν θα πρέπει να επικρατεί η γνώμη του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής ($M=2,88$, $TA=1,620$), αντιθέτως, θεωρούν πως θα πρέπει να επικρατεί η γνώμη του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής ($M=3,65$, $TA=1,642$). Τέλος, σε μικρό βαθμό πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής υποστηρίζει μόνο το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεν έχει κάποια επαφή με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης ($M=2,80$, $TA=1,652$).

Ο **τρίτος άξονας** σχετίζεται με τα πλεονεκτήματα της δομής της παράλληλης στήριξης συγκριτικά με άλλες δομές συνεκπαίδευσης.

Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
---------------	--------------------

Τα παιδιά με μέτριες και βαριές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να διδάσκονται κυρίως στη γενική τάξη και να αποσύρονται από αυτήν μόνο κάποιες ώρες για εξειδικευμένη διδασκαλία	3,30	1,652
Τα προγράμματα συνεκπαίδευσης είναι πιο αποτελεσματικά και λειτουργικά για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκριτικά με τα τμήματα ένταξης	4,73	1,012

Πίνακας 9

Στον παραπάνω πίνακα, φαίνεται πως οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς θεωρούν πως θα ήταν καλό τα παιδιά με μέτριες και βαριές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να διδάσκονται κυρίως στη γενική τάξη και να αποσύρονται από αυτήν μόνο για κάποιες ώρες για εξειδικευμένη διδασκαλία ($M=3,30$, $TA=1,652$). Τέλος, διαπιστώθηκε πως οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι τα προγράμματα παράλληλης στήριξης είναι πιο αποτελεσματικά και λειτουργικά για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκριτικά με τα τμήματα ένταξης ($M=4,73$, $TA=1,012$).

5.2. Υποθέσεις της έρευνας

Στην ενότητα αυτή θα εξεταστεί αν οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα διαφοροποιούνται στη βάση των δημογραφικών τους στοιχείων. Αρχικά ελέγχθηκαν τυχόν διαφοροποιήσεις στη βάση του φύλου. Καθώς η ανεξάρτητη μεταβλητή έχει δύο επίπεδα και όλες οι μεταβλητές είναι κατηγορικές, ο έλεγχος διεξήχθη με το τεστ independent samples t-test. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε ίσο με $\alpha=0,05$. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της άποψης ότι «ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής υποστηρίζει μόνο το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεν έχει κάποια επαφή με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης» ($p=0.028$), με τους άντρες να εκφράζουν χαμηλότερο επίπεδο συμφωνίας με την πρόταση αυτή ($M=2,38$, $TA=1,472$) από ότι οι γυναίκες ($M=3,57$, $TA=1,742$).

Στη συνέχεια εξετάζεται η επίδραση της ηλικίας. Καθώς η ανεξάρτητη μεταβλητή έχει περισσότερα από δύο επίπεδα και όλες οι μεταβλητές είναι κατηγορικές, ο έλεγχος διεξήχθη

με το τεστ one-way Anova. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε ίσο με $\alpha=0,05$. Η ηλικία επηρεάζει τις απόψεις των ερωτηθέντων αναφορικά με το ότι η έλλειψη ειδικών γνώσεων για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την πλευρά των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι το κυριότερο εμπόδιο για την υλοποίηση των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης ($p=0.026$), αλλά και αναφορικά με το ότι τα προγράμματα παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης πρέπει να υλοποιούνται μόνο εφόσον ερωτηθούν και συναινέσουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής ($p=0.010$).

Η επίδραση των βασικών σπουδών εξετάστηκε και πάλι με τη χρήση του one-way Anova, αλλά δε βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου βασικών σπουδών και των απόψεων των ερωτηθέντων. Αντίθετα, η ύπαρξη επιπλέον σπουδών επηρεάζει τις απόψεις των συμμετεχόντων όσον αφορά στο ότι η έλλειψη χρόνου για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι το κυριότερο εμπόδιο για την υλοποίηση των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης ($p=0.026$) και ότι η διαρρύθμιση της τάξης και γενικά ο φυσικός χώρος στον οποίο υλοποιείται η παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση είναι ο πλέον αποφασιστικός παράγοντας επιτυχίας του σχετικού προγράμματος ($p=0.028$).

Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί η συσχέτιση μεταξύ των απόψεων των ερωτηθέντων και των ετών προϋπηρεσίας τους. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πιο κάτω πίνακα. Αυτό που παρατηρούμε είναι πως δεν υπάρχουν αρκετές στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας και των απόψεων των ερωτηθέντων. Βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των ετών υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός και της άποψης ότι τα παιδιά με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να διδάσκονται μέσα στη γενική τάξη και μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις να επιτρέπεται η παραπομπή τους σε μονάδες ειδικής αγωγής (ειδικά σχολεία) ($p=0.046$), ότι η έλλειψη ειδικών γνώσεων για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την πλευρά των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι το κυριότερο εμπόδιο για την υλοποίηση των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης ($p=0.014$), αλλά και της άποψης ότι η διαρρύθμιση της τάξης και γενικά ο φυσικός χώρος στον οποίο υλοποιείται η παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση είναι ο πλέον αποφασιστικός παράγοντας επιτυχίας του σχετικού προγράμματος ($p=0.043$).

	Pearson Correlation	-,318*
EP9	Sig. (2-tailed)	,046
	N	40
	Pearson Correlation	,084
EP10	Sig. (2-tailed)	,607
	N	40
	Pearson Correlation	-,001
EP11	Sig. (2-tailed)	,996
	N	40
	Pearson Correlation	,149
EP12	Sig. (2-tailed)	,357
	N	40
	Pearson Correlation	,060
EP13	Sig. (2-tailed)	,713
	N	40
	Pearson Correlation	-,042
EP14	Sig. (2-tailed)	,795
	N	40
	Pearson Correlation	-,386*
EP15	Sig. (2-tailed)	,014

	N	40
	Pearson Correlation	-,301
EP16	Sig. (2-tailed)	,059
	N	40
	Pearson Correlation	-,137
EP17	Sig. (2-tailed)	,400
	N	40
	Pearson Correlation	-,322*
EP18	Sig. (2-tailed)	,043
	N	40
	Pearson Correlation	-,295
EP19	Sig. (2-tailed)	,064
	N	40
	Pearson Correlation	,183
EP20	Sig. (2-tailed)	,259
	N	40
	Pearson Correlation	,297
EP21	Sig. (2-tailed)	,063
	N	40
	Pearson Correlation	,166
EP22	Sig. (2-tailed)	,305
	N	40
	Pearson Correlation	,163
EP23	Sig. (2-tailed)	,316
	N	40
	Pearson Correlation	,031
EP24	Sig. (2-tailed)	,848
	N	40
	Pearson Correlation	,153
EP25	Sig. (2-tailed)	,346
	N	40
	Pearson Correlation	,129
EP26	Sig. (2-tailed)	,428
	N	40

	Pearson Correlation	-,278
EP27	Sig. (2-tailed)	,082
	N	40

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 26: Συσχέτιση μεταξύ των ετών υπηρεσίας και των απόψεων των ερωτηθέντων

Στη συνέχεια εξετάστηκε το αν οι απόψεις των ερωτηθέντων διαφοροποιούνται στη βάση του αν είναι εκπαιδευτικοί γενικής ή ειδικής αγωγής. Για τον έλεγχο χρησιμοποιήθηκε το independent samples t-test. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πιο κάτω πίνακα.

		N	Μέρος όρος	Τυπική απόκλιση	p-value
EP9	Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής	27	4,52	1,156	0,000
	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής	13	5,54	,519	
EP11	Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής	27	2,22	1,121	0,001
	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής	13	1,31	,480	
EP15	Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής	27	3,44	1,649	0,000
	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής	13	5,31	,751	
EP16	Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής	27	4,04	1,315	0,003
	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής	13	5,31	,751	
EP19	Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής	27	4,48	1,051	0,012
	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής	13	5,15	,555	
EP21	Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής	27	4,15	1,537	0,000

	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής	13	1,85	,689	
	Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής	27	3,15	1,562	0,004
EP24	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής	13	4,69	1,316	
	Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής	27	3,37	1,713	0,000
EP25	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής	13	1,62	,506	
	Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής	27	3,81	1,711	0,000
EP26	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής	13	2,23	,832	
	Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής	27	4,44	1,050	0,010
EP27	Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής	13	5,31	,630	

Πίνακας 27: Συσχέτιση απόψεων ερωτηθέντων και υπηρεσίας στην ειδική / γενική αγωγή

Εν συνεχεία, εξετάστηκε αν οι απόψεις των συμμετεχόντων παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ανάλογα με το αν έχουν λάβει μέρος σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης, με τη χρήση του independent samples t-test. Από τον έλεγχο διαπιστώθηκε πως εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει προγράμματα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης πιστεύουν λιγότερο πως δημιουργούνται ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών, που προκύπτουν στο πλαίσιο των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης -συνεκπαίδευσης ($p=0.014$). Επίσης, άτομα που δεν έχουν πάρει μέρος σε τέτοια προγράμματα πιστεύουν λιγότερο πως τα απαιτητικά προγράμματα σπουδών του γενικού σχολείου αποτελούν το σημαντικότερο εμπόδιο υλοποίησης της παράλληλης στήριξης -συνεκπαίδευσης ($p=0.004$) και πως όλοι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής πρέπει να διαθέτουν στοιχειώδεις γνώσεις οργάνωσης προγραμμάτων για παιδιά με ειδικές ανάγκες ($p=0.038$).

Τέλος, με τη χρήση του one-way Anova εξετάστηκε αν υπάρχει διαφορά στις απόψεις των συμμετεχόντων με βάση τις ώρες διάρκειας του προγράμματος που παρακολούθησαν. Από

τον έλεγχο προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των απόψεων των ερωτηθέντων και της διάρκειας του προγράμματος όσον αφορά στο ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα παράλληλης στήριξης συνεκπαίδευσης πρέπει να είναι άτομα με υψηλή επικοινωνιακή ικανότητα ($p=0.036$), στο ότι τα παιδιά με μέτριες και βαριές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να διδάσκονται κυρίως στη γενική τάξη και να αποσύρονται από αυτήν μόνο κάποιες ώρες για εξειδικευμένη διδασκαλία ($p=0.007$), καθώς και στο ότι τα προγράμματα παράλληλης στήριξης είναι πιο αποτελεσματικά και λειτουργικά για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκριτικά με τα τμήματα ένταξης ($p=0.019$).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Συμπεράσματα

6.1. Συζήτηση αποτελεσμάτων της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (γενικής και ειδικής αγωγής), σχετικά με την ενσωμάτωση - συνεκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που δόθηκε σε 40 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής.

Για την ανάλυση των στοιχείων, οι 19 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ομαδοποιήθηκαν σε 4 άξονες. Για καλύτερη ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, οι άξονες αυτοί ταυτίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε στην αρχή της έρευνας μας:

- α) την αποτελεσματικότητα της παράλληλης στήριξης, τα εμπόδια κατά την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης και τους παράγοντες που τα επηρεάζουν,
- β) κατά πόσο είναι διακριτοί οι ρόλοι των δύο εκπαιδευτικών μέσα στην ίδια τάξη,
- γ) τα πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης συγκριτικά με παλαιότερες δομές συνεκπαίδευσης (ειδικές τάξεις σε γενικά σχολεία), και
- δ) η ύπαρξη ή όχι ταύτισης στις απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

Ο πρώτος άξονας του ερωτηματολογίου σχετίζεται με τα εμπόδια που παρουσιάζονται κατά την υλοποίησή των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης και γενικά όλους εκείνους τους παράγοντες που τα επηρεάζουν. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα του πρώτου άξονα αφορούσαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων, πιθανές δυσκολίες και προβλήματα που υπάρχουν και την επίδραση που έχουν στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Πιο αναλυτικά, το πρώτο συμπέρασμα είναι ότι τόσο οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής όσο και αυτοί της ειδικής αγωγής θεωρούν πως τα παιδιά με ήπιες ειδικές ανάγκες

πρέπει να διδάσκονται στη γενική τάξη και μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις να επιτρέπεται η παραπομπή τους σε μονάδες της ειδικής αγωγής. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα με εμπειρία και εκπαίδευση στον τομέα της ειδικής αγωγής τείνουν να είναι πιο υποστηρικτικά σε θέματα σχετικά με την ενσωμάτωση και συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Bender, Vail & Scott, 1995, Cook et al., 2000).

Ακόμη, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης είναι η γνώση τρόπων προσαρμογής των απαιτήσεων του προγράμματος σπουδών στις μαθησιακές απαιτήσεις των παιδιών με ΕΕΑ, τόσο από τον εκπαιδευτικό γενικής όσο και από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής. Την άποψη αυτή φαίνεται να συμμερίζονται και οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρουν επανειλημμένα την έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι βασικές για την επίτευξη προγραμμάτων συνεκπαίδευσης (Saleh, 1998). Ωστόσο, ο μεγαλύτερος αριθμός των ελλείψεων που επισημαίνουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (γενικής αγωγής) δεν αφορά τόσο τη θεματική της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης όσο εκείνης της διδακτικής μεθοδολογίας, δηλαδή δεν συνδέεται με την ετοιμότητά τους σε σχέση με τις γνώσεις και τα εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά κυρίως με την ικανότητά τους να προσεγγίσουν διαφορετικά παιδιά με διαφορετικές μεθόδους (Σούλης, 2002).

Επίσης, διαπιστώσαμε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν έχει ιδιαίτερα αρνητικές επιδράσεις στη διδασκαλία των παιδιών χωρίς ΕΕΑ. Ωστόσο, διαπιστώσαμε πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν ελαφρώς πιο θετική στάση. Ο λόγος που πιθανόν υπάρχει αυτή η μικρή διαφοροποίηση στις απαντήσεις είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής λόγω της εξειδίκευσής τους είναι πιο υποστηρικτικοί και γνωρίζουν την κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία, ώστε, μέσα από την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, να έχουν εκπαιδευτικά οφέλη και οι δύο ομάδες μαθητών (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). Σχετική άποψη έχει αναφερθεί και σε παλαιότερη έρευνα που αφορούσε τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Η έρευνα αυτή ανέφερε ως πλεονέκτημα την ύπαρξη των παιδιών χωρίς δυσκολίες σε μία τάξη συνεκπαίδευσης, καθώς τα θετικά στοιχεία που λαμβάνουν αφορούν το γνωστικό και κοινωνικό τομέα και τις βελτιωμένες συνθήκες που επικρατούν στο σχολικό περιβάλλον (Walther-Thomas, 1997). Μάλιστα, στην ίδια έρευνα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως το εκπαιδευτικό πλαίσιο της συνεκπαίδευσης ωφελεί περισσότερο τους μαθητές χωρίς δυσκολίες συγκριτικά με την κλασική εκπαιδευτική δομή στην οποία μπορεί να ήταν μέλη.

Διαπιστώθηκε, ακόμη, πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν την έλλειψη ειδικών γνώσεων για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την πλευρά των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι το κυριότερο εμπόδιο στην εφαρμογή των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Ωστόσο, υπάρχει μία μικρή διαφοροποίηση στις απαντήσεις, με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής να μην θεωρούν την έλλειψη γνώσεων ιδιαίτερα σημαντική. Η διάσταση αυτή στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών τονίζει και πάλι την ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε ζητήματα συνεκπαίδευσης. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών πιθανόν να στηρίζονται στο γεγονός ότι εάν δεν υπάρχει κατάρτιση και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, τότε δεν θα μπορεί να υπάρξει συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων και ιδεών στα πλαίσια ενός προγράμματος συνεκπαίδευσης (Walther-Thomas, 1997).

Ακόμη ένα εύρημα της έρευνας είναι ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρούν πως τα απαιτητικά προγράμματα σπουδών αποτελούν το σημαντικότερο εμπόδιο στην εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Αυτό πολύ συχνά στηρίζεται και στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως εμπόδιο την ύλη των μαθημάτων σε τυχόν δραστηριότητες που θέλουν να υλοποιήσουν. Πόσο μάλλον σε ένα πρόγραμμα συνεκπαίδευσης, στο οποίο απαιτείται περισσότερος χρόνος για την προετοιμασία και την εφαρμογή του (Σούλης, 2002). Ωστόσο, και σε αυτό το ερώτημα οι εκπαιδευτικοί ειδικής έχουν μία ελαφρώς πιο θετική στάση, καθώς θεωρούν, σε μεγαλύτερο βαθμό, τα απαιτητικά προγράμματα σπουδών σημαντικό παράγοντα αποτυχίας της συνεκπαίδευσης. Έχουν επισημανθεί έντονα και επανειλημμένα οι αμφιβολίες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, καθώς και η ανάγκη για αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών της γενικής εκπαίδευσης, ώστε η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης να έχει περισσότερα θετικά αποτελέσματα. Γενικότερα, το μεγαλύτερο μέρος της κριτικής που ασκούν επικεντρώνεται στην ανεπάρκεια του χρόνου για την υλοποίηση των προγραμμάτων αλλά και στην έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ώστε να μπορούν να προσαρμοστούν τα προγράμματα σπουδών (Σούλης, 2002).

Επιπροσθέτως, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως η καλή διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αποτελεί σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό το θεμέλιο λίθο της επιτυχίας των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Μάλιστα, την ίδια άποψη εκφράζει και η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών που έχει λάβει μέρος στην υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων. Το συμπέρασμα αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σε προγράμματα συνεκπαίδευσης, εξαιτίας ακριβώς της εμπειρίας τους και γνωρίζοντας τις απαιτήσεις ενός τέτοιου προγράμματος,

θεωρούν πως με τον άλλο εκπαιδευτικό θα πρέπει να μοιράζονται πολλά πράγματα, όπως για παράδειγμα το χώρο και χρόνο αλλά και να συνεργάζονται για τη σωστή έκβαση του προγράμματος. Για να επιτευχθεί η επιτυχία του προγράμματος χρειάζονται κοινοί στόχοι και σχέδια, και, επομένως, νέοι μέθοδοι συνεργασίας, κάτι που μέχρι σήμερα δεν συνέβαινε και πολύ (Saleh, 1998). Εάν δεν υπάρχει συνεννόηση και καλή διαπροσωπική επικοινωνία, τότε πιθανότατα θα υπάρξουν διαφωνίες και παρεξηγήσεις, που δεν θα μπορούν να λυθούν μέσα από το διάλογο, θέτοντας έτσι σε κίνδυνο την εφαρμογή του προγράμματος. Τέλος, η ελαφρά διαφοροποίηση που παρατηρήθηκε στις απαντήσεις τονίζει και πάλι την ανάγκη για επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στα ζητήματα συνεκπαίδευσης και συνεργατικής διδασκαλίας (Σούλης, 2002).

Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως η διαρρύθμιση της τάξης και ο φυσικός χώρος στον οποίο υλοποιείται η συνεκπαίδευση επηρεάζει σε μικρό βαθμό την επιτυχία του προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην εκπαιδευτική διαδικασία και δευτερευόντως στη διαρρύθμιση της τάξης. Ωστόσο, αρκετοί εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναγνωρίζουν την επίδραση του φυσικού χώρου στην υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Άλλωστε, η καλή διαρρύθμιση και η άνεση του χώρου δίνει την ευελιξία και τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει διάφορες ομάδες εργασίας ή συγκεκριμένους χώρους εργασιών αλλά και να τοποθετήσει στην τάξη διάφορα εποπτικά υλικά, κάτι που δεν θα μπορούσε να γίνει σε ένα χώρο περιορισμένο που το μόνο που χωράει είναι τα θρανία και τις τσάντες των μαθητών (Friend & Bursuck, 1999; Gately & Gately, 2001).

Το επόμενο εύρημα που προέκυψε ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής πρέπει να διαθέτουν στοιχειώδεις γνώσεις οργάνωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε αυτή την άποψη είναι απόλυτα σύμφωνοι και οι εκπαιδευτικοί γενικής και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Για άλλη μία φορά, τονίζεται η ανάγκη για περισσότερη κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σχετικά με τα ζητήματα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είτε αυτό σχετίζεται με την οργάνωση των προγραμμάτων είτε με τις μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας (Σούλης, 2002). Είναι, επομένως, αναγκαίοι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής να συνειδητοποιήσουν πως την ευθύνη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και της εκπαίδευσής τους έχουν εξίσου και οι δύο εκπαιδευτικοί και όχι μόνο ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής.

Ο δεύτερος άξονας σχετίζεται με το κατά πόσο είναι διακριτοί οι ρόλοι των δύο εκπαιδευτικών μέσα στην ίδια τάξη.

Αρχικά, συμπεράναμε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα

θεωρούν ότι οι συμμετέχοντες σε προγράμματα συνεκπαίδευσης εκπαιδευτικοί πρέπει να πιστεύουν στις ίδιες εκπαιδευτικές αξίες. Ωστόσο, παρατηρήσαμε πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής συμφωνούν με την άποψη αυτή σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Ο λόγος που μπορεί να πιστεύουν σε αυτήν την άποψη είναι το γεγονός ότι μπορεί η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος συνεκπαίδευσης να επηρεαστεί από τη σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και τις απόψεις τους. Για το λόγο αυτό τα τελευταία χρόνια μέσα από διάφορες έρευνες έγινε αντιληπτό πως η συμπεριφορά και οι αντιλήψεις ενός εκπαιδευτικού επηρεάζουν τη συμπεριφορά του μέσα στην τάξη και τις πρακτικές/ μεθόδους που ακολουθεί. Ακόμη, αναφέρεται πως σημαντικός παράγοντας επιτυχίας των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης είναι ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν κοινά στοιχεία σε επίπεδο πεποιθήσεων, προσωπικών χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων και επαγγελματικού ύφους (McCormick et al, 2001).

Ακόμη, ένα συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως η συναίνεση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Η πιθανή εξήγηση των απαντήσεων είναι πως από τη στιγμή που στα προγράμματα αυτά συνυπάρχουν και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών, θα πρέπει από κοινού να λαμβάνονται αποφάσεις και να συναινούν και οι δύο εκπαιδευτικοί (Walther-Thomas, 1997). Η μικρή διαφοροποίηση στις απαντήσεις των δυο ομάδων εκπαιδευτικών στηρίζεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής πιθανόν να θεωρούν ενισχυτική την παρουσία του δεύτερου εκπαιδευτικού και πως αυτοί έχουν τη γενική ευθύνη για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος (Walther - Thomas, 1997).

Ακόμη, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα συνεκπαίδευσης πρέπει, ως ένα βαθμό, να είναι άτομα με υψηλή επικοινωνιακή ικανότητα. Πολύ πιθανόν η αιτία για την απάντηση αυτή να είναι ότι μέσα από την επικοινωνία και το διάλογο προλαμβάνονται καταστάσεις, εντάσεις και προβλήματα είτε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Εξάλλου, όπως έχει επισημανθεί και σε παλαιότερες έρευνες, υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του συνεργατικού κλίματος, όπως π.χ. η επικοινωνιακή ικανότητα (Gately & Gately, 2001). Η μικρή διαφοροποίηση που παρατηρήσαμε στις απαντήσεις των δύο ομάδων πιθανόν να οφείλεται σε άσχημες εμπειρίες των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα συνεκπαίδευσης.

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως σε περίπτωση

διαφωνιών κατά την υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, και εφόσον πρέπει να ληφθεί μία απόφαση, δεν θα πρέπει να επικρατεί η άποψη του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής αλλά θα πρέπει να λαμβάνεται περισσότερο υπόψη η άποψη του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Αυτό πολύ πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι από τη στιγμή που οι τελευταίοι γνωρίζουν καλύτερα τα ζητήματα της ειδικής αγωγής και συνεκπαίδευσης, να μην συμφωνούν με τη λήψη αποφάσεων από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής. Εξάλλου, μέσα από την βιβλιογραφία έχει αναφερθεί πως οι εκπαιδευτικοί με επαρκή γνώση στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν και προβλέπουν ευνοϊκότερα αποτελέσματα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία στην ειδική αγωγή και γνώσεις στα ζητήματα που την αφορούν (Bergen, 1997). Το γεγονός ότι με την διατυπωμένη πρόταση συμφωνούν και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής πως οι σε περίπτωση διαφωνιών οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ξεπεράσουν τα όποια εμπόδια και δυσκολίες και να συζητήσουν να βρουν τη λύση, που θα ικανοποιεί και τις δύο πλευρές, καθώς και οι δύο εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για την υλοποίηση των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης με στόχο το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για τους μαθητές (Walther - Thomas, 1997).

Ένα ακόμη στοιχείο που αναπτύχθηκε είναι ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούν, σε μεγάλο βαθμό, πως σε μία τάξη συνεκπαίδευσης ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής πρέπει να υποστηρίζει μόνο το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να μην έχει κάποια επαφή με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν πως σε ένα τέτοιο πλαίσιο εκπαίδευσης ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής πέρα από την υποστήριξη του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχει και κάποια επαφή με τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ. Η διαφοροποίηση αυτή στις απαντήσεις τονίζει και πάλι την ανάγκη για κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής πάνω σε ζητήματα συνεκπαίδευσης και συνεργατικής διδασκαλίας (Σούλης, 2002). Είναι, λοιπόν αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής να συνειδητοποιήσουν πως σε ένα πλαίσιο συνεργατικής διδασκαλίας και συνεκπαίδευσης οι δύο εκπαιδευτικοί λειτουργούν ισότιμα και είναι εξίσου υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σούλης, 2002).

Ένα, ακόμη, συμπέρασμα είναι πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως ένα πετυχημένο πρόγραμμα συνεκπαίδευσης προσφέρει επαγγελματική ικανοποίηση στον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης έχει αναφερθεί και σε παλαιότερες έρευνες ως ένα από τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν για τους εκπαιδευτικούς (Walther -Thomas,

1997). Όπως αναφέρουν οι Avramidis και Kalyva (2007), έχει παρατηρηθεί πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα συνεκπαίδευσης παρουσιάζουν μια πιο θετική στάση σε αυτά.

Τέλος, το τελευταίο εύρημα σε αυτόν τον άξονα αναφέρεται στο ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως στα πλαίσια εφαρμογής ενός προγράμματος συνεκπαίδευσης δεν δημιουργούνται αυξημένες ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Και πάλι, γίνεται εμφανής η ανάγκη για επιπλέον κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, καθώς η συνεργασία και η καλή σχέση μεταξύ των δυο εκπαιδευτικών είναι καθοριστικοί παράγοντες στην επιτυχία ενός προγράμματος συνεκπαίδευσης.

Ο τρίτος άξονας σχετίζεται με τα πλεονεκτήματα της δομής της παράλληλης στήριξης συγκριτικά με άλλες δομές συνεκπαίδευσης.

Αρχικά, διαπιστώθηκε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα παιδιά με μέτριες και βαριές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να διδάσκονται κυρίως στη γενική τάξη και να αποσύρονται από αυτήν μόνο κάποιες ώρες για εξειδικευμένη διδασκαλία. Η επιλογή αυτή είναι πιθανόν να στηρίζεται στην αλλαγή των αντιλήψεων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, είναι πιθανόν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν πως είναι σημαντικό και για τα παιδιά χωρίς δυσκολίες να συνεργάζονται και να συναναστρέφονται με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς έτσι αναπτύσσονται οι κοινωνικές τους δεξιότητες και το αίσθημα σεβασμού στη διαφορετικότητα του άλλου. Μάλιστα, παλαιότερη έρευνα έχει δείξει πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε προγράμματα συνεκπαίδευσης παρατήρησαν και στις δύο ομάδες παιδιών θετικά αποτελέσματα και στην ακαδημαϊκή τους εξέλιξη αλλά και στις σχέσεις μεταξύ τους (Bergen, 1997· Walther & Thomas, 1997).

Το πιο σημαντικό ίσως συμπέρασμα της έρευνάς μας είναι πως οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν τα προγράμματα συνεκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πιο αποτελεσματικά και λειτουργικά συγκριτικά με παλαιότερες δομές, όπως ήταν τα τμήματα ένταξης. Η φοίτηση στα τμήματα ένταξης συνέβαλε στην περιθωριοποίηση και απομόνωση των παιδιών με ΕΕΑ, καθώς δεν είχαν καμία αλληλεπίδραση με συνομηλίκους τους. Αντιθέτως, η φοίτηση σε κοινές τάξεις συμβάλλει τόσο στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΕΕΑ, μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον, στην καλύτερη ακαδημαϊκή τους εξέλιξη αλλά και στην αύξηση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησής τους.

Επιπλέον, εξετάστηκαν κάποιες υποθέσεις. Αρχικά, διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου και των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Πιο

συγκεκριμένα με την πρόταση πως ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής πρέπει να υποστηρίζει μόνο τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεν πρέπει να έχει κάποια επαφή με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης φαίνεται πως φαίνεται πως οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο συγκριτικά με τους άντρες.

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα της έρευνας μας είναι πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται και από την ηλικία τους. Διαπιστώθηκε, επίσης, πως οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν μία πιο θετική στάση απέναντι στην υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης συγκριτικά με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Όπως επισημαίνει και ο Forlin (1995), οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι πιο πρόθυμοι να δεχτούν μέσα στην τάξη έναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Ανάλογα είναι και τα ευρήματα των Center και Ward (1987), οι οποίοι θεωρούν πως αυτό οφείλεται στην αλλαγή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης που δέχονται οι νέοι εκπαιδευτικοί σχετικά με τα ζητήματα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, καθώς και στις νέες παιδαγωγικές αξίες και ιδέες που εισέρχονται στην Εκπαίδευση.

Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε σημαντική στατιστική συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης και των επιπλέον σπουδών τους. Όπως επισημαίνουν και οι Ainscow (1997a) και Forlin (1995), με την επιπλέον κατάρτιση και επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί αποκτούν επιπλέον εξειδικευμένες γνώσεις, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αντίστοιχα είναι και τα ευρήματα άλλων ερευνών (Koutrouba et al., 2008· Papadopoulou et al., 2004) στον ελληνικό χώρο σχετικά με την επίδραση των επιπλέον σπουδών και κατάρτισης στις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συνεκπαίδευση.

Τέλος, διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεων τους σχετικά με την συνεκπαίδευση, καθώς τόσο οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας όσο και αυτοί με λιγότερα χρόνια έχουν θετική στάση απέναντι στην εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών (Center & Ward, 1987· Forlin, 1995), στις οποίες φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας έχουν πιο αρνητική απέναντι στη συνεκπαίδευση, ενώ, αντίθετα, οι με λιγότερα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας υποστήριζαν περισσότερο την συνεκπαίδευση.

Συνοψίζοντας, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, τις προσωπικές μας συζητήσεις μαζί τους και προηγούμενες έρευνες πάνω στο αντικείμενο

αυτό διαπιστώνουμε πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής «απειλητικά». Πολλές φορές νιώθουν πως η σχολική τάξη και ότι συμβαίνει σε αυτήν πρέπει να είναι υπό τον πλήρη έλεγχο τους και για να αλλάξει κάτι πρέπει να δώσουν οι ίδιοι την άδεια ή συγκατάθεσή τους. Ακόμη και όταν πρόκειται για ζητήματα ή αντικείμενα που δεν κατέχουν πλήρως, όπως η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θέλουν και πάλι να έχουν τον πλήρη έλεγχο.

Θα πρέπει, λοιπόν, μέσω της επιπλέον κατάρτισης και επιμόρφωσης, να συνειδητοποιήσουν πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς διαθέτουν όλες τις απαραίτητες γνώσεις και κατάρτιση, για να έχουν τα προγράμματα συνεκπαίδευσης ουσιαστικά οφέλη και αποτελέσματα για τους όλους τους μαθητές. Πρέπει να αντιληφθούν πως σε μία τάξη συνεκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί είναι ίσοι, συνεργάζονται, πιστεύουν στις ίδιες αξίες και αντιμετωπίζουν μαζί τις προκλήσεις και τις δυσκολίες που προκύπτουν. Και ειδικότερα, όταν πρόκειται για ένα αντικείμενο που οι μεν εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής δεν κατέχουν, οφείλουν να δέχονται τις συμβουλές και τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, και αντιστρόφως.

Από την άλλη πλευρά, και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θα πρέπει να σταματήσουν να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως αυθεντίες στα ζητήματα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, και να δέχονται τις παραινέσεις και τις απόψεις πάνω στα ζητήματα αυτά όλων των ειδικών που εμπλέκονται στην εκπαίδευση ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ψυχολόγων, λογοθεραπευτών, εργοθεραπευτών, νοσηλευτικού προσωπικού κ.ά.). Μόνο μέσα από τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, θα έχουμε αποτελεσματική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης προς όφελος των παιδιών.

6.2 Προτάσεις για επιπλέον έρευνα

Η συνεκπαίδευση ως εκπαιδευτική πρακτική έλαβε υπόψη της τα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για ίσες ευκαιρίες και ίση πρόσβαση με τους συνομηλίκους τους στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, έδωσε την ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους σχέσεις, να αποδέχονται και να σέβονται τη διαφορετικότητα και να κατακτούν νέες ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ωστόσο, αν η συνεκπαίδευση δεν εφαρμοσθεί με ουσιαστικό τρόπο και κατάλληλα οργανωμένο σχεδιασμό, τότε είναι σίγουρο πως αντί να προσφέρει εκπαιδευτικά και κοινωνικά οφέλη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα συμβάλλει στην απομόνωση και τον στιγματισμό τους.

Η συζήτηση για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παραμένει ακόμη ανοιχτή. Πέρα από τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών που αναμφίβολα επηρεάζουν την πορεία του προγράμματος, υπάρχουν αρκετές παράμετροι που δεν έχουν ερευνηθεί ακόμη σε ικανοποιητικό βαθμό. Οι επόμενες έρευνες μπορούν να εστιάσουν στην εξέταση της κοινωνικοποίησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, καθώς οι περισσότερες μέχρι τώρα έρευνες εστιάζουν στην ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών αυτών. Γιατί, ας μην ξεχνάμε, πως η πρακτική της συνεκπαίδευσης δεν αποσκοπεί μόνο στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και στη βελτίωση της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους και τον κοινωνικό τους περίγυρο.

Επιπλέον, είναι αναγκαίο να ερευνηθούν οι αντιλήψεις των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για την πρακτική της συνεκπαίδευσης σε μεγαλύτερη έκταση και βάθος. Υπάρχουν έρευνες που παρουσιάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού και των γονέων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, απουσιάζουν έρευνες που εστιάζουν τις εμπειρίες των παιδιών από την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, τις δικές τους προτάσεις και γενικότερα τις ανάγκες και επιθυμίες τους ως προς το ζήτημα της εκπαίδευσής τους.

Τέλος, είναι αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση των παραγόντων που μπορούν να συμβάλλουν, ώστε η συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να είναι αποτελεσματική και για τα ίδια τα παιδιά αλλά και για τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό. Αυτό σημαίνει πως οι έρευνες είναι σκόπιμο να προσανατολίζονται λιγότερο στον εντοπισμό των υπέρ και των κατά της συνεκπαίδευσης και να επικεντρωθούν στον προσδιορισμό και στην ανάλυση όλων εκείνων των παραμέτρων που διασφαλίζουν σε μία τάξη συνεκπαίδευσης ένα κλίμα θετικό, προς όφελος όλων των παιδιών.

Επίλογος

Συνολικά λοιπόν, σύμφωνα με τις δυσκολίες του προγράμματος σπουδών του γενικού σχολείου παρατηρήθηκε πως στην επιλογή των απαντήσεων τους παίζει ρόλο η ιδιότητά τους (γενικής ή ειδικής αγωγής), καθώς και το αν έχουν λάβει μέρος ή όχι σε προγράμματα παράλληλης στήριξης- συνεκπαίδευσης.

Γενικότερα, καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως υπάρχει ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, καθώς η ύπαρξη γνώσεων σχετικά με τα θέματα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία του προγράμματος.

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε ο τομέας στον οποίο απασχολούνται (γενική εκπαίδευση/ ειδική αγωγή και εκπαίδευση), όπως και η ιδιότητα τους.

Τέλος, σχετικά με τις χωρικές και χρονικές απαιτήσεις των προγραμμάτων ενιαίας εκπαίδευσης καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει και πάλι ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

Συνοψίζοντας, σημαντικό ρόλο σε ένα πρόγραμμα παράλληλης στήριξης- συνεκπαίδευσης παίζει και η θετική στάση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα αυτό. Αυτό που προτείνεται για μελλοντικές έρευνες είναι να διερευνηθεί κατά πως μπορούν, με ποιους τρόπους, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, γενικής και ειδικής αγωγής, να αποκτήσουν θετική γνώμη για τη συνεργατική διδασκαλία, υπό ποιες συνθήκες θα ήταν πιο επικοινωνητική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ποιοι παράγοντες θα παίξουν ρόλο ή θα πρέπει να συμπεριληφθούν.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24 (1), 3- 6.
- Ainscow, M. (2004). Special needs through school improvement: School improvement through special needs. In Mitchell, D. (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education, Vol II*, 265- 279. New York: RoutledgeFalmer.
- Allan, J. (1999). *Actively Seeking Inclusion Pupils with Special Needs in mainstream schools*. London: Falmer Press.
- Anderson C. J. K., Klassen R. M. and George G. K. (2007). Inclusion in Australia. what teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131- 147.
- Armstrong, D. (2003). *Experience of special education: re-evaluating policy and practice through life*. London: Routledge.
- Arnold, W. E., McCroskey J. C., & Prichard S. V. O. (1967). The Likert-type scale. *Today's Speech*, 15(2), 31-33.
- Ash, A., Bellew, J., Davies, M., Newman, T., & Richardson, L. (1997). Everybody in? The experience of disabled students in further education. *Disability and Society*, 12(4), 605- 621.
- Austin, V. L., (2001). Teachers' Beliefs about Co-Teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245- 255.
- 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, 367- 389.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority, *Educational Psychology*, 20(2), 193–213.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000b) Students teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school, *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.
- Avramides, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: A review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2002). Inclusion in action: An in-depth case study

of an effective inclusive secondary school in the south-west of England, *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143-163.

- Bacon, E. H., & Schulz, J. B. (1991). A survey of mainstreaming practices, *Teacher Education and Special Education*, 14(2), 144-149.
- Batsiou, S., Bebetos, P., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools, *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219.
- Barton, L. (2004). *Disability and Labour Market: A socio-political perspective. Integration at Work*. Rotterdam: Pedagogisch Instituut.
- Bender, W., Vail, C., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 87 -95.
- Bergren, B. A. (1997). *Teacher Attitudes toward included special education students and co-teaching*.
- Berryman, J. D. (1989). Attitudes of the public toward educational mainstreaming, *Remedial and Special Education*, 10(4), 44-49.
- Booth, T. (1996). A perspective on inclusion from England, *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87- 99.
- Booth, T., Ainscow, M., Black- Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bowman, I. (1986). Teacher-training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation Unesco study, *European Journal of Special Needs Education*, 1(1), 29-38.
- Brown, P. I., & Shearer, J. (2004). Challenges for inclusion within a quality of life model for the 21th century. In Mitchell, D. (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education, II*, (pp.139-156). New York: RoutledgeFalmer.
- Γενά, Α. (1997). Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Τάφα, Ε. (Επιμ./ μτφρ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, (σελ.231- 245). Αθήνα: Ελληνικά Γραμμάτα.
- Canevaro, A. (1984). Lessons from the periphery. *Prospects*, XIV (3), 327. Paris: Unesco.
- Center, Y., & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools, *Exceptional Child*, 34(1), 41-56.

- Center, Y., Ward, J., Parlmenter, T., & Nash R. C. (1985). Principals' attitudes toward the integration of disabled children into regular schools, *The Exceptional Child*, 32(3), 149-161.
- Chancerel, J. L., & Σιπητάνου, Α. (1989). Η ειδική αγωγή: προβληματική για τον ορισμό ενός πεδίου δράσης. Στο *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής*, (Τομος Γ'). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Clough, P., & Corbett, J. (2000). *Theories of inclusive education*. London: P. Chapman Pub.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coles, C., & Zsargo L. (1998). Conductive education: Towards an 'educational model'. *British Journal of Special Education*, 25(2), 70- 74.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T., & Mastropieri . M. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(6), 350-358.
- Cook, B.G., M. Tankersley, L. Cook, & T.J. Landrum (2000). *Teachers' attitudes toward their included students with disabilities*. *Exceptional Children*, 67, pp.115–35.
- Creswell, J. W. (Χαράλαμπος Τσορμπατζούδης, επιμέλεια) (2011). *Η Έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Δελλασούδας, Α. (2003). *Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική: Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Δόικου, Μ. (2000). Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής: διερεύνηση της προσφοράς μαθημάτων ειδικής αγωγής στα Παιδαγωγικά τμήματα της Ελλάδας, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, (σελ. 27- 64).
- DeFrance Schmidt, S. A. (2008). *The Power Of Co-teaching: Predictors Of Attitudes On Elementary ESL/General Education Co-teaching*. Hamline University, Saint Paul, Minnesota.
- Dunn, L.M. (1968). Special Education for the mildly retarded -Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5- 22.
- Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες Νόμος. (2008, 2 Οκτωβρίου). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας τεύχος 1, Αρ. 199, 3699/2008, 3499-3520*.
- Ebersold, S. (2003). Inclusion and mainstream education: an equal cooperation system. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 89- 107.
- Ebersold, S., & Evans, P. (1997). Special education in France. *European Journal of Special*

Education, 12(3), 254-255.

- Evans, J., & Lunt, I. (2002). Inclusive education are there limits?. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (1), 1- 14.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153 -162.
- Fontana, K. C. (2005). The effects of co-teaching on the achievement of eighth grade students with learning disabilities. *The Journal of At risk Issues*, 11(2), 17-23.
- Forlin, C. (1995). 'Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia, *British Journal of Special Education*, 22(4), 179-185.
- Friend, M., & Bursuck, W. (1999). *Including students with special needs: A practical guide for classrooms teachers*. Boston: Ally & Bacon, Inc.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1998). Εκπαιδευτική πολιτική και ένταξη των αναπήρων στη βασική εκπαίδευση: Προβληματισμοί -Προϋποθέσεις -προοπτικές. Στο Τάφα, Ε. (Επιμ./ μτφρ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, (σελ.246- 259). Αθήνα: Ελληνικά Γραμμάτα.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (επίμ), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία*, (σελ.29- 54), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International journal of Inclusive education*, 10(2), 379-293.
- Gately, S. E., & Gately, F. J. (2001). Understanding Co-teaching Components. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 40-47.
- Guralnick, M. J. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22, 70 -86.
- Hasson, D., Arnetz, B. B. (2007). Validation and Findings Comparing VAS vs. Likert Scales for Psychosocial Measurements. *International Electronic Journal of Health Education*, 8, 178-192.

- Hsien, M. L. W. (2007). Teacher attitudes towards preparation for inclusion: In support of a unified teacher preparation program, *Postgraduate Journal of Education Research*, 8(1), 49-60.
- Hodkinson, A. (2007). Disaster or catalyst of change? Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people: Recipe for an examination of non-disabled primary schoolchildren's attitudes to children with disabilities, *Research in Education*, 77, 56- 76.
- Hornby, G. (1999). Inclusion or delusion: Can one size fit all?, *Support for learning*, 14 (4), 152 -157.
- Horne, M. D., & Ricciardo, J. L. (1988). Hierarchy of responds to handicaps, *Psychological Reports*, 62, 83-86.
- Janney, R. E., Snell, M. E., Beers, M. K., & Raynes, M. (1995). Integrating children with moderate and severe disabilities into general education classes, *Exceptional Children*, 61(5), 423-439.
- Καββαδία-Γώγου, Λ. (1987). Ενσωμάτωση ή διαχωρισμός; Μια προσπάθεια ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες: Κοινωνιολογική προσέγγιση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 34/35, 34- 38 και 55- 65.
- Καλαντζής, Κ. Γ. (1984). Η Ειδική Αγωγή χθες και σήμερα (Γενική θεώρηση – Επισημάνσεις – Νέοι προσανατολισμοί). *Νέα Παιδεία*, 8 (32), 57- 72.
- Κιτσαράς, Γ. (1995). Νομική και ηθική διάσταση της εκπαίδευσης των ειδικών παιδιών. Στο Καΐλα, Μ., Πολεμικού Ν. & Φιλίππου Γ. (Επιμ), *Άτομα με ειδικές ανάγκες*, (σελ.77- 94). Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Κόμπος, Χ. (1992). *Ο θεσμός της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Κουτάντος, Δ. (2000). Ανάπηροι άνθρωποι ή ανάπηρη κοινωνία; Μία εναλλακτική, ολιστική, οικολογική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 65 -85.
- Κρουσταλάκης, Γ. (1994). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο - ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης*. Αθήνα: Έκδοση του ιδίου.
- Κυπριωτάκης, Α. (2002). *Μια παιδαγωγική: Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1996). Historical overview of inclusion. In Stainback, S. & Stainback, W. (eds), *Inclusion: A guide for educators*, (pp. 17-27). Baltimore: Brookes, Pub. Co.
- Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2004). River of ideology, islands of evidence. In Mitchell, D.

(Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education, II*, (pp. 192-213). New York: RoutledgeFalmer.

- Korinek, L., McLaughlin-Laycock, V. et Walter-Thomas, C. S. (1995). Least restrictive environment and collaboration. *Preventing School Failure*, 39 (3), (pp.6- 12).
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Theodoropoulos, E. (2008). SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance, *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413 – 421.
- Kugelmass, J. W. (2004). *The inclusive school: Sustaining Equity and Standards*. New York: Teachers College Press.
- Λαμπροπούλου, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα. Κριτική Θεώρηση. Στο Κυπριωτάκης, Α. (Επιμ), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής: Τάσεις και Προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη Σήμερα*, (σελ.56 -169). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΠΤΔΕ.
- Λεξικό Τριανταφυλλίδη στο (<http://www.komvos.edu.gr>).
- Λιοδάκης, Δ. (1997). Η συνεκπαίδευση τυφλών και βλεπόντων μαθητών στο κοινό δημοτικό σχολείο. *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου του Π.Ε.Π.Σ.Ε.Ε.Ε.*, Καλαμάτα 13-14 Ιουνίου 1998.
- Leatherman, J. M., & Niemeier, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: factors influencing classroom practice, *Journal of Early Childhood Teacher Educators*, 26(1), 23–36.
- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: A cross-cultural study in six nations, *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 1–15.
- Lifshitz, H., Glaubman, R., & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers, *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171–190.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30 (1), 3- 12.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusion/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1- 29.
- Lombardi, T., & Woodrum, D. (1999). Inclusion: A worthy challenge for parents, teachers, psychologists and administrators. In Pfeiffer, S. & Reddy, L. *Inclusion, Practices with special needs students: Theory, research and application*, (pp.171 -188). New York:

The Haworth Press.

- Lovey, J. (1998). *Supporting special educational needs in secondary school classroom*. London: Fulton Publications Ltd.
- Μιχαηλίδης, Κ. Θ. (2009). *Συνεκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: Παπασωτηρίου
- Μπάρδης, Π. (1994). Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες: Περιεχόμενο και φιλοσοφία της ενσωμάτωσης. Στο Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν. & Φιλίππου, Γ. (Επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες, Τόμος Β΄*, (σσ. 740- 742). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπίρτσας, Χ. (1990). *Διδακτικά προγράμματα για παιδιά με «ειδικές» εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Margalit, M., Mioduser, D., Al-Yagon, M., & Neuberger, M. (1997). Teachers' and peers' perceptions of children with learning disorders: Consistency and change. *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), 225- 238.
- Mastropieri, M., Scruggs, T., & Chung. S. (1998). Instructional interventions for students with mathematics learning disabilities. In Wong, B. (Ed.), *Learning about learning disabilities*. San Diego: Academic Press.
- McCormick, L., Noonan, M. J., Ogata, V., & Heck, R. (2001). *Co-teacher Relationship and Program Quality: Implications for Preparing Teachers for Inclusive Preschool Settings. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36 (2), 119-132.
- Moores, D. (1996). *Educating the Deaf: Psychology, principles and practices (4th)*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Βλάχου- Μπαλαφούτη, Α. (Επιμ. έκδ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική, Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σελ. 123-151). Αθήνα: Πεδίο.
- Νικόδημος, Σ. (1994). Αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα: “Καταθέσεις”: Σημερινή κατάσταση - επισημάνσεις - προοπτικές. Στο: *ΥΠ.Ε.Π.Θ. \ Δ\νση Ειδικής Αγωγής: Δελτίο πληροφοριών ειδικής αγωγής, ΣΤ΄ Έκδοση* (σελ.9 -30). Αθήνα: Ο.Ε.Β.Δ.
- Norwich, B. (2000). Inclusion in education: From concepts, values, and critique to practice. In Daniels, H. (ed.), *Special education re-formed. Beyond rhetoric?*, (pp. 5-30). London: Routledge Falmer Press.
- Norwich, B. (2004). *Education, inclusion and individual differences. Recognizing and*

- resolving dilemmas. In Mitchell, D. (ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education, 2*, (pp. 101-119). New York: RoutledgeFalmer.
- Oliver, M. (1990). *Αναπηρία και πολιτική* (Θ. Μπεκερίδου, μετάφραση). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
 - Oliver, M. (2004). Education for all? A perspective on an inclusive society. In Mitchell, D. (ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education, 2*, (pp.86- 100). New York: RoutledgeFalmer.
 - Olkin, R. (1999). *What Psychotherapists should know about disability?* New York: Guilford Press.
 - Παντελιάδου, Σ., & Κωτούλας, Β. (1997). Σχολική Ένταξη Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Μια πρόταση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96-97, (σελ.136- 146).
 - Παντελιάδου Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Ενέργεια 3.2.β. Έρευνα.
 - Παπαδημητρίου Γ., Φλώρου, Γ., & Αναστασιάδου, Σ. (2001). Κλίμακες αξιολόγησης: η περίπτωση της κλίμακας Likert. *Πρακτικά 14^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Στατιστικής*, 81-88. Στο: hdl.handle.net/2159/8834
 - Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1999). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας: Επιλογή του δείγματος, μέσα και διαδικασία συλλογής των δεδομένων*, (Τόμος Β'). Αθήνα: ΑΘΗΝΑ.
 - Πατσάλης, Χ. (1998). Συγκριτική Ειδική Εκπαίδευση. *Ανοιχτό Σχολείο*, 74, (σελ. 41 -46).
 - Πολυχρονοπούλου, Σ. (1999). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες: νοητική υστέρηση: ψυχολογική κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.
 - Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Τόμος Α και Β: Σύγχρονες Τάσεις Εκπαίδευσης και Ειδικής Υποστήριξης*. Αθήνα: Ατραπός.
 - Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou Z., & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with disabilities, *International Journal of Special Education*, 19(2), (pp.104-111).
 - Porter, G. (1997). What we know about school inclusion. In OECD Proceedings, *Implementing inclusive education*. OECD.
 - Power-deFur, L. A., & Orelove, F. P. (1996). *Inclusive education: The past, present, and future*. Gaithersburg: Aspen Publishers.
 - Ρήγα, Α. Α. (1998). Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα: Στάσεις και αναπα-

- ραστάσεις των εκπαιδευτικών. Στο Φίλιας, Β. (Επιμ.), *Προβληματισμοί και Επισημάνσεις I*, (σσ. 154- 161). Αθήνα: Σιδέρης.
- Reble, A. (1990). *Ιστορία της Παιδαγωγικής* (Θ. Δ. Χατζηστεφανίδης και Σ. Θ. Χατζηστεφανίδη, μετάφραση). Αθήνα: Παπαδήμας.
 - Reiter, S. (2000). Society and disability: A model of support in special education and rehabilitation. *Focus on Exceptional Children*, 32 (8), (pp.1- 14).
 - Riddel, S., & Brown, S. (1994). The impact of policy on practice and talking. In Riddel, S. & Brown, S. (Ed.), *Special Educational Needs policy in the 1990's. Warnock in the market place*, (pp. 214 -235). London: Routledge.
 - Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
 - Σούλης, Σ. Γ. (2008). Ένα σχολείο για όλους: Από την έρευνα στην πράξη. Αθήνα: Gutenberg.
 - Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.
 - Στασινός, Δ. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
 - Saleh, L. (1998). Ο θετικός ρόλος των δασκάλων στη συνεκπαίδευση. Στο Ε.Τάφα (Επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, (σελ. 260- 294). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
 - Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2004). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995. In Mitchell, D. (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, Vol II, (pp. 379-400). New York: RoutledgeFalmer.
 - Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive setting: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), (pp.1 -9).
 - Shaffner, C. B., & Buswell, B. E. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In Mitchell, D. (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education, Vol II*, (pp. 295-313). New York: RoutledgeFalmer.
 - Sileo, M. J., & Van Garderen, D. (2010). Creating Optimal Opportunities to Learn Mathematics. Blending Co-Teaching Structures with Research Based Practices. *Teaching Exceptional Children*, 42(3), 14- 21.
 - Smith, T., Polloway, E., Patton, J., & Dowdy, C. (1998). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings*. Boston: Allyn and Bacon.

- Spooren, P., Mortelmans, D., & Denekens, J. (2007). Student evaluation of teaching quality in higher education: development of an instrument based on 10 Likert-scales. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(6), 667-679.
- Stephens, T., Blackhurst, A., & MagglioCCA, L. (1989). *Teaching mainstreamed students*. New York: John Wiley & Sons.
- Stoler, R. D. (1992). Perceptions of regular education teachers toward inclusion of all handicapped students in their classrooms. *The Clearing House*, 66(1), 60-62.
- Strully, J. L., & Strully, C. (1996). Friendships as an educational goal: What we have learned and where we are headed. In Stainback, S. B. & Stainback, W. C. (Ed.). *Inclusion a guide for educators*, (pp. 141-154). Baltimore: P. H. Brookes Publications.
- Τάφα, Ε. (1997). Προσχολική παρέμβαση σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης για παιδιά με προβλήματα μάθησης ή και συμπεριφοράς. Στο Τάφα, Ε., (Επιμ./ μτφρ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (1998). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου Μ. (2000). Παιδιά με ειδικές ανάγκες στο περιθώριο της σχολικής ζωής: Η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας. Κυπριωτάκης, Α. (Επιμ), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής: Τάσεις και Προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη Σήμερα*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΠΤΔΕ.
- Τριλιανός, Θ. (1992). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας II: Κριτική προσέγγιση της αποτελεσματικής διδασκαλίας με βάση τα πορίσματα της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Τολίδη.
- Τσιναρέλης, Γ. (1993). Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μύθοι και πραγματικότητα. *Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*, (σελ.46- 47 και σελ.18- 29).
- Tilstone, C. (2000). Η ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση: Πρακτικές ένταξης για μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Στο Ζώνιου -Σιδέρη, Α. (Επιμ.), *Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες* (σελ. 223 -235). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Yoshida, R. K., & Ketzenberger, K. Y. (2000). Mainstreaming, in Reynolds, G. R., Mann, L. &

- Flecher-Jansen, E. (eds), *Encyclopedia for Special Education: A reference for the education of the handicapped and other exceptional children and adults*, 2, (pp. 11-32). New York: John Wiley and Sons.
- Yunker, H. (1988). The effects of contact on attitudes toward disabled persons: Sameempirical generalization. In Yunker, H. E. (Ed.), *Attitudes toward persons with disabilities*, (pp. 262-274). New York: Springer Publish Company, Inc.
 - UNESCO (1994). The Salamanca Statement and framework for actions on special needs education. In Mitchel, D. (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, 1, (pp.382 -385). New York: RoutledgeFalmer.
 - UNESCO (2004). The Salamanca Statement and framework for actions on special needs education. In Mitchel, D. (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, 2, (pp.382 -383). New York: RoutledgeFalmer.
 - Van-Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion, *High School Journal*, 84(2), (pp. 7–20).
 - Vislie, L. (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.
 - Φίλιας, Β. (1998). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
 - Χαρούπιας, Α. (1997). *Ειδική εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.
 - Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή* (Τόμος Α). Αθήνα: Ατραπός.
 - Walther-Thomas, C., Bryant, M., & Land, S. (1996). Planning for Effective Co Teaching: The Key to Successful Inclusion. *Remedial and Special Education*, 17, pp. 255-264.
 - Walther-Thomas, C. (1997). *Co-Teaching Experiences: The Benefits and Problems that Teachers and Principals Report over time*. *Journal of Learning Disabilities*, 30, pp.395-407.
 - Watkins, A. (2003). *Αρχές- Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής*. Odense. Denmark: European Agency for Development in Special Ne.eds Education.
 - Wilkins, T., & Nietfeld, J. L. (2004). The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' attitudes about inclusion, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), (pp. 115-121).

Παράρτημα

Συνοδευτική Επιστολή

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Η παράλληλη στήριξη -συνεκπαίδευση είναι μια, σχετικά, νέα μορφή εκπαιδευτικής στήριξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που προβλέπεται από τον νόμο 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Το κύριο χαρακτηριστικό της είναι ότι τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνυπάρχουν στις ίδιες σχολικές αίθουσες και την ευθύνη της διδασκαλίας μοιράζονται δύο εκπαιδευτικοί, ένας της γενικής και ένας της ειδικής αγωγής, με τον δεύτερο να (υπο)στηρίζει μόνο το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό σημαίνει ότι οι δύο εκπαιδευτικοί μοιράζονται τον ίδιο φυσικό χώρο και είναι υποχρεωμένοι να συνεργάζονται. Η συνεργασία περιλαμβάνει διάφορες παραμέτρους, όπως είναι π.χ. πιθανά εμπόδια κατά την εφαρμογή της δομής της παράλληλης στήριξης, τα όρια των ρόλων των δύο εκπαιδευτικών, ο συντονισμός των ενεργειών για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών κ.λ.π.

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι πρόκειται για ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα στο χώρο της εκπαίδευσης, δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τα στοιχεία αυτά κρίνονται απαραίτητα, ώστε και οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να επιτελέσουν σωστά το έργο τους αλλά και ο θεσμός της παράλληλης στήριξης να καταστεί λειτουργικός και αποτελεσματικός.

Στόχος, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης -συνεκπαίδευσης, τα εμπόδια εφαρμογής της και ο ρόλος των δύο εκπαιδευτικών στα πλαίσια της παράλληλης στήριξης. Εξετάζονται, ακόμη, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον θεσμό της παράλληλης στήριξης σε σύγκριση με άλλα μοντέλα συνεκπαίδευσης (τμήματα ένταξης) αλλά και αν υπάρχει ταύτιση ή διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

Η έρευνα διενεργείται στο πλαίσιο των υποχρεώσεων που προβλέπονται από το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Ανοικτού Πανεπιστημίου της Κύπρου στην Ειδική Εκπαίδευση.

Εφόσον αποφασίσετε να συμμετάσχετε στην έρευνα, διαβάστε παρακαλώ με προσοχή τις

δηλώσεις και επιλέξτε μια από τις προτεινόμενες αριθμητικές επιλογές.

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο και τη βοήθεια σας,

Μπαρά Ιωάννα.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ατομικά και επαγγελματικά στοιχεία

Παρακαλώ σημειώστε χ στην απάντηση που επιθυμείτε:

1. Φύλο

Γυναίκα	
Άνδρας	

2. Ηλικία

Έως 30 ετών	
31 – 40 ετών	
41 – 50 ετών	
51 – 60 ετών	

3. Βασικές Σπουδές

Παιδαγωγική Ακαδημία	
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	
Τμήμα Ειδικής Αγωγής	
Άλλη σχολή Τεταρτοετούς Φοίτησης	

4. Επιπλέον Σπουδές

Δεύτερο πτυχίο	
Εξομίωση	
Μεταπτυχιακό	
Διδακτορικό	

Διδασκαλείο	
Άλλο	

5. Χρόνια Υπηρεσίας ως Εκπαιδευτικός (συμπληρώστε τον αριθμό)

6. Είστε:

Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής	
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής	

7. Έχετε λάβει μέρος σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης:

Ναι	
Όχι	

8. Αν ναι, πόσες ώρες την εβδομάδα εφαρμοζόταν το πρόγραμμα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης:

Έως 5	
6 - 10 ώρες	
11 - 15 ώρες	
16 - 20 ώρες	
21 - 25 ώρες	

Παρακαλώ δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σας με κάθε μια από τις παρακάτω δηλώσεις, επιλέγοντας ένα από τα έξι αριθμητικά σύμβολα, των οποίων η αντιστοιχία με το βαθμό συμφωνίας έχει ως εξής:

9. Τα παιδιά με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να διδάσκονται μέσα στη γενική τάξη και μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις να επιτρέπεται η παραπομπή τους σε μονάδες ειδικής αγωγής (ειδικά σχολεία).

1 Καθόλου

2	Πολύ λίγο
3	Λίγο
4	Αρκετά
5	Πολύ
6	Πάρα Πολύ
7	Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

10. Τα προγράμματα παράλληλης στήριξης -συνεκπαίδευσης προϋποθέτουν ότι τόσο ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής όσο και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής θα γνωρίζουν τρόπους προσαρμογής των απαιτήσεων του προγράμματος σπουδών στις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

1	Καθόλου
2	Πολύ λίγο
3	Λίγο
4	Αρκετά
5	Πολύ
6	Πάρα Πολύ
7	Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

11. Η εφαρμογή προγραμμάτων παράλληλης στήριξης - συνεκπαίδευσης έχει αρνητικές επιδράσεις στη διδασκαλία των παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1	Καθόλου
2	Πολύ λίγο
3	Λίγο
4	Αρκετά
5	Πολύ
6	Πάρα Πολύ
7	Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

12. Η έλλειψη χρόνου για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι το κυριότερο εμπόδιο για την υλοποίηση των προγραμμάτων παράλληλης

στήριξης - συνεκπαίδευσης.

1	Καθόλου
2	Πολύ λίγο
3	Λίγο
4	Αρκετά
5	Πολύ
6	Πάρα Πολύ
7	Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

13. Ένα πετυχημένο πρόγραμμα παράλληλης στήριξης -συνεκπαίδευσης προσφέρει επαγγελματική ικανοποίηση στον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής.

1	Καθόλου
2	Πολύ λίγο
3	Λίγο
4	Αρκετά
5	Πολύ
6	Πάρα Πολύ
7	Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

14. Δημιουργούνται ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών, που προκύπτουν στο πλαίσιο των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης - συνεκπαίδευσης.

1	Καθόλου
2	Πολύ λίγο
3	Λίγο
4	Αρκετά
5	Πολύ
6	Πάρα Πολύ
7	Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

15. Η έλλειψη ειδικών γνώσεων για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την πλευρά των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι το κυριότερο

**εμπόδιο για την υλοποίηση των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης -
συνεκπαίδευσης.**

1	Καθόλου
2	Πολύ λίγο
3	Λίγο
4	Αρκετά
5	Πολύ
6	Πάρα Πολύ
7	Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

**16. Τα απαιτητικά προγράμματα σπουδών του γενικού σχολείου αποτελούν το
σημαντικότερο εμπόδιο υλοποίησης της παράλληλης στήριξης -συνεκπαίδευσης.**

1	Καθόλου
2	Πολύ λίγο
3	Λίγο
4	Αρκετά
5	Πολύ
6	Πάρα Πολύ
7	Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

**17. Η καλή διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και
ειδικής αγωγής αποτελεί το θεμέλιο λίθο της επιτυχίας των προγραμμάτων
παράλληλης στήριξης - συνεκπαίδευσης.**

1	Καθόλου
2	Πολύ λίγο
3	Λίγο
4	Αρκετά
5	Πολύ
6	Πάρα Πολύ

7 Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

18. Η διαρρύθμιση της τάξης και γενικά ο φυσικός χώρος στον οποίο υλοποιείται η παράλληλη στήριξη - συνεκπαίδευση είναι ο πλέον αποφασιστικός παράγοντας επιτυχίας του σχετικού προγράμματος.

1 Καθόλου
2 Πολύ λίγο
3 Λίγο
4 Αρκετά
5 Πολύ
6 Πάρα Πολύ
7 Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

19. Όλοι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής πρέπει να διαθέτουν στοιχειώδεις γνώσεις οργάνωσης προγραμμάτων για παιδιά με ειδικές ανάγκες.

1 Καθόλου
2 Πολύ λίγο
3 Λίγο
4 Αρκετά
5 Πολύ
6 Πάρα Πολύ
7 Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

20. Όσοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε προγράμματα παράλληλης στήριξης - συνεκπαίδευσης πρέπει να πιστεύουν στις ίδιες εκπαιδευτικές αξίες.

1 Καθόλου
2 Πολύ λίγο
3 Λίγο
4 Αρκετά
5 Πολύ
6 Πάρα Πολύ
7 Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

21. Τα προγράμματα παράλληλης στήριξης - συνεκπαίδευσης πρέπει να υλοποιούνται μόνο εφόσον ερωτηθούν και συναινέσουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής.

1	Καθόλου
2	Πολύ λίγο
3	Λίγο
4	Αρκετά
5	Πολύ
6	Πάρα Πολύ
7	Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

22. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα παράλληλης στήριξης συνεκπαίδευσης πρέπει να είναι άτομα με υψηλή επικοινωνιακή ικανότητα.

1	Καθόλου
2	Πολύ λίγο
3	Λίγο
4	Αρκετά
5	Πολύ
6	Πάρα Πολύ
7	Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

23. Σε περίπτωση διαφωνιών μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης - συνεκπαίδευσης και εφόσον πρέπει να ληφθεί οπωσδήποτε κάποια απόφαση, θα πρέπει να επικρατεί η γνώμη του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής.

1	Καθόλου
2	Πολύ λίγο
3	Λίγο
4	Αρκετά

5	Πολύ
6	Πάρα Πολύ
7	Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

24. Σε περίπτωση διαφωνιών μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης - συνεκπαίδευσης και εφόσον πρέπει να ληφθεί οπωσδήποτε κάποια απόφαση, θα πρέπει να επικρατεί η γνώμη του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής.

1	Καθόλου
2	Πολύ λίγο
3	Λίγο
4	Αρκετά
5	Πολύ
6	Πάρα Πολύ
7	Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

25. Ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής υποστηρίζει μόνο το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεν έχει κάποια επαφή με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης.

1	Καθόλου
2	Πολύ λίγο
3	Λίγο
4	Αρκετά
5	Πολύ
6	Πάρα Πολύ
7	Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

26. Τα παιδιά με μέτριες και βαριές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να διδάσκονται κυρίως στη γενική τάξη και να αποσύρονται από αυτήν μόνο κάποιες ώρες για εξειδικευμένα διδασκαλία.

1	Καθόλου
2	Πολύ λίγο
3	Λίγο
4	Αρκετά
5	Πολύ
6	Πάρα Πολύ
7	Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

27. Τα προγράμματα παράλληλης στήριξης είναι πιο αποτελεσματικά και λειτουργικά για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκριτικά με τα τμήματα ένταξης.

1	Καθόλου
2	Πολύ λίγο
3	Λίγο
4	Αρκετά
5	Πολύ
6	Πάρα Πολύ
7	Δεν ξέρω/ Δεν απαντώ

*Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο
και τη βοήθειά σας!*