

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Επιστήμες της Αγωγής

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Οι πεποιθήσεις, τα στερεότυπα και οι φόβοι γύρω από
την αναπηρία: επιδράσεις στις πρακτικές των
εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε
ενταξιακά περιβάλλοντα**

Ειρήνη Καλογεροπούλου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Όλγα Λύρα

Ιούνιος 2017

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
*Επιστήμες της Αγωγής***

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Οι πεποιθήσεις, τα στερεότυπα και οι φόβοι γύρω από
την αναπηρία: επιδράσεις στις πρακτικές των
εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε
ενταξιακά περιβάλλοντα**

Ειρήνη Καλογεροπούλου

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Όλγα Λύρα**

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 Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Ιούνιος 2017

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει το θέμα της παρακώλησης της εφαρμογής της ισότιμης συνεκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η έρευνα προσπαθεί να συμπληρώσει το κενό της βιβλιογραφίας σχετικά με τις εσωτερικές στάσεις και πεποιθήσεις των δασκάλων. Διερευνώνται, δηλαδή, οι πεποιθήσεις γύρω από την αναπηρία τόσο των δασκάλων ειδικής αγωγής των τμημάτων ένταξης όσο και των δασκάλων γενικής αγωγής γύρω από τις εσωτερικές αντιστάσεις τους σε θέματα συνεκπαίδευσης και το πώς αυτές επηρεάζουν τη διδακτικές τους πρακτικές, ώστε να γίνει κατανοητή η φύση των αντιστάσεων και να βρεθούν τρόποι υπερπήδησης αυτών των εμποδίων.

Για την παρούσα ποιοτική έρευνα επιλέχθηκε η θεμελιωμένη θεωρία με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων, ώστε οι 15 συνεντευξιαζόμενοι δάσκαλοι να απαντήσουν σε θέματα σχετικά με την έρευνά μας, αλλά ταυτόχρονα να έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα τους προβληματισμούς τους, τους φόβους τους και οποιαδήποτε ζητήματα τους απασχολούν. Τα δεδομένα μετατράπηκαν σε κωδικούς και κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τους στόχους της έρευνας, υποβλήθηκαν σε συνεχείς συγκρίσεις και έλεγχο, ώστε να προκύψουν οι τελικές κατηγορίες άξονα και έπειτα να οδηγηθούμε στην επιλεκτική κατηγοριοποίηση και στην ανάδυση της θεωρίας μας.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι πηγές αντίστασης των δασκάλων που επηρεάζουν τη διδασκαλία τους σχετίζονται με θέματα κουλτούρας της αναπηρίας, άγνοιας διαχείρισης της αλλαγής, της συνεργασίας και της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας και ηθικής, αλλά κυρίως με θέματα επαγγελματικής ηθικής και δικαιοσύνης σε σχέση με την αναπηρία.

Η σημαντικότητα και η αναγκαιότητα της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι – σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση - μέχρι σήμερα δεν έχουν εξεταστεί ενδελεχώς οι εσωτερικές αντιστάσεις των δασκάλων και οι επιπτώσεις τους στη διδακτική τους πρακτική. Η παρούσα έρευνα φωτίζει μια άλλη πτυχή των εμποδίων που υπάρχουν για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης και τα οποία θα πρέπει να εξεταστούν, ώστε να μπορέσει να εφαρμοστεί με επιτυχία.

Summary

The present thesis examines the procrastination of the implementation of inclusive education in greek public primary schools in Attica. In particular, this research study tries to fill a gap of literature concerning special and general education teachers' internal attitudes and beliefs about disability and their internal personal disagreements about full inclusion, as well as their impact on teaching, so as for us to understand the nature of resistance and find ways to overcome these obstacles.

The chosen method for the present research was grounded theory through semi-structured interviews, so that 15 interviewed teachers were able to answer questions concerning our research and subsequently express openly their concerns, their fears etc. Data analysis was based on the subject of the present research. Coding and division into categories refer to the aim of research and arise after a thorough check of data and information. Afterwards, axial coding and selective coding help us to develop our theory.

Taking a deeper look into the results of the analysis revealed that teachers' internal sources of resistance, which could possibly affect their teaching, pertain to issues about culture of disability, ignorance of handling change, collaboration and the existent school culture and ethics, but mostly concern professional ethics and equity about disability.

The importance and necessity of this research is that – according to the literature – teachers' internal sources of resistance have not been examined as well as their impact on teaching practice. The present research study illuminates a different side of existent obstacles against the implementation of inclusive education, which should be considered.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ πολύ την επιβλέπουσα καθηγήτρια κυρία Όλγα Λύρα για τις συμβουλές, τον πολύτιμο χρόνο που αφιέρωσε για να ολοκληρωθεί η παρούσα εργασία και για την εξαιρετική καθοδήγησή που μου παρείχε. Η θετική της ενέργεια ήταν, επίσης, πολύ σημαντική για την ολοκλήρωση αυτής της έρευνας.

Ευχαριστώ, επίσης θερμά, τους δασκάλους, οι οποίοι δέχτηκαν να μου αφιερώσουν αρκετό χρόνο κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και να μοιραστούν μαζί μου τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους.

Περιεχόμενα

1	Εισαγωγή.....	1
2	Λειτουργικοί ορισμοί.....	6
2.1	Εννοιολογικές προσεγγίσεις.....	6
2.1.1	Η έννοια των στάσεων.....	6
2.1.2	Η έννοια των πεποιθήσεων.....	6
2.1.3	Η έννοια των κοινωνικών στερεοτύπων.....	7
2.1.4	Η έννοια της κουλτούρας.....	8
2.1.5	Η έννοια των εσωτερικών αντιστάσεων.....	8
3	Η συνεκπαίδευση.....	10
3.1	Διερεύνηση του όρου συνεκπαίδευση.....	10
3.2	Οι σκοποί της συνεκπαίδευσης.....	11
3.3	Οι προϋποθέσεις της συνεκπαίδευσης.....	12
3.4	Τα οφέλη της συνεκπαίδευσης.....	12
4	Οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών α' βάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συνεκπαίδευση.....	14
4.1	Διεθνείς μελέτες.....	14
4.1.1	Το φύλο.....	15
4.1.2	Η ηλικία και η εκπαιδευτική πείρα σε γενικό σχολείο.....	15
4.1.3	Η διδακτική εμπειρία με μαθητές με αναπηρία.....	15
4.1.4	Οι πεποιθήσεις για τους μαθητές με αναπηρία.....	15
4.1.5	Η επιμόρφωση.....	16
4.1.6	Το άγχος.....	16
4.1.7	Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής.....	17
4.1.8	Ζητήματα οργάνωσης.....	17
4.1.9	Το είδος της αναπηρίας.....	17
4.1.10	Το αναλυτικό πρόγραμμα.....	17
4.1.11	Η συνεργασία σχολείου γενικής και ειδικής αγωγής.....	17
4.2	Μελέτες στην Ελλάδα.....	18
4.2.1	Η εμπειρία και η εκπαίδευση.....	18

4.2.2	Η αμφισβήτηση του θεσμού της συνεκπαίδευσης.....	19
4.2.3	Το είδος αναπηρίας.....	20
4.2.4	Η απουσία συνεργασίας – η ευθύνη ειδικών παιδαγωγών.....	22
4.2.5	Ο φόρτος εργασίας.....	22
4.2.6	Η συμβουλευτική και η στήριξη.....	23
4.2.7	Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας.....	23
4.2.8	Η ευθύνη του κράτους.....	23
4.2.9	Η επάνδρωση, η υλικοτεχνική υποδομή και το άγχος.....	23
4.2.10	Τα αναλυτικά προγράμματα.....	24
4.2.11	Η παραδοχή προκαταλήψεων.....	25
5	Μεθοδολογία της έρευνας.....	26
5.1	Ερευνητικός σκοπός.....	26
5.2	Ερευνητικά ερωτήματα.....	26
5.3	Ερευνητική μέθοδος.....	27
5.4	Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	28
5.5	Μεθοδολογικός σχεδιασμός.....	29
5.6	Ηθική και δεοντολογία της έρευνας.....	29
5.7	Δειγματοληψία.....	30
5.8	Ανάλυση των αποτελεσμάτων.....	31
5.9	Αξιοπιστία και εγκυρότητα.....	32
5.10	Περιορισμοί της έρευνας.....	32
6	Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	34
6.1	Δάσκαλοι ειδικής αγωγής-Δημογραφικά στοιχεία.....	34
6.2	Ανοιχτή κωδικοποίηση δεδομένων των δασκάλων ειδικής αγωγής.....	35
6.2.1	Οι πεποιθήσεις των δασκάλων ειδικής αγωγής απέναντι στην αναπηρία.....	35
6.2.1.1	Η κατανόηση της αναπηρίας.....	35
6.2.1.2	Η αντίληψη για τη συνεκπαιδευσιμότητα.....	35
6.2.1.3	Οι εσωτερικές αντιστάσεις σχετικά με την αναπηρία.....	36

6.2.2	Οι σκέψεις των δασκάλων ειδικής αγωγής για τη συνεκπαίδευση και το ρόλο τους σε μια τάξη συνεκπαίδευσης.....	37
6.2.2.1	Οι απόψεις για τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρίες.....	37
6.2.2.2	Οι αρμοδιότητες σε μια τάξη συνεκπαίδευσης.....	38
6.2.2.3	Η συνεργασία μεταξύ δασκάλων σε πλαίσιο συνεκπαίδευσης.....	39
6.2.2.4	Οι προκαταλήψεις σε σχέση με το δάσκαλο ειδικής αγωγής.....	39
6.2.2.5	Οι στάσεις και οι φόβοι για αλλαγή προς τη συνεκπαίδευση.....	40
6.2.2.6	Προσωπικές εμπειρίες από μαθητές με αναπηρίες.....	40
6.3	Κωδικοποίηση άξονα δεδομένων των εσωτερικών αντιστάσεων που έχουν επιπτώσεις στις διδακτικές πρακτικές των δασκάλων ειδικής αγωγής.....	41
6.3.1	Οι αντιλήψεις για τη συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες και ο ρόλος των δασκάλων.....	41
6.3.2	Οι αμφιβολίες για τη full inclusion θεωρία.....	42
6.3.3	Η αντίδραση και η αντίσταση στην αλλαγή.....	43
6.3.4	Ο φόβος των δύσκολων συμπεριφορικά περιπτώσεων.....	45
6.3.5	Η δυσκολία ύπαρξης συνεργασίας μεταξύ των δασκάλων.....	46
6.3.6	Η βίωση αρνητικών συναισθημάτων από πλευράς των δασκάλων.....	47
6.4	Επιλεκτική κωδικοποίηση δεδομένων των απόψεων των δασκάλων ειδικής αγωγής.....	49
6.4.1	Η προκατάληψη και η επιφυλακτικότητα απέναντι στις κρατικές αλλαγές.....	49
6.4.2	Η σχολική κουλτούρα και η ηθική της.....	49
6.4.3	Η έλλειψη κουλτούρας για την αναπηρία.....	50
6.4.4	Η ηθική και επαγγελματική συγκρότηση του δασκάλου ειδικής αγωγής.....	50
6.5	Δάσκαλοι γενικής αγωγής - Δημογραφικά στοιχεία.....	51
6.6	Ανοιχτή κωδικοποίηση δεδομένων των δασκάλων γενικής αγωγής.....	52
6.6.1	Οι πεποιθήσεις των δασκάλων γενικής αγωγής απέναντι στην αναπηρία.....	52
6.6.1.1	Η κατανόηση της αναπηρίας.....	52
6.6.1.2	Η αντίληψη για τη συνεκπαιδευσιμότητα.....	52

6.6.1.3	Οι εσωτερικές αντιστάσεις σχετικά με την αναπηρία.....	53
6.6.2	Οι σκέψεις των δασκάλων γενικής αγωγής για τη συνεκπαίδευση και το ρόλο τους σε μια τάξη συνεκπαίδευσης.....	53
6.6.2.1	Οι απόψεις για τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρίες.....	53
6.6.2.2	Οι αρμοδιότητες σε μια τάξη συνεκπαίδευσης.....	54
6.6.2.3	Η συνεργασία μεταξύ δασκάλων σε πλαίσιο συνεκπαίδευσης.....	54
6.6.2.4	Οι προκαταλήψεις σε σχέση με το δάσκαλο ειδικής αγωγής.....	55
6.6.2.5	Οι στάσεις και οι φόβοι για αλλαγή προς τη συνεκπαίδευση.....	55
6.6.2.6	Οι προσωπικές εμπειρίες από παιδιά με αναπηρίες.....	55
6.7	Κωδικοποίηση άξονα δεδομένων των εσωτερικών αντιστάσεων που έχουν επιπτώσεις στις διδακτικές πρακτικές των δασκάλων γενικής αγωγής.....	56
6.7.1	Οι αντιλήψεις για τη συνεκπαιδευσιμότητα των μαθητών με αναπηρίες και ο ρόλος των δασκάλων.....	56
6.7.2	Ο φόβος της συνεργασίας με άλλους δασκάλους στην ίδια τάξη.....	57
6.7.3	Ο φόβος της αλλαγής.....	59
6.7.4	Ο φόβος για τις αντιδράσεις παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των γονέων τους.....	60
6.7.5	Ο φόβος υποβάθμισης της ποιότητας της παρεχόμενης γνώσης στο γενικό σχολείο.....	60
6.7.6	Η αμηχανία απέναντι στην αναπηρία.....	61
6.7.7	Το άγχος κάλυψης του αναλυτικού προγράμματος.....	62
6.8	Επιλεκτική κωδικοποίηση-δασκάλων γενικής αγωγής.....	63
6.8.1	Η έλλειψη κουλτούρας για την αναπηρία.....	63
6.8.2	Η σχολική κουλτούρα και η ηθική της.....	64
6.8.3	Η ηθική και επαγγελματική συγκρότηση του δασκάλου.....	64
7	Συζήτηση Αποτελεσμάτων.....	66
7.1	Σύνδεση των αποτελεσμάτων με τα ερευνητικά ερωτήματα.....	66
7.2	Σύνδεση των αποτελεσμάτων με τις θεωρητικές αναφορές.....	74
8	Συμπεράσματα.....	79
9	Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	81
10	Επίλογος.....	84

Παραρτήματα	85
A Πρωτόκολλο συνέντευξης	85
A.1 Ερευνητικά εργαλεία.....	85
A.1.1 Δημογραφικά στοιχεία.....	85
A.1.2 Ερωτηματολόγιο έρευνας.....	85
A.1.3 Φωτογραφία τετραπληγικού μαθητή.....	87
B Έντυπο συναίνεσης	88
B.1 Έντυπο συναίνεσης στην έρευνα.....	88
Κατάλογος βιβλιογραφικών αναφορών	90

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στον άνθρωπο, την κοινωνία και την παγκόσμια κοινότητα. Σε μια κοινωνία που συνεχώς αλλάζει μορφή και που η παγκοσμιοποίηση, η οικονομική κρίση, η μετανάστευση και η πολυπολιτισμικότητα αποτελούν καίρια ζητήματα του σύγχρονου κόσμου, το σχολείο δε μπορεί να παραμένει θεατής των εξελίξεων ακολουθώντας ένα πλαίσιο συντηρητικό με αποκλειστικά ακαδημαϊκό προσανατολισμό, με συσσώρευση γνώσεων και μεθόδους δασκαλοκεντρικές αποσκοπώντας στην εκπαίδευση μόνο όσων μαθητών έχουν τις δυνατότητες ή θεωρείται ότι τις έχουν και στη σύσταση μια πλασματικής ομοιομορφίας (Ζωνιου-Σιδέρη, 2011). Χρειάζεται, δηλαδή, να αποδεσμευθεί από τις παραδοσιακές δομές που διαιωνίζουν το διαχωρισμό και να γίνει φορέας αλλαγών επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο του (Καλαϊτζοπούλου, 2001· Fullan, 2009, 2011).

Μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1980 το μοντέλο που προσπαθεί να προωθήσει τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και να καταργήσει τις διαχωριστικές γραμμές ήταν αυτό της ένταξης. Όσο όμως η ανομοιογένεια διείσδυε σε όλες τις κοινωνίες, και λαμβάνοντας υπόψη ότι ένταξη δε σημαίνει ισοτιμία και πλήρη αποδοχή του άλλου, το μοντέλο αντικαταστάθηκε στις αρχές του 1990 στην Παγκόσμια συνδιάσκεψη της Unesco στην Ταϊλάνδη από την ιδέα της συνεκπαίδευσης (Unesco, 1990). Με βάση αυτή την αντίληψη η συνεκπαίδευση ως σύγχρονη φιλοσοφική προσέγγιση στην εκπαίδευση και ως σχολική κουλτούρα έρχεται να ενσαρκώσει τις ιδέες της Διακήρυξης της Salamanca (Unesco, 1994) και όλων των διεθνών δεσμεύσεων για μια ισότιμη αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία και για τη διαφύλαξη των δικαιωμάτων τους. Στην ουσία πρόκειται για

μια γενική παιδαγωγική με βάση της τα ανθρώπινα δικαιώματα, που προσπαθεί να εξασφαλίσει την ισότιμη συμμετοχή όλων στην κοινωνία χωρίς να διαχωρίζει τους πολίτες σε ομάδες, αλλά εκλαμβάνοντάς τους ως μια ολότητα που ο καθένας είναι ξεχωριστός και με διαφορετικές ανάγκες (Slee, 2001· Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Οι μαθητές με αναπηρίες, δηλαδή, θα πρέπει να γίνονται δεκτοί στο γενικό σχολείο χωρίς ενδοιασμούς λόγω της αναπηρίας τους, αλλά και το κράτος να έχει μεριμνήσει, ώστε το σχολείο να είναι πλήρως εξοπλισμένο και έτοιμο να δεχθεί τη διαφορετικότητα κάθε μαθητή.

Στην Ελλάδα μια πρώτη κατάργηση των διαχωριστικών γραμμών μεταξύ ειδικών και γενικών σχολείων ξεκινά με το νόμο 1143/1981, οπότε δημιουργούνται ειδικές τάξεις μέσα στα γενικά σχολεία, ενώ το 1988 καθιερώθηκε η ενισχυτική διδασκαλία. Από τότε πολύ λίγα έχουν αλλάξει στον τρόπο οργάνωσης των σχολείων. Με το νόμο 2817/2000 ξεκινά η ένταξη στα γενικά σχολεία, ενώ στα ειδικά παραμένουν οι μαθητές με σοβαρές, βαριές και πολλαπλές αναπηρίες. Τα τμήματα ένταξης, η παράλληλη στήριξη και τα ενισχυτικά μαθήματα λειτουργούν από τότε ως προεκτάσεις των ειδικών σχολείων στα γενικά, χωρίς ουσιαστική ενσωμάτωση και ίση αντιμετώπιση των μαθητών με αναπηρίες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Η συνεκπαίδευση έχει γίνει γνωστή τα τελευταία χρόνια ως θεωρία που δεν έχει εφαρμοστεί και συχνά συγχέεται με ενταξιακού τύπου μεθόδους. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει συντηρητικό και προωθεί τους μαθητές που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο ειδικό σχολείο.

Οι αιτίες εντοπίζονται σε μια πληθώρα πραγμάτων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών. Εντούτοις, οι επικρατούσες αξίες και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναπηρία είναι αυτές που παίζουν τον πιο σημαντικό ρόλο και αυτοί εξακολουθούν να λειτουργούν αρνητικά στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (Symeonidou, 2002), πράγμα που λειτουργεί ως τροχοπέδη, καθώς οι δάσκαλοι είναι αυτοί που πραγματώνουν την εκπαίδευση και τη μόρφωση των μαθητών, αποτελούν, δηλαδή, τον πρωταρχικό παράγοντα για την επιτυχία ή την αποτυχία της εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Πίσω από την εκπαιδευτική φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης υπάρχουν έννοιες, όπως αυτές της δικαιοσύνης, της ισοτιμίας, της ηθικής της εκπαίδευσης (Ζεμπύλας, 2011) και της ηθικής της φροντίδας (Πέτρου, 2012), που έρχονται να περιγράψουν

τη στάση που θα πρέπει να έχει όλη η κοινωνία απέναντι στην ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρίες και ιδιαίτερα ο εκπαιδευτικός ως παράγων που μορφώνει και διαμορφώνει τους κατοπινούς πολίτες (Fullan & Hargreaves, 1991). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναλογιστούν την ευθύνη που φέρουν με τις επιλογές τους και τις επιπτώσεις που αυτές έχουν σε κοινωνικό επίπεδο. Αυτό θα πρέπει να τους οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας κριτικής στάσης απέναντι σε κάθε σκέψη και ενέργεια, ώστε να μη λειτουργούν ως εμπόδιο στην προσπάθεια να εδραιωθεί ένα κλίμα αποδοχής και προώθησης της συνεκπαίδευσης (Αγγελίδης, 2011) καθώς έχει διαπιστωθεί ότι σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από τους ίδιους ως φορείς παροχής γνώσης.

Ιδιαίτερα μετά την έκδοση της Παγκόσμιας Έκθεσης για την Αναπηρία (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2011), ο όρος της συνεκπαίδευσης έχει διευρυνθεί, αλλά εξακολουθεί να είναι ο εκπαιδευτικός αυτός ο οποίος καλείται να στηρίξει τους μαθητές μέσα στην τάξη και να προσφέρει κοινές ευκαιρίες μάθησης για όλους. Αν ο εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να πραγματώσει αυτές τις αρχές, τότε όλες οι προσπάθειες προς μία πορεία συνεκπαίδευσης δεν επαρκούν (European Agency, 2014). Γι' αυτό και η σε βάθος και συνεχιζόμενη κατάρτισή του παίζει σημαντικό ρόλο. Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την ενιαία εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό θέμα και η βιβλιογραφία καταγράφει αξιόλογες προσπάθειες συστηματοποίησης των γνώσεων που προκύπτουν από προγράμματα επιμόρφωσης. Ακαδημαϊκοί και εκπαιδευτικοί που έχουν ασχοληθεί με το σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων προσέγγισαν το θέμα από διάφορες οπτικές γωνίες (Robson, Sebba, Mittler & Davies, 1988· Hanko, 1995· Florian, 2009).

Εντούτοις, η επιμόρφωση και η συσσώρευση προσόντων διδακτικής φύσεως δεν αρκεί καθώς σημαντικό ρόλο παίζει και η προσωπικότητα αλλά και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, 2005), καθώς ο ίδιος, ως ένας από τους σημαντικότερους φορείς αγωγής επιφορτίζεται με τη διδασκαλία και τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών του (De Boer, Pijl & Minnaert, 2011). Μέσα στο νέο πλαίσιο, λοιπόν, εκπαίδευσης, όπως έχει διαμορφωθεί από τις διεθνείς συνθήκες και το οποίο χαρακτηρίζεται από δημοκρατικές ιδέες και ευελιξία μεθόδων διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός καλείται να αποκτήσει κουλτούρα απέναντι στην

αναπηρία και επαγγελματικά χαρακτηριστικά αντιπροσωπευτικά του ρόλου του. Η προσωπική διερεύνηση των οικογενειακών και προσωπικών αξιών και των εμπειριών παίζει πολύ σημαντικό ρόλο καθώς και οι αντιλήψεις του που επηρεάζουν τη διδακτική διαδικασία και την αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές (Ainscow, Booth & Dyson, 2004). Ο εντοπισμός και η εξάλειψη, δηλαδή, των προκαταλήψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητα στοιχεία για τη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής στο γενικό σχολείο, διότι τα στερεότυπα ως προϊόντα ασυνείδητων διεργασιών με κοινωνικές καταβολές επηρεάζουν, οργανώνουν και καθοδηγούν τη σκέψη και τις πράξεις και είναι αυτά που σχετίζονται με τους φόβους και τις ενστάσεις των εκπαιδευτικών. Είναι επίσης πολύ σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι η συνεκπαίδευση δεν είναι μια εκπαιδευτική θεωρία που απευθύνεται στους ειδικούς παιδαγωγούς, αντιθέτως είναι μια στάση ζωής, ένας τρόπος θέασης των πραγμάτων που θα πρέπει να έχει κάθε δάσκαλος γενικής τάξης (Barton, 1997). Οι δάσκαλοι θα πρέπει να κατανοήσουν ότι η σωστή προσέγγιση είναι η συνεκπαίδευση και όχι ο διαχωρισμός και ο αποκλεισμός, ώστε η ζωή των ατόμων με αναπηρίες να βελτιωθεί σημαντικά και να συμμετάσχουν ισότιμα στην κοινωνία. Είναι δηλαδή θέμα αξιών και δικαιωμάτων (Lindsay, 2007).

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να διερευνηθούν ποιοτικώς με τη χρήση της Θεμελιωμένης Θεωρίας οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης και της γενικής αγωγής όσον αφορά στις εσωτερικές αντιστάσεις και στην κουλτούρα τους ως προς την αλλαγή που επιτάσσει η συνεκπαίδευση και πώς αυτές οι στάσεις επηρεάζουν τη διδασκαλία τους. Αρχικά, παρουσιάζονται οι εννοιολογικές προσεγγίσεις που πραγματεύεται η εργασία και έπειτα γίνεται μια σύντομη παρουσίαση της θεωρίας της συνεκπαίδευσης. Στην ενότητα της βιβλιογραφικής επισκόπησης παρουσιάζονται οι σημαντικότερες έρευνες και τα πορίσματά τους. Ακολουθεί η μεθοδολογία, η ανάλυση και η παρουσίαση των συνεντεύξεων σε δύο μέρη, το πρώτο για τους δασκάλους ειδικής αγωγής των τμημάτων ένταξης και το δεύτερο για τους δασκάλους γενικής αγωγής. Τα αποτελέσματα φωτίζουν εσωτερικές αντιστάσεις των δασκάλων που έχουν να κάνουν με την ιδιότητά τους και τη φύση της διδασκαλίας τους, την έλλειψη κουλτούρας για την αναπηρία καθώς και την έλλειψη επαγγελματισμού με σαφή ηθικό προσανατολισμό για τη θέση των μαθητών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο.

Τέλος, με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν προτείνεται η inclusive ethics ως θεωρία και βασικό μάθημα ενταγμένο στο αναλυτικό πρόγραμμα των παιδαγωγικών σχολών.

Κεφάλαιο 2

Λειτουργικοί ορισμοί

2.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των εσωτερικών αντιστάσεων των δασκάλων ειδικής και γενικής αγωγής και το πώς αυτές επηρεάζουν τη διδασκαλία τους. Εξετάζοντας, λοιπόν, τις απόψεις των δασκάλων και θέλοντας να απαντηθούν ερωτήματα που αφορούν τις εσωτερικές αντιστάσεις τους, είναι χρήσιμο να ανατρέξουμε στους ορισμούς των στάσεων, των πεποιθήσεων που διαμορφώνουν και διαμορφώνονται από τα κοινωνικά στερεότυπα καθώς και την κουλτούρα και εδράζονται τόσο στη σκέψη όσο και στο συναίσθημα και στις προσωπικές εμπειρίες τους. Η έννοια των εσωτερικών αντιστάσεων παρουσιάζεται τελευταία, καθώς έρχεται να ενώσει όλους τους προηγούμενους ορισμούς.

2.1.1 Η έννοια των στάσεων

Οι στάσεις ορίζονται ως τάσεις, ως προδιάθεση των ατόμων να ανταποκρίνονται θετικά ή αρνητικά απέναντι σε μια κατάσταση (Φιλίππου και Χρίστου, 2001). Σύμφωνα με τους Zimbardo & Leippe (1991) η προδιάθεση αυτή διαθέτει μια αξιολογική διάθεση, η οποία στηρίζεται στις γνώσεις, στις συναισθηματικές αντιδράσεις και στην προσωπική συμπεριφορά του παρελθόντος και επηρεάζει από μόνη της τις γνωστικές, συναισθηματικές ανταποκρίσεις και τις μελλοντικές εντάσεις και συμπεριφορές ενός ατόμου και στη συγκεκριμένη περίπτωση των δασκάλων.

2.1.2 Η έννοια των πεποιθήσεων

Οι πεποιθήσεις αφορούν στην υποκειμενική γνώση που διαμορφώνει κανείς για τα πράγματα, είναι υποθέσεις για τον κόσμο που προκύπτουν από την εμπειρία, το

διάβασμα, τις σκέψεις και εφαρμόζονται τόσο στο πώς κάποιος βλέπει τον εαυτό του, αλλά και στο πώς βλέπει τους άλλους. Ο άνθρωπος έχει την τάση να μην αναρωτιέται για τις πεποιθήσεις του, διότι είναι πολύ σίγουρος για αυτές, κάποιες μάλιστα προέρχονται από την παιδική του ηλικία.

Οι πεποιθήσεις, όπως και οι αξίες, χωρίζονται στις πεποιθήσεις ενδυνάμωσης και στις πεποιθήσεις περιορισμού. Οι πρώτες βοηθούν στο να γίνονται αλλαγές, πράγμα επιθυμητό στην περίπτωση του θεσμού της συνεκπαίδευσης. Αντίθετα οι δεύτερες κρατούν τον άνθρωπο ανυποχώρητο σε συγκεκριμένες θέσεις και είναι αυτές, οι οποίες θα πρέπει να διερευνηθούν και να προταθούν τρόποι μείωσης της ισχύος τους, διότι βασίζονται συνήθως σε υποθέσεις που δεν είναι αληθείς, αλλά είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών στερεοτύπων που δέχεται το άτομο και είναι αυτές που θα πρέπει να εντοπιστούν και να αλλάξουν, ώστε να υπάρξει μία ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών με αναπηρίες στο σχολείο, αλλά και σε όλη την κοινωνία. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, μάλιστα, για την αναπηρία και την ευθύνη που έχουν προς αυτούς τους μαθητές οδηγούν στη διερεύνηση των ευρύτερων στάσεων και πεποιθήσεων για την φύση της ικανότητας, της γνώσης και τη διαδικασία μάθησης (Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009).

2.1.3 Η έννοια των κοινωνικών στερεοτύπων

Σύμφωνα με τον Παπαστάμου (1990) τα στερεότυπα αποτελούν κοινωνικές αναπαραστάσεις μέσα στον κοινωνικό χώρο, μέρος του οποίου αποτελεί και το σχολείο. Είναι, δηλαδή, αντικειμενικοποιημένες γνωστικές και συναισθηματικές κατασκευές ευρέως αποδεκτές, οι οποίες αναδύονται και εξαπλώνονται κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες. Με τον όρο κοινωνική αναπαράσταση νοείται το προϊόν και η διαδικασία μιας ψυχολογικής και κοινωνικής επεξεργασίας της πραγματικότητας, η οποία χαρακτηρίζεται από τρία συστατικά στοιχεία: α) από τον κεντρικό πυρήνα, ο οποίος διαμορφώνεται με βάση τα χαρακτηριστικά του κοινωνικά αναπαριστάμενου αντικειμένου και τα χαρακτηριστικά του υποκειμένου και τη μεταξύ τους σχέση, β) από ένα σύνολο πληροφοριών, στάσεων και πεποιθήσεων εξαρτώμενων από την κοινωνιοψυχολογική ταυτότητα των ατόμων, και στη συγκεκριμένη περίπτωση των δασκάλων, και γ) από ένα σύστημα κατηγοριοποίησης που στηρίζεται στην ανακάλυψη, στην κατανόηση και στην οργάνωση του κόσμου (Παπαστάμος, 1995).

Τα κοινωνικά στερεότυπα, λοιπόν, είναι γενικεύσεις που αφορούν ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων, όπως οι μαθητές με αναπηρίες, και πηγάζουν από το γεγονός ότι δεν γίνονται σεβαστές οι ατομικές διαφορές και είναι αυτά που οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό. Από την άλλη πλευρά, ως αφετηρία έχουν την ταυτότητα και μάλιστα τις πολλαπλές ταυτότητες που υιοθετεί ένας δάσκαλος στην κοινωνία προκειμένου να αυτοπροσδιοριστεί.

2.1.4 Η έννοια της κουλτούρας

Η κουλτούρα αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ζει το άτομο και στα μέσα δημιουργικής έκφρασης με τα οποία καθορίζει τι είναι ανθρώπινο. Κεντρική θέση σε αυτό έχει το σύστημα των πεποιθήσεων (Sergiovanni & Starrat, 1988). Οι καταβολές της κουλτούρας, δηλαδή, είναι κοινωνικές και είναι αυτή που διαμορφώνει την ταυτότητα και την ετερότητα με βάση το ποιοι συμμετέχουν σε κάθε κουλτούρα, ώστε να προσδιορίσουν το αγωνιώδες ερώτημα «Ποιος είμαι εγώ;» (Δραγώνα, 2007). Οι άνθρωποι επιλέγουν την κουλτούρα με την οποία αισθάνονται άνετα, η οποία διατηρεί την ταυτότητά τους και υποστηρίζει τις αξίες τους. Μέσα στην κάθε κουλτούρα δε συμμετέχουν όλοι, γίνεται μια επιλογή για το ποιος θέλουν να συμμετάσχει με βάση τις αξίες και τις προτιμήσεις.

Οι δάσκαλοι, λοιπόν, υπό την επίδραση των κοινωνικών στερεοτύπων και του χώρου στον οποίο κινούνται και αλληλεπιδρούν, διαμορφώνουν την κουλτούρα τους έχοντας επιλέξει να προωθούν συγκεκριμένες πεποιθήσεις για αυτούς και το επάγγελμά τους, σύμφωνα με τις εμπειρίες και τα συναισθήματα που έχουν διαμορφώσει καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Άρα, η συνεκπαίδευση έχει να αντιμετωπίσει μια σειρά προκαταλήψεων που μόνο αν θέσει συγκεκριμένο κώδικα αποδεκτών συμπεριφορών θα μπορέσει να εφαρμοσθεί με συνέπεια (Corbett, 1999), καθώς είναι κοινώς αποδεκτό ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο προωθείται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, παρά την ανανέωσή του έχει ξεκάθαρα ακαδημαϊκό προσανατολισμό.

2.1.5 Η έννοια των εσωτερικών αντιστάσεων

Με τον όρο αυτό προσδιορίζονται οι αντιδράσεις σε κάθε αλλαγή, οι οποίες προέρχονται από το ίδιο το άτομο και όχι από εξωτερικές συνθήκες και σχετίζονται με το σύστημα αξιών, την αλλαγή στην κουλτούρα του, με τα εμπόδια που οφείλονται

στη μείωση της δύναμής του και τα ψυχολογικά εμπόδια. Επίσης, οι πηγές αυτές ενδεχομένως σχετίζονται με την έλλειψη πληροφόρησης ή παραπληροφόρησης, το φόβο για το άγνωστο και για την αποτυχία, την απροθυμία για πειραματισμό και την αντιμετώπιση της αλλαγής ως απειλής για τις ικανότητες των ανθρώπων, για το κύρος τους και για την κατανομή της δύναμης και της εξουσίας στο χώρο εργασίας. Ακόμα, η έλλειψη εμπιστοσύνης, τα μη ορατά οφέλη και ο φόβος της ανεπάρκειας, της αδυναμίας και της απώλειας κεκτημένων λειτουργούν ως παράγοντες εσωτερικών αντιστάσεων και εμποδίζουν την αλλαγή σε έναν οργανισμό (Fullan, 1991, όπ. ανάφ. στη Χριστοφίδου, 2012). Συγκεκριμένα ο Senge (1997) υποστηρίζει ότι τα άτομα δεν είναι εξ αρχής αρνητικά στις εξωτερικές αλλαγές, αλλά στο να αλλάξουν τα ίδια και επιμένει στην οργανωμένη αλλαγή, στην ευθύνη του διευθυντή στον τομέα της οργάνωσης, ενώ ξεκαθαρίζει ότι δε γίνεται το σχολείο να αποτελέσει χώρο μάθησης, αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δε συνεχίσουν να μαθαίνουν, όχι όμως μόνο αυτόνομα, αλλά και συνεργατικά, αναπτύσσοντας ένα ισχυρό δίκτυο επικοινωνίας και συνεργασίας, έτσι ώστε μέσα από τη συζήτηση να παραχθεί ένας καινούργιος τρόπος θέασης των πραγμάτων (Senge, 2006), ο οποίος θα οδηγήσει σε ουσιαστική συνεργασία για μια εκπαίδευση ίσων ευκαιριών για όλους.

Η αλλαγή και το συναίσθημα, λοιπόν, διαπλέκονται. Οι εκπαιδευτικοί καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας τους αντιμετωπίζουν αλλαγές που άλλες τις ενστερνίζονται και άλλες τους επιβάλλονται (Hargreaves, 2004). Η αντίδραση όμως στην αλλαγή ενδέχεται να οδηγήσει σε απομάκρυνση του δασκάλου από μια δίκαιη και ισότιμη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, σύμφωνα με τις διακηρύξεις της Salamanca (Unesco, 1994).

Κεφάλαιο 3

Η συνεκπαίδευση

3.1 Διερεύνηση του όρου συνεκπαίδευση

Η συνεκπαίδευση αφορά στην από κοινού φοίτηση μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες στο κοινό – γενικό σχολείο. Αποτελεί μάλιστα στόχο των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Εκτός από τη χωροταξική τοποθέτηση του μαθητή, γίνονται σημαντικές αλλαγές σε επίπεδο οργανωτικό και δομικό έτσι, ώστε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (αναλυτικό πρόγραμμα, διδακτικές μέθοδοι, οργάνωση και πηγές διδασκαλίας) να προσαρμοστεί στις ανάγκες του κάθε μαθητή και να εξασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως της ικανότητας ή της αδυναμίας τους, μπορούν να συμμετέχουν επιτυχώς στη γενική εκπαίδευση (Mittler, 1995). Είναι, δηλαδή ένας τρόπος να αυξηθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης και η προώθηση της αλληλοαποδοχής των μαθητών καθώς και η βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων (Armstrong, 2003). Ενώ στην αρχή η προσπάθεια εφαρμογής της επικεντρώθηκε σε μαθητές με αναπηρία, τα τελευταία χρόνια έχει διευρυνθεί τόσο, που περιλαμβάνει όλους τους μαθητές που μπορεί να βρεθούν στο περιθώριο εξαιτίας κάποιας μορφής ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Forlin, Loreman, Sharma & Earle, 2009). Πρόκειται για ένα θεσμό μέσα από τον οποίο υποστηρίζονται όλοι οι μαθητές χωρίς γνωστικούς, πολιτισμικούς ή άλλου τύπου περιορισμούς που υποστηρίζουν φαινόμενα απομάκρυνσης, περιθωριοποίησης και αρνητικών αντιλήψεων. Γενικώς, στο πλαίσιο των στόχων της διεθνούς Διακήρυξης της Salamanca (Unesco, 1994) αποτελεί δικαίωμα κάθε ανθρώπου με αναπηρίες η ισότιμη διαβίωσή του και ό,τι αυτή αφορά. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο κινούνται και οι στόχοι της εκπαίδευσης. Το σχολείο, δηλαδή, καλείται να ανταποκριθεί στις

ανάγκες όλων των μαθητών (Μιχαηλίδης, 2009) και να δημιουργήσει περιβάλλοντα και μοντέλα συνεκπαίδευσης. Η συνεκπαίδευση, λοιπόν, αφορά στα ανθρώπινα δικαιώματα, στην κοινωνική δικαιοσύνη, στην ισότητα και στο σεβασμό όλων των μορφών διαφορετικότητας, με σκοπό να προάγει την παρουσία όλων των μαθητών στο κοινό σχολείο, τη συμμετοχή όλων των μαθητών στη διδασκαλία, την ακαδημαϊκή επιτυχία και, τέλος, την κοινωνική συμπερίληψη (Booth & Ainscow, 2000). Η συνεκπαίδευση, δηλαδή, δίνει έμφαση στην ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών με αναπηρία και των συμμαθητών και εκπαιδευτικών και βελτιώνει το σύνολο της τάξης (Anderson, 2011).

3.2 Οι σκοποί της συνεκπαίδευσης

Οι σκοποί της συνεκπαίδευσης καθορίζονται από τη διεθνή Διακήρυξη της Salamanca (Unesco, 1994) και αποβλέπουν στην πλήρη κοινωνικοποίηση των ατόμων με αναπηρίες σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής. Μέσα από αυτή τη σκοπιά και ο θεσμός της συνεκπαίδευσης έχει σκοπό να εξασφαλίσει την πλήρη συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία στην κοινότητα του γενικού σχολείου καθώς και τη βελτίωση της ποιότητας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών με αναπηρία με συμμαθητές τυπικής ανάπτυξης (Gregor & Campell, 2001). Επίσης, διευκολύνει τις θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους (Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003) και στοχεύει στην εξάλειψη ή μείωση των εμποδίων που έχουν προκληθεί από μια παιδαγωγική απρόσιτη προς τους μαθητές με αναπηρία λόγω των ακατάλληλων προσδοκιών ή του σχολικού περιβάλλοντος που περιορίζει τη σωματική ικανότητα ορισμένων μαθητών (Johnstone, 2010, όπ. αναφ. στους Razali, Toran, Kamaralzaman, Salleh, Mohd & Yasin, 2013: 262). Τέλος, δίνεται έμφαση στις δυνατότητες μέσα από παραδείγματα τυπικών μαθητών (Vakil, Welton, O' Connor & Kline, 2009· Razali et al., 2013).

3.3 Οι προϋποθέσεις της συνεκπαίδευσης

Η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης εξαρτάται από τη συνολική αναμόρφωση του σχολείου, ώστε να καλύπτει και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών (Σούλης, 2006). Η Πατσίδου (2011) στηριζόμενη σε έρευνες καταδεικνύει ως απαραίτητους τομείς αλλαγών, τον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπου χρειάζεται αλλαγή υποδομών και νομοθεσίας, την ενίσχυση των αλλαγών από όλη την κοινωνία καθώς και το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι Ainscow et al. (2004), μάλιστα, επισημαίνουν την αγκαστή συνεργασία όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και, γενικότερα, όσων εμπλέκονται στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης, τις μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες στηρίζουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα και θα πρέπει να προωθούν την ευέλικτη και εξατομικευμένη διδασκαλία με έμφαση στις δεξιότητες κάθε παιδιού (Πατσίδου, 2011), αλλά και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (Σούλης, 2006) και τις κοινωνικές στάσεις και αντιλήψεις. Θα πρέπει, δηλαδή, να εκλείψουν οι διακρίσεις και να προωθηθεί ο σεβασμός και η θετική στάση απέναντι στο διαφορετικό είτε πρόκειται για φυλή, εθνικότητα, φύλο, θρήσκευμα είτε για αναπηρία (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

3.4 Τα οφέλη της συνεκπαίδευσης

Το σχολείο μέσα σε ένα κλίμα ισότητας σύμφωνα με τις αρχές της Διακήρυξης της Salamanca (Unesco, 1994) αποκτά ανθρωπιστικό προσανατολισμό με ευεργετικά αποτελέσματα στο σύνολο των μαθητών.

Όσον αφορά στα οφέλη των μαθητών με αναπηρία, οι ίδιοι έχουν υποστηρίξει ότι γνωρίζουν πώς είναι η πραγματική ζωή, γίνονται ισχυρότεροι και ανεξάρτητοι, αισθάνονται πιο φυσιολογικοί, προετοιμάζονται καλύτερα για εργασία, έχουν ίδιο απολυτήριο και κατ' επέκταση ισότιμες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας. Επίσης, εκτός από την κοινωνικοποίηση βελτιώνεται το αυτοσυναίσθημα και η αυτοεικόνα τους. (Ευρωπαϊκός φορέας για την ανάπτυξη στην ειδική αγωγή, 2011).

Από την άλλη, τα οφέλη είναι πολλά και για τους μαθητές χωρίς αναπηρία καθώς εξοικειώνονται με το μοντέλο της αναπηρίας, αρχίζουν να κατανοούν τη φύση της,

αλλά και τις κοινές ανάγκες που έχουν με τους μαθητές με αναπηρία. Μειώνονται, λοιπόν, οι φραγμοί και τα στερεότυπα και, έτσι, διευρύνονται οι αντιλήψεις των παιδιών. Τέλος, μέσα από τη συνεκπαίδευση και έχοντας ενεργό και βοηθητικό ρόλο, μπορούν να εμπεδώσουν και να διευρύνουν τις σχολικές τους γνώσεις (Ευρωπαϊκός φορέας για την ανάπτυξη στην ειδική αγωγή, 2011).

Συνοψίζοντας, η συνεκπαίδευση υποστηρίζει τη θέση ότι η διαφορετικότητα των μαθητών όχι απλώς είναι αποδεκτή, αλλά και επιθυμητή, διότι με αυτόν τον τρόπο γαλουχείται ένας δημιουργικός και ενεργός πολίτης (Σούλης, 2008). Η συνεκπαίδευση, δηλαδή, έρχεται να εξισορροπήσει την επιθυμητή σε όλους κοινωνικοποίηση με τις ατομικές διαφορές και επομένως να σεβαστεί τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα διαφορετικά στυλ μάθησης (Ευρωπαϊκός φορέας για την ανάπτυξη στην ειδική αγωγή, 2011). Ωστόσο, η επιτυχία της συνεκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση και προς τα άτομα με αναπηρία, μια στάση, η οποία θα πρέπει να καθορίζεται και στη βάση ενός πλαισίου αξιών και δικαιωμάτων. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτό το πλαίσιο η συνεκπαίδευση μόνο ως full inclusion μπορεί να πραγματώσει τα δικαιώματα των μαθητών με αναπηρίες (Lindsay, 2007).

Κεφάλαιο 4

Οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών α' βάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συνεκπαίδευση

4.1 Διεθνείς μελέτες

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ως το βασικό στοιχείο για την επιτυχή εφαρμογή της πολιτικής της συνεκπαίδευσης (Avramidis & Norwich, 2002· Hornby, 1999). Γι' αυτό και έχουν τεθεί στο επίκεντρο του διεθνούς ενδιαφέροντος με πολυάριθμες μελέτες που εξετάζουν τη στάση τους και αναλύουν τις αντιλήψεις τους για τη συνεκπαίδευση (Inclusive Education).

Σημαντικές έρευνες διεθνώς έχουν αναδείξει ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με αναπηρίες επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία, η εκπαιδευτική τους εμπειρία, η εμπειρία τους από την επαφή τους με άτομα με αναπηρίες, η προετοιμασία και η εκπαίδευσή τους καθώς και οι πεποιθήσεις τους (Stainback & Stainback, 1985· Center & Ward, 1987· Shimman, 1990· Eiserman, Shisler & Healey, 1995· Padelidou & Lampropoulou, 1997· Avissar, Reiter & Leyser, 2003). Αναλυτικότερα, υπάρχει ένα μεγάλο εύρος ερευνών που καλύπτουν σημαντικούς παράγοντες, οι οποίοι δρουν ανασταλτικά στην πορεία και στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης με σημαντικότερο τη στάση των εκπαιδευτικών, αφού οι ίδιοι πρώτοι καλούνται να εφαρμόσουν τις αρχές της συνεκπαίδευσης.

4.1.1 Το φύλο

Όσον αφορά στις έρευνες που ασχολούνται με το φύλο του εκπαιδευτικού σε συνάρτηση με τη στάση του απέναντι στην αναπηρία, καταγράφεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετική αντιμετώπιση απέναντι στην ένταξη των παιδιών με αναπηρία απ' ό,τι οι άντρες (Eichinger, Rizzo & Sirotnik, 1991). Ωστόσο, οι περισσότερες έρευνες δεν αναφέρουν σημαντικές διαφορές (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000· Carroll, Forlin & Jobling, 2003).

4.1.2 Η ηλικία και η εκπαιδευτική πείρα σε γενικό σχολείο

Η ηλικία και η εκπαιδευτική πείρα είναι, επίσης, παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι νεότεροι και με λιγότερη πείρα δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης είναι υποστηρικτοί στην ένταξη των ατόμων με αναπηρία στο γενικό σχολείο (Center & Ward, 1987· Leyser, Kapperman & Keller, 1994· Forlin, 1995· Padelidou & Lampropoulou, 1997· Avissar et al., 2003· Forlin et al. 2009). Εντούτοις, οι Avramidis et al. (2000) σε έρευνά τους δε βρήκαν να σχετίζεται η εργασιακή εμπειρία με τις στάσεις και τις αντιλήψεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί για την ένταξη.

4.1.3 Η διδακτική εμπειρία με μαθητές με αναπηρία

Οι έρευνες σε εκπαιδευτικούς με πείρα στην διδασκαλία μαθητών με αναπηρία έδειξαν ότι αυτοί είναι πιο δεκτικοί στην ένταξη σε σχέση με εκπαιδευτικούς που είχαν μικρότερη πείρα ή καθόλου πείρα με μαθητές με αναπηρία (Stainback & Stainback, 1985· Shimman, 1990· Leyser et al., 1994· Janney, Snell, Beers & Raynes, 1995· Avissar et al., 2003· Jordan & Stanovich, 2003).

4.1.4 Οι πεποιθήσεις για τους μαθητές με αναπηρία

Αρκετές είναι και οι έρευνες που δείχνουν ότι γενικώς οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη διδασκαλία τους θετικά ή αρνητικά (Jordan, Stanovich & Roach, 1997· Soodak, Podell & Lehman, 1998· Schommer-Aikins, 2004· Jordan et al., 2009· Guralnick, 2011). Ιδιαίτερα τα αποτελέσματα των Soodak et al. (1998) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι θετικοί στην ενιαία εκπαίδευση, αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και νιώθουν πιο ικανοί να ανταπεξέλθουν διδακτικά. Έτσι εφαρμόζουν πιο αποτελεσματικά την ένταξη.

Εντούτοις, άλλες έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεαστούν αρνητικά από τις στάσεις των μαθητών χωρίς αναπηρίες (McLeskey & Waldron,

2002), οι οποίοι απορρίπτουν και στιγματίζουν τους μαθητές με αναπηρίες. Σε τρεις μεγάλες έρευνες που διεξήχθησαν στην Αγγλία υπογραμμίζεται η επιτυχία στη διδασκαλία όταν οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι θετικές (Helps, Newsom-Davis & Callias, 1999· Mavropouloy & Padeliadou, 2000· McGregor & Campbell, 2001). Μπορεί όμως να συμβεί και το αντίθετο: Οι De Boer, Pijl, Post & Minnaert (2012) έδειξαν ότι οι στάσεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες επηρεάζει και τις στάσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών.

4.1.5 Η επιμόρφωση

Επιπλέον, έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε Αμερική, Αυστραλία και Αγγλία, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή αργότερα σε ζητήματα ειδικής αγωγής, είναι και αυτοί θετικοί στην αποδοχή και την ένταξη των με αναπηρίες (Avramidis et al., 2000· Austin, 2001· Van Reusen, Shoho & Baker, 2001· Whitley, 2010).

Γενικότερα, οι έρευνες καταδεικνύουν ότι οι δάσκαλοι που έχουν εκπαιδευτεί ή επιμορφωθεί στην ειδική αγωγή και έχουν εμπλακεί στην ένταξη είναι πιο δεκτικοί στην συνεκπαίδευση (Stanovich & Jordan, 2002· Maidin, 2010). Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες που δείχνουν ότι ακόμα και αυτοί οι εκπαιδευτικοί που είναι καταρχήν θετικοί στην ενιαία εκπαίδευση, στην πορεία εμφανίζονται διστακτικοί και προβάλλουν το λίγο χρόνο, την ελλιπή εκπαίδευση, γνώση και δεξιότητες για να ανταποκριθούν σε αυτή τη διδασκαλία (King-Sears, 2008· Rix, 2009). Η έρευνα του Pervin (2016) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν την αναγκαιότητα για πρακτική άσκηση, ενώ οι Jordan & Stanovich (2003) ισχυρίζονται πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών και όχι τόσο τα προσόντα τους παίζουν ρόλο σε μια επιτυχή ενσωμάτωση και ότι ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, είναι αποτελεσματικός για όλους τους μαθητές με ή χωρίς αναπηρίες (Jordan & Stanovich, 2001).

4.1.6 Το άγχος

Ένας άλλος παράγοντας που διαπιστώθηκε ότι δρα ανασταλτικά στη συνεκπαίδευση είναι το τριπλάσιο άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί μπροστά σε μία γενική τάξη με ένα μαθητή μέτριας καθυστέρησης σε σύγκριση με την υποδοχή ενός τυπικού μαθητή και συνδέεται με την επιμόρφωση και την εξοικείωση τους (Forlin, Douglas & Hattie, 1996). Ακόμα, οι Lambe & Bones (2006) βρήκαν το άγχος να συσχετίζεται με τις διαφορετικές περιπτώσεις αναπηρίας στην ίδια τάξη καθώς και τη σκληρή αντιμετώπιση των συμμαθητών.

4.1.7 Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής

Άλλοι παράγοντες είναι οι ακατάλληλες εργασιακές συνθήκες, η έλλειψη βασικής υλικοτεχνικής υποδομής και εγκαταστάσεων για την εξυπηρέτηση των μαθητών με αναπηρίες (Chen & Miller, 1997· Westwood, 1997· Τσιάκκικος, 2006· Younghusband, 2006· Kalyva, 2013).

4.1.8 Ζητήματα οργάνωσης

Επιπλέον, οι Chen & Miller (1997) παραθέτουν ζητήματα οργάνωσης, όπως η έλλειψη χρόνου, ο φόρτος εργασίας, ο μεγάλος αριθμός των μαθητών σε κάθε τμήμα, η γραφειοκρατία, οι σχέσεις με τους συναδέλφους και τους γονείς. Τέλος, η Forlin (2001) αναφέρει την αυτοπεποίθηση τους σε θέματα διαχείρισης της υπόλοιπης τάξης με παράλληλη διδασκαλία ενός μαθητή με αναπηρίες, αλλά και άγχος για τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς.

4.1.9 Το είδος της αναπηρίας

Όσον αφορά στο είδος της αναπηρίας, έχει δειχθεί ότι όσο πιο σοβαρή είναι η κατάσταση τόσο η αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς είναι μικρότερη (Antramidis & Norwich, 2002). Οι Hastings & Oakford (2003) παρουσιάζουν τους εκπαιδευτικούς να είναι πιο αρνητικοί απέναντι στους μαθητές με συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα. Οι Avissar et al., 2003 τονίζουν, επίσης, την επιφυλακτικότητα των διευθυντών προς την συνεκπαίδευση όσο το πρόβλημα του μαθητή είναι σοβαρότερο.

4.1.10 Το αναλυτικό πρόγραμμα

Οι Armstrong (1999) και οι Lampe & Bones (2006) παρουσιάζουν το πρόβλημα του προσανατολισμού του σχολείου στα γνωστικά αντικείμενα και στη συσσώρευση ακαδημαϊκών γνώσεων με αποτέλεσμα να μη δέχονται οι δάσκαλοι μαθητές που οι ίδιοι θεωρούν ότι δε μπορούν να τα καταφέρουν στο γνωστικό κομμάτι.

4.1.11 Η συνεργασία σχολείου γενικής και ειδικής αγωγής

Η απουσία συνεργασίας γενικού και ειδικού σχολείου για την εκπαίδευση και τη συμβουλευτική των δασκάλων, ώστε να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα στα γενικά σχολεία, να προωθηθούν ιδέες και αντιλήψεις καθώς και να βοηθηθούν οι δάσκαλοι των γενικών σχολείων είναι ένας ακόμη παράγοντας, τον οποίο έχει επισημάνει ο Baker (2007) και οι Conderman & Johnston-Rodriguez (2009).

4.2 Μελέτες στην Ελλάδα

Η συνεκπαίδευση βρίσκεται εννοιολογικά πολύ κοντά στην εκπαιδευτική προσέγγιση της ένταξης, όσον αφορά στην τοποθέτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, αλλά καλύπτει, επιπλέον, την κοινωνική αποδοχή του ατόμου, την έλλειψη προκαταλήψεων, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την επανεξέταση των στόχων που θα πρέπει να διέπουν την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική, καθώς το σχολείο είναι αυτό που καλείται να προσαρμοστεί στους μαθητές (Lindsay, 2007). Συνεπώς, για να προωθηθεί το μοντέλο αυτό, θα πρέπει να εξεταστούν οι απόψεις όλων όσοι εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία και κυρίως των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι φορείς γνώσης, μάθησης και εκπαίδευσης.

Στην Ελλάδα οι έρευνες σχετικά με τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών γύρω από το θέμα της συνεκπαίδευσης είναι περιορισμένες (Δόικου, 2006). Εντούτοις, τα τελευταία χρόνια λόγω κοινωνικοπολιτικών μεταβολών η συζήτηση αυτή επανέρχεται στην επικαιρότητα με αυξανόμενο ενδιαφέρον, ιδιαίτερα όσον αφορά στις στάσεις των εκπαιδευτικών.

4.2.1 Η εμπειρία και η εκπαίδευση

Οι Padeliadou & Lampropoulou (1997) στην έρευνά τους έδειξαν ότι πολλοί Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είναι δεκτικοί στην ένταξη, ενώ πιο θετικές αντιδράσεις έχουν οι νεότεροι εκπαιδευτικοί με μικρότερη εμπειρία.

Εντούτοις, η έρευνα των Zoniou-Sideri & Vlachou (2006) δείχνει τους εκπαιδευτικούς να έχουν αντιφατικές απόψεις για την ένταξη, με τους περισσότερους να προτάσσουν την άγνοια, την έλλειψη υποδομών και την έλλειψη εκπαιδευτικών ευκαιριών για συνύπαρξη και τα αναλυτικά προγράμματα, ενώ πιο σίγουροι ως προς την επάρκεια και τις δυνατότητές τους παρουσιάζονται οι ειδικοί παιδαγωγοί. Επιπλέον, είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές με αναπηρία στην τάξη του γενικού σχολείου και δεν είχαν ξεκάθαρη εικόνα για το πραγματικό μήνυμα της συνεκπαίδευσης.

Η Πολυζοπούλου (2013) διαπίστωσε μια επιφυλακτική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση, με εξαίρεση τους μαθητές με κοινωνικά προβλήματα, όπου εκεί

ήταν πιο θετικοί. Το κτιριακό θέμα και το υλικοτεχνικό ήταν επίσης μέσα στους προβληματισμούς τους.

Οι Κουντουριώτου, Δημακοπούλου & Πολυχρονοπούλου (2014) έδειξαν ότι οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης είναι υπέρ της συνεκπαίδευσης, αλλά προβληματίζονται με την ικανότητά τους να διδάξουν μαθητές με αναπηρία καθώς και με τις γνώσεις τους για τη συνεκπαίδευση, επισημαίνουν, μάλιστα, πως υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που δε θα μπορούσε να τις αντιμετωπίσει ο δάσκαλος της γενικής τάξης.

Οι Υφαντή & Ξενογιάννη (2004) παρουσιάζουν στα αποτελέσματά τους την έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών καθώς και τις ενστάσεις τους σε θέματα οργάνωσης και υποδομής, ενώ τους απασχολεί και η συμπεριφορά των τυπικών μαθητών.

Επίσης, η έρευνα των Μανγορούλου & Ραδελιάδου (2000) έδειξε ότι η ανάγκη περεταίρω επιμόρφωσης συνεχίζει να υπάρχει, ειδικά σε σχέση με τους μαθητές που εντάσσονται στο φάσμα του αυτισμού.

Οι Batsiou et al. (2008) απέδειξαν την προθυμία όσων είχαν επιμορφωθεί και τη μεγάλη αυτοπεποίθηση που αυτοί έδειχναν, δεν βγήκε όμως συσχετισμός μεταξύ εμπειρίας και θετικής στάσης, αν και οι νεότεροι δείχνουν πιο θετικοί.

Η έρευνα της Koutsouki (όπως παρατίθεται σε Batsiou et al., 2008), τέλος, έδειξε ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δεν ένιωθαν έτοιμοι και επαρκώς εξοπλισμένοι, όσον αφορά στην εκπαίδευσή τους, για να στηρίξουν πρακτικές συνεκπαίδευσης και, επιπλέον, θεωρούσαν ότι η δουλειά με μαθητές με αναπηρία είναι ιδιαίτερα δύσκολη και απαιτεί πολύ χρόνο και αποφασιστικότητα.

4.2.2 Η αμφισβήτηση του θεσμού της συνεκπαίδευσης

Οι Zoniou-Sideri & Vlachou (2006) τονίζουν ότι θεωρείται πως το βάρος των σοβαρών περιπτώσεων πρέπει να πέφτει στους ειδικούς παιδαγωγούς, ότι η συνεκπαίδευση δε θα διευρύνει το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα καθώς και ότι αυτός ο θεσμός δεν αφορά τους τυπικούς μαθητές. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συνεκπαίδευση δε βοηθά τους μαθητές με αναπηρία να βελτιωθούν σε γνωστικό επίπεδο και δεν προετοιμάζεται το επαγγελματικό τους μέλλον, γι' αυτό και δεν είναι εφικτή σε όλους τους μαθητές. Επίσης, ισχυρίζονται ότι τα ειδικά σχολεία έχουν ένα ασφαλές περιβάλλον και ότι οι μαθητές με αναπηρία δε μπορούν να φροντίσουν τους εαυτούς τους και γι' αυτό χρειάζονται τη βοήθεια την

κοινωνίας. Συμπερασματικά, όλα τα ευρήματα αφορούν το κοινωνικό πολιτικό και εκπαιδευτικό σύστημα και τη λειτουργία του.

Οι Panteliadou & Lampropoulou (1997) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης εμφανίζονται πιο θετικοί από αυτούς της ειδικής αγωγής, διότι πιθανόν πιστεύουν πως δεν τους αφορά τόσο και απαντούν ιδεαλιστικά και με βάση τι θα έπρεπε να γίνεται, καθώς θεωρούν τους ειδικού παιδαγωγούς υπεύθυνους. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, από την άλλη μεριά, παρουσιάζονται σε σημαντικό ποσοστό να μη συμφωνούν, ίσως, διότι νιώθουν να απειλείται το επάγγελμά τους ή τα προνόμια που αυτοί έχουν στις τάξεις ειδικής αγωγής ή διότι φοβούνται το ρόλο που θα διαδραματίσουν στις τάξεις του γενικού σχολείου. Επίσης, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και η ηλικία του δασκάλου είναι σημαντικοί παράγοντες διαμόρφωσης της στάσης τους, καθώς έχουν λιγότερη υπομονή να διδάξουν σε μαθητές με αναπηρία και αυτοί είναι που χρειάζονται μεγαλύτερη στήριξη ενώ οι νεότεροι δάσκαλοι, λόγω της εκπαίδευσής τους μέσα σε ένα κλίμα ενταξιακό, είναι πιο έτοιμοι. Τέλος, όσον αφορά στο φύλο δεν βρέθηκε να υπάρχει διαφορά. Ακόμα, οι ειδικοί παιδαγωγοί εμφανίζονται δύσπιστοι στην πρόωμη συνεκπαίδευση και ειδικά σε μαθητές με ήπια και μέση νοητική υστέρηση και θεωρούν ότι το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δεν ανταποκρίνεται στην ειδική αγωγή. Τέλος, οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης εστιάζουν σε ακαδημαϊκά και ζητήματα σταδιοδρομίας και γι' αυτό εμφανίζονται πιο θετικοί στη συνεκπαίδευση. Στη Ρήγα (1997) η συντριπτική πλειοψηφία είναι ενάντια στη συνεκπαίδευση με το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, σε μια εξειδικευμένη έρευνα της Αθανάσογλου (2014) σε ειδικά και γενικά σχολεία εντοπίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής είναι εκείνοι που θεωρούν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ και Άσπεργκερ χρειάζονται ειδικό χώρο, ενώ της γενικής θεωρούν τη γενική τάξη καλύτερη για αυτά. Όλοι εντούτοις παραδέχονται τα οφέλη από την εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ και Άσπεργκερ στη γενική τάξη και τάσσονται υπέρ της συνεκπαίδευσης.

4.2.3 Το είδος αναπηρίας

Η Πέννα (2008) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προτιμούν κυρίως την ένταξη μαθητών με ήπιες μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και συμβαδίζει με τα ευρήματα άλλων ερευνητών (Dumke et al., 1989· Eberl, 2000).

Οι Avramidis et al. (2000) καταδεικνύουν ότι οι νεότεροι και με λιγότερα χρόνια εμπειρίας εκπαιδευτικοί βρέθηκαν πιο υποστηρικτικοί, αλλά και πάλι δε θέλουν μαθητές με σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα ή αναπηρίες. Επίσης, οι γυναίκες βρέθηκαν να είναι πιο θετικές από τους άντρες εκπαιδευτικούς καθώς και ότι οι εκπαιδευτικοί των θετικών επιστημών είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στις ακαδημαϊκές γνώσεις σε σχέση με αυτούς που ασχολούνται με ανθρωπιστικούς τομείς. Έπειτα, οι στάσεις βρέθηκε να μην επηρεάζονται από δημογραφικούς, τοπικούς, ηλικιακούς παράγοντες, μέγεθος σχολείου ή τάξης, όμως το πιο σημαντικό εύρημα είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη σοβαρότητα της αναπηρίας. Μάλιστα, αυτοί που θεωρούσαν τους εαυτούς τους ικανούς στη φροντίδα των μαθητών με αναπηρία είχαν και θετικότερη στάση στη συνεκπαίδευση.

Ακόμα, σε έρευνα των Avramidis & Kalyva (2007) οι δάσκαλοι είναι γενικά υπέρ της συνεκπαίδευσης, αλλά επιμένουν στις ήπιες περιπτώσεις, ενώ θεωρούν τις βαριές αρμοδιότητα αποκλειστικά και μόνο των ειδικών παιδαγωγών. Αυτοί, όμως, που είχαν δουλέψει με μαθητές με αναπηρίες και αυτοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία ήταν αυτοί που έδειχναν τη μεγαλύτερη ετοιμότητα. Η έρευνα έδειξε, επιπλέον, ότι χρειάζεται αλλαγή στην εκπαίδευση των καθηγητών και διδασκαλία αυτών των μεθόδων και προσόντων που θα χρειαστούν στην συνεκπαίδευση.

Οι Avramidis & Norwich (2002) σε έρευνά τους στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής διαπίστωσαν ότι οι τελευταίοι έχουν μια θετική στάση απέναντι στη γενική μορφή της συμπερίληψης, όμως, δεν βρέθηκε να αποδέχονται μια συνολική συμπερίληψη, καθώς τόνιζαν το είδος της αναπηρίας, τη φύση και τη σοβαρότητά της. Τέλος, στις προϋποθέσεις που έθεταν ήταν και η διαθεσιμότητα φυσικής και ανθρώπινης παρουσίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και επισήμαναν τις προτιμήσεις τους σε κάποιες μορφές αναπηρίας καθώς διέκριναν τους μαθητές σε τρεις κατηγορίες ειδικών αναγκών, α) τις κινητικές και αισθητηριακές αναπηρίες, β) τις γνωστικές αναπηρίες και γ) τα συναισθηματικά προβλήματα ή/και τα προβλήματα συμπεριφοράς (Avramidis & Norwich 2002).

Η έρευνα της Πολυζοπούλου (2013) δείχνει, επίσης, την επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη σοβαρότητα της αναπηρίας και την προτίμησή τους σε μαθητές με κοινωνικές δυσκολίες. Οι ανησυχίες τους συνδέονται με θέματα συνεργασίας και ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή. Τέλος, σε έρευνά της η

Actionaid (2014) παρουσιάζει τους ειδικούς παιδαγωγούς να θέτουν το ζήτημα της εκπαιδευσιμότητας των μαθητών.

4.2.4 Η απουσία συνεργασίας – η ευθύνη ειδικών παιδαγωγών

Η έρευνα των Zoniou-Sideri & Vlachou (2006) έδειξε ότι σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία αποτελεί έργο των δασκάλων Ειδικής Αγωγής, αν και οι απαντήσεις τους ήταν ανάλογες με τα χρόνια της διδακτικής τους εμπειρίας.

Στη Vlachou (2006) όλη η ευθύνη του προγράμματος πέφτει στους ειδικούς παιδαγωγούς χωρίς να υπάρχει επίσημο πλάνο λειτουργίας για την υποστήριξη των μαθητών. Η απουσία συνεργασίας και συμβουλευτικής, η ιδεολογία του διαχωρισμού, όταν το εκπαιδευτικό σύστημα δεν ενισχύει τον προγραμματισμό, την προετοιμασία του υλικού και τις σχέσεις μεταξύ γενικού και ειδικού παιδαγωγού ή δεν έχει επίσημο πλάνο στις τάξεις ένταξης λειτουργεί και πάλι ενάντια στη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης.

Στην Πέννα (2008) οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται διστακτικοί μπροστά στο σύστημα δύο δασκάλων. Μάλιστα οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης δήλωσαν ότι δεν είναι έτοιμοι να διδάξουν και να συνεργαστούν με τους δασκάλους ειδικής αγωγής, ενώ οι δεύτεροι αισθάνονται εν μέρει μόνο έτοιμοι. Άξιο παρατήρησης είναι ότι σχεδόν οι μισοί επιθυμούν τη φοίτηση των μαθητών με αναπηρία σε διαχωριστικές δομές, ενώ η πλειοψηφία των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης προβάλλει το λίγο διδακτικό χρόνο και την έλλειψη εκπαίδευσης σε θέματα ειδικής αγωγής κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών. Ο τύπος και ο βαθμός σοβαρότητας της αναπηρίας παίζουν επίσης σημαντικό ρόλο.

4.2.5 Ο φόρτος εργασίας

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας, που προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς, είναι η πίεση χρόνου και ο υπερβολικός φόρτος εργασίας (Κάντας, 2001· Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2006). Γι' αυτό και στην έρευνα των Zoniou-Sideri & Vlachou (2006) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στη συνεκπαίδευση, αρκεί όμως να μην έχουν την ευθύνη αυτών των παιδιών, αλλά να την έχουν οι ειδικοί παιδαγωγοί ως καταλληλότεροι και εξειδικευμένοι. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται από την αρνητική στάση που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί ενόψει της προοπτικής να αναλαμβάνουν την ευθύνη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης (Avramidis & Kalyva, 2007).

4.2.6 Η συμβουλευτική και η στήριξη

Η έρευνα των Scruggs & Mastropieri (1996) προβάλλει το ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους είναι θετικοί στην έννοια της συνεκπαίδευσης, αλλά μικρότερο ποσοστό εξ αυτών ήταν πρόθυμο να εντάξει μαθητές με αναπηρία στην τάξη του, με τον ισχυρισμό ότι υπάρχει έλλειψη ετοιμότητας. Σταθερό εύρημα είναι ότι χρειάζονται υποστήριξη στις τάξεις διδασκαλίας και προτιμούν μαθητές με ήπιες αναπηρίες.

4.2.7 Η συνεργασία σχολείου - οικογένειας

Στην Πολυχρονοπούλου (2004) εντοπίστηκαν προβλήματα συνεργασίας γονέων εκπαιδευτικών και ειδικότερα λανθασμένοι χειρισμοί προσέγγισης από πλευράς των εκπαιδευτικών, πρόβλημα στη συχνότητα των συναντήσεων και έλλειψη συμβουλευτικής και καθοδήγησης των γονέων και γενικώς, αποθαρρυντική στάση. Η Δόικου (2006) σε έρευνά της σχετικά με το ρόλο που θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τα ψυχολογικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν, βρήκε πως δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ δασκάλων και γονέων και μάλιστα ότι οι δάσκαλοι δε θεωρούν τη συμβουλευτική και την κοινωνική υποστήριξη μέρος των καθηκόντων τους.

4.2.8 Η ευθύνη του κράτους

Από μια άλλη οπτική, η Χατζηζήση (2010) συμφωνεί με το Baker (2007) ότι το κράτος θα πρέπει να επιληφθεί της κατάστασης και να οργανώσει το θεσμό της συνεκπαίδευσης μέσα από διαδικασίες μετάδοσης γνώσεων, εμπειριών και αλληλοϋποστήριξης και συνεργασίας μεταξύ γενικών και ειδικών σχολείων. Ενώ σε έρευνα της Actionaid (2014) επισημαίνεται η επιφύλαξη από τους ειδικούς παιδαγωγούς ως προς το θεσμό της συνεκπαίδευσης προβάλλοντας τις οργανωτικές και θεσμικές αδυναμίες της ειδικής αγωγής και την απουσία μιας συνεκτικής πολιτικής.

4.2.9 Η επάνδρωση, η υλικοτεχνική υποδομή και το άγχος

Η Παπαδοπούλου & Φραγκούλη (2010) τονίζει ως ανασταλτικούς παράγοντες την ασφάλεια των παιδιών, όσον αφορά στο κτηριακό ζήτημα και το ζήτημα των εγκαταστάσεων, την έλλειψη υποστηρικτικού προσωπικού και την πίεση του χρόνου, παράγοντες που επίσης προκαλούν άγχος στους δασκάλους, την κακή

κτιριακή υποδομή και τις ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή και παιδαγωγικό και εποπτικό υλικό.

Η ύπαρξη εργασιακού άγχους, η οποία οφείλεται σε ακατάλληλες εργασιακές συνθήκες και σε ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή επιβεβαιώνεται και από παλαιότερες έρευνες (Κάντας, 2001· Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Κουμπιάς & Γιαβρίμης, 2002· Τσιάκκικος & Πασιαρδής, 2002· Symeonidou & Phtiaka, 2009· Δανηλίδου, 2013).

Η Χρυσανθακοπούλου (2012) σε ποιοτική έρευνα 12 ειδικών παιδαγωγών αναφέρει πως η έλλειψη εποπτικών και διδακτικών μέσων, η ακαταλληλότητα των κτηρίων, το ελλιπές εξειδικευμένο εκπαιδευτικό και επιστημονικό προσωπικό και η απουσία συνεργασίας με το διευθυντή ή τους γονείς δημιουργεί άγχος στους εκπαιδευτικούς. Τέλος, στην Actionaid (2014) αναφέρεται και το θέμα της υποδομής ως ανασταλτικός παράγοντας, τον οποίο προβάλλουν οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής.

4.2.10 Τα αναλυτικά προγράμματα

Στην έρευνα της Καμπανέλλου (2011) σε δασκάλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης φάνηκε μεταξύ άλλων ότι οι γυναίκες είναι πιο υποστηρικτικές στο θεσμό της συνεκπαίδευσης και ότι οι κύριοι παράγοντες προβληματισμού είναι τα απαιτητικά αναλυτικά προγράμματα του γενικού σχολείου, το οποίο υποστηρίζει και η έρευνα της Αμπράζη (2013) σε τμήματα ένταξης. Ακόμα, η έλλειψη χρόνου για το σχεδιασμό του μαθήματος από μεριάς ειδικών και γενικών δασκάλων, η επικράτηση του ειδικού παιδαγωγού σε περίπτωση διαφωνίας, αλλά και η άποψη ότι μέσα από ένα καλό πρόγραμμα παρέμβασης οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται επαγγελματικά είναι ζητήματα που θίγονται διεξοδικά. Τέλος, η θετική στάση απέναντι στους μαθητές με βαρύτερα προβλήματα φαίνεται να μειώνεται.

Η Καϊδαντζή (2009) βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί μένουν προσκολλημένοι στο αναλυτικό πρόγραμμα με την προσδοκία τα παιδιά να ανταποκριθούν σε αυτό. Οι κοινωνικές δεξιότητες περνούν σε δεύτερη μοίρα, ενώ απουσιάζει η συνεργασία και το οργανωτικό πνεύμα τόσο με το σχολείο όσο και με τους γονείς των μαθητών. Από την άλλη, η έρευνα της Χρυσανθακοπούλου (2012) δείχνει ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί θεωρούν ανεφάρμοστα τα αναλυτικά προγράμματα, καθώς το επίπεδο των μαθητών είναι πολύ χαμηλό και μάλιστα υπογραμμίζουν ότι πολλές φορές οι ίδιοι οι μαθητές υπαγορεύουν τι να τους διδάξουν. Τέλος, υπάρχει τάση

κατακερματισμού του αναλυτικού προγράμματος σε διδακτικές κατηγορίες, ανάλογα με τις δεξιότητες του παιδιού παραγκωνίζοντας τους στόχους για ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των μαθητών.

4.2.11 Η παραδοχή προκαταλήψεων

Σε έρευνα της Αγγελάκη (2014) με εκπαιδευτικούς μουσικής των δημοτικών της Αθήνας, φάνηκε ότι προσεγγίζουν το θέμα της συνεκπαίδευσης επιφανειακά, αλλά παραδέχονται ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποβάλλουν τις προκαταλήψεις που έχουν και να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα, αν θέλουν να εξασφαλίσουν ίσες ευκαιρίες για όλους στην τάξη. Τέλος, η Καζάκη (2014) εξέτασε το θέμα της ταυτότητας, της διαφορετικότητας και των διακρίσεων. Οι περισσότεροι θεωρούν την αναπηρία παράγοντα συγκροτησιακό της διαφορετικότητας των μαθητών. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη στα γενικά σχολεία δίστανται, ενώ πολύ σημαντικό κρίνεται ότι πάνω από τους μισούς απάντησαν πως το θέμα της διαφορετικότητας αντιμετωπίζεται μεμονωμένα από τον κάθε εκπαιδευτικό. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν ως παράγοντες προκατάληψης τη μη εξοικείωση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά διαφόρων ομάδων και τις προσωπικές αντιλήψεις.

Κεφάλαιο 5

Μεθοδολογία της έρευνας

5.1 Ερευνητικός σκοπός

Σκοπός της παρούσας ποιοτικής έρευνας είναι μέσα από συνεντεύξεις με τη χρήση ημιδομημένων ερωτήσεων να διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν μια αποδοτική διδασκαλία συνεκπαίδευσης και οι οποίοι σχετίζονται με τις πεποιθήσεις για το ρόλο και τις αρμοδιότητες του ίδιου του δασκάλου. Ακόμη, επιχειρείται να διερευνηθούν οι φόβοι, τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και παράγοντες που αποτελούν πηγές εσωτερικής αντίστασης που συνδέονται με την αναπηρία και λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες για τη συνεκπαίδευση. Η έρευνα έρχεται να καλύψει ένα σημαντικό κενό της ελληνικής βιβλιογραφίας σε ποιοτικά δεδομένα συνεντεύξεων σχετικά με τις εσωτερικές αντιστάσεις των δασκάλων ειδικής και γενικής αγωγής και τις επιπτώσεις τους στη διδασκαλία καθώς, ώστε να συμβάλει στην προώθηση του θεσμού της συνεκπαίδευσης.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα εξετάζουν τόσο τις πεποιθήσεις και τις πηγές εσωτερικής αντίστασης των δασκάλων ειδικής και γενικής αγωγής όσο και τις επιπτώσεις στη διδασκαλία τους.

- Ποιες είναι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής για την αναπηρία;
- Ποιος είναι ο ρόλος και οι αρμοδιότητες που καλούνται να αναλάβουν μέσα σε ένα ενταξιακό περιβάλλον;

- Ποιοι παράγοντες καταγράφονται ως πηγές εσωτερικής αντίστασης και πώς αυτοί επηρεάζουν τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα;

5.3 Ερευνητική μέθοδος

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για τους στόχους και τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είναι η ποιοτική, διότι επικεντρώνεται στο είδος και στο χαρακτήρα του φαινομένου που εξετάζεται. Συγκεκριμένα επιλέχθηκε η Θεμελιωμένη Θεωρία, διότι παρέχει τη δυνατότητα ανάδυσης μιας θεωρίας σταδιακά μέσα από τα ποιοτικά δεδομένα και τη συνεχή κωδικοποίηση και κατηγοριοποίησή τους (Ιωσηφίδης, 2008). Με τον τρόπο αυτό εξετάζεται το θέμα των εσωτερικών αντιστάσεων προς τη συνεκπαίδευση και η επίδραση αυτών των αντιστάσεων στη διδακτική αποτελεσματικότητα των δασκάλων ειδικής και γενικής αγωγής, χωρίς μια *a priori* θεωρία και επομένως χωρίς προκαταλήψεις από την πλευρά της ερευνήτριας. Ο Ιωσηφίδης (2008) τονίζει ότι υπάρχει κυκλικότητα, αναδραστικότητα και συστηματικότητα στην ποιοτική έρευνα, ενώ οι Ίσαρη & Πουρκός (2015) υπογραμμίζουν ότι τα δεδομένα της έρευνας σχηματίζουν τις θεωρητικές θέσεις. Έπειτα, επειδή ακολουθείται μια συστηματική διαδικασία συγκέντρωσης των δεδομένων, εντοπισμού των κατηγοριών, των υποκατηγοριών και τελικά των κεντρικών κατηγοριών πάνω στις οποίες αναπτύσσεται η θεωρία, ο ερευνητής βρίσκεται διαρκώς κοντά στα δεδομένα σε οποιοδήποτε στάδιο της ανάλυσης και διεξάγει συνεχή έλεγχο για την αξιοπιστία της διαδικασίας και της θεωρίας του (Cresswell, 2011). Τέλος, θεωρήθηκε η καταλληλότερη μέθοδος για να απαντήσει στα ερευνητικά μας ερωτήματα, διότι ο ερευνητής αντιλαμβάνεται καλύτερα την προσωπικότητα του υποκειμένου και διερευνά τις πεποιθήσεις, τις στάσεις του και την κουλτούρα που έχει διαμορφώσει μέσα στην κοινωνία (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008), ενώ παράλληλα αναζητά τις αιτίες όλων αυτών μέσα από το συσχετισμό των κωδικών και των κατηγοριών που έχουν αναδυθεί.

Από όλα τα παραπάνω συνάγεται η σημασία της έρευνας αυτής, η οποία συνίσταται στο ότι είναι αμιγώς ποιοτική, ώστε να διαφανεί ο λόγος και οι σκέψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναπηρία και στη συνεκπαίδευση, να τονισθούν οι εσωτερικές αντιστάσεις και η κουλτούρα με βάση την οποία κινούνται στην τάξη και να καταδειχθούν οι αντιλήψεις τους για το ρόλο του δημοτικού σχολείου. Με

αυτόν τον τρόπο, λοιπόν, είναι δυνατό να αναδειχθούν σοβαρές αιτίες, οι οποίες λειτουργούν ως τροχοπέδη στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης.

5.4 Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσα από προσωπικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, σε χώρο που αισθάνονταν άνετα, ώστε να μιλήσουν χωρίς κάποιος να διακόψει τον ειρμό των σκέψεων τους και να διατυπώσουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Συνηθέστερα ο χώρος αυτός ήταν η τάξη τους σε ώρα κενού ή το σπίτι τους. Επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, διότι ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να καθοδηγήσει το συνεντευξιαζόμενο χωρίς όμως να του επιβάλλει απόψεις ή να τον επηρεάσει (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006). Ακόμα, οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν στο πλαίσιο ισότιμης σχέσης (Strier, 2007), φιλικού κλίματος και καταγράφηκαν ηλεκτρονικά μέσω του κινητού τηλεφώνου.

Το ερωτηματολόγιο καταρτίστηκε από ερωτήσεις που θα μπορούσαν να δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Οι ερωτήσεις προέρχονται από έγκυρα ερωτηματολόγια, τα οποία έχουν ήδη αξιοποιηθεί στο εξωτερικό σε κλειστού τύπου ερωτήσεις. Συγκεκριμένα αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο το SACIE-R (Loreman, Earle, Sharma & Forlin, 2007· Forlin & Chambers, 2011) το TEIP, (Sharma, Loreman & Forlin, 2011) και οι παρατηρήσεις των ερευνών των Fullan & Hargreaves (1991). Η ερευνήτρια μετέτρεψε τις ερωτήσεις σε ανοικτού τύπου, με γενίκευση των κατηγοριών, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνονται να διατυπώνουν ολοκληρωμένες απόψεις και να διαφαίνεται η συλλογιστική τους πορεία. Οι δύο μεγάλες κατηγορίες στις οποίες χωρίστηκαν οι ερωτήσεις ήταν η αντίληψη για την αναπηρία και οι απόψεις για τη διδασκαλία σε ένα πλαίσιο συνεκπαίδευσης, ενώ οι υποκατηγορίες βοήθησαν στην ομαδοποίηση των απαντήσεων. Τα δημογραφικά στοιχεία αφορούν την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας στο δημόσιο δημοτικό σχολείο, αν έχουν αναλάβει τάξη ένταξης ή όχι και σε ποια περιφέρεια εργάζονται, ενώ τηρήθηκε απόλυτη εχεμύθεια ως προς τα προσωπικά στοιχεία. Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι στο πλαίσιο της διερεύνησης των στάσεων απέναντι στην αναπηρία, η ερευνήτρια έδειχνε την εικόνα ενός τεραπληγικού παιδιού (Παράρτημα Α) και κατέγραφε τις αντιδράσεις των ερωτώμενων.

5.5 Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Με στόχο τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων, θεωρήθηκε ότι το καταλληλότερο εργαλείο θα ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη, ώστε οι ερωτώμενοι να αναπτύξουν τις σκέψεις, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους γύρω από το θεσμό της συνεκπαίδευσης (Creswell, 2011). Η συνέντευξη θεωρήθηκε κατάλληλη για την ανάδειξη πτυχών της προσωπικότητας και της κουλτούρας των ερωτώμενων, καθώς προβάλλονται μέσα από ένα νοητικό περιεχόμενο οι γνώσεις, οι απόψεις, οι αντιλήψεις των δασκάλων (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Έπειτα, έγινε έρευνα σε ήδη υπάρχοντα ερωτηματολόγια, όπως το SACIE-R (Loreman et al. 2007· Forlin & Chambers, 2011), το TEIP, (Sharma et al. 2011) και συλλέχθηκαν ερωτήσεις, οι οποίες γενικεύθηκαν και μετατράπηκαν σε ανοιχτές, ώστε να είναι απλές κατανοητές και να μπορούν να δίνουν απαντήσεις στα ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Οι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε δύο θέματα, *στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναπηρία*, όπου δόθηκε και ένα φύλο A4 με την εικόνα ενός τετραπληγικού παιδιού (Παράρτημα Α), ενώ η δεύτερη κατηγορία ήταν *οι σκέψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεκπαίδευση και το ρόλο τους σε τάξη συνεκπαίδευσης*. Στη συνέχεια ακολούθησε πιλοτικός έλεγχος με δάσκαλο τμήματος ένταξης, ώστε να προσδιοριστεί ο μέσος χρόνος διάρκειας της συνέντευξης, ο οποίος ήταν 30 λεπτά, η σαφήνεια των ερωτημάτων ως προς τη διατύπωση σε σχέση με τις απαντήσεις των ερωτώμενων καθώς και η επιτυχία στην τήρηση της συζήτησης εντός των θεματικών αξόνων (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

5.6 Ηθική και δεοντολογία της έρευνας

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008) για την επίτευξη των ερευνητικών σκοπών θα πρέπει να ακολουθούνται μέσα και τρόποι επιστημονικά αποδεκτοί και ενδεδειγμένοι ως προς τη συναίνεση και το σεβασμό των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να υπάρχει εμπιστευτικότητα και ανωνυμία, για την προστασία των συμμετεχόντων, εντιμότητα, ώστε να αναπτυχθούν σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Ακόμη, η συναίνεση θα πρέπει να ακολουθεί έπειτα από αναλυτική πληροφόρηση των συμμετεχόντων, ενώ τα έμμεσα ή άμεσα οφέλη θα πρέπει να αναφέρονται, ώστε να τονίζεται η συμβολή τους στην έρευνα. Τέλος,

λόγω της σημαντικής συνεισφοράς τους είναι δεοντολογικά ορθή η πρόσβασή τους στα αποτελέσματα της έρευνας.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση η ερευνήτρια ζητούσε πάντα την άδεια και τη συναίνεση του διευθυντή, πριν ενημερώσει τους δασκάλους για την έρευνα, ενώ εξηγούσε και στους ίδιους διεξοδικά τι ερευνά, με ποιο σκοπό και πώς ακριβώς θα γίνουν οι συνεντεύξεις. Για αυτό το λόγο καταρτίστηκε και ένα έντυπο συναίνεσης με πληροφορίες για την έρευνα και τους σκοπούς της (Παράρτημα Β), το οποίο και διάβαζαν οι συμμετέχοντες, πριν συναινέσουν (Creswell, 2011). Έπειτα, επειδή οι συνεντεύξεις αποσκοπούσαν σε προσωπικά στοιχεία και εμπειρίες των δασκάλων καθώς και σε εσωτερικές αντιστάσεις, οι οποίες καθοδηγούν τις στάσεις και τη διδασκαλία τους, γι' αυτό εξαρχής επισημάνθηκε ότι θα είναι ανώνυμες. Το γεγονός μάλιστα ότι υπήρχε καταγραφή φωνής ήταν ήδη αγχωτικός παράγων για αυτούς. Η προστασία της ανωνυμίας εξασφαλίστηκε επίσης με απόδοση αριθμού σε κάθε συμμετέχοντα. Όποιος δε θέλησε να συμμετάσχει ή ήθελε στη μέση της συνέντευξης να διακόψει μπορούσε και ήταν σεβαστό. Οι συναντήσεις έγιναν κατόπιν συνεννόησης εκτός σχολικής μονάδας ή εντός σε ώρα κενού. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, αρχικά, δόθηκε ένα έντυπο συναίνεσης με πληροφορίες για τους σκοπούς της έρευνας, την καταγραφή με το κινητό τηλέφωνο καθώς και την αξιοποίηση των δεδομένων και ζητήθηκε να υπογραφεί, ώστε να δηλώνεται ενυπόγραφα η ενημέρωση που έλαβαν (Creswell, 2011). Η ερευνήτρια προσπάθησε να μη συμμετέχει στη συζήτηση παρά μόνο, όταν έβλεπε πως οι ερωτώμενοι έβγαιναν εκτός θέματος. Τέλος, προτάθηκε στους συμμετέχοντες που θα το επιθυμούσαν να σταλεί αντίγραφο της εργασίας, ώστε να επιβεβαιωθούν ότι οι συζητήσεις δεν εκθέτουν ούτε φωτογραφίζουν πρόσωπα (Creswell, 2011).

5.7 Δειγματοληψία

Η θεμελιωμένη θεωρία ακολουθεί τη θεωρητική δειγματοληψία, σύμφωνα με την οποία η επιλογή των συμμετεχόντων γίνεται κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων. Η ανάλυση καθορίζει την επιλογή πρόσθετων συμμετεχόντων, την τροποποίηση, την επιβεβαίωση ή την επέκταση των θεωρητικών κατασκευών (Ιωσηφίδης, 2008). Σημαντικό σημείο, λοιπόν, είναι η βελτίωση των θεωρητικών κατασκευών και η ενδυνάμωση των ερμηνευτικών τους

δυνατοτήτων. Η έρευνα σταματά όταν οι συμμετέχοντες δεν προσφέρουν νέους κωδικούς για ανάλυση, αλλά οι κωδικοί συμπιπτουν με τους ήδη υπάρχοντες.

Στη συγκεκριμένη έρευνα ο αριθμός των 15 συμμετεχόντων ήταν επαρκής για το θεωρητικό κορεσμό, καθώς οι κωδικοί και οι κατηγορίες της αναδυόμενης θεωρίας επαναλαμβάνονταν συνεχώς. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τη θεωρία της συνεκπαίδευσης να είναι δάσκαλοι ειδικής και γενικής εκπαίδευσης που εργάζονται σε ενταξιακά περιβάλλοντα δημόσιων δημοτικών σχολείων της Αττικής, ώστε να διερευνηθούν οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι προκαταλήψεις τους που λειτουργούν ως τροχοπέδη στη συνεκπαίδευση. Συγκεκριμένα, πρόκειται για επτά δασκάλους ειδικής εκπαίδευσης τμημάτων ένταξης και οκτώ δασκάλους γενικής εκπαίδευσης. Ο διαχωρισμός αυτός έγινε για να εξεταστούν συγκριτικά οι απόψεις τους σε σχέση με το διαφορετικό ρόλο και την επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν από το Φεβρουάριο έως τα τέλη Μαρτίου του 2017.

5.8 Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Η οργάνωση των ερωτημάτων έγινε σε δύο κατηγορίες, μία γενική για την αντίληψη της αναπηρίας και μία για τη συνεκπαίδευση και το ρόλο των δασκάλων σε αυτήν. Τα αποτελέσματα εξετάστηκαν ομαδοποιημένα σε δύο κατηγορίες, τους δασκάλους γενικής και τους δασκάλους ειδικής αγωγής. Αρχικά έγινε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και αποθήκευσή τους σε έγγραφα word. Η αναλύσεις των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων έγιναν με την εφαρμογή της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Charmaz, 1995· Creswell, 2011) τον Απρίλιο του 2017. Έπειτα, τυπώθηκαν και έγινε προσεκτική ανάγνωση για να σχηματιστεί μια γενική εικόνα για τα δεδομένα. Σε δεύτερη ανάγνωση αποδόθηκαν κωδικοί και έγινε λίστα και ομαδοποίηση των κοινών κωδικών σε όλες τις συνεντεύξεις των δασκάλων ειδικής εκπαίδευσης και το ίδιο έπειτα και σε αυτούς της γενικής εκπαίδευσης. Οι πλεονάζοντες κωδικοί δε χρησιμοποιήθηκαν. Βρέθηκαν 234 γενικοί κωδικοί στους δασκάλους ειδικής αγωγής σχετικά με την αναπηρία και τη συνεκπαίδευση και 248 στους δασκάλους γενικής αγωγής κατά την ανοιχτή κωδικοποίηση, οι οποίοι παρουσιάζονται ομαδοποιημένοι σε κατηγορίες στις ενότητες και τις υποενότητες στις οποίες είναι χωρισμένες οι ερωτήσεις του μεθοδολογικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε. Στη συνέχεια οι κατηγορίες εντάχθηκαν σε γενικότερες και

δημιουργήθηκαν οι κεντρικές κατηγορίες, το πλαίσιο και οι αιτιώδεις σχέσεις, ανάλογα με τη θεματική τους, και έτσι εντοπίστηκαν συνδέσεις με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του Κεφαλαίου 4 (αξονική κωδικοποίηση). Στην τρίτη φάση της κωδικοποίησης, έγινε αναγωγή σε ευρύτερες κατηγορίες, από την αλληλοσυσχέτιση των κατηγοριών της αξονικής κωδικοποίησης και αναδύθηκε η θεωρία που παρέχει επαρκή εξήγηση των ερευνητικών ερωτημάτων και της φιλολογίας γύρω από τη συνεκπαίδευση.

5.9 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα στην ποιοτική έρευνα διαφέρει σημαντικά από αυτή στις στατιστικές και ποσοτικές μεθόδους, όπου υπάρχουν συγκεκριμένες τεχνικές μέτρησης. Η ποιοτική έρευνα της θεμελιωμένης θεωρίας είναι αξιόπιστη, όταν η αναδυόμενη θεωρία απαντά επαρκώς στα ερευνητικά ερωτήματα. Έχει να κάνει, δηλαδή, με την εφαρμογή όλων των σταδίων της κωδικοποίησης και την ανάδυση μιας θεωρίας που να προκύπτει από όλα τα δεδομένα. Με αυτή τη διαδικασία συνδέεται η περιγραφική, η ερμηνευτική, η θεωρητική και η αξιολογική εγκυρότητα. Για την επίτευξη αυτών των σκοπών έγινε έλεγχος από άλλους ερευνητές, αλλά και συνεχής σύγκριση των δεδομένων και των κατηγοριών (Ιωσηφίδης, 2008).

5.10 Περιορισμοί της έρευνας

Όσον αφορά στους περιορισμούς της έρευνας, καθώς αποτελεί μία ποιοτική έρευνα 15 ημιδομημένων συνεντεύξεων, τα αποτελέσματα δεν είναι γενικεύσιμα σε όλο τον πληθυσμό, αλλά αφορούν τους συγκεκριμένους δασκάλους, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους απέναντι στο ζήτημα της συνεκπαίδευσης. Ακόμα, σε ό,τι σχετίζεται με το υλικό, υπήρξε δυσκολία εξεύρεσης παραπληγικού παιδιού που να καθρεφτίζει τις δυσκολίες που αυτά αντιμετωπίζουν, υπήρχε μια αίσθηση ωραιοποίησης της κατάστασης στους ελληνικούς διαδικτυακούς τόπους και έτσι η εικόνα που επιλέχθηκε ήταν από αγγλικό ιστότοπο. Επίσης, πέρα από τη συγκατάθεση των ίδιων των συνεντευξιαζόμενων, για τις συνεντεύξεις που έλαβαν χώρα εντός του σχολείου ζητήθηκε άδεια από τους διευθυντές και έγινε εκτενής ενημέρωση για την έρευνα και τους στόχους της, καθώς και διαβεβαίωση ότι δε θα

έρθουμε σε επαφή με μαθητές, πράγμα που απαγορεύεται χωρίς την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας. Τέλος, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των συνεντεύξεων υπήρχαν σε ορισμένες περιπτώσεις θόρυβοι και απρόοπτα γεγονότα.

Όσον αφορά στην ερευνήτρια οι απόψεις αναλύθηκαν με βάση τη θεμελιωμένη θεωρία και σίγουρα υφίσταται υποκειμενικότητα, αφού και η ίδια η ερευνήτρια είναι μέλος του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου. Ο ερευνητής, άλλωστε, δε μάχεται την υποκειμενικότητά του, αλλά την αναγνωρίζει και την ενσωματώνει ως αναστοχασμό στην ερευνητική του αναφορά (Smith, 1996).

Κεφάλαιο 6

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

6.1 Δάσκαλοι ειδικής αγωγής – Δημογραφικά στοιχεία

Τα δημογραφικά στοιχεία των επτά δασκάλων ειδικής αγωγής των τμημάτων ένταξης παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1

Συνεντ.	Ηλικία	Έτη Εμπειρίας συνολικά	Ένταξη Έτη	Επιμόρφωση σε Ειδική	Περιοχή Αττικής	Ειδικότητα.
1	39	16	6	Διδακτορικό	Ανατολική	Ειδικός
2	58	35	12	Σεμινάρια	Βόρεια	Ειδικός
3	35	13	5	Σεμινάρια	Νότια	Ειδικός
4	50	27	11	Μεταπτυχιακό	Δυτική	Ειδικός
5	28	4	4	Ειδική Βόλου	Ανατολική	Ειδικός
6	30	9	7	Μεταπτυχιακό	Νότια	Ειδικός
7	50	28	5	Σεμινάρια	Βόρεια	Ειδικός

6.2 Ανοιχτή κωδικοποίηση δεδομένων των δασκάλων ειδικής αγωγής

Οι ενότητες στην ανοιχτή κωδικοποίηση ακολουθούν τις ενότητες των ερωτήσεων του ερευνητικού εργαλείου και χωρίζονται στις πεποιθήσεις των δασκάλων ειδικής αγωγής για την αναπηρία και στις σκέψεις για τη συνεκπαίδευση και το ρόλο τους σε μια ενιαία τάξη. Συνολικά, για τους δασκάλους ειδικής αγωγής βρέθηκαν 234 γενικοί κωδικοί που έπειτα από επανειλημμένες αναγνώσεις των δεδομένων ομαδοποιήθηκαν σε 80 κατηγορίες και παρουσιάζονται παρακάτω.

6.2.1 Οι πεποιθήσεις των δασκάλων ειδικής αγωγής απέναντι στην αναπηρία

Η κατανόηση της αναπηρίας, οι απόψεις για την συνεκπαιδευσιμότητα και οι εσωτερικές αντιστάσεις για την αναπηρία προέκυψαν ως γενικά θέματα, ακολουθώντας το πρωτόκολλο της συνέντευξης.

6.2.1.1 Η κατανόηση της αναπηρίας

Η αντίληψη της αναπηρίας ως διαφορετικότητας, λόγω της δυσκολίας προσαρμογής στο υπάρχον πλαίσιο εμφανίζεται στους (Σ1), (Σ5), (Σ6), (Σ7), «αναπηρία είναι να μη μοιάζεις με τους άλλους και το πιο δύσκολο κομμάτι είναι πώς οι άλλοι θα καταλάβουν ότι δεν είσαι 'ανάπηρος'» (Σ1). Η ανεπάρκεια ως πρόβλημα αξεπέραστο και μη αποδεκτό από όλους εμφανίζεται στους (Σ2), (Σ3), (Σ4), «οτιδήποτε αποκλίνει από τα φυσιολογικά» (Σ3), «είναι για όλους δύσκολο να βρεθεί ένας κοινός τρόπος επικοινωνίας και αποδοχής» (Σ3). Τέλος, η νοητική αναπηρία είναι αυτή που αναφέρεται ως σοβαρότερο εμπόδιο από όλους.

6.2.1.2 Η αντίληψη για την συνεκπαιδευσιμότητα

Η αντίληψη ότι οι μαθητές με αναπηρίες δε μπορούν να συμμετέχουν σε πλήρη και ισότιμη εκπαίδευση (full inclusion) διατυπώνεται από τους (Σ1), (Σ4) λόγω της ροής και των γρήγορων ρυθμών της τάξης (Σ1) ή λόγω του βαθμού δυσκολίας κάποιων μαθημάτων (Σ4), «είναι καλό αυτά τα παιδιά κάποιες ώρες να έχουν μια πιο ατομική παρέμβαση σε ένα πιο ήρεμο περιβάλλον» (Σ1), «υπάρχουν προγράμματα, υπάρχει μια αγωγή υγείας, περιβαλλοντικά» (Σ4). Υποστηρίζεται όμως από τον (Σ4)

ότι αυτό μπορεί να γίνει και στα ειδικά σχολεία που είναι πιο εξειδικευμένα και προτρέπει προς αυτήν την κατεύθυνση.

Η άποψη ότι δε μπορούν να συνεκπαιδευτούν λόγω διανοητικών προβλημάτων και ότι δε μπορούν να ακολουθήσουν τους τυπικούς μαθητές υποστηρίζεται από τους (Σ2), (Σ3) *«γιατί κακά τα ψέματα και υποστηρικτής να υπάρχει μέσα στην τάξη δε μπορεί αυτό το παιδί να συνυπάρξει. Το μόνο που μπορούσε να γίνει είναι να έρχεται στο χώρο του κανονικού σχολείου, να βρίσκεται μία με δύο ώρες για να είναι σε επαφή με άτομα φυσιολογικά, ας το πούμε»* (Σ2). Η λύση του ειδικού σχολείου προτείνεται και από τις (Σ3), (Σ2) με το σκεπτικό ότι θα διαταράσσεται η ομαλή λειτουργία της τάξης.

Ενδοιασμοί για τις βαριές περιπτώσεις διατυπώνονται από τους (Σ5), (Σ6), (Σ7) σε σχέση με την ακαδημαϊκή τους επίδοση *«σίγουρα καθίσταται ακόμα πιο δύσκολο το να συνυπάρξει με παιδιά που ίσως στην ύλη της τάξης τους είναι πολύ μπροστά ξέρουν να διαβάζουν, έχουν λόγο, επικοινωνούν, γιατί υπάρχει και το στοιχείο της επικοινωνίας»* (Σ5) ή για τη διαταραχή των ρυθμών της τάξης *«Δηλαδή από την εμπειρία μου έχω δει ότι με βαριές περιπτώσεις όλοι καταπιέζονται»* (Σ7).

6.2.1.3 Οι εσωτερικές αντιστάσεις σχετικά με την αναπηρία

Η αποδοχή, η αγάπη, η θέληση για βοήθεια και ο φόβος της άγνοιας των δυνατοτήτων που έχουν τα άτομα με αναπηρίες βρέθηκε στους (Σ1), (Σ5) και (Σ7), *«έβλεπα πολύ περισσότερο ότι αξιοποιούσαν κάποιες δυνατότητες και ικανότητες που τα άλλα, τα κανονικά παιδιά, που δουλεύω κατά περιόδους δεν μπορούν να καταβάλουν τόση προσπάθεια»* αναφέρεται στον (Σ7).

Συναισθήματα συμπόνοιας, λύπης, οίκτου και αρνητικής ψυχικής κατάστασης στη θέα της αναπηρίας εκφράζονται από τους (Σ2), (Σ3), (Σ4) και (Σ6), *«θέλω να βοηθήσω, όχι όμως τόσο βαριές περιπτώσεις, δε θα μπορούσα να είμαι με τέτοια άτομα, γιατί και εμένα θα με ρίχνανε ψυχολογικά. Νομίζω ότι δεν είμαι κατάλληλη για να βοηθήσω τέτοιες βαριές περιπτώσεις αναπηρίας »* (Σ2).

6.2.2 Οι σκέψεις των δασκάλων ειδικής αγωγής για τη συνεκπαίδευση και το ρόλο τους σε μια τάξη συνεκπαίδευσης

Οι ερωτήσεις του ερευνητικού εργαλείου προσανατολίστηκαν στη διερεύνηση των εσωτερικών αντιστάσεων των δασκάλων ειδικής αγωγής σε σχέση με τη συνεκπαίδευση. Γι' αυτό και εκ των προτέρων θεωρήθηκε ότι είναι εξασφαλισμένο το ειδικό προσωπικό και η υλικοτεχνική υποδομή.

6.2.2.1 Οι απόψεις για τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρίες

Η δυνατότητα συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών με αναπηρία με εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η άποψη των (Σ1), (Σ5), (Σ6), (Σ7), *«δουλεύει ως ένα βαθμό η θεωρία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας»* (Σ1). Εντούτοις, υπάρχει επιφυλακτικότητα από τους δασκάλους λόγω έλλειψης πρακτικής εφαρμογής της (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4), *«καταρχήν να πω ότι εγώ δεν έχω δει πουθενά συνεκπαίδευση να γίνεται»* (Σ1). Η επιφυλακτικότητά τους εκφράζεται μέσα από τις ακόλουθες κατηγορίες:

Η άποψη ότι οι μαθητές με αναπηρίες δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν όλο το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου λόγω κούρασης σωματικής ή πνευματικής, η οποία επιβαρύνει την κατάστασή τους αναφέρεται από τους (Σ2), (Σ3), (Σ4), (Σ7), *«η εμπειρία μου μού λέει ότι μετά από δύο-τρεις ώρες στην κανονική τάξη κουράζονται και τα παιδιά που έχουν κάποια θέματα αλλά και τα υπόλοιπα παιδιά.»* (Σ7). Αυτοί προτείνουν ένα είδος μερικής συνεκπαίδευσης, ώστε να δοθούν κάποιες στιγμές ξεκούρασης στους μαθητές με αναπηρία και να μην αποδυναμώνουν την εικόνα τους στους άλλους μαθητές με εκρήξεις κούρασης.

Έπειτα, η αντίληψη της μη εκπαιδευσιμότητας των βαριών περιπτώσεων λόγω περιορισμών στη γνωστική λειτουργία, οι οποίες ορίζονται από τους δασκάλους ως όλες οι περιπτώσεις εκτός από μαθησιακές δυσκολίες και αυτισμό τύπου Asperger, διαφαίνεται στις συνεντεύξεις των (Σ2), (Σ3), (Σ4), (Σ6), ενώ εκφράζεται και η άποψη ότι ούτε η κοινωνικοποίηση επιτυγχάνεται στο βαθμό στον οποίο προτάσσεται (Σ2), (Σ3) *«μπαίνει [το παιδί με αναπηρία] μέσα στην τάξη. Όχι ότι αυτό μαθαίνει και τίποτα, έχει εκπαιδευτεί να κάθεται κάποιες ώρες μέσα στην τάξη, να πειθαρχεί αλλά ούτε φίλους πρόκειται να κάνει ούτε έχει κάνει...»* (Σ2).

Η αντίληψη του ειδικού σχολείου ως του κατεξοχήν υπεύθυνου για τους μαθητές με αναπηρίες λόγω της εξειδίκευσης των δασκάλων και άρα του καλύτερου αποτελέσματος για του ίδιους τους μαθητές υποστηρίζεται από τους (Σ2), (Σ4), (Σ3), (Σ6), «Ο γονιός δε χρειάζεται να κάνει μια ώρα με το αμάξι για να βρει την κατάλληλη δομή. Μπορεί πέντε λεπτά από δω πέρα να το γράψει στο κατάλληλο σχολείο που είναι το ειδικό σχολείο που έχει, φέρ' ειπείν, εργοθεραπευτή, λογοθεραπευτή, έχει κοινωνική λειτουργό» (Σ4).

Εμφανίζεται όμως και η αντίθετη άποψη, ότι δηλαδή το γενικό σχολείο ανεβάζει τον πήχη και οι μαθητές με αναπηρίες μαθαίνουν πολύ περισσότερα πράγματα (Σ5), (Σ7), «επειδή οι απαιτήσεις του δασκάλου είναι περισσότερες από τα κανονικά παιδιά. Μένοντας και αυτά τα παιδιά καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια, [πράγμα που] σημαίνει είναι και καλύτερο το αποτέλεσμα. Είδα δηλαδή και παιδιά σε κανονικά σχολεία να πετυχαίνουν πολύ περισσότερα πράγματα απ' ό,τι στα ειδικά που είχαν την υλικοτεχνική υποδομή και το βοηθητικό προσωπικό»(Σ7).

Οι φόβοι για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών αναφέρονται και εδώ και δείχνουν ότι είναι τι πρώτο που τους απασχολεί, όπως και οι αντιδράσεις των παιδιών και των γονιών που θα επηρεάσουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών αναφέρονται από τους (Σ3) και (Σ5). Τέλος, η (Σ2) δε θα ήθελε να έχει ευθύνες βοηθητικού προσωπικού.

6.2.2.2 Οι αρμοδιότητες σε μια τάξη συνεκπαίδευσης

Στη θέση του δασκάλου που θα κάνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την επεξήγηση στην τάξη βλέπουν το ρόλο τους οι (Σ1),(Σ4),(Σ6), «θα προτιμούσα, δηλαδή, εγώ να είμαι αυτή που θα δίνω το υλικό το διαφοροποιημένο για τους μαθητές ακολουθώντας τη σειρά των μαθημάτων που ορίζει ο άλλος συνάδελφος να είμαι σε μία επεξηγηματική, αν θέλεις, θέση με την εισαγωγή του νέου μαθήματος μετά από το συνάδελφο» (Σ1). Ενώ οι (Σ5) και (Σ7) υπογραμμίζουν το ενιαίο πλαίσιο και την από κοινού διδασκαλία σε όλους τους μαθητές «πιστεύω ότι αν ο ρόλος μου είναι μόνο με αυτό το παιδί, έτσι αποκόβομαι και απομονώνομαι και εγώ από την υπόλοιπη τάξη και δε με αισθάνονται οικείο πρόσωπο τα άλλα παιδιά και δε με αντιμετωπίζουν και θετικά θα έλεγα» (Σ5).

Από την άλλη η άγνοια διαχείρισης μιας τάξης συνεκπαίδευσης αναφέρεται από τους (Σ2) και (Σ3). Ειδικότερα η (Σ2) λέει ότι δε μπορεί ταυτόχρονα να κάνει διδασκαλία σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και μαθητές με αναπηρίες «να βοηθήσω και τα παιδιά με τις δύσκολες περιπτώσεις και να κινούμαι και στα παιδιά τα κανονικά όχι! Δε γίνεται! Όχι!».

6.2.2.3 Η συνεργασία μεταξύ δασκάλων σε πλαίσιο συνεκπαίδευσης

Η άγνοια συνεργασίας για την οργάνωση της τάξης με συνέπεια το φόρτο εργασίας αναφέρονται από τους (Σ1), (Σ2), (Σ3), (Σ4), (Σ6) «πώς μοιράζεται η ύλη, ποιος θα κάνει τι; θέλει και προσωπικό χρόνο και εκτός» (Σ3). Ο (Σ3) εστιάζει ειδικότερα στους δασκάλους που είναι μεγάλοι σε ηλικία. Έπειτα, η ανασφάλεια, η ανταγωνιστικότητα, η κτητικότητα και ο φόβος ακύρωσης εμφανίζονται και αυτά (Σ1, Σ3, Σ7), «δεν έχει ο κάθε εκπαιδευτικός από εμάς την αυτογνωσία να καταλάβει ότι δε δίνει εξετάσεις» (Σ1), «ποιος έχει τον ηγετικό ρόλο» (Σ3). Σε μια προσπάθεια να εξετάσει κάποιους μαθητές για μαθησιακές δυσκολίες πήρε την απάντηση «όχι μωρέ όλα είναι καλά τα δικά μου τα'χουμε βρει μια χαρά [ότι δηλαδή κανένας δεν έχει μαθησιακή δυσκολία και ότι η διδασκαλία είναι αποδοτική για όλους]» (Σ1), «νιώθουν αφεντικά οπότε μπορεί να κάνουν το καλό και το κακό ελεύθεροι» (Σ7) είναι επίσης θέματα που απασχολούν τους δασκάλους, ενώ πρόθυμοι σε συνεργασία είναι οι (Σ2), (Σ5).

6.2.2.4 Οι προκαταλήψεις σε σχέση με το δάσκαλο ειδικής αγωγής

Θέματα εγωισμού, φόβου, ανεπάρκειας και ανταγωνιστικότητας θίγει για ορισμένους δασκάλους ο (Σ1) «βλέπεις ότι είναι υπερκινητικός, βλέπεις ότι άλλα κάνει και άλλα εννοεί και το κρύβεις και το κουκουλώνεις», ενώ προκατάληψη κατά τον (Σ3) ισχυρίζεται ότι συμβαίνει όταν η προέλευση του δασκάλου είναι από σχολή ειδικής αγωγής αποκλειστικά ή αν είναι δάσκαλος παράλληλης στήριξης. Ακόμα, οι αντιδράσεις ζήλειας για λιγότερο φόρτο εργασίας και αργούς ρυθμούς των τμημάτων ένταξης (Σ4, Σ6), αλλά και οι προκαταλήψεις τυπικών μαθητών και γονιών προς το δάσκαλο του τμήματος ένταξης εμφανίζονται από τον (Σ5). Ανοιχτή ρατσιστική και υποτιμητική συμπεριφορά μαρτυρούν οι (Σ2), (Σ7) «Οι άλλοι δάσκαλοι, λοιπόν, θεωρούν ότι είναι κατώτερο προσωπικό αυτός ο δάσκαλος που κάνει αυτά και μπορεί να νιώσεις ειρωνεία, χλευασμό, κάπως μια στάση αρνητική

απέναντί σου» (Σ7). Τέλος, η αγάπη και ο σεβασμός αναφέρεται από τους (Σ1), (Σ3), (Σ5).

6.2.2.5 Οι στάσεις και οι φόβοι για αλλαγή προς τη συνεκπαίδευση

Η περίοδος προσαρμογής και η απειρία οργάνωσης της τάξης (Σ1, Σ2, Σ3, Σ6), η έλλειψη εξοικείωσης με την αναπηρία «να μπορούμε σε μια τάξη και να μη σιχαθούμε τη σιελόρροια ενός παιδιού» (Σ1) και η απορριπτική κουλτούρα της κοινωνίας (Σ1, Σ3), «ήρθανε συνδικαλιστές συνάδελφοι στο σχολείο μας και λέγανε ότι αυτό είναι απαράδεκτο να γίνεται, δηλαδή για ποιο λόγο θα πρέπει να υπάρχει παράλληλη στήριξη σε ένα παιδί με εγκεφαλική παράλυση και τι δουλειά έχει σε αυτό το σχολείο» (Σ1), η αλληλεπίδραση και ο χειρισμός των αντιδράσεων τυπικών παιδιών και γονέων (Σ2, Σ3, Σ5, Σ6) εκφράζονται ως σημαντικά εμπόδια στη συνεκπαίδευση. Έπειτα, η αντίσταση στην αλλαγή και η προτίμηση της ρουτίνας (Σ2, Σ3, Σ6, Σ7), η απόρριψη της παραβατικής συμπεριφοράς και ο φόβος για την ασφάλεια των μαθητών και τις ποινικές ευθύνες (Σ3, Σ6), ο φόβος στενής συνεργασίας των δασκάλων μεταξύ τους (Σ1, Σ5, Σ6), οι ενδοιασμοί για την αποδοτικότητα των δασκάλων (Σ2, Σ6), η απροθυμία ανάληψης πολλών ρόλων «δηλαδή να είμαι και εργοθεραπευτής και ψυχολόγος, να διαχειρίζομαι και μία προβληματική συμπεριφορά» (Σ4) και τέλος, ο φόβος της υποβάθμισης της γνωστικής εκπαίδευσης των τυπικών μαθητών λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών με αναπηρίες (Σ7).

6.2.2.6 Προσωπικές εμπειρίες από μαθητές με αναπηρίες

Η έλλειψη βοήθειας στην ειδική παιδαγωγό, η αδιαφορία και η απόρριψη των δασκάλων γενικής προς το μαθητή με αναπηρίες είναι κοινές εμπειρίες για τους (Σ1, Σ2). Η Σ3 είχε προβλήματα στην τάξη με παιδί που είχε αυτισμό και περνούσε πολύ δύσκολα, ήταν μόνη μέχρι το κράτος να στείλει παράλληλη στήριξη. Η αντίληψη της αυτονομίας και της έλλειψης ευθύνης για τους μαθητές (Σ4), η (Σ6) είχε μια άσχημη εμπειρία με παιδί που άνηκε στο αυτιστικό φάσμα και η δασκάλα γενικής το υποτιμούσε συνεχώς μέσα στην τάξη. Τέλος, ο παραγκωνισμός, η περιθωριοποίηση, η απομόνωση, η αίσθηση αηδίας μαρτυρούνται στον (Σ7) «οι περισσότεροι το χλευάζουν, λένε πού κατάντησες; Ο ρόλος σου είναι άλλος, στο λέει και ο ίδιος ο διευθυντής».

6.3 Κωδικοποίηση άξονα δεδομένων των εσωτερικών αντιστάσεων που έχουν επιπτώσεις στις διδακτικές πρακτικές των δασκάλων ειδικής αγωγής

Η ανοιχτή κωδικοποίηση οδήγησε σε οκτώ κατηγορίες εσωτερικών αντιστάσεων που έχουν σχέση με την αποδοχή ή μη της συνεκπαίδευσης και επηρεάζουν τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών στους τομείς της διδασκαλίας και της συνεργασίας των δασκάλων της ειδικής αγωγής των τμημάτων ένταξης.

6.3.1 Οι αντιλήψεις για τη συνεκπαιδευσιμότητα των μαθητών με αναπηρίες και ο ρόλος των δασκάλων

Η αμφισβήτηση της εκπαιδευσιμότητας των σοβαρών περιπτώσεων εμφανίζεται σε όλους τους δασκάλους και αφορά σε όλες τις περιπτώσεις εκτός από τις μαθησιακές δυσκολίες και το Σύνδρομο Άσπεργκερ. Η πρόταση για συνεκπαίδευση μόνο στα δευτερεύοντα μαθήματα εκφράζεται από τους (Σ1), (Σ4), ενώ ενδιασμοί για τις δύσκολες περιπτώσεις διατυπώνονται από τους (Σ5), (Σ6), (Σ7). Αυτοί ωστόσο δείχνουν διατεθειμένοι να αναλάβουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα στην τάξη. Τέλος, πιστεύουν κάθετα ότι δεν μπορούν να συνεκπαιδευτούν οι (Σ2), (Σ3), στην περίπτωση αυτή οι δάσκαλοι δε γνωρίζουν πώς θα μπορέσουν να διαχειριστούν την τάξη.

Αιτίες

Οι αιτίες για τις αντιλήψεις γύρω από τη συνεκπαιδευσιμότητα των μαθητών με αναπηρίες αποδόθηκαν στο σχολικό πλαίσιο και σε προσωπικά ελλείμματα.

Το πλαίσιο-περιβάλλον

Το ακατάλληλα διαμορφωμένο σχολικό πλαίσιο προβάλλουν οι (Σ1), (Σ5), (Σ6) και (Σ7) καθώς και το αφιλόξενο περιβάλλον εξ αιτίας του οποίου τα άτομα με αναπηρίες έχουν δυσκολίες.

Η σοβαρότητα νοητικής καθυστέρησης-η αντίληψη της προσωπικής τραγωδίας

Η εστίαση στην ατομική δυσκολία, στην αδυναμία ή τη δυσλειτουργία του ατόμου εμφανίζεται στους (Σ2) και (Σ4). Τέλος, ο (Σ3) βλέπει τα άτομα με αναπηρία ως αποκλίσεις από το φυσιολογικό και ασυνήθιστα.

6.3.2 Οι αμφιβολίες για τη full inclusion θεωρία

Σε μια μερική συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες με τους τυπικούς μαθητές και όχι σε πλήρη συνεκπαίδευση συμφωνούν όλοι οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής ορμώμενοι από δύο διαφορετικές οπτικές, οι οποίες συνδέονται με την εκπαιδευσιμότητα. Η ταλαιπωρία των μαθητών με αναπηρίες (Σ1, Σ7), τα καλύτερα αποτελέσματα λόγω της εξατομίκευσης που παρέχει το τμήμα ένταξης (Σ5, Σ6) και η έλλειψη ικανοτήτων στον γνωστικό τομέα (Σ3, Σ4) δείχνουν τις αντιλήψεις των δασκάλων ειδικής αγωγής.

Αιτίες

Οι αιτίες για την αμφισβήτηση της πλήρους συνεκπαίδευσης σχετίζονται με τους στόχους του γενικού σχολείου και με τον τρόπο λειτουργίας των τμημάτων ένταξης.

Το βαρύ αναλυτικό πρόγραμμα για τους μαθητές

Ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του γενικού σχολείου, με ρυθμούς πιεστικούς και γρήγορους, οδηγεί τους δασκάλους των τμημάτων ένταξης να θεωρούν τις συνθήκες ακατάλληλες για τους μαθητές με αναπηρίες, καθώς αντιμετωπίζουν επιπρόσθετες δυσκολίες. Ο (Σ1) λέει χαρακτηριστικά «*κάποιες στιγμές που η ροή και οι ρυθμοί της τάξης είναι ανασταλτικοί παράγοντες για τέτοια παιδιά*».

Η εστίαση στις ακαδημαϊκές γνώσεις

Η αντίληψη για το ρόλο που διαδραματίζει το δημοτικό σχολείο στη μόρφωση και στα εφόδια που παίρνουν οι μαθητές του προσανατολίζει τους δασκάλους σε ανάλογη στάση σχετικά με τη συνεκπαίδευση. Οι δάσκαλοι της έρευνάς μας που θεωρούν τους μαθητές με αναπηρίες μη εκπαιδεύσιμους θεωρούν πρωταρχικό τον ακαδημαϊκό ρόλο του σχολείου.

Η εξοικείωση με την ενταξιακού τύπου διδασκαλία

Οι δάσκαλοι γνωρίζουν να διαχειρίζονται τα τμήματα ένταξης και είναι εξοικειωμένοι με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας. Προβάλλεται, λοιπόν, αυτού του τύπου η διδασκαλία να δίνει μεγαλύτερη εστίαση στις ανάγκες κάθε μαθητή σε ένα ήσυχο περιβάλλον, το οποίο και έχουν ανάγκη κάποιες ώρες οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, «πρέπει να υπάρχει και ένας χώρος όπου θα γίνεται μια εκπαίδευση σε πιο ατομικό επίπεδο, σε ένα πιο ήρεμο περιβάλλον...εγώ είμαι υπέρ αυτού» (Σ1).

6.3.3 Η αντίδραση και η αντίσταση στην αλλαγή

Η έλλειψη ενός οργανωμένου πλαισίου και μιας μεστής πρότασης από το κράτος, η ανεπαρκής βοήθεια των συμβούλων, αλλά περισσότερο οι συνεχείς αλλαγές, οι τροποποιήσεις, η αστάθεια και η μη ολοκλήρωση των αλλαγών που αφήνει συνεχώς εκτεθειμένους και μόνους τους εκπαιδευτικούς έχει ως αποτέλεσμα να τους δημιουργεί απογοήτευση, επιφυλακτικότητα και μια σειρά από φόβους σε σχέση με την οργάνωση της τάξης και της διδασκαλίας αντίστοιχα (αριθμός μαθητών με αναπηρία ανά τάξη, τρόπος κατάταξης των παιδιών, τρόπος εστίασης σε όλες τις περιπτώσεις, φόβος αναστάτωσης και αποδιοργάνωσης, τρόπος κατανομής του χρόνου και της ύλης, διαταραχή της ισορροπίας της τάξης, πλήρης αποτυχία εγχειρήματος). Ως αποτέλεσμα έρχεται η αντίδραση σε οποιαδήποτε αλλαγή εισηγείται το κράτος.

Αιτίες

Η αντίσταση στην αλλαγή προβάλλεται τόσο μέσα από εξωτερικές πηγές αντίστασης όσο και από εσωτερικές.

Η αστάθεια των αλλαγών του κράτους

Οι συχνές αλλαγές και αναθεωρήσεις των νόμων και των πρακτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα κάνει επιφυλακτικούς και καχύποπτους τους δασκάλους σε κάθε αλλαγή «με τρομάζει η σκέψη και πάλι ότι αν παρθούν κάποιες αποφάσεις θα αφεθούν στο έλεος και θα καλούνται πάλι, οι δάσκαλοι οι φιλότιμοι οι καλοπροαίρετοι να αντιμετωπίζουν κάποιες καταστάσεις, γιατί ξεκινάμε κάτι αλλά

δε συνεχίζεται σταματάει στην πορεία, δεν ολοκληρώνεται ποτέ τίποτε, κι αυτό με απογοητεύει»(Σ7).

Η έλλειψη οργανωμένης πρότασης για τη συνεκπαίδευση από το κράτος

Οι δάσκαλοι αναμένουν σε περίπτωση συνεκπαίδευσης μια οργάνωση και έναν σχεδιασμό για τη καλή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης «Είμαι πολύ δύσπιστη, προσδοκώ να γίνει ένα οργανωμένο βήμα από την πολιτεία με προοπτική και βάθος πενταετίας ούτως ώστε σε όλες τις βαθμίδες να γίνει μεταφορά της νέας γνώσης και να εμπεδωθεί η νέα γνώση με πρακτικές και εφαρμόσιμες τεχνικές» (Σ1).

Η καθημερινή συνήθεια και ο φόρτος εργασίας

Η άρνηση για οποιαδήποτε αλλαγή της ρουτίνας τους που θα τους βάλει να επιμορφωθούν και θα τους φορτώσει με επιπλέον εργασία και ευθύνες για το μάθημα και τους μαθητές προβάλλεται έντονα. Οι δάσκαλοι φοβούνται την αλλαγή και προτιμούν να διοχετεύουν τους μαθητές, που δε μπορούν να εκπαιδευθούν, στα ειδικά σχολεία θεωρώντας τα ως τα πλέον εξειδικευμένα (έλλειψη εμπειρίας βαριών περιπτώσεων), «με φοβίζει ο πρώτος καιρός της προσαρμογής, ότι μας αλλάζει λίγο τις συνήθειες μας και τη ρουτίνα μας και ό,τι έχουμε συνηθίσει να κάνουμε μέχρι τώρα» (Σ6).

Η ελλιπής γνώση και πρακτική κατάρτιση για τη συνεκπαίδευση

Η άγνοια για την παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης, η ταύτισή της με την παράλληλη στήριξη ή την εργασία του δασκάλου του τμήματος ένταξης μέσα στη γενική τάξη και με άλλου τύπου πρακτικές προκαλεί άρνηση στους δασκάλους. Οι γνώσεις τους είναι ελλιπείς τόσο σε αυτήν την παιδαγωγική πρόταση όσο και σε μεθόδους συνδιδασκαλίας και οργάνωσης της ύλης και των μαθητών της τάξης «θα πρέπει αυτό σιγά σιγά να γίνει να το ξαναμάθουμε, όπως μάθαμε την παιδαγωγική και μπήκαμε και κάναμε τις πρακτικές έτσι θα μάθουμε και τη συνεκπαίδευση γιατί μιλάμε για άλλου είδους παιδαγωγικής πια» (Σ1).

Οι δυσάρεστες εμπειρίες του παρελθόντος

Η έλλειψη βοήθειας προς στην ειδική παιδαγωγό, η αδιαφορία και η απόρριψη των δασκάλων γενικής προς το μαθητή με αναπηρίες τις έχουν βιώσει οι (Σ1, Σ2). Η Σ3

είχε προβλήματα στην τάξη με παιδί που είχε αυτισμό και περνούσε πολύ δύσκολα, ήταν μόνη μέχρι το κράτος να στείλει παράλληλη στήριξη.

6.3.4 Ο φόβος των δύσκολων συμπεριφορικά περιπτώσεων

Ο φόβος της επικίνδυνης συμπεριφοράς καθώς και ο κίνδυνος απόδοσης ποινικών ευθυνών ωθεί τους εκπαιδευτικούς να μην επιθυμούν να συμπεριλαμβάνονται στην τάξη τους μαθητές με αναπηρίες.

Αιτίες

Οι δύσκολες συμπεριφορικά περιπτώσεις απαιτούν μεγάλη οργανωτική προσπάθεια, εμπειρία και συνέπεια.

Οι ποινικές ευθύνες

Τα βίαια ξεσπάσματα, η επιθετικότητα, ο κίνδυνος της σωματικής ακεραιότητας του ίδιου του μαθητή, αλλά και των υπολοίπων περιγράφονται τόσο από τον (Σ3) όσο και από τους (Σ4), (Σ2) ενώ ο (Σ6) αναφέρει τους μαθητές με επιθετική συμπεριφορά ως μη αποδεκτούς από τους δασκάλους.

Η αποδιοργάνωση της τάξης

Ο φόβος της αποδιοργάνωσης της τάξης και όλου του σχολείου λόγω συμπεριφοράς ή αριθμού των δύσκολων περιπτώσεων *«Πρώτα απ' όλα αυτό θα βγάλει κραυγές, θα χρειάζεται να μπαίνει να βγαίνει μέσα από την τάξη, όλα αυτά διαταράσσουν την ομαλή λειτουργία του προγράμματος»*(Σ2). Ο φόβος του αριθμού των μαθητών με αναπηρίες στην τάξη *«θα ξεφύγουμε από τον τρόπο που λειτουργεί τώρα το σχολείο και δε θα το 'θελα αυτό γιατί όταν έχεις παιδιά με κινητικά προβλήματα, με κώφωση, τυφλά και λοιπά εκεί πια εστιάζεις αλλού»*(Σ7).

Ο φόρτος εργασίας λόγω έλλειψης εμπειρίας

Η έλλειψη εμπειρίας στην οργάνωση, η συστηματική εκπαίδευση, πιο εντατική και επίπονη για το δάσκαλο των μαθητών με αναπηρίες *«θα φοβάται και θα είναι ένας ρόλος παραπάνω το οποίο είναι κατανοητό γιατί ήδη αναλαμβάνεις πολλούς ρόλους μέσα στην τάξη. Ήδη είναι πολλές οι απαιτήσεις ήδη καλείσαι να παίρνεις συνέχεια αποφάσεις και να είσαι σε μία κατάσταση που μονίμως κάτι πρέπει να προσέχεις»* (Σ6) ενώ ο (Σ3) αναφέρει *«θέλει οργάνωση, θέλει σχέδια διδασκαλίας»*.

6.3.5 Η δυσκολία ύπαρξης συνεργασίας μεταξύ των δασκάλων

Η συνεργασία μεταξύ των δασκάλων κρίνεται απαραίτητη, ώστε η συνεκπαίδευση να λειτουργήσει ομαλά και όλοι να ωφεληθούν από αυτήν. Ωστόσο, οι δάσκαλοι των τμημάτων ένταξης αμφισβητούν την επίτευξη μιας ομαλής συνεργασίας προβάλλοντας τις παρακάτω αιτίες.

Αιτίες

Οι αιτίες δηλώνουν την έλλειψη πραγματικής επικοινωνίας, συνεργασίας και επιθυμίας επίτευξης ενός κοινού σκοπού.

Οι κυριαρχικές και ανταγωνιστικές τάσεις μεταξύ των δασκάλων

Η απομόνωση του κάθε δασκάλου με τα προβλήματά του και η συνακόλουθη ανάπτυξη ηγετικής και κυριαρχικής τάσης μέσα στο τμήμα του δημιουργούν εμπόδια στη σχέση και στη συνεργασία των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής σε πλαίσιο συνεκπαίδευσης *«Δε δουλεύει πάντα η σχέση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, δηλαδή, είναι θέμα χαρακτήρα και εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι από εμάς φοβόμαστε να εκτεθούμε, δεν υπάρχει σωστό και λάθος, δεν έρχεται κανείς να μου φάει τη δουλειά, δεν έρχεται κανείς να με καπελώσει»* (Σ1), *«ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης πολλές φορές μπορεί να ξέρει περισσότερα πράγματα, θέλει να κάνει περισσότερα πράγματα, νιώθει ότι ακυρώνεται, οπότε στην προσπάθειά τους να σώσουν τον εαυτό τους, δεν αποδέχονται τη συνεργασία»* (Σ7). Τέλος, ο (Σ3) υπογραμμίζει ότι *«δεν έχουμε εκπαιδευτεί σε αυτή τη νοοτροπία [της συνεργασίας]»*.

Η αυτονομία του δασκάλου ειδικής αγωγής

Από μια άλλη οπτική γωνία και ο δάσκαλος της ειδικής αγωγής έχει μάθει να εργάζεται μόνος, με άλλους ρυθμούς, χωρίς τις ευθύνες που επωμίζεται ο δάσκαλος της γενικής τάξης. Χαρακτηριστικά, ο (Σ4) σε ερώτηση για το πώς αισθάνθηκε με την παραβατική συμπεριφορά ενός μαθητή με αναπηρίες αναφέρει *«αυτό το πρόβλημα το είχε ο έρμος ο δάσκαλος που το είχε στην τάξη, δηλαδή εγώ δεν είμαι, είναι αυτός ο συνάδελφος που είχε αυτό το παιδάκι και στην τάξη του αυτός είχε το πρόβλημα»*. Τέλος, ο (Σ3) αναφέρει *«επειδή έχουμε μια αυτονομία ως προς τη διαμόρφωση του προγράμματος ως προς το πώς θα δουλέψουμε και τον έλεγχο που*

δεχόμαστε, δεν έχουμε, ας πούμε, την ύλη να τρέχει, δεν έχουμε τις βαθμολογίες, ο γονιός δε θα 'ρθει τόσο πολύ να σου κάνει παρατηρήσεις ή να σε ελέγξει».

Οι προκαταλήψεις προς τον ειδικό παιδαγωγό

Η αντίληψη ότι ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης είναι κατώτερο προσωπικό με ελλιπείς γνώσεις, πράγμα που το εκλαμβάνουν οι δάσκαλοι και από γονείς και από μαθητές, η αδιαφορία και απόκρυψη περιστατικών, ώστε να φανεί ως πολύ αποδοτικός ο δάσκαλος της γενικής εκπαίδευσης, ο παραγκωνισμός, επειδή σιχαίνονται τη φροντίδα του μαθητή με αναπηρίες, είναι περιπτώσεις που τονίζονται ιδιαίτερα από τους συνεντευξιαζόμενους. Ο (Σ7) εξομολογείται «ο δάσκαλος της ειδικής αγωγής θα έρθει σε επαφή με ένα παιδάκι που μπορεί να μην είναι τόσο καθαρό, να μη φροντίζει τόσο πολύ τον εαυτό του ή να μην μπορεί να αυτοεξυπηρετηθεί. Οπότε καλείται να το βοηθήσει και σ' αυτές τις ανάγκες του. Οι άλλοι δάσκαλοι λοιπόν θεωρούν ότι είναι κατώτερο προσωπικό αυτός ο δάσκαλος που κάνει αυτά και μπορεί να νιώσεις ειρωνεία, χλευασμό, κάπως μια στάση αρνητική απέναντί σου. Απ' την άλλη σε θεωρούν ως δικό τους βοηθό, είναι σα να μην έχει σπουδάσει στα ίδια Πανεπιστήμια και να μην έχεις τις γνώσεις». Τέλος, το ωράριο και ο τρόπος εργασίας των δασκάλων ειδικής εκπαίδευσης προκαλούν καχυποψία ή ζήλια στους δασκάλους γενικής εκπαίδευσης (Σ4, Σ5, Σ6).

Ο φόρτος εργασίας

Ο φόρτος εργασίας που σχετίζεται με την προσπάθεια που θα πρέπει να καταβάλλουν οι συνεργαζόμενοι δάσκαλοι για την οργάνωση του μαθήματος και την καλύτερη ροή του, επίσης προβληματίζει τους δασκάλους, διότι θα πρέπει να αλλάξουν το πρόγραμμά τους και να βρουν επιπλέον ώρες για συνεργασία.

6.3.6 Η βίωση αρνητικών συναισθημάτων από πλευράς των δασκάλων

Οι δάσκαλοι εκφράζουν την άποψη ότι είτε οι ίδιοι είτε άλλοι συνάδελφοι δεν αντέχουν στην εικόνα της αναπηρίας συναισθηματικά, με αποτέλεσμα τον παραγκωνισμό και την αδιαφορία τόσο προς τους μαθητές με αναπηρίες όσο και προς τους δασκάλους των τμημάτων ένταξης που τους φροντίζουν.

Αιτίες

Οι αιτίες της βίωσης των αρνητικών συναισθημάτων που δοκιμάζουν οι δάσκαλοι σχετίζονται με ελλείψεις επαγγελματικής φύσεως.

Η έλλειψη εξοικείωσης με την αναπηρία

Οι δάσκαλοι δυσκολεύονται να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα και τους ξενίζει η αναπηρία ή ακόμα περισσότερο απεχθάνονται την εικόνα ενός μαθητή που δε μπορεί να αυτοεξυπηρετηθεί. Χαρακτηριστικά η (Σ7) αναφέρει «μη μας πλησιάζεις [λένε οι δάσκαλοι γενικής στον ειδικό παιδαγωγό] γιατί έρχεσαι από την τουαλέτα και πήγες και καθάρισες και έπλυνες αυτό το παιδί ή τάισες αυτό το παιδί ή δεν το σιχαίνεσαι; Πώς το σκουπίζεις;». Η ταύτιση με την αναπηρία και η απόρριψη του ειδικού παιδαγωγού από τους τυπικούς μαθητές και τους γονείς τους αναφέρεται από τον (Σ5). Τέλος, η άσχημη ψυχολογία από την συναναστροφή με μαθητές με αναπηρίες αναφέρεται από τον (Σ2).

Η ηθική και επαγγελματική συγκρότηση του δασκάλου

Η έλλειψη αγάπης, ενδιαφέροντος για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα για αυτούς με αναπηρίες, η απροθυμία για βοήθεια, αλλά και η άποψη ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει ένα γόητρο οδηγούν σε μια αποκλίνουσα επαγγελματική συγκρότηση του δασκάλου. Ακόμα, η τήρηση αποκλειστικά του ωραρίου και η επιφανειακή ενασχόληση με τη μόρφωση του μαθητή τον κάνει να μην ενδιαφέρεται για μια κοινωνία δικαιοσύνης και ισότητας. Ο (Σ7) αναφέρει «έχω δει ότι ακόμη και αν είναι υπέροχη η υλικοτεχνική υποδομή και όλα συνάδουν στο να έχουμε ένα πολύ όμορφο αποτέλεσμα, δεν το έχουμε εάν οι ίδιοι οι δάσκαλοι δεν αποφασίσουν να λειτουργήσουν όλα σωστά» και ακόμα «Ήταν περισσότερο θέμα ωραρίου και όχι αγάπης και προσπάθειας, γιατί; Γιατί μέσα τους είχαν πιστέψει ότι μέχρι ενός ορισμένου σημείου μπορείς να φτάσεις με αυτά τα παιδιά.» (Σ7). Τέλος, αποδοχή των διαχωριστικών γραμμών της κοινωνίας εκφράζουν οι (Σ3) και (Σ4). Χαρακτηριστικά ο (Σ3) στη συζήτηση για τις διαφορετικές εκπαιδευτικές δομές απαντά «γιατί και στην κοινωνία δεν υπάρχουν διαχωριστικές γραμμές;».

6.4 Επιλεκτική κωδικοποίηση δεδομένων των απόψεων των δασκάλων ειδικής αγωγής

Οι κατηγορίες των δεδομένων της αξονικής κωδικοποίησης, καθώς και οι αιτίες τους οδήγησαν στην ανάδυση τεσσάρων γενικών κατηγοριών που σχετίζονται με τις πεποιθήσεις των δασκάλων ειδικής εκπαίδευσης απέναντι στο κράτος, με τη σχολική κουλτούρα και την ηθική της, με την κουλτούρα για την αναπηρία καθώς και με τον ηθικό προσανατολισμό του επαγγέλματος του δασκάλου.

6.4.1 Η προκατάληψη και η επιφυλακτικότητα απέναντι στις κρατικές αλλαγές

Οι δάσκαλοι φοβούνται τις αλλαγές που εισηγείται το κράτος, δεν το θεωρούν αξιόπιστο, λόγω έλλειψης συνέπειας και ανατροπών που στην ουσία τους αφήνει χωρίς υποστήριξη. Κάθε αλλαγή είναι ανεπιθύμητη, διότι δεν είναι καλά σχεδιασμένη και διαρκεί για μικρό χρονικό διάστημα αφήνοντας τους δασκάλους αβοήθητους και εκτεθειμένους και έχοντας κάνει προσπάθειες και κόπο που δεν αναγνωρίζεται από κανέναν ιθύνοντα, *«με τρομάζει η σκέψη και πάλι ότι αν παρθούν κάποιες αποφάσεις θα αφεθούν στο έλεος και θα καλούνται πάλι, οι δάσκαλοι οι φιλότιμοι, οι καλοπροαίρετοι να αντιμετωπίζουν κάποιες καταστάσεις, γιατί δυστυχώς δεν έχουμε τη βοήθεια που θα έπρεπε να έχουμε ούτε από συμβούλους ούτε από ψυχολόγους ούτε από κανέναν, γιατί ξεκινάμε κάτι αλλά δε συνεχίζεται, σταματάει στην πορεία, δεν ολοκληρώνεται ποτέ τίποτε κι αυτό με απογοητεύει.»* (Σ7).

6.4.2 Η σχολική κουλτούρα και η ηθική της

Οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής θεωρούν ότι το δημοτικό σχολείο εστιάζει στην παροχή ακαδημαϊκών γνώσεων και ότι οι μαθητές με αναπηρίες είναι βαριές περιπτώσεις και δε θα μπορέσουν να τα καταφέρουν σε αυτό και να παρακολουθήσουν ή να συμμετάσχουν ισότιμα στην τάξη. Θεωρούν, λοιπόν, είτε λόγω πλαισίου, ρυθμών, ωραρίου είτε λόγω εστίασης στη νοητική καθυστέρηση ότι αυτό δε μπορεί να γίνει σε πρωτεύοντα μαθήματα, όπως Γλώσσα και Μαθηματικά, αλλά μόνο σε δευτερεύοντα. Προτείνουν, δηλαδή, μια μερική συνεκπαίδευση, ενώ κάποιοι παρουσιάζουν ως εξειδικευμένη και άρα πιο ποιοτική την παραμονή τους

στα ειδικά σχολεία. Εντούτοις, οι περισσότεροι παραδέχονται ότι ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του γενικού σχολείου είναι σημαντικός και ευεργετικός για τους μαθητές με αναπηρίες σε αντίθεση με την ακαδημαϊκή εκπαίδευση (Σ1, Σ5, Σ6, Σ7).

Από την άλλη, όσον αφορά τους ίδιους αισθάνονται κυρίαρχοι της τάξης τους και δε θέλουν κανείς να επεμβαίνει σε αυτή πέρα από τους ίδιους. Δε θέλουν να αμφισβητείται η αυθεντία τους ούτε και να ελέγχονται οι γνώσεις και η συμπεριφορά τους. Αποτέλεσμα είναι να υπάρχει ένα κλίμα καχυποψίας και ανταγωνισμού ιδιαίτερα μεταξύ των δασκάλων της γενικής τάξης, ενώ οι δάσκαλοι των τμημάτων ένταξης θεωρούνται κατώτεροι και βοηθητικοί, χωρίς λόγο στις αποφάσεις του σχολείου, όπως ισχυρίζονται οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής. Σημαντικός είναι και ο ρόλος του διευθυντή στη διατήρηση αυτού του κλίματος, όπου ο καθένας έχει τα δικά του προβλήματα και προσπαθεί να τα λύσει μόνος του. Τέλος, ο φόβος για αντιδράσεις των γονέων για τους μαθητές με αναπηρίες μεμονωμένα ή του συλλόγου καθώς και η απορριπτική στάση απέναντι στους ειδικούς παιδαγωγούς τους κάνει επιφυλακτικούς στις αλλαγές.

6.4.3 Η έλλειψη κουλτούρας για την αναπηρία

Η έλλειψη κουλτούρας για την αναπηρία και η επικράτηση του ιατρικού-φιλανθρωπικού μοντέλου φαίνεται στον τρόπο κατανόησης της αναπηρίας. Οι περισσότεροι δάσκαλοι ειδικής αγωγής λυπούνται ή φοβούνται τους μαθητές με αναπηρίες και αντιλαμβάνονται την αναπηρία ως δυσκολία και εμπόδιο. Ακόμα και αυτοί που παραδέχονται ότι είναι θέμα πλαισίου αισθάνονται λύπη. Η αντίληψη ότι δεν είναι συνεκπαιδεύσιμοι λόγω νοητικής καθυστέρησης τους ωθεί σε μια πρόταση μερικής συνεκπαίδευσης (Σ1, Σ2), ώστε να καλυφθεί το κομμάτι της κοινωνικοποίησης του μαθητή. Έπειτα, η κακή ψυχολογία που προβάλλουν και η αντιμετώπιση που δέχονται από τους δασκάλους γενικής εκπαίδευσης καθώς και τα αισθήματα απέχθειας των τελευταίων προς τους μαθητές, δείχνουν ότι είναι μακριά από την κουλτούρα της συνεκπαίδευσης (Σ2, Σ3, Σ4).

6.4.4 Η ηθική και επαγγελματική συγκρότηση του δασκάλου ειδικής αγωγής

Από την επεξεργασία των παραπάνω συνεντεύξεων προκύπτει ότι οι ενδιασμοί και οι φόβοι που έχουν σε θέματα συνεργασίας, συναναστροφής και διδασκαλίας των μαθητών με αναπηρίες πηγάζουν από τον τρόπο που έχουν μάθει οι δάσκαλοι να λειτουργούν ως επαγγελματίες και από τους ηθικούς και επαγγελματικούς στόχους που θέτουν κάθε φορά, ώστε να βελτιώνουν τη διδασκαλία τους, τη σχέση τους με τους μαθητές τους και την μεταξύ τους σχέσεις. Οι ίδιοι φαίνεται να δρουν με άξονα το προσωπικό συμφέρον σε σχέση με το φόρτο εργασίας, ψυχικό, πνευματικό και σωματικό, τον ορισμό της εκπαιδευσιμότητας στο γενικό σχολείο, τον εγωισμό, τις ηγετικές τάσεις, τη διατήρηση του κύρους και της εξουσίας τους, την έλλειψη συνεργασίας καθώς και την αποφυγή αντιδράσεων και ποινικών ευθυνών. Τέλος, η απουσία αγάπης και ενδιαφέροντος, η αδιαφορία για τους μαθητές με αναπηρίες και η απέχθεια προς την εικόνα ενός ανάπηρου μαθητή και του δασκάλου ειδικής αγωγής καθώς και η νομιμοποίηση του διαχωριστικού πλαισίου που υπάρχει στην κοινωνία εγείρουν ηθικά ζητήματα.

6.5 Δάσκαλοι γενικής αγωγής - Δημογραφικά στοιχεία

Τα δημογραφικά στοιχεία των οκτώ δασκάλων γενικής αγωγής παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον ακόλουθο Πίνακα 2.

Πίνακας 2

Συν.	Ηλικία	Έτη Εμπειρίας συνολικά	Ένταξη Έτη	Επιμόρφωση σε Ειδική	Περιοχή Αττικής	Παρούσα Ειδικότητα
8	51	28	όχι	όχι	Ανατολική	Γενικός
9	56	32	4	Σεμινάρια	Βόρεια	Γενικός, Διευθύντρια
10	40	16	όχι	όχι	Ανατολική	Γενικός
11	40	17	όχι	Σεμινάρια	Ανατολική	Γενικός
12	53	29	όχι	όχι	Νότια	Γενικός
13	50	25	όχι	όχι	Δυτική	Γενικός
14	55	23	όχι	όχι	Δυτική	Γενικός
15	40	15	όχι	όχι	Νότια	Γενικός

6.6 Ανοιχτή κωδικοποίηση δεδομένων των δασκάλων γενικής αγωγής

Η ανοιχτή κωδικοποίηση των δεδομένων ακολουθεί και εδώ τις ενότητες και τις υποενότητες των ερωτήσεων του ερευνητικού εργαλείου. Βρέθηκαν 248 γενικοί κωδικοί που εντάχθηκαν σε 63 κατηγορίες μετά από επανειλημμένες αναγνώσεις των δεδομένων.

6.6.1 Οι πεποιθήσεις των δασκάλων γενικής αγωγής απέναντι στην αναπηρία

Οι ερωτήσεις σχετικά με την αναπηρία ανέδειξαν την επικράτηση μέχρι σήμερα ενός ιατρικού-φιλανθρωπικού μοντέλου προσέγγισης και ερμηνείας της αναπηρίας από τους δασκάλους γενικής εκπαίδευσης.

6.6.1.1 Η κατανόηση της αναπηρίας

Η αναπηρία ως δυσκολία εμφανίζεται σε όλους τους δασκάλους. Το πλαίσιο ως εμπόδιο αναφέρεται από τους (Σ9), (Σ10), (Σ11), ενώ οι υπόλοιποι θεωρούν ότι η δυσκολία έχει να κάνει με το άτομο με αναπηρίες. Στις βαριές περιπτώσεις υπό το πρίσμα του ιατρικού μοντέλου εστιάζουν οι (Σ13), (Σ14), ενώ η αναπηρία ως μη αποδεκτή κατάσταση αναφέρεται από τον (Σ9).

6.6.1.2 Η αντίληψη για τη συνεκπαιδευσιμότητα

Οι μαθητές με αναπηρίες θεωρούνται μη συνεκπαιδευσιμοι λόγω έλλειψης δυνατοτήτων των ίδιων από τους (Σ8), (Σ12), (Σ13), (Σ14), (Σ15), και λόγω του ότι χρήζουν νοσηλείας (Σ13, Σ15). Επίσης, αναφέρεται η επιθετικότητα ως εμπόδιο στη συνεκπαίδευση (Σ13). Η πεποίθηση ότι όλοι συνεκπαιδεύονται αναφέρεται από τους (Σ9), (Σ11), ενώ οι σαφείς οδηγίες για τη διαχείριση της κατάστασης του μαθητή ζητούνται από τον (Σ11). Τέλος, η μερική συνεκπαίδευση στα δευτερεύοντα μαθήματα εξαιτίας του πλαισίου και του αναλυτικού προγράμματος αναφέρεται από τον (Σ10).

6.6.1.3 Οι εσωτερικές αντιστάσεις σχετικά με την αναπηρία

Η θλίψη, η λύπη και η φιλανθρωπία κυριαρχούν στις πεποιθήσεις των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης (Σ8,Σ10, Σ12, Σ13, Σ14, Σ15) «θα χαιρόμουν που δε θα έκανα τίποτα απλά και μόνο που θα το είχα δίπλα μου» (Σ8), ενώ ευκαιρίες για ίση συνεκπαίδευση ψάχνουν οι (Σ9), (Σ11). Τέλος, λύπηση εκφράζεται από τον (Σ14), διότι θεωρεί ότι τα παιδιά αυτά δεν έχουν καθόλου δεξιότητες.

6.6.2 Οι σκέψεις των δασκάλων γενικής αγωγής για τη συνεκπαίδευση και το ρόλο τους σε μια τάξη συνεκπαίδευσης

Οι δάσκαλοι δε γνώριζαν τη θεωρία της συνεκπαίδευσης, γι' αυτό προηγήθηκε συζήτηση και διαβεβαίωση για το βοηθητικό προσωπικό και την υλικοτεχνική υποδομή, διότι ήταν το πρώτο που ανέφεραν.

6.6.2.1 Η άποψή τους για τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρίες

Το θέμα που αναδεικνύεται σε μείζον είναι τα προβλήματα και οι αντιδράσεις από γονείς, τυπικούς μαθητές και δασκάλους (Σ8, Σ10, Σ12, Σ15), καθώς και η έλλειψη συνεργασίας και η επιθυμητή αυτονομία των δασκάλων (Σ8, Σ11, Σ13, Σ14). Έπειτα, ανασταλτικά λειτουργεί η άγνοια για τη συνεκπαίδευση (Σ8,Σ13, Σ14). Οι (Σ9), (Σ10) και (Σ12) λένε πως οι δάσκαλοι απορρίπτουν ό,τι τους δυσκολεύει και αυξάνει το φόρτο εργασίας τους «φυγόπονοι είναι» (Σ9). Ακόμα, τα συμπεριφορικά προβλήματα των μαθητών με αναπηρία αναφέρονται από τους (Σ8, Σ12, Σ13, Σ14) «αν φωνάζουν, αν κραυγάζουν (χρωματισμός φωνής) εκεί είναι και τα παιδιά σκληρά, αλλά θα αντιδράσουν και οι γονείς, αυτό είναι σίγουρο» (Σ8), αλλά και η έλλειψη ικανότητας και δεξιοτήτων των μαθητών με αναπηρίες, σε αντίθεση με τον (Σ9) που μιλά για ρατσιστικές αντιλήψεις των δασκάλων και μεγάλη βελτίωση ακόμη και των πιο σοβαρών περιπτώσεων με την κατάλληλη εκπαίδευση και με αγάπη. Το αναλυτικό πρόγραμμα και η έλλειψη διαφοροποιημένων ασκήσεων, επίσης, αναφέρονται από τον (Σ9), ενώ ο (Σ10) ισχυρίζεται ότι σε περίπτωση συνεκπαίδευσης όλο το βάρος πέφτει στον ειδικό παιδαγωγό. Τέλος, οι απόψεις για τα ειδικά σχολεία δίστανται. Η εξειδίκευση του ειδικού σχολείου σε τέτοιες περιπτώσεις προβάλλεται από τους (Σ8, Σ11, Σ13, Σ15), ενώ η περιθωριοποίηση και η έλλειψη διαβάθμισης στη σοβαρότητα της κατάστασης κάθε μαθητή αναφέρεται

από τους (Σ9, Σ10, Σ12) «ή θα πας μαζί με αυτά που γρυλίζουν και το δικό σου που δε γρυλίζει, θα αρχίσει να γρυλίζει και εκεί ή θα το πας στο γενικό και ό,τι μάθει [λέει ο συνεντευξιαζόμενος για τις επιλογές φοίτησης που έχουν οι γονείς των μαθητών με αναπηρίες] » (Σ10). Τέλος, ιδανική θεωρείται η ένταξη με τη μορφή της παράλληλης στήριξης από τον (Σ14).

6.6.2.2 Οι αρμοδιότητες σε μια τάξη συνεκπαίδευσης

Η άγνοια οργάνωσης της τάξης και του μαθήματος αναφέρεται από τους (Σ8, Σ10, Σ12), ενώ ο (Σ15) λέει ότι μόνο με καθοδήγηση θα μπορούσε να λειτουργήσει. Ο από κοινού σχεδιασμός με τον ειδικό παιδαγωγό και η διατήρηση της ποιότητας και της ισοτιμίας αναφέρεται από τους (Σ8),(Σ11) «να αποδέχεται το ότι υπάρχει και ένα υπόλοιπο τμήμα που δεν είναι τμήμα ειδικής αγωγής, γιατί πολλές φορές κάνουμε και αυτό, προσαρμόζουμε το τμήμα μας στις ανάγκες ενός παιδιού» (Σ11). Η ανάδειξη των ταλέντων και των κλίσεων αναφέρεται από τον (Σ9), ενώ ότι θα συνεχίσει με τον ίδιο τρόπο σε διαχωριστικό πλαίσιο να διδάσκει αναφέρει ο (Σ14), λέει ότι «θα συνέχιζα να κάνω ό,τι κάνω και τώρα, δε μπορώ να διανοηθώ να με διακόψει κάποιος την ώρα που εγώ κάνω αυτό το λειτούργημα».

6.6.2.3 Η συνεργασία μεταξύ δασκάλων σε πλαίσιο συνεκπαίδευσης

Στο θέμα της συνεργασίας παραδέχονται ότι οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης είναι αυτοί που δε θέλουν να συνεργαστούν. Η απλή ενημέρωση για την ύλη είναι η μόνη μορφή επικοινωνίας μεταξύ τους (Σ8, Σ9). Η άρνηση ανάληψης ευθυνών (Σ9, Σ11, Σ15) «πετάει το μπαλάκι στον άλλο» (Σ9), οι διαφωνίες σε θέματα οργάνωσης, η αίσθηση ότι ελέγχονται, η κυριαρχικότητά τους και η έλλειψη δεκτικότητας (Σ10, Σ12, Σ13, Σ14, Σ15) «έχουν εγωισμό και πολλά κουτάκια μέσα στο κεφάλι τους, για να γίνει μια τέτοια συμπίεση» (Σ14), «το έχουμε συναντήσει και σε άλλες περιπτώσεις παιδιών που ήθελαν να μπουν με παράλληλη στήριξη [στην τάξη ενός δασκάλου] και που[οι δάσκαλοι] σήκωναν τα χέρια και έλεγαν, αν[γίνει] αυτό, εγώ [θα κάνω] αυτό, αν μου το επιβάλετε αυτό, εγώ[θα κάνω] εκείνο» (Σ12), αναφέρονται επίσης. Ακόμα, η καχυποψία, το ανταγωνιστικό κλίμα προβάλλονται από τον (Σ12) «δεν δρούμε ο ένας με τον άλλον, δεν συνεργαζόμαστε, δεν ανοίγουμε την τάξη ο ένας να δείξει στον άλλον. Ούτε όταν δείξουμε κάτι με καμάρι, ο άλλος θα το δει με καμάρι,

θα το απαξιώσει ή θα το σνομπάρει». Τέλος, την ανάγκη εκπαίδευσης στη συνεργασία εντοπίζει ο (Σ15) εντοπίζει .

6.6.2.4 Οι προκαταλήψεις σε σχέση με το δάσκαλο ειδικής αγωγής

Η πολύτιμη βοήθεια του δασκάλου του τμήματος ένταξης εντοπίζεται από τους (Σ8, Σ12, Σ13, Σ14, Σ15), αλλά υπάρχει και επιφυλακτικότητα στη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων από αυτόν (Σ8, Σ9,Σ10). Επιπλέον, ο φόβος εστίασης στους μαθητές με αναπηρίες *«να λαμβάνει υπόψη το τμήμα που έχει απέναντί του, τις ιδιαίτερες ανάγκες του, δεν είναι όλα τα τμήματα ίδια και να μη λειτουργεί μόνο υπέρ ενός μαθητή»* (Σ10) και ο μέχρι τώρα εξατομικευμένος τρόπος εργασίας του τμήματος ένταξης (Σ8, Σ11).

6.6.2.5 Οι στάσεις και οι φόβοι για αλλαγή προς τη συνεκπαίδευση

Οι αντιδράσεις γονιών, μαθητών και δασκάλων αποτελούν φόβο των (Σ8, Σ9, Σ12) *«μετά θα αρχίσουν τα δικαστήρια, θα φοβόμουνα την αντίδραση των άλλων γονέων και θα ήμουν συνέχεια σε επιφυλακή. Αυτό θα με κούραζε»* (Σ9), η υποβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του επιπέδου της τάξης (Σ8, Σ14, Σ15) *«θα αδικήσουμε τα 9 δέκατα»* (Σ15), η απειρία στην οργάνωση της τάξης (Σ8, Σ10, Σ12, Σ15), η απροθυμία συνεργασίας και η κτητικότητα προς το τμήμα (Σ10, Σ14, Σ15), ο φόρτος εργασίας και η κούραση (Σ8, Σ9) απασχολούν, επίσης, τους δασκάλους γενικής. Ακόμα, η κουλτούρα (Σ8, Σ11) και η έλλειψη επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή (Σ12, Σ10), η κακή ψυχολογία (Σ8), τα συμπεριφορικά προβλήματα και κυρίως η επιθετικότητα (Σ8,Σ9,Σ13,Σ14,Σ15), η απροθυμία και η απέχθεια ανάληψης θεμάτων νοσηλείας (Σ13), η εστίαση στην αρρώστια (Σ13) και, τέλος, το άγχος για το αν θα είναι σωστοί επαγγελματίες (Σ11) προβάλλονται και αυτά.

6.6.2.6 Οι προσωπικές εμπειρίες από παιδιά με αναπηρίες

Εμπειρίες με μαθητές που δε βελτιώθηκε η κατάστασή τους γνωστικά ή κοινωνικά είχαν οι (Σ12), (Σ14), (Σ15) *«από αυτά που βλέπω καθώς περνάει ο καιρός με το συγκεκριμένο παιδάκι ήταν προσωρινό, καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά, τον βγάζουν απ' έξω»* (Σ12). Βαριά περιστατικά μέσα στην τάξη για τα οποία δεν είχαν ενημερωθεί από γονείς ή το διευθυντή είχαν οι (Σ11), (Σ13) *«έκανα μάθημα πρώτη δημοτικού και βρήκα ένα κοχύλι κάτω και λέω ποιανού είναι αυτό το κοχυλάκι; δεν*

είχα προσέξει ότι της είχε βγει από το μάτι και όταν το γύρισα από μπροστά ήταν η κόρη [του ματιού], ήταν σε μορφή κοχυλιού, ανάγλυφο, έπαθα σοκ!» (Σ13). Ο (Σ10) την περσινή χρονιά βρέθηκε να έχει μια τάξη την οποία δεν ήθελε κανείς με ένα παιδί με εγκεφαλική παράλυση, δύο με οριακή νοημοσύνη και πέντε με μαθησιακές δυσκολίες χωρίς την υποστήριξη της παράλληλης στήριξης. Κανείς δε θέλει τον φόρτο των δύσκολων περιπτώσεων σχολιάζει ο (Σ9), ενώ δεν είχε ποτέ περίπτωση μαθητή με αναπηρίες ο (Σ8).

6.7 Κωδικοποίηση άξονα δεδομένων των εσωτερικών αντιστάσεων που έχουν επιπτώσεις στις διδακτικές πρακτικές των δασκάλων γενικής αγωγής

Η ανοιχτή κωδικοποίηση οδήγησε σε επτά κατηγορίες εσωτερικών πηγών αντίστασης, οι οποίες σχετίζονται με την αποδοχή ή μη της ισότιμης συνεκπαίδευσης και επηρεάζουν τις στάσεις και τις διδακτικές πρακτικές των δασκάλων γενικής αγωγής.

6.7.1 Οι αντιλήψεις για τη συνεκπαιδευσιμότητα των μαθητών με αναπηρίες και ο ρόλος των δασκάλων

Οι δάσκαλοι της γενικής τάξης προεξοφλούν ότι οι μαθητές που θεωρούν οι ίδιοι πως έχουν βαριές αναπηρίες δε μπορούν να μάθουν. Ακόμη, απογοητεύονται από το αργό αποτέλεσμα ή την απουσία βελτίωσης, από την έλλειψη κατάλληλου πλαισίου και κατάλληλης διδακτικής μεθόδου, την οποία δε διαθέτουν, και οδηγούνται στην απόρριψη των μαθητών με αναπηρίες. Επίσης, δε γνωρίζουν πώς να οργανώσουν τη διδασκαλία σε μια τέτοια τάξη, οι ίδιοι λένε ότι χρειάζονται καθοδήγηση, ενώ ο (Σ14) δε θεωρεί ότι πρέπει να αλλάξει τρόπο διδασκαλίας.

Αιτίες

Οι αιτίες σχετικά με τη συνεκπαιδευσιμότητα των μαθητών με αναπηρίες και το ρόλο που θα πρέπει να έχουν οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης σχετίζονται με τις πεποιθήσεις τους γύρω από την αναπηρία και την απροθυμία τους για συνεργασία.

Η αντίληψη της ανημπορίας-η έλλειψη προόδου του μαθητή

Η φαρμακευτική αγωγή που ενδεχομένως λαμβάνουν, η νοητική αναπηρία, η επιθετικότητα και η έλλειψη της επιθυμητής προόδου, κάνει τους δασκάλους να θεωρούν μη εκπαιδεύσιμους αυτούς τους μαθητές σε μια γενική τάξη και να γενικεύουν «είναι πάρα πολύ βαριά και χρειάζεται και φαρμακευτική αγωγή, ουρλιάζει όταν δεν του δίνουν τα χάπια του και χτυπάει το κεφάλι του και πετάει πράγματα, τις κουβέρτες του» (Σ13), «του παρέχεται δάσκαλος ειδικής αγωγής και παρ' όλα αυτά δε βλέπω καμία πρόοδο» (Σ14).

Η απουσία κατάλληλου πλαισίου

Η έλλειψη κατάλληλου πλαισίου στο γενικό σχολείο για τους μαθητές με αναπηρίες αναφέρεται από τους (Σ8), (Σ9), (Σ10), (Σ11) «θα έπρεπε να είναι ένας τρόπος πολυαισθητηριακός που να αγγίζει και αυτόν τον μαθητή» (Σ11).

Η αντίληψη της εξειδικευμένης βοήθειας στο ειδικό σχολείο

Η εμπειρία του ειδικού σχολείου για τους μαθητές με αναπηρίες και η στοχευμένη προσέγγιση σε κάθε περίπτωση μαθητή αναφέρεται από τους (Σ8), (Σ9), (Σ11), (Σ13), (Σ14), (Σ15) «ό,τι είναι εξατομικευμένο είναι και πιο προσεγμένο και πιο στοχευμένο» (Σ13). Εντούτοις αναγνωρίζουν ότι δεν προσφέρει στην κοινωνικοποίηση του μαθητή (Σ9, Σ10, Σ11, Σ14).

6.7.2 Ο φόβος της συνεργασίας με άλλους δασκάλους στην ίδια τάξη

Η απροθυμία συνεργασίας μαρτυρείται από όλους τους δασκάλους και παραδέχονται πως είναι πρόβλημα των ίδιων, δηλαδή των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης.

Αιτίες

Οι αιτίες της έλλειψης συνεργασίας σχετίζονται με ένα διάχυτο κλίμα καχυποψίας και ανταγωνισμού καθώς και με οργανωτικά ζητήματα.

Η κυριαρχικότητα και η ανταγωνιστικότητα του δασκάλου γενικής

Ο εγωισμός, η έλλειψη ωριμότητας, η έκθεση στα μάτια των μαθητών, η κυριαρχία που αισθάνονται είναι χειροπέδη στη συνεργασία «*δε μπορώ να διανοηθώ να με διακόψει κάποιος την ώρα που εγώ κάνω αυτό το λειτούργημα*» (Σ14), «*έχουν πολύ κλειστή την τάξη τους, αφού και μεταξύ μας δεν δρούμε ο ένας με τον άλλον, δεν συνεργαζόμαστε, δεν ανοίγουμε την τάξη ο ένας να δείξει στον άλλον, δεν έχουμε καμάρι για αυτά που κάνουμε*» (Σ12).

Η άγνοια οργάνωσης της τάξης στη συνδιδασκαλία

Ο προβληματισμός για τον τρόπο συνεργασίας και οργάνωσης της τάξης, το μοίρασμα των ρόλων προβληματίζουν τους δασκάλους «*το θέμα μου είναι στην συνεργασία μου και στον τρόπο που θα αναπτυσσόταν η μεθοδολογία συγχρόνως από δύο δασκάλους μέσα στον ίδιο χώρο*» (Σ14), «*Πώς μπορεί να γίνει όμως; Πως θα μπορέσουμε όμως αυτό να γίνει ταυτόχρονα, δηλαδή να διδάξεις δύο διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα μέσα στο ίδιο χρονικό περιθώριο*» (Σ10).

Ο επιπλέον χρόνος για σχεδιασμό του μαθήματος-ο φόρτος εργασίας

Η άγνοια συνεργασίας και κατ' επέκταση ο χρόνος για σχεδιασμό κάνει αρνητικούς τους δασκάλους «*σίγουρα θα ήταν πολύ πιο κουραστικό το πρόγραμμα, πολύ πιο κουραστικό, γεμάτο, αλλά πολύ κουραστικό. Θέλει από την προηγούμενη μέρα να υπάρχει ένα πρόγραμμα από τις 8 μέχρι τις 1.15 απόλυτης συνεργασίας*» (Σ8).

Η επιφυλακτικότητα απέναντι στους χειρισμούς της διεύθυνσης

Η επιφυλακτικότητα απέναντι στους χειρισμούς του διευθυντή, η εσκεμμένη αποσιώπηση από το διευθυντή σοβαρής κατάστασης παιδιού επειδή κανείς δάσκαλος δεν το ήθελε αναφέρεται από τους (Σ11), (Σ13), «*αρκεί να σου πω ότι*

όταν πήρα το παιδί αυτό κανένας δεν το 'θελε, δηλαδή, στην ουσία μου το πασάρανε» (Σ13).

6.7.3 Ο φόβος της αλλαγής

Οι δάσκαλοι έχουν συνηθίσει σε συγκεκριμένους ρυθμούς και τρόπους εργασίας, οι οποίοι τους παρέχουν ασφάλεια. Δε θέλουν, λοιπόν, μια αλλαγή που θα τους βγάλει εκτός ρουτίνας ή θα απαιτήσει διαφορετική οργάνωση και μάλιστα όταν γνωρίζουν ότι το κράτος κινείται με αργούς ρυθμούς.

Αιτίες

Ο φόβος της αλλαγής σχετίζεται με την καθημερινότητα και τις συνήθειες που έχουν, καθώς και με αρνητικά βιώματα του παρελθόντος.

Η ρουτίνα και ο φόρτος εργασίας

Η κούραση, η επιπλέον προσπάθεια που πρέπει να καταβάλουν, η αλλαγή στο πρόγραμμά τους αναφέρεται από τους (Σ8), (Σ9), (Σ10), (Σ11), (Σ15).

Η άγνοια διαχείρισης του καινούργιου

Καθοδήγηση για το χειρισμό και τη δράση τους μέσα στο γενικό σχολείο ζητούν οι (Σ8), (Σ11), (Σ15), την πρόκληση χαοτικής κατάστασης επικαλείται ο (Σ13), «δεν έχουμε μάθει να δουλεύουμε έτσι καταρχήν, κάθε τι καινούργιο μας φοβίζει η αλήθεια είναι» (Σ15).

Δυσάρεστες εμπειρίες του παρελθόντος

Οι δάσκαλοι που έχουν εμπειρίες με μαθητές με αναπηρίες των οποίων η κατάσταση δε βελτιώθηκε δοκιμάζουν συναισθήματα ματαίωσης (Σ12, Σ14, Σ15), ενώ σοκαριστικά περιστατικά, όπως το να βγει το τεχνητό ματάκι ενός μαθητή με πολλαπλές αναπηρίες και για το οποίο δεν είχε λάβει γνώση ο δάσκαλος της τάξης (Σ13) δημιουργεί πολλές επιφυλάξεις για μελλοντικές περιπτώσεις.

6.7.4 Ο φόβος για τις αντιδράσεις παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των γονέων τους

Οι δάσκαλοι φοβούνται ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης και κυρίως οι γονείς θα αντιδράσουν από την ύπαρξη παιδιών με αναπηρίες στις ίδιες τάξεις με τους τυπικούς μαθητές.

Αιτίες

Οι αιτίες σε αυτήν την περίπτωση σχετίζονται με ζητήματα οργάνωσης.

Η έλλειψη επιμόρφωσης και χειρισμού διαχείρισης της τάξης

Η απειρία στην οργάνωση, ο χρόνος που θα χρειαστούν για τους μαθητές με αναπηρίες φοβούνται ότι θα δημιουργήσει προβλήματα «*ότι θα κόψουμε λίγα από τα τυπικής ανάπτυξης για να μπουν και τα άλλα στο παιχνίδι*» (Σ10). Όλοι παραδέχονται πως δε γνωρίζουν πώς να διαχειριστούν τις καταστάσεις.

Η παραβατική συμπεριφορά μαθητών με αναπηρίες

Η παραβατική συμπεριφορά, η επιθετικότητα και τα προβλήματα που θα προξενηθούν αποτελούν μεγάλο φόβο για τους δασκάλους, ιδιαίτερα οι ποινικές ευθύνες «*έπαιρνε γαρμπιλάκια όπου έβρισκε και τα εκσφενδόνιζε πάνω στα παιδιά και ήτανε μία παράλληλη στήριξη, μία κοπελίτσα που τι να πρωτοκάνει, έτσι μοιραία είχαμε ατυχήματα και αυτό ξεσήκωσε το σύλλογο γονέων*» (Σ9).

6.7.5 Ο φόβος υποβάθμισης της ποιότητας της παρεχόμενης γνώσης στο γενικό σχολείο

Οι δάσκαλοι φοβούνται ότι η ποιότητα του μαθήματος και της παρεχόμενης γνώσης θα υποβαθμιστούν λόγω της ύπαρξης των μαθητών με αναπηρίες μέσα στην ίδια τάξη, ο χρόνος θα μειωθεί και οι τυπικοί μαθητές θα παραιτηθούν από την προσπάθεια «*να μπορούνε όλα τα παιδιά να έχουν προχωρήσει αρκετά βήματα από την αφετηρία τους να προχωρήσουνε βήματα προσέχοντας και τα παιδιά που έχουν τις ειδικές ανάγκες αλλά προσέχοντας και τα παιδιά που είναι ικανά που έχουνε δίψα*» (Σ8).

Αιτίες

Οι αιτίες για την υποβάθμιση της ποιότητας σχετίζονται και σε αυτήν την περίπτωση με θέματα οργανωτικού χαρακτήρα.

Η απειρία στην οργάνωση και στον καταμερισμό του χρόνου

Υπάρχει έντονος προβληματισμός για το πώς θα μπορέσουν να οργανώσουν μια μικτή τάξη μαθητών, «θα έπρεπε να βρω ένα πλαίσιο όπου και τα άλλα παιδιά να μην μείνουν πίσω και αυτό το παιδί να έχει κάποια ενδιαφέροντα τις ώρες που είναι μέσα στην τάξη» (Σ10, Σ11).

Η απειρία συνεργασίας

Η έλλειψη γνώσης για τον τρόπο συνεργασίας διαφαίνεται όταν ο (Σ14) θεωρεί ότι δε μπορεί να τροποποιείται με συνδιδασκαλία το μάθημα που ξέρει τόσα χρόνια να κάνει για μια μειοψηφία μαθητών και ταυτόχρονα χωρίς να το κατανοεί τους περιθωριοποιεί και τους αφήνει σε διαχωριστικό πλαίσιο «Αυτά τα 9 δέκατα πρέπει να έχουν το δικό τους χρόνο που τους αφορά, να έχουν την επαφή με το δάσκαλό τους. Δε μπορώ να δώσω χρόνο αρκετό στον άλλο δάσκαλο».

6.7.6 Η αμηχανία απέναντι στην αναπηρία

Οι δύσκολες περιπτώσεις της αναπηρίας φοβίζουν τους δασκάλους, οι οποίοι δε είναι προετοιμασμένοι να αντέξουν τη διαφορετικότητα, ιδιαίτερα αν δεν έχουν ενημερωθεί για την κατάσταση του παιδιού με αναπηρία.

Αιτίες

Η κατάσταση της αναπηρίας δημιουργεί αμηχανία στους δασκάλους γενικής εκπαίδευσης για διάφορους λόγους.

Η έλλειψη ενημέρωσης για την κατάσταση του μαθητή

Η εσκεμμένη απόκρυψη πληροφοριών αναφέρεται στα παρακάτω περιστατικά. Η (Σ13) παθαίνει σοκ, διότι κανείς δεν την έχει ενημερώσει για την ακριβή κατάσταση της μαθήτριάς με αναπηρία, όταν ξαφνικά την είδε χωρίς το μάτι της και η ίδια η δασκάλα χωρίς να το ξέρει κρατούσε το μάτι. Ακόμα, ο (Σ11) αναφέρει περιστατικό διπολικότητας σε μαθητή, που πάλι κανείς δεν την είχε ενημερώσει και το οποίο

προκαλούσε πολλά προβλήματα, αυτοτραυματισμούς κ.ά. που δεν καταλάβαινε η δασκάλα την αιτία και δηλώνει «θέλω να ξέρω τι έχω απέναντί μου!».

Τα αρνητικά συναισθήματα προς την κατάσταση της αναπηρίας

Οι ψυχικές αντοχές, η έλλειψη ενέργειας, διάθεσης για βοήθεια, η κούραση, η μη εξοικείωση με την αναπηρία δρουν αρνητικά, η δημιουργία κακής εικόνας για όλο το σχολείο «ποιος θέλει να εμπλακεί, ποιος εύκολα εμπλέκεται σε μία περίπτωση που απαιτεί τόσο κόπο ψυχής, ενέργεια και διάθεση; Θέλει πολύ αγάπη αυτή η περίπτωση, δεν το 'χουν όλοι το απόθεμα. Δεν είναι τίποτα δεδομένο, δε σημαίνει ότι επειδή είμαστε εκπαιδευτικοί έχουμε όλοι το ίδιο απόθεμα ψυχής» (Σ13).

Ο φόβος ανάληψης καθηκόντων που αφορούν βοηθητικό προσωπικό

Η άρνηση ανάληψης του ρόλου του νοσηλευτή και ο φόρτος επιπλέον ευθυνών είναι σημαντικός παράγοντας «για όνομα του θεού! Είμαστε πολυπράγμονες αλλά δεν είμαστε νοσηλευτές...όταν έρχονται τόσο βαριές περιπτώσεις και σου λέει ο άλλος μπορεί το παιδί να λιποθυμήσει, να έχει σπασμούς και να του κάνεις μία αδρεναλίνη για να συνέλθει» (Σ13).

6.7.7 Το άγχος κάλυψης του αναλυτικού προγράμματος

Οι έλεγχοι και οι αξιολογήσεις που γίνονται από την πρωτοβάθμια για την ολοκλήρωση των βιβλίων κάνει τους δασκάλους να μη μπορούν να εστιάσουν σε ουσιαστικούς τομείς και να μην μπορούν να διαχειριστούν μια τάξη με πολλές απαιτήσεις.

Αιτίες

Οι αιτίες του άγχους σχετικά με την ύλη και τις οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος διαμορφώνουν συναισθήματα, στάσεις και πεποιθήσεις.

Ο φόβος έκθεσης ως μη αποδοτικού δασκάλου

Οι δάσκαλοι προσπαθούν να ακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε να μη βρεθούν εκτεθειμένοι, γι' αυτό και δυσανασχετούν με τις απαιτήσεις του.

Η αντίληψη που προσπαθεί το κράτος να επιβάλει ότι κυρίως το σχολείο παρέχει τη γνώση

Η απαίτηση για την κάλυψη όλης της ύλης των σχολικών βιβλίων και ο αγώνας δρόμου, για να επιτευχθεί αυτό, δεν αφήνει περιθώρια διαφορετικής και διαφοροποιημένης προσέγγισης των μαθημάτων «*οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος έτσι και αλλιώς πρέπει να μειωθούν, δηλαδή αν πραγματικά μειωθούν για τα παιδιά αυτά νομίζω ότι θα ωφεληθούν και τα υπόλοιπα*» (Σ10).

6.8 Επιλεκτική κωδικοποίηση-δασκάλων γενικής αγωγής

Η κατηγοριοποίηση του άξονα οδήγησε στην ανάδυση τριών γενικών κατηγοριών, οι οποίες αιτιολογούν τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των δασκάλων γενικής αγωγής.

6.8.1 Η έλλειψη κουλτούρας για την αναπηρία

Οι συνεντεύξεις των δασκάλων της γενικής τάξης κατέδειξαν ότι το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης και κατανόησης της αναπηρίας επηρεάζει ακόμα έντονα τους δασκάλους, ιδιαίτερα αυτούς με προϋπηρεσία πάνω από είκοσι χρόνια, οι οποίοι θεωρούν ότι ιδιαίτερα τα άτομα με αναπηρία, που χρήζουν φαρμακευτικής αγωγής, δε μπορούν να βρίσκονται στο σχολείο. Πίσω από αυτό υποκρύπτεται τόσο ο φόβος προς την άγνωστη κατάσταση της αναπηρίας όσο και η απόρριψη κάθε δυσκολίας που ενδεχομένως συναντήσει ο δάσκαλος στην προσπάθειά του να διδάξει έναν μαθητή με αναπηρίες. Οι δάσκαλοι συγκεκριμένα σε ερώτηση για το ποιος δε μπορεί να συνεκπαιδευτεί απαντούν οι βαριές περιπτώσεις, που για αυτούς είναι όλες οι περιπτώσεις αναπηρίας (αυτισμός, νοητική καθυστέρηση, βαριά κινητικά προβλήματα κ.α. Τελικά, αφήνουν να διαφανεί ότι η δυσλεξία και οι μαθησιακές δυσκολίες είναι εκπαιδεύσιμες γνωστικά. Έπειτα, όσοι δεν εστιάζουν στο ιατρικό μοντέλο, ακολουθούν το φιλανθρωπικό, τη λύπη και την κατά παραχώρηση αποδοχή του μαθητή με αναπηρίες στην τάξη, χωρίς όμως ουσιαστική εκπαίδευση σε αυτόν, χωρίς ισοτιμία και αναγνώριση των δυνατοτήτων του. Πάλι πρόκειται για

τη έμμεση αναγνώριση της υπεροχής των τυπικών μαθητών και της αδυναμίας και ανημπορίας των μαθητών με αναπηρίες.

6.8.2 Η σχολική κουλτούρα και η ηθική της

Η σχολική κουλτούρα σε μεγάλο βαθμό καθορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα που ωθεί τους δασκάλους στην ποσοτική παροχή γνώσεων με ορισμένη και πιεστική ύλη και στη διδασκαλία του μέσου όρου των μαθητών, οι οποίοι μπορούν να ακολουθήσουν τους ρυθμούς αυτούς. Το αποτέλεσμα είναι οι δάσκαλοι να έχουν διαμορφώσει μια πολύ συγκεκριμένη αντίληψη για την εκπαιδευσιμότητα των μαθητών θεωρώντας οποιονδήποτε μαθητή με διαφορετικούς ρυθμούς ως μη εκπαιδεύσιμο και χρίζοντα ειδικής αγωγής. Πολύ παραπάνω μάλιστα όταν πρόκειται για μαθητές με αναπηρίες, οπότε μιλάμε για διαφορετικούς τρόπους πρόσληψης της γνώσης και άλλους ρυθμούς. Οι δάσκαλοι, μπροστά στο φόβο να φανούν μη αποδοτικοί, εστιάζουν μόνο στην κάλυψη της ύλης αφήνοντας πίσω την ουσιαστική μάθηση, την ισότιμη εκπαίδευση και οποιαδήποτε ηθική γύρω από αυτήν. Ακόμα, ο φόβος από τις αντιδράσεις των τυπικών μαθητών και των γονιών τους, που φοβούνται ότι θα προκύψουν από θέματα οργάνωσης και συμπεριφοράς των μαθητών με αναπηρίες, είναι από τα πρώτα που προβληματίζουν τους δασκάλους, καθώς φοβούνται επεμβάσεις του συλλόγου γονέων και αντιδράσεις για τους μαθητές με αναπηρία. Τέλος, ο ρόλος του διευθυντή στη σχολική μονάδα και οι άσχημοι ή μεροληπτικοί χειρισμοί του δημιουργούν επιφυλάξεις και ενισχύουν τις εσωτερικές αντιστάσεις.

6.8.3 Η ηθική και επαγγελματική συγκρότηση του δασκάλου

Οι δάσκαλοι δυσκολεύονται πολύ σε θέματα εργασιακά, όπως η οργάνωση του μαθήματος, της τάξης και γενικώς της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου, ο φόρτος εργασίας, η συνεργασία με τους συναδέλφους, το διευθυντή, τους γονείς. Γι' αυτό, αποφεύγουν τις αλλαγές, ιδιαίτερα όταν έχουν παγιώσει μια ήρεμη και λειτουργική για τους ίδιους κατάσταση. Σε κάθε αλλαγή οι δάσκαλοι αισθάνονται ανασφάλεια και αποζητούν σαφείς οδηγίες και διαμόρφωση ενός κατάλληλου πλαισίου μέσα στο οποίο θα κινηθούν. Έπειτα, η αυτονομία και ο δεσπότης ρόλος που έχουν ως πάροχοι της γνώσης τους κάνουν να αναπτύσσουν κυριαρχική και ανταγωνιστική συμπεριφορά. Αναπτύσσουν ένα είδος κτητικότητας με το τμήμα

τους, παρά τις προσπάθειες αποδυνάμωσης με τη διαμόρφωση ενός προγράμματος στο οποίο πολλές ειδικότητες μπαίνουν στην τάξη. Η αυθεντία του δασκάλου συνεχίζει να υπάρχει, γι' αυτό και διατηρείται ο φόβος έκθεσής του προς το συνάδελφο. Η έλλειψη οδηγιών και συμβουλών, τις οποίες αποζητούν, η έλλειψη εμπειρίας και οργάνωσης μιας τάξης συνεκπαίδευσης, ο φόρτος εργασίας καθώς και η κτητικότητα και η κυριαρχία για την τάξη τους, τους οδηγούν σε απόρριψη των μαθητών με αναπηρίες, οι οποίοι έρχονται να δυσκολέψουν την ήδη υπάρχουσα κατάσταση. Η ανταγωνιστικότητα και η έλλειψη επαγγελματισμού μεταφέρεται σε όλες τις εκφάνσεις του σχολείου. Οι δάσκαλοι σκεπτόμενοι το φόρτο εργασίας και επιμόρφωσης καθώς και τη διατήρηση του κύρους του και τη μη έκθεσή τους στο συνάδελφο παρεκκλίνουν από τη δέουσα εκπαιδευτική ηθική.

Κεφάλαιο 7

Συζήτηση Αποτελεσμάτων

7.1 Σύνδεση των αποτελεσμάτων με τα ερευνητικά ερωτήματα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στην παρούσα έρευνα αφορά στην καταγραφή των πεποιθήσεων γύρω από την αναπηρία των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής των δημοτικών σχολείων της Αττικής. Τα δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι δάσκαλοι στο σύνολό τους φαίνεται να είναι επηρεασμένοι από το ιατρικό-φιλανθρωπικό μοντέλο προσέγγισης και ερμηνείας της αναπηρίας, καθώς εκφράζουν συναισθήματα λύπησης και φόβου προς την αναπηρία, ιδιαίτερα τη νοητική ή τη νοητική σε συνδυασμό με συμπεριφορικά προβλήματα. Σε αυτό η έρευνά μας συμφωνεί με αυτή των Forlin et al. (1996), ότι όσο πιο σοβαρή είναι η αναπηρία τόσο η αποδοχή των δασκάλων μειώνεται, όπως και ότι οι δάσκαλοι προτιμούν τη σωματική από τη νοητική αναπηρία. Επίσης, πιστεύουν ότι δεν μπορούν να συνεκπαιδευτούν όλοι οι μαθητές με αναπηρίες, αν και βρέθηκε σημαντική διαφορά στις απόψεις ειδικών και γενικών παιδαγωγών. Αντιθέτως, στην παρούσα έρευνα οι ανησυχίες είναι κοινές και για τις δύο ειδικότητες. Έπειτα, οι ίδιοι οι δάσκαλοι παραδέχονται ότι η ελληνική κοινωνία δεν έχει αναπτύξει κουλτούρα για την αναπηρία, γι' αυτό και δεν είναι ανεκτική. Ιδιαίτερα οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης εστιάζουν στην αναπηρία ως προσωπικό εμπόδιο και έλλειμμα του μαθητή (ελλειμματικό μοντέλο) (Γεροσίμου, 2012). Αναφέρεται, μάλιστα συχνά, η λέξη «δυσκολία» που έχει να κάνει τόσο με τις δυσκολίες που βιώνουν οι μαθητές με αναπηρίες όσο και με τις δυσκολίες, το άγχος, τις ενστάσεις των δασκάλων στην αποδοχή αυτών των μαθητών στην τάξη ως ισότιμων μελών.

Οι απόψεις των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης, δηλαδή, παρουσιάζουν την αναπηρία ως μια κατάσταση στατική, χωρίς πρόοδο, με μόνο σκοπό την εκμάθηση της καθημερινής διαβίωσης και τίποτε παραπάνω απορρίπτοντας κάθε εξελικτικότητα των ικανοτήτων των μαθητών αυτών. Το ίδιο επισημαίνουν και οι Armstrong (1999) και Lampe & Bones (2006) οι οποίοι παρουσιάζουν τον γνωστικό προσανατολισμό του σχολείου ως καίριο εμπόδιο στην αποδοχή μαθητών με αναπηρίες.

Από την άλλη πλευρά, οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής παρουσιάζουν μεγαλύτερη ετοιμότητα στις διδακτικές πρακτικές τους και προθυμία να βοηθήσουν, ακόμα και όταν έχουν ενδοιασμούς για το θετικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας τους και τη βελτίωση του μαθητή. Αυτοί τονίζουν περισσότερο το θέμα του ακατάλληλα διαμορφωμένου πλαισίου σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο για την αναπηρία. Εντούτοις, ακόμα και οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής δεν κάνουν διαβάθμιση στην αναπηρία, αλλά αποδέχονται ως περιστατικά προς ένταξη μόνο τις μαθησιακές δυσκολίες και το Σύνδρομο Άσπεργκερ. Όλες οι υπόλοιπες περιπτώσεις θεωρούνται βαριές και μη εκπαιδεύσιμες ισότητες. Θεωρούνται, δηλαδή, περιπτώσεις για ειδικό σχολείο με την αιτιολογία ότι εκεί υπάρχει εξειδικευμένη και στοχευμένη προσέγγιση, ενώ στο γενικό σχολείο ακόμα και σε πλαίσιο συνεκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι δε θα υπάρχει εμπειρία και εξειδίκευση. Αυτό δείχνει και η έρευνα των Avramidis & Kalyva (2007) όπου οι δάσκαλοι τάσσονται υπέρ της συνεκπαίδευσης, αλλά επιμένουν στις ήπιες περιπτώσεις, ενώ θεωρούν τις βαριές αρμοδιότητα αποκλειστικά και μόνο των ειδικών παιδαγωγών. Επίσης, και η έρευνα των Ζονίου-Sideri & Vlachou (2006) έδειξε ότι σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες αποτελεί έργο των δασκάλων Ειδικής Αγωγής. Εμφανίζονται, λοιπόν, διστακτικοί και προβάλλουν το λίγο χρόνο, την ελλιπή εκπαίδευση, γνώση και δεξιότητες, όπως στις έρευνες των King-Sears (2008) και Rix (2009). Στο σημείο αυτό τίθενται ερωτήματα από τις απαντήσεις των δασκάλων σε σχέση με το ρόλο του τμήματος ένταξης. Με βάση το σκεπτικό αυτό ποιοι μαθητές εντάσσονται, αν απορρίπτονται όλοι οι μαθητές που χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης εκτός από αυτούς με μαθησιακές δυσκολίες και Σύνδρομο Άσπεργκερ; Η θεώρηση ότι όλοι οι μαθητές είναι μη εκπαιδεύσιμοι εκτός από αυτούς με μαθησιακές δυσκολίες και Σύνδρομο Άσπεργκερ είναι υποκειμενική και έγκειται στο γεγονός ότι οι δάσκαλοι δυσκολεύονται και δε μπορούν να

εκπαιδεύσουν τους μαθητές με αναπηρίες όπως για παράδειγμα αυτούς με μέτρια ή βαριά νοητική καθυστέρηση (Avramidis & Kalyva, 2007· Κουντουριώτου κ.ά., 2014), δυσκολεύονται, δηλαδή, λόγω έλλειψης τεχνικών και διδακτικών πρακτικών και άρα τους κρίνουν ως μη εκπαιδεύσιμους λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσης και των δυσκολιών που συναντούν οι ίδιοι οι δάσκαλοι και όχι λόγω έλλειψης δυνατοτήτων των μαθητών με αναπηρίες. Ακόμα, σε τι χρειάζονται ένταξη οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες; Οι μαθητές με Σύνδρομο Άσπεργκερ χρειάζονται απομόνωση και εξατομίκευση; Μήπως ο δάσκαλος ειδικής αγωγής θα πρέπει να είναι αλλού τοποθετημένος και όχι απομονωμένος; Η λειτουργία των τμημάτων ένταξης με τις παρούσες συνθήκες διαιωνίζει και μεταφέρει την απομόνωση του ειδικού σχολείου στο γενικό (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011), όποιος μαθητής, δηλαδή, δυσκολεύει τους δασκάλους και χρειάζεται διαφοροποιημένη διδασκαλία στέλνεται στα απομονωμένα τμήματα ένταξης, ώστε να διατηρηθεί η πλαστή ομοιομορφία της γενικής τάξης με την πρόφαση ότι στα τμήματα ένταξης θα λάβει εξατομικευμένη φροντίδα. Αν θέλουμε, λοιπόν, να ανατρέψουμε αυτό το κλίμα διαχωρισμού θα πρέπει ο δάσκαλος ειδικής αγωγής να τοποθετηθεί μέσα στη γενική τάξη, να συνεργαστεί και να αλληλεπιδράσει τόσο με το δάσκαλο γενικής αγωγής όσο και με τους τυπικούς μαθητές, ώστε όλοι μαζί, μαζί με τους μαθητές με αναπηρίες, να δημιουργήσουν μια κοινωνία ισότητας και αποδοχής προς κάθε τι το διαφορετικό.

Όσον αφορά στα ειδικά σχολεία, αυτά στην παρούσα φάση έχουν προσωπικό με μεγαλύτερη εμπειρία και πολλές ειδικότητες, αλλά η προβολή αυτής της θέσης αποτελεί έναν έμμεσο τρόπο να αποφύγουν τις δυσκολίες και τις αλλαγές σε όλα τα επίπεδα και διαιωνίζει τα διαχωριστικά πλαίσια. Επιπλέον, στις απαντήσεις τους παρατηρήθηκε το εξής: όταν ρωτήθηκαν, αν έμεναν ανάπηροι, με ποιον τρόπο δε θα ήθελαν να τους συμπεριφέρονται τα τυπικά άτομα, οι απαντήσεις στις αρνητικές καταστάσεις που δεν θα ήθελαν να αντιμετωπίσουν συνέπιπταν με την αρνητική στάση των ίδιων απέναντι στην αναπηρία, πράγμα το οποίο άπτεται ψυχολογικής προσέγγισης ή είναι μια καλή ευκαιρία να δουλευτεί, ώστε να προκύψουν θετικές στάσεις προς τη συνεκπαίδευση. Μια άλλη διαπίστωση εδώ είναι η προκατάληψη για την αναπηρία σε σχέση με το τι μπορεί και τι δε μπορεί να πετύχει ο μαθητής με αναπηρίες, πράγμα για το οποίο δε μπορούμε να είμαστε σίγουροι, αν δε δοκιμάσουμε μεθόδους και τεχνικές.

Συνολικά, λοιπόν, έχει σχηματιστεί μια εικόνα ανημπορίας και έλλειψης εξελιξιμότητας, βελτίωσης και προόδου, κατά την οποία ο μαθητής με αναπηρίες είναι παθητικός δέκτης και καλείται να προσαρμοστεί σε αυτήν την κατάσταση, ενώ η υπόλοιπη κοινωνία συνεχίζει με τους ρυθμούς της (Σούλης, 2008), πράγμα που επιφέρει συναισθήματα λύπης και ανάδυσης του φιλανθρωπικού μοντέλου (Βλάχου, Διδασκάλου & Παπανάνου, 2012). Αν στηριχτούμε στις απόψεις κάποιων συνεντευξιαζόμενων η στάση αυτή προέρχεται από την οικογένεια και τον τρόπο ανατροφής των εκπαιδευτικών ως παιδιά, υποκρύπτεται όμως και η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών σε μια άλλου τύπου οργάνωση του σχολείου και αλλαγή της σχολικής κουλτούρας συλλήβδην, η οποία διαφαίνεται από τις αιτίες για μη εκπαιδευσιμότητα που προβάλλουν κυρίως οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης και έχουν να κάνουν περισσότερο με την οργάνωση και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας και λιγότερο με τους ίδιους τους μαθητές με αναπηρίες, πράγμα που επιβεβαιώνουν και οι έρευνες των Chen & Miller (1997) και της Forlin (2001).

Όσον αφορά στο δεύτερο ζητούμενο για το ρόλο που καλούνται να αναλάβουν σε ένα πλαίσιο συνεκπαίδευσης, άλλοι δάσκαλοι ειδικής αγωγής είναι έτοιμοι να αναλάβουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και να συνεργαστούν με τους δασκάλους γενικής αγωγής, και άλλοι προβληματίζονται για τον τρόπο οργάνωσης, ενώ οι δάσκαλοι γενικής δε γνωρίζουν πώς να κινηθούν σε μια τέτοια τάξη και ζητούν οδηγίες για τον τρόπο που θα λειτουργήσουν από κοινού, ώστε να διατηρηθεί μια καλή ποιότητα στην παρεχόμενη γνώση. Η ελλιπής εκπαίδευση και επιμόρφωση στη διδασκαλία επιβεβαιώνονται και από τις έρευνες των Chen & Miller (1997)· Forlin (2001)· King-Sears (2008)· Rix (2009), ενώ υπάρχει και η άποψη ενός δασκάλου που θεωρεί την ένταξη και όχι τη συνεκπαίδευση ως τον πλέον ενδεδειγμένο τρόπο εκπαίδευσης, πράγμα που εντοπίζεται και στην έρευνα των Zoniou-Sideri & Vlachou (2006) . Έπειτα, οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης παραδέχονται ότι αυτοί δε θέλουν να συνεργαστούν με τους δασκάλους ειδικής αγωγής στην ίδια τάξη, διότι θεωρούν την τάξη δική τους, νιώθουν άβολα, δε θέλουν να αισθάνονται ότι τους παρακολουθούν ή ότι τους ελέγχουν γνωστικά και έτσι δημιουργούν εμπόδια στους μαθητές με αναπηρίες που θέλουν να μπου με παράλληλη στήριξη στην τάξη τους. Η έρευνα της Πέννα (2008) επιβεβαιώνει ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται διστακτικοί μπροστά στο σύστημα δύο δασκάλων, και μάλιστα οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης δηλώνουν ότι δεν είναι έτοιμοι να

διδάξουν και να συνεργαστούν με τους δασκάλους ειδικής αγωγής, ενώ οι δεύτεροι αισθάνονται εν μέρει μόνο έτοιμοι. Τέλος, αναγνωρίζουν πως δεν έχουν αρκετή επιμόρφωση και ότι στερούνται οργανωτικών προσόντων, με αποτέλεσμα τη δημιουργία άσχημου κλίματος τόσο μεταξύ τους όσο και με τους γονείς και τους τυπικούς μαθητές. Συμπερασματικά, δε γνωρίζουν πώς να κινηθούν, αφού μέχρι τώρα εστιάζουν στο αναλυτικό πρόγραμμα και στην παροχή ποσοτικής γνώσης, για την κάλυψη των απαιτήσεων του αναλυτικού προγράμματος και των οδηγιών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πράγμα που επιβεβαιώνουν και οι έρευνες των Καμπανέλλου (2011) και Αμπράζη (2013) σε τμήματα ένταξης. Συνολικά, τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τρεις κατηγορίες στρεσογόνων παραγόντων, όπως και στην έρευνα της Forlin (2001), δηλαδή, τους διοικητικούς, αυτούς που σχετίζονται με τη διαχείριση της σχολικής τάξης και τους προσωπικούς.

Το τελευταίο ζητούμενο διερευνά τις εσωτερικές πηγές αντίστασης των δασκάλων και πώς αυτές επηρεάζουν τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα. Η προκατάληψη στο να θεωρούν ότι μερικές μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όπως η νοητική καθυστέρηση, ο αυτισμός, το σύνδρομο Down κ.ά. είναι βαριές και άρα μη εκπαιδεύσιμες περιπτώσεις αναπηρίας, έχουν να κάνουν καταρχάς με την κουλτούρα τους γύρω από την αναπηρία, αλλά και με τη συνακόλουθη αμφισβήτηση της εξελιξιμότητάς τους λόγω του δύσκολου αναλυτικού προγράμματος και της εστίασης του σχολείου στις ακαδημαϊκές γνώσεις. Γι' αυτό και προτείνουν μια μερική συνεκπαίδευση, μόνο στα δευτερεύοντα μαθήματα και όχι σε γλώσσα και μαθηματικά. Οι δάσκαλοι ειδικής εκπαίδευσης εξάλλου είναι επηρεασμένοι από την αυτόνομη λειτουργία του τμήματος ένταξης και συνεπώς η μερική συνεκπαίδευση είναι πιο οικεία για αυτούς και έτσι δεν εστιάζουν στην περιθωριοποίηση που υποβόσκει και που αναπαράγει το τμήμα ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Από την άλλη οι δάσκαλοι γενικής αγωγής έχοντας την ίδια προκατάληψη προτείνουν τα ειδικά σχολεία ως κατάλληλα και εξειδικευμένα. Η Yeung (2012) αναφέρει ότι οι δάσκαλοι της γενικής τάξης είναι σύνηθες να έχουν προκαταλήψεις και να επηρεάζονται στις κρίσεις και στη διδασκαλία τους από τις προσδοκίες για επιτυχία που έχουν από τους μαθητές τους, γι' αυτό και δε κρατούν θετική στάση απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες. Δεν είναι έτοιμοι να κατανοήσουν ότι οι μαθητές αυτοί έχουν τη δυνατότητα να πετύχουν.

Έπειτα, σε ότι αφορά τη σχολική κουλτούρα και οργάνωση, ο φόβος των δύσκολων συμπεριφορικά περιπτώσεων που θα επιφέρουν αντιδράσεις από τους γονείς και ποινικές ευθύνες προβάλλεται από όλους τους δασκάλους ειδικής και γενικής αγωγής που μιλούν για έλλειψη γνώσης χειρισμού της κατάστασης, για αποδιοργάνωση της τάξης και για το φόρτο εργασίας που απαιτείται, για να εκπαιδευτούν αυτές οι περιπτώσεις μαθητών και να οργανωθεί το σχολείο με τρόπο αποτελεσματικό. Ένας ακόμη φόβος εστιάζεται στη συνεργασία, η οποία εμπίπτει και αυτή στη δεσπόζουσα σχολική κουλτούρα. Οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής καταδεικνύουν τους δασκάλους γενικής αγωγής ως υπεύθυνους για την έλλειψη συνεργασίας εξαιτίας κυριαρχικών και ανταγωνιστικών τάσεων, αλλά και προκατάληψης απέναντι στους ίδιους, ενώ οι δάσκαλοι γενικής αγωγής επιβεβαιώνουν τις πληροφορίες αυτές, μιλούν για αίσθηση κυριαρχίας στην τάξη καθώς και επιφυλακτικότητα ως προς την οργάνωση του μαθήματος από τον ειδικό παιδαγωγό και τη διατήρηση της ίδιας καλής ποιότητας και στους τυπικούς μαθητές. Ο φόρτος εργασίας είναι ένα εμπόδιο και εδώ και σχετίζεται με την άγνοια οργάνωσης της τάξης στη συνδιδασκαλία. Ακόμα, αναφέρθηκε ότι οι δάσκαλοι γενικής είναι επιφυλακτικοί απέναντι στους χειρισμούς του διευθυντή και δείχνουν έλλειψη εμπιστοσύνης, ενώ οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής είναι πρόθυμοι σε συνεργασία, αν και τους αρέσει η αυτονομία που έχουν στα τμήματα ένταξης. Τέλος, μία παράμετρος, η οποία απασχολεί και επηρεάζει τη διδασκαλία των δασκάλων γενικής αγωγής και άπτεται της σχολικής κουλτούρας είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, οι γρήγοροι ρυθμοί για την κάλυψή του και ο φόβος μήπως κριθούν ως μη αποδοτικοί έναντι των συναδέλφων τους ή του σχολικού σύμβουλου.

Πράγματι, η κουλτούρα του σχολείου διαμορφώνει το χαρακτήρα του οργανισμού, διότι σε αυτήν συντελούν όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, δηλαδή ο διευθυντής, οι δάσκαλοι, οι μαθητές, οι γονείς και επηρεάζει την παραγωγικότητα, τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά όλων, ενώ ακόμη δίνει την κατεύθυνση του σχολείου. Η έλλειψη της συνυπευθυνότητας, της συνεργασίας, της υποστήριξης και έξω από το σχολικό πλαίσιο, ο αμοιβαίος σεβασμός, η αναγνώριση και η εκτίμηση των προσπαθειών των μαθητών, αλλά και των δασκάλων παίζουν καίριο ρόλο στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και στην υπερπήδηση οποιουδήποτε εμποδίου (Πασιαρδή, 2008). Σύμφωνα με τον Senge (Feldman, 2013) ένας υγιής και αναπτυσσόμενος θεσμός θα πρέπει συνεχώς να διευρύνει τις δυνατότητές του για

σχεδιασμό των μελλοντικών κινήσεων του. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού το σχολείο θα πρέπει στο σύνολό του να υιοθετήσει πέντε βασικές αρχές οργάνωσης που έχουν να κάνουν με τη συστηματική εκπαίδευση των δασκάλων, τη συνεργασία πάνω σε νοητικά μοντέλα που θα προωθούν τον αναστοχασμό και την έρευνα, την αποδοχή και συμμετοχή σε ένα κοινό όραμα, την αύξηση των ατομικών δεξιοτήτων και την ομαδική επιμόρφωση και συνεισφορά για την επίτευξη ενός σκοπού μέσα από το διάλογο και τους σωστούς χειρισμούς του διευθυντή για αύξηση της εμπιστοσύνης και του σεβασμού στην ομάδα.

Οι προκαταλήψεις των δασκάλων ως προς την αλλαγή και η αντίσταση στην αλλαγή είναι άλλος ένας σημαντικός παράγοντας και έχει να κάνει πάλι με θέματα οργάνωσης και διαχείρισης της νέας κατάστασης, δηλαδή της συνεκπαίδευσης, και με τη ρουτίνα και την αποφυγή του φόρτου εργασίας. Οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής όμως επισημαίνουν και την αστάθεια του κράτους, το οποίο ξεκινά μια αλλαγή και ποτέ δεν την ολοκληρώνει αφήνοντάς τους εκτεθειμένους. Γι' αυτό, η αλλαγή σε κάθε περίπτωση φέρνει αντιδράσεις (Senge, 1997· Hargreaves & Fullan, 2000). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι δοκιμάζουν αρνητικά συναισθήματα σε αλλαγές διευθυντή, σχολείου, ρόλου, τάξης κ.ά., διότι νιώθουν ότι το κράτος τους κακομεταχειρίζεται και παραγνωρίζει την προσφορά τους (Hargreaves, 2004). Η πρόκληση απώλειας και ανασφάλειας τους κάνει να αντιστέκονται. Οι δάσκαλοι βλέπουν εχθρικά το κράτος και τις αλλαγές που τους επιβάλλονται, καθώς θεωρούν ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται γρήγορα, χωρίς σχεδιασμό και κρατούν λίγο, για να αντικατασταθούν έπειτα από άλλες. Σύμφωνα με τον Hargreaves (2004) αυτή η τάση αποσταθεροποίησης και συνεχόμενων αλλαγών κάνει τους δασκάλους να αποθαρρύνονται και να μην εμπλέκονται στην αλλαγή. Δεν εμπιστεύονται αυτές τις αποφάσεις και σίγουρα δυσανασχετούν από την αλλαγή της ρουτίνας τους και από το φόβο μεγαλύτερων ευθυνών χωρίς ουσιαστική υποστήριξη και καθοδήγηση. Η αντίσταση στην αλλαγή και η επιλογή της ρουτίνας και της περπατημένης οδού σίγουρα παρέχει ασφάλεια στους εκπαιδευτικούς (Hargreaves & Fullan, 2000), ωστόσο στην περίπτωση της επιβολής των αλλαγών από το κράτος, δηλαδή άνωθεν, τους ωθεί τις περισσότερες φορές σε αντίδραση και έλλειψη συνεργασίας (Raelin & Raelin, 2006).

Τέλος, η έλλειψη κουλτούρας για την αναπηρία, αλλά και η έλλειψη εξοικείωσης με πτυχές των καθημερινών αναγκών των μαθητών με αναπηρίες σε συνδυασμό με το κύρος και τη θέση που αισθάνονται οι δάσκαλοι ότι κατέχουν και με το φόβο τους για ανάληψη καθηκόντων που θα πρέπει να αφορούν μόνο το βοηθητικό προσωπικό, όπως η αλλαγή ενός παιδιού με σιελόρροια, τους εμποδίζει από το να δεχτούν αυτούς τους μαθητές στο γενικό σχολείο, ιδιαίτερα τους δασκάλους γενικής εκπαίδευσης. Συνολικά, ζητήματα που έχουν να κάνουν με τις αντιλήψεις τους για την αναπηρία, με την έλλειψη επαγγελματισμού και επαγγελματικής ηθικής και φροντίδας, καθώς και στρατηγικών για την επίτευξη των ηθικών στόχων (Fullan, 1993) έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός ιδιαίτερα αρνητικού κλίματος προς την αναπηρία, καθώς δε γνωρίζουν πώς να οργανώσουν την αλλαγή, αλλά και δε θέλουν μαθητές που θα τους δημιουργήσουν προβλήματα ή θα προσθέσουν αρμοδιότητες στο ήδη βεβαρυμένο πρόγραμμά τους. Αισθάνονται ότι δε μπορούν να αντεπεξέλθουν διδακτικά στους μαθητές με αναπηρίες μόνοι και καταλήγουν να τους θεωρούν μη εκπαιδεύσιμους, ενώ απορρίπτουν την ύπαρξη άλλου δάσκαλου στην τάξη, ειδικού παιδαγωγού, και έτσι χρησιμοποιούν τη λύση του ειδικού σχολείου ως του πλέον εξειδικευμένου για μαθητές πέραν των μαθησιακών δυσκολιών και του Συνδρόμου Άσπεργκερ. Η Yeung (2012) θεωρεί ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να εξελιχθούν επαγγελματικά, ώστε να βρουν νέες τεχνικές διδασκαλίας, διαφορετικού τύπου αξιολογήσεις και στρατηγικές συνεργασίας. Να αποβάλλουν, δηλαδή, κάποιους από τους παραδοσιακούς τους ρόλους, όπου οι δάσκαλοι ειδικής και γενικής θα προετοιμάζουν και θα διδάσκουν μαζί όλους τους μαθητές. Θα πρέπει και οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης να χρησιμοποιούν ποικίλες στρατηγικές που να ανταποκρίνονται σε όλους τους μαθητές και να αυξήσουν τον επαγγελματισμό τους για να βοηθήσουν τους μαθητές. Ο επαγγελματισμός του δασκάλου μειώνει την προκατάληψη και αυξάνει τα ποσοστά επιτυχίας της συνεκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, ο φόβος της υποβάθμισης της ποιότητας του σχολείου λόγω απειρίας οργάνωσης αλλά και πρόσθετου φόρτου εργασίας, και ο φόβος του κύρους και της θέσης τους (O' Neil, 1995) σε σχέση με την έλλειψη εξοικείωσης με την αναπηρία και την κουλτούρα που απαιτείται τους οδηγούν σε μια εκπαίδευση μακριά από τη δικαιοσύνη και την ηθική που πρεσβεύει η Διακήρυξη της Salamanca (Unesco, 1994). Τέλος, σύμφωνα με τη Ζώνιου - Σιδέρη (2011) εκλείπουν

οι ηθικές αξιώσεις που θα οδηγήσουν όλες τις πλευρές, κράτος και σχολικές μονάδες, σε μια «ηθική συνεργασία», δηλαδή σε μια συνεργασία που θα προωθεί τη δίκαιη και ισότιμη συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες.

7.2 Σύνδεση των αποτελεσμάτων με τις θεωρητικές αναφορές

Ο Senge (Feldman, 2013) παρουσιάζει ένα μοντέλο σχολικής οργάνωσης και κουλτούρας που στηρίζεται στη συλλογική και διαρκή συνεργασία με σκοπό τη μετατροπή του σχολείου σε έναν οργανισμό συνεχόμενης μάθησης, στην επικοινωνία και στην ανταλλαγή απόψεων των εκπαιδευτικών, στις ανοιχτές τάξεις, στη μετάδοση και ανταλλαγή καινούργιων ιδεών, σε κοινά πιστεύω, αξίες και οράματα και σε μια ηγεσία που θα προωθεί το σεβασμό και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί μπορούν ως μια ομάδα ενωμένη να επιλύουν τα σχολικά προβλήματα. Η Πασιαρδή (2008) συμπληρώνει ότι η συνεργασία μεταξύ τους θα πρέπει να επεκτείνεται και πέρα από τα όρια της σχολικής μονάδας, ώστε να αναπτύσσονται δεσμοί. Στην πραγματικότητα οι δάσκαλοι θα πρέπει να είναι ανοιχτοί σε καινούργιες εμπειρίες και να ανανεώνουν συνεχώς τις γνώσεις τους, να έχουν κριτικό αναστοχασμό και να είναι υποστηρικτικοί στη δουλειά των συναδέλφων τους, διαφορετικά δεν είναι έτοιμοι να υποστηρίξουν μια αλλαγή με το σωστό τρόπο (Raelin & Raelin, 2006).

Το γεγονός ότι το σχολείο προωθεί την αποστήθιση και όχι την πραγματική γνώση, αλλά και έναν τρόπο λειτουργίας ατομικό του κάθε εκπαιδευτικού, που όποιος θελήσει να καινοτομήσει αυτομάτως μετατρέπεται σε αντίπαλο και ανταγωνιστή, είναι διαπιστωμένο από το Senge (Feldman, 2013), ο οποίος επιμένει ότι οι σημαντικές αλλαγές γίνονται συλλογικά και αφορούν όλη τη σχολική μονάδα. Η παρούσα έρευνα έρχεται να συμφωνήσει με το κλίμα ανταγωνιστικότητας που περιγράφεται από τον Senge (Feldman, 2013) και που εμποδίζει τη μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό έρευνας και μάθησης. Η ίδια θεωρία έχει διατυπωθεί και από τους Fullan & Hargreaves (1991), οι οποίοι προσθέτουν ότι πολλοί δάσκαλοι είναι αποτελεσματικοί, αλλά θα μπορούσαν να βελτιώσουν ακόμα περισσότερο τη

διδασκαλία τους, αν συνεργάζονταν μεταξύ τους και αν σκέφτονταν ομαδικά. Ωστόσο, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δε χρειάζεται μόνο προσόντα τεχνικής φύσεως, αλλά εμπεριέχει και ένα ηθικό κομμάτι, καθώς μορφώνει τις μελλοντικές γενιές πολιτών (Fullan & Hargreaves, 1991). Σύμφωνα με αυτούς, η καρδιά του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών δε βρίσκεται στο μισθό, στο κύρος ή στα προσόντα, αλλά στο χαρακτήρα των αποφάσεων, των κρίσεων και των ενεργειών στις οποίες προβαίνουν. Οι αποφάσεις που παίρνουν καθημερινά είναι εξαιρετικής σημασίας για τους μαθητές τους. Θα πρέπει, λοιπόν, να προσέχουν το σκοπό για τον οποίο λαμβάνουν μια απόφαση και να ελέγχουν τις επιπτώσεις της.

Ο Fullan (1993) διατυπώνει την άποψη ότι το επάγγελμα του δασκάλου στον πυρήνα του είναι ένα ηθικό επάγγελμα, διότι σε μεγάλο βαθμό ενυπάρχουν ηθικοί σκοποί σε αυτό. Εντούτοις, λόγω έλλειψης εκπαίδευσης των φοιτητών σε μεθόδους και εργαλεία οργάνωσης που θα μπορέσουν να προωθήσουν αυτούς τους σκοπούς, οι δάσκαλοι παρεκκλίνουν από αυτήν την πορεία. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας ποιοτικής έρευνας έδειξε ότι τόσο οι δάσκαλοι ειδικής όσο και οι δάσκαλοι γενικής αγωγής, βρίσκονται πολύ μακριά από μια ηθική της εκπαίδευσης. Οι φόβοι, το άγχος, ο φόρτος εργασίας, η ασφάλεια της ρουτίνας, ο εγωισμός, η διατήρηση του κύρους τους, η έλλειψη εξοικείωσης με την αναπηρία, η απροθυμία φροντίδας και τα αρνητικά συναισθήματα ή η απέχθεια που δοκιμάζουν σχετικά με την αναπηρία λειτουργούν ανασταλτικά προς την εφαρμογή ενός ενιαίου δημοτικού σχολείου που θα προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη και θα παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, με και χωρίς αναπηρία. Τα συναισθήματα, δηλαδή, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση και εφαρμογή της δικαιοσύνης στην εκπαίδευση (Ζεμπύλας, 2010). Οι δάσκαλοι υπολείπονται σε επαγγελματικά και ηθικά χαρακτηριστικά, καθώς ενδιαφέρονται πρώτα για ό,τι είναι πιο εύκολο και βολικό για τους ίδιους, παραγνωρίζοντας ότι θα πρέπει να παρέχουν εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές και μάλιστα μια εκπαίδευση μαθητοκεντρική, που να προσαρμόζεται στις ανάγκες και στις κλίσεις τους. Η έλλειψη συνεργασίας για τον κοινό αυτό σκοπό, η οποία διαγωνίζεται μέσα στη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου, τους κάνει ανταγωνιστικούς, κλειστούς, δασκαλοκεντρικούς, εξαιτίας του φόβου έκθεσης και ματαίωσης από το συνάδελφό τους, με αποτέλεσμα να αρνούνται στις τάξεις τους μαθητές με αναπηρίες ή να μην αποκαλύπτουν τις μεγάλες δυσκολίες των μαθητών τους. Έπειτα, ο φόρτος

εργασίας τους ωθεί στην εύκολη λύση και αυτή είναι η αποφυγή κάθε δύσκολης περίπτωσης, η οποία τελικά οδηγείται μεθοδευμένα σε ειδικό σχολείο ή δίνεται στο δάσκαλο με τα λιγότερα έτη προϋπηρεσίας, πράγμα αντισυναδελφικό. Ο Ζεμπύλας (2010) υποστηρίζει ότι οι δάσκαλοι δε θα πρέπει να έχουν απλώς ενσυναίσθηση για την κατάσταση των μαθητών με αναπηρίες, αλλά θα πρέπει να αποκτήσουν μια κριτική στάση απέναντι στα συναισθήματά τους, τοποθετώντας τα σε συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο, ώστε να επαναπροσδιορίσουν τις σχέσεις με τους συνανθρώπους τους, και στη συγκεκριμένη περίπτωση με τους μαθητές με αναπηρίες, διότι τα συναισθήματα οδηγούν σε πρακτικές που διατηρούν την ανισότητα και μέσα από αυτήν την ανισότητα αναπαράγονται και τα ίδια. Με άλλα λόγια οι δάσκαλοι, επειδή αποτελούν μέλη της κυρίαρχης κουλτούρας, θα πρέπει να ανοίξουν μια διαλογική σχέση με τον εαυτό τους και να προβούν σε κριτική αμφισβήτηση αυτών των εσωτερικών αντιστάσεων, ώστε να προωθήσουν πρακτικές ηθικής στην εκπαίδευση και κοινωνικής δικαιοσύνης, όπως είναι και η παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό χρειάζονται την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και το απαραίτητο προσωπικό που θα στελεχώσει ένα σχολείο συνεκπαίδευσης, εντούτοις υπάρχουν προσωπικά εμπόδια που θα πρέπει να ξεπεράσουν, ώστε οι ίδιοι να αναμορφώσουν το εκπαιδευτικό σύστημα και να γίνουν φορείς μιας δίκαιης και ισότιμης εκπαίδευσης για όλους. Χωρίς, λοιπόν, να υποτιμάται και να παραγνωρίζεται η κούραση και ο φόρτος εργασίας των δασκάλων, η μεγάλη σπουδαιότητα της εργασίας τους, τους καθιστά φορείς ηθικής και παραδείγματα δίκαιης και αμερόληπτης συμπεριφοράς που θα πρέπει να ξεπερνά κάθε προσωπικό εμπόδιο και κάθε αρνητικό συναίσθημα και πεποίθηση προς την αναπηρία, ώστε οι ίδιοι να ενστερνιστούν και να προωθήσουν την ισότιμη συνεκπαίδευση με την επίγνωση ότι είναι ο μόνος τρόπος εφαρμογής της κοινωνικής δικαιοσύνης και τελικά της αναγνώρισης των δικαιωμάτων όλων των πολιτών, όπως προβλέπεται από τη Διακήρυξη της Salamanca (Unesco, 1994).

Είναι διαπιστωμένο ότι η ελληνική κοινωνία για πολλά χρόνια είχε κουλτούρα διαχωρισμού για την αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα μετά τη Διακήρυξη της Salamanca (Unesco, 1994) αυτή η κατάσταση αρχίζει να αντιστρέφεται με αργούς ρυθμούς και προς αυτήν την κατεύθυνση θα πρέπει να συμβάλλουν οι δάσκαλοι ως φορείς αγωγής και εκπαίδευσης. Οι τελευταίοι δε θα πρέπει να δικαιολογούν δεοντολογικά τις

παιδαγωγικές τους ενέργειες, αλλά να αναγνωρίσουν τις ηθικές απαιτήσεις του επαγγέλματός τους και να τις εφαρμόσουν (Κιτσαράς, 1994 όπ. ανάφ. στη Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Σύμφωνα με τον Πέτρου (2012) η εκπαίδευση είναι αυτή που μεσολαβεί ανάμεσα στο άτομο και στην κοινωνία και είναι αυτή που επηρεάζει το χαρακτήρα της κοινωνίας. Η διαμόρφωση, λοιπόν, μιας κοινωνίας ίσων ευκαιριών για τα άτομα με αναπηρίες περνάει μέσα από την ηθική της ειδικής εκπαίδευσης που την ονομάζει «ηθική της συμπεριληπτικής φροντίδας», η οποία αποτελεί κράμα παιδαγωγικής θεωρίας και ηθικής φιλοσοφίας και σχετίζεται με τη δικαιοσύνη, την ευθύνη και το καθήκον και πηγαίνει πέρα από οποιαδήποτε δυσκολία μάθησης. Αναζητεί, δηλαδή, τρόπους ανάπτυξης προγραμμάτων ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές μέσω διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, ακαδημαϊκών και μη. Η προοπτική αυτή φέρνει για ακόμα μία φορά στο προσκήνιο τη μεγάλη υποχρέωση που έχει όλη η σχολικά μονάδα να ανταπεξέλθει και να ικανοποιήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών.

Προς αυτήν την κατεύθυνση και πριν ακόμη ολοκληρώσουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι Αγγελίδης & Στυλιανού (2011) προτείνουν στο αναλυτικό πρόγραμμα των παιδαγωγικών σχολών να δίνεται έμφαση σε ζητήματα διαφορετικότητας υπό το φιλοσοφικό υπόβαθρο της ειδικής εκπαίδευσης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να σταθούν κριτικά απέναντι σε απόψεις και στερεότυπα, όπως οι ειδικές ανάγκες, ο ρατσισμός, το φύλο, η φυλή, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας θα βοηθήσει τους ίδιους στην πρακτική τους και έπειτα ως επαγγελματίες σε μελλοντικά διλήμματα και καταστάσεις που ενδεχομένως δράσουν ως εμπόδια στην εφαρμογή της ισότιμης συνεκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 8

Συμπεράσματα

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα αναλύονται και παρουσιάζονται, με τη χρήση της Θεμελιωμένης Θεωρίας, οι στάσεις 7 δασκάλων ειδικής αγωγής τμημάτων ένταξης και 8 δασκάλων γενικής αγωγής από σχολεία της Αττικής σε σχέση με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρίες στο γενικό σχολείο. Τα αποτελέσματα έρχονται να επιβεβαιώσουν ότι η συνεκπαίδευση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις των δασκάλων γενικής αγωγής (Αγγελίδης, 2011), καθώς οι δάσκαλοι των τμημάτων ένταξης έχουν περιορισμένο ρόλο και υπάρχει απροθυμία συνεργασίας από πλευράς των δασκάλων γενικής αγωγής. Συγκεκριμένα, η έρευνα εστιάζει στις εσωτερικές αντιστάσεις και στις επιδράσεις που έχουν αυτές στη διδασκαλία. Η ερευνήτρια διαχώρισε τις δύο ομάδες δασκάλων με σκοπό να εξετάσει κατά πόσο διαφέρουν οι πηγές εσωτερικής αντίστασης των δασκάλων των τμημάτων ένταξης που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα ειδικής αγωγής από τους δασκάλους γενικής που δεν έχουν τις ίδιες γνώσεις και πώς σύμφωνα με αυτές διαμορφώνονται οι διδακτικές τους πρακτικές. Τα αποτελέσματα δε δείχνουν σημαντικές διαφορές. Η επιμόρφωση των δασκάλων ειδικής αγωγής φαίνεται ότι βοηθά σε μια πρώτη θετική στάση, διότι γνωρίζουν το αντικείμενο της ειδικής αγωγής και τρόπους διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ωστόσο η έλλειψη κουλτούρας στην αναπηρία τους κάνει επιφυλακτικούς σε περιπτώσεις μαθητών πέραν των μαθησιακών δυσκολιών και του Συνδρόμου Άσπεργκερ. Οι υπόλοιπες περιπτώσεις θεωρούνται βαριές από όλους τους δασκάλους και μη εκπαιδεύσιμες και είναι αυτές που απορρίπτονται από τις τάξεις τους με αποτέλεσμα να οδηγούνται αναγκαστικά στα ειδικά σχολεία. Προβάλλονται, επίσης, ζητήματα απέχθειας και γενικώς αρνητικών συναισθημάτων και έλλειψης φροντίδας προς τις δυσκολίες των μαθητών με

αναπηρίες, τα οποία έρχονται να ανατρέψουν την άποψη ότι τα ειδικά σχολεία είναι εξειδικευμένα επιστημονικά και γι' αυτό προτείνονται από τους ίδιους στους γονείς των μαθητών με αναπηρίες. Επίσης, καταδεικνύεται η ανάγκη για ύπαρξη ηθικής της συμπεριληπτικής φροντίδας προς τους μαθητές αυτούς (Πέτρου, 2012) και η αναθεώρηση του τρόπου θέασης του επαγγέλματός τους, με έναν σαφή προσανατολισμό στην ηθική εκπαίδευση και στη δικαιοσύνη (Ζεμπύλας, 2010). Έπειτα, θέματα οργάνωσης και συνεργασίας καθώς και μια υποβόσκουσα καχυποψία προς τις κρατικές αλλαγές, τα οποία περιγράφουν την υπάρχουσα σχολική κουλτούρα και την ηθική της, τους κάνουν να μην αποδέχονται τη συνεκπαίδευση τόσο για λόγους διατήρησης της θέσης και του κύρους τους όσο και για λόγους φόρτου εργασίας, αντιδράσεων των γονέων και ποινικών ευθυνών σε θέματα παραβατικής συμπεριφοράς ή άσχημων οργανωτικών χειρισμών στην τάξη. Οι δάσκαλοι γενικής αγωγής δε θέλουν να εκτεθούν και να ελεγχθούν γνωστικά, γι' αυτό οι τάξεις τους είναι κλειστές ακόμη και για το δάσκαλο της παράλληλης στήριξης και κατ' επέκταση και για τον ίδιο το μαθητή, τον οποίο συνοδεύει ο δάσκαλος. Οι απόψεις και οι αντιστάσεις των δασκάλων εγείρουν θέματα ηθικής και κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι δάσκαλοι θα πρέπει να αποκτήσουν κριτική στάση απέναντι στα συναισθήματα τους και ιδιαίτερα σε αυτά που οδηγούν σε περιθωριοποίηση των μαθητών με αναπηρίες, καθώς οι ίδιοι σε μεγάλο βαθμό είναι επιφορτισμένοι με τη μόρφωση των μελλοντικών πολιτών (Πέτρου, 2012). Οι σπουδές στην ειδική αγωγή δεν άλλαξαν, λοιπόν, σημαντικά στους δασκάλους της παρούσας έρευνας τον τρόπο θέασης της αναπηρίας, διότι δεν ενίσχυσαν την ηθική πλευρά της εκπαίδευσης, η οποία είναι και η σημαντικότερη στο επάγγελμα του δασκάλου (Fullan, 1993). Το ιατρικό μοντέλο για την αναπηρία και ακόμη περισσότερο το φιλανθρωπικό υπάρχουν σε μεγάλο βαθμό και καθορίζουν τις στάσεις και τις διδακτικές πρακτικές των δασκάλων απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες. Τέλος, η σχολική κουλτούρα έχει επιπτώσεις στις διδακτικές τους πρακτικές, καθώς οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης δηλώνουν άγνοια διαχείρισης της τάξης και διαφοροποιημένης προσέγγισης του μαθήματος, πράγμα το οποίο θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στα προγράμματα σχολικής βελτίωσης (Fullan, 1991, όπ. ανάφ. στον Αγγελίδης, 2011).

Κεφάλαιο 9

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η συνεκπαίδευση δεν αποτελεί μία ακόμη παιδαγωγική θεωρία, αλλά είναι η απαίτηση για κοινωνική δικαιοσύνη και ισοτιμία μεταξύ όλων των πολιτών, γι' αυτό και αφορά όλους τους δασκάλους και όχι μόνο αυτούς της ειδικής αγωγής. Οι δάσκαλοι, λοιπόν, θα πρέπει να στραφούν προς αυτήν την κατεύθυνση και με ηθικά κριτήρια να λαμβάνουν δίκαιες αποφάσεις για τους μαθητές τους, ακόμα και όταν αυτές έρχονται σε αντίθεση με τα συμφέροντά τους. Ακόμα, η συνεκπαίδευση έχει να αντιμετωπίσει μια σειρά προκαταλήψεων που μόνο, αν θέσει συγκεκριμένο κώδικα αποδεκτών συμπεριφορών, θα μπορέσει να εφαρμοσθεί με συνέπεια (Corbett, 1999). Έπειτα, η ηθική της φροντίδας, του καθήκοντος και της δικαιοσύνης θα πρέπει να υπερισχύσει, ώστε να εφαρμοστούν στην πράξη οι δεσμεύσεις της Διακήρυξης της Salamanca (Unesco, 1994). Σύμφωνα με τον Πέτρου (2012) το κράτος θα πρέπει να θεσπίσει ένα ικανοποιητικό πλαίσιο κανόνων και διαδικασιών που θα διέπονται από το πνεύμα της συνεκπαίδευσης. Προς αυτήν την κατεύθυνση οι Αγγελίδης & Στυλιανού (2011) προτείνουν στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους δασκάλους να δίνεται έμφαση σε θεωρητικά και φιλοσοφικά θέματα για τη διαφορετικότητα σε συνδυασμό με το φιλοσοφικό υπόβαθρο της ειδικής αγωγής.

Η δική μας εισήγηση έρχεται να προσθέσει στις παραπάνω προτάσεις με την ανάπτυξη ενός ηθικού συμπεριληπτικού κώδικα (Inclusive Ethics) συνεργασίας και συμπεριφοράς των δασκάλων σε κάθε πλαίσιο που θα αφορά τη συνεκπαίδευση. Σύμφωνα, δηλαδή, με την παρούσα έρευνα οι δάσκαλοι δε θέλουν ή δε γνωρίζουν

πώς θα μπορέσουν να έχουν μια αρμονική και αποδοτική συνεργασία μεταξύ τους και με τους γονείς. Φοβούνται μήπως ο άλλος δάσκαλος, που θα μπει στην τάξη, τους εκθέσει μπροστά στους μαθητές τους, διστάζουν μπροστά στην αναπηρία και τις διαφορετικές εκφάνσεις της και ζητούν καθοδήγηση. Γι' αυτό, η προσθήκη ενός μαθήματος ηθικής συμπεριληπτικής δεοντολογίας (Inclusive Ethics) στο αναλυτικό πρόγραμμα των Παιδαγωγικών σχολών θα αποτελέσει έναν οδηγό για να ξεκινήσει κάθε φοιτητής την πορεία του στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και εμπεριέχει τους βασικούς κανόνες σεβασμού στη συνδιδασκαλία, ώστε να παρέχει ασφάλεια κινήσεων. Στόχος του ηθικού συμπεριληπτικού κώδικα θα είναι η διδασκαλία θεμάτων αλληλεγγύης, σεβασμού στην αυτονομία και την ισοτιμία του ατόμου, δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ όλων όσοι κινούνται στο συνεκπαιδευτικό πλαίσιο, μεταβολή των προκαταλήψεων και προώθηση της έρευνας στο σχολικό πλαίσιο καθώς και πρακτικά ζητήματα σε σχέση με την εκπαίδευση και την οργάνωση. Θα αποτελέσει έναν οδηγό για τους επαγγελματίες, ο οποίος θα στηρίζεται στις αρχές της συνεκπαίδευσης, της φροντίδας, της ηθικής, της δικαιοσύνης και της ανάπτυξης κριτικής στάσης απέναντι στα αντικρουόμενα συναισθήματα των δασκάλων. Επίσης, επειδή έχει ασκηθεί κριτική σε κώδικες και κανόνες, οι οποίοι μπορεί να μένουν ανεφάρμοστοι (Cameron & O' Leary, 2015) μέρος αυτού θα είναι και η πρακτική εφαρμογή του σε σχολικά περιβάλλοντα από τους φοιτητές ή τους δασκάλους που θα επιμορφωθούν. Προτείνεται, δηλαδή, ένα μάθημα αντίστοιχο με αυτό της Βιοηθικής των ιατρικών σχολών που αποτελεί ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς για όλους, καθώς ακόμα και αν κάποιος δεν το ενστερνίζεται, ωστόσο κατανοεί τη συμπεριφορά των συναδέλφων και τα κίνητρα από τα οποία αυτή πηγάζει. Άλλωστε, σύμφωνα με τους O' Neill & Bourke (2010) οι κανόνες επιτρέπουν στις ομάδες να εκφράζουν τις επιθυμίες τους για συγκεκριμένη συμπεριφορά, να αξιολογεί το κάθε άτομο τον εαυτό του με βάση την αποδεκτή νόρμα, καθώς και να γίνονται διορθώσεις σε περίπτωση παρέκκλισης είτε από άλλους είτε με την ανάπτυξη μεθόδων αυτορρύθμισης.

Τέλος, με βάση την παρούσα ποιοτική έρευνα και τα ζητήματα που έθιξαν οι ίδιοι οι συνεντευξιζόμενοι, θα ήταν σημαντικό να διερευνηθούν περαιτέρω οι προκαταλήψεις των δασκάλων γενικής αγωγής απέναντι στους δασκάλους ειδικής αγωγής σε σχέση με τη διατήρηση της ποιότητας των γνωστικών αντικειμένων στη συνδιδασκαλία, οι σχέσεις μεταξύ δασκάλων και διευθυντών από άποψη

εμπιστοσύνης και σεβασμού, οι σχέσεις μεταξύ παλαιότερων σε χρόνια προϋπηρεσίας και νεότερων δασκάλων, οι στάσεις των δασκάλων ειδικής αγωγής σε σχέση με το είδος της επιμόρφωσής του, σεμινάρια, μεταπτυχιακές σπουδές, εξειδικευμένα τμήματα στην ειδική αγωγή, ο φόρτος εργασίας και η ανασφάλειες που βιώνουν οι δάσκαλοι και ο ρόλος του διευθυντή σε αυτές καθώς, τα ηθικά κίνητρα που ακολουθούν στην διδασκαλία τους καθώς και ο ρόλος των τμημάτων ένταξης και οι υπηρεσίες που παρέχει.

Κεφάλαιο 10

Επίλογος

Οι δάσκαλοι προβάλλουν ένα πλήθος εσωτερικών αντιστάσεων απέναντι στην αναπηρία που τους απομακρύνει από την εφαρμογή μιας ισότιμης συνεκπαίδευσης. Θα πρέπει, λοιπόν, να σταθούν κριτικά απέναντι στους φόβους αυτούς και να ενστερνιστούν κανόνες και αξίες που άπτονται της ηθικής πλευράς του επαγγέλματός τους, ώστε να γίνουν οι ίδιοι φορείς μιας νέας σχολικής κουλτούρας που θα προάγει τη δικαιοσύνη και τις ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, ώστε να καταστήσουν τα σχολεία ανοιχτούς οργανισμούς δια βίου μάθησης, μακριά από κάθε κουλτούρα διαχωρισμού και γκετοποίησης. Τα γενικά σχολεία, δηλαδή, θα πρέπει να γίνουν ανοιχτοί οργανισμοί προσβάσιμοι σε όλους τους μαθητές και οι δάσκαλοι γνωστικά και ηθικά έτοιμοι και επιμορφωμένοι να τους υποδεχτούν, διότι στην ουσία δεν υπάρχει ειδική και γενική εκπαίδευση, όπως προωθεί η κουλτούρα του διαχωρισμού, αλλά μία ενιαία εκπαίδευση, όπου ο δάσκαλος θα μπορεί να διδάξει κάθε μαθητή με τις όποιες ιδιαίτερες κλίσεις και αποκλίσεις αυτός έχει. Άλλωστε, είμαστε όλοι διαφορετικοί και μαθαίνουμε με διαφορετικό τρόπο.

Παράρτημα Α

Πρωτόκολλο συνέντευξης

A.1 Ερευνητικά εργαλεία

A.1.1 Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο :
2. Ειδικότητα:
3. Έτη υπηρεσίας:
4. Έτη σε τμήμα ένταξης:
5. Είδος επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή:
6. Περιοχή σχολείου:

A.1.2 Ερωτηματολόγιο έρευνας

A. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναπηρία:

Κατανόηση αναπηρίας και στάσεις

1. Τι είναι αναπηρία για εσένα; Ποιο κομμάτι θεωρείς πιο δύσκολο σε αυτήν την κατάσταση;
3. Ποιο είναι το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό όταν βλέπεις

Αντίληψη για την συνεκπαιδευσιμότητα

4. Υπάρχουν κατηγορίες μαθητών με αναπηρία που δεν μπορούν να συνεκπαιδευτούν; Εσύ δε θα μπορούσες;

Εσωτερικές αντιστάσεις για την αναπηρία

6. Αν για κάποιο λόγο έμενες ανάπηρος / η τι θα σε φόβιζε στη στάση των άλλων;

7. Ποιο συναίσθημα υπερισχύει μέσα σου σε σχέση με την εικόνα της αναπηρίας και γιατί;

Β. Οι σκέψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεκπαίδευση και το ρόλο τους:

Επίδραση αναπηρίας – στάσεις και φόβοι για αλλαγή

1. Ποια είναι η άποψή σου για τη συνεκπαίδευση; Τι δουλεύει και τι δε δουλεύει;

2. Τι σημαίνει διαφορετικότητα για σένα, για τους μαθητές σου και τη διδασκαλία σου και πού θέτεις τα όριά της;

3. Τι πιστεύεις ότι προσφέρει η ειδική αγωγή ποιοτικά που δε θα μπορούσε να το προσφέρει η γενική σε μία τάξη συνεκπαίδευσης;

Οι αρμοδιότητες σε μια τάξη συνεκπαίδευσης

4. πως βλέπεις το ρόλο σου, να κινείσαι σε μια τάξη συνεκπαίδευσης και τι δε θα ήθελες να αναλάβεις και γιατί;

Η συνεργασία των δασκάλων

5. Στην πράξη είναι δεκτικοί οι δάσκαλοι σε συνεργασία;

Προκαταλήψεις σε σχέση με το δάσκαλο ειδικής αγωγής

6. Πιστεύεις ότι στιγματίζεται ένας δάσκαλος ειδικής αγωγής από συναδέλφους γενικής και γιατί; με τι πεποιθήσεις συνδέεται.

7. Θα εμπιστευόσουν την τάξη σου σε δάσκαλο ειδικής αγωγής για τη διδασκαλία ακαδημαϊκών αντικειμένων ή θεωρείς ότι υστερεί γνωστικά;

Στάσεις και φόβοι για αλλαγή προς τη συνεκπαίδευση

8. Σε ενδεχόμενη αλλαγή για συνεκπαίδευση στο χώρο του σχολείου ποιες αρνητικές σκέψεις κάνεις; Τι προσδοκείς και τι σε φοβίζει;

9. Πώς θα μπορούσες να αντεπεξέλθεις σε μία μικτή τάξη μαθητών; Ποιες σκέψεις θα παρακώλυαν το έργο σου;

Προσωπικές εμπειρίες

10. Ποιες είναι οι εμπειρίες σου από μαθητές με αναπηρίες και πως περιγράφεις τις στάσεις των συναδέλφων σου;

A.1.3 Φωτογραφία τετραπληγικού μαθητή



Παράρτημα Β

Έντυπο συναίνεσης

Β.1 Έντυπο συναίνεσης στην έρευνα

Ενημερωτικό έντυπο

συναίνεσης

Ποιοτική έρευνα – Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Τίτλος:

**Οι πεποιθήσεις, τα στερεότυπα και οι φόβοι γύρω από την αναπηρία:
επιδράσεις στις πρακτικές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας
εκπαίδευσης σε ενταξιακά περιβάλλοντα**

Στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας για την απόκτηση μεταπτυχιακού **στις Επιστήμες της Αγωγής του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου** με επιβλέπουσα καθηγήτρια την κ. Όλγα Λύρα, διεξάγω ποιοτική έρευνα σχετικά με τις απόψεις που έχουν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το θέμα της συνεκπαίδευσης. Η έρευνα γίνεται με τη μορφή *ημιδομημένης συνέντευξης*, η οποία μαγνητοφωνείται, και τα αποτελέσματα θα ομαδοποιηθούν και θα κατηγοριοποιηθούν με βάση τη θεμελιωμένη θεωρία. Οι συνεντεύξεις είναι ανώνυμες. Όσοι θελήσουν να συμμετάσχουν θα πρέπει να γνωρίζουν ότι δε θα αναφερθεί κανένα στοιχείο που να δηλώνει την ταυτότητά τους. Τέλος, όσοι συμμετάσχουν και το

επιθυμούν, θα έχουν αντίτυπο της εργασίας, ώστε να διαπιστώσουν όλα τα παραπάνω.

Με την υπογραφή σας δηλώνετε ότι έχετε ενημερωθεί για το χαρακτήρα και τις διαδικασίες της συνέντευξης.

υπογραφή

ημερομηνία

Με εκτίμηση,

Καλογεροπούλου Ειρήνη, eirinikalogeropoyloy@gmail.com

Κατάλογος βιβλιογραφικών αναφορών

Ελληνόφωνη

Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., & Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5.

Αβραμίδης, Η., & Καλυβά, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Αγγελάκη, Μ. (2014). *Απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών μουσικής της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ενταξιακή εκπαίδευση* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Επιστήμες της Αγωγής, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 28/10/2016 από http://www.ecd.uoa.gr/?page_id=5505

Αγγελίδης, Π. (2011). Εισαγωγή. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 11-12). Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π., & Στυλιανού, Τ. (2011). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 191-218). Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π. (2011). Από την 'ειδική' στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 297-329). Αθήνα: Διάδραση.

Αθανάσογλου, Ε. (2014). *Στάσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής δημοτικής εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ - Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμό (Υ.Λ.Α.)* (Αδημοσίευτη

διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 02/04/2017 από

<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16248/1/AthanasoglouEleniMsc2014.pdf>

Αλεξιάδου, Ε. (2007). *Διαχείριση αλλαγής και ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς.

Αμπράζη, Ζ. (2013). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης για την εκπαίδευση των μαθητών με νοητική ανεπάρκεια στο γενικό σχολείο* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 18/12/2016 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/133732/files/GRI-2014-11778.pdf>

Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., & Παπανάνου, Ι. (2012). *Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία*. Στους Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε., Ντεροπούλου-Ντέρου, Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική, Κριτική προσέγγιση της ειδικής ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 65-89). Αθήνα: Πεδίο.

Γεροσίμου, Ε. (2012, Ιούνιος). *Οι επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την προαγωγή της «συμπερίληψης» στην Κύπρο: τα κυρίαρχα συστήματα αξιών*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 12^ο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία.

Δανηλίδου, Α. (2013). *Η μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τρία εναλλακτικά μοντέλα: το μοντέλο της Maslach, το μοντέλο της Pines και το μοντέλο της Κοπεγχάγης* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Δόικου, Μ. (2006). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 93-116. Ανακτήθηκε στις 28/04/2017 από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6934/6963>

Δραγώνα, Θ. (2007). *Ταυτότητα και εκπαίδευση* (2^η έκδ.). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. (2011). *Βασικές Αρχές για την προώθηση Ποιοτικής Ένταξιακής Εκπαίδευσης*. Βρυξέλλες: DG Education and Culture. Ανακτήθηκε στις 06/05/2017 από <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/key-principles-EL.pdf>

Ζεμπύλας, Μ. (2010). Πολιτική και Ηθική των Συναισθημάτων και η Εκπαίδευση για την Κοινωνική Δικαιοσύνη. Στο Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας, & Α. Πέτρου (Επιμ.), *Ηθική και Εκπαίδευση. Διλήμματα και Προοπτικές* (σσ. 85-118). Αθήνα: Κριτική.

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

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

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 06/05/2017 από <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP125/%CE%A7%CF%81%CE%B7%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%AF%20%CE%BF%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CE%AF/%CE%A0%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%BC%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%CE%AD%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%CF%82.pdf>

Καζάκη, Μ. (2014). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφορετικότητα και την αντιμετώπιση των διακρίσεων στα Τμήματα Ένταξης και Παράλληλης Στήριξης* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Επιστήμες της Αγωγής, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 28/10/2016 από http://www.ecd.uoa.gr/?page_id=5505

Καϊδαντζή, Ε. (2009). *Σχολική Ένταξη και Εκπαίδευση μαθητών με νοητική καθυστέρηση: οι απόψεις των ειδικών εκπαιδευτικών* (Αδημοσίευτη διπλωματική

εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 25/02/2017 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/122503/files/KAIDANTZI.pdf>

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καμπανέλλου, Π. (2011). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 25/02/2017 από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14473/6/KabanellouPolyxeniMsc2011.pdf>

Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα, & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, (σσ. 217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουλαουζίδης Γ., & Οικονόμου, Α. (2010). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών ΕΚΔΔΑ: Εκπαιδευτικό Υλικό*. Αθήνα: ΕΚΔΔΑ

Κουντουριώτου, Π., Δημακοπούλου, Μ., & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2014, Ιούνιος). *Στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο δικαίωμα των μαθητών με ε.ε.α. στη συνεκπαίδευση: ερευνητική μελέτη*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο συνέδριο του Κέντρου Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας & Εκπαίδευσης, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 01/05/2017 από <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/198>

Μιχαηλίδης, Κ. Θ. (2009). *Συνεκπαίδευση και αναπηρία. Θεωρητική και εμπειρική κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο Εκπαιδευτικός στο Σύγχρονο Κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ο περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων. (1981, 31 Μαρτίου). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος 1, Αρ. 80, 1143/1981, σσ. 787-798.*

Ο περί εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. (2000, 14 Μαρτίου). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, τεύχος 1, Αρ. 78, 2817/2000, σσ. 1565-1602.

Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας. (2011). *Παγκόσμια Έκθεση για την Αναπηρία*. Γενεύη: Ελβετία.

Παπαδοπούλου, Ε., & Φραγκούλη, Α. (2010). Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι παράγοντες που το προκαλούν και ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων Ειδικής Αγωγής. Στο Ε. Παπάνης, & Π. Γιαβρίμης (Επιμ.), *Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική και Πράξη στην Ειδική Αγωγή. Πρακτικά Συνεδρίου Πανεπιστήμιο Αιγαίου* (σσ. 690-703). Ανακτήθηκε στις 14/12/2016 από

<http://schoolpress.sch.gr/eperiodiko/files/2015/04/%CE%A0%CE%A1%CE%91%CE%9A%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%91-%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%95%CE%94%CE%A1%CE%99%CE%9F%CE%A5-%CE%91%CE%98%CE%97%CE%9D%CE%91%CE%A3-2.pdf>

Παπαστάμου, Σ. (Επιμ.) (1990). *Διομαδικές σχέσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Παπαστάμος, Σ. (1995). *Κοινωνικές αναπαραστάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Παπαστάμου, Σ., Μαντόγλου, Α. (1995). *Σύγχρονες έρευνες στην κοινωνική ψυχολογία III, Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1). doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9726>. Ανακτήθηκε στις 08/01/2017 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9726/0>

Πασιαρδή, Γ. (2008). Σχολική κουλτούρα: Έννοια, βελτίωση και αλλαγή [Διαδικτυακή ανάρτηση]. Ανακτήθηκε 12/01/2017 από http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/2/georgia_pasiardi.htm

Πατσίδου-Ηλιάδου, Μ. (2011). *Η προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Πέννα, Α. Δ. (2012, Ιούνιος). *Στάσεις δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η ετοιμότητά τους να εργαστούν σε σχολικές μονάδες με διαφορετικές μορφές συνεργατικής οργάνωσης*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία. Ανακτήθηκε στις 01/05/2017 από www.pek.org.cy/Proceedings_2012/papers/eniaia_ekpaidefsi/Penna.pdf

Πέτρου, Α. Α. (2012). Εκπαιδευτική ισότητα, δικαιοσύνη και ηθική της συμπερίληψης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Βελτίωση Σχολείων. Σχέση αμφίδρομη* (σσ. 260-279). Αθήνα: Διάδραση.

Πολυζοπούλου, Κ. (2013). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. Ανακτήθηκε στις 25/03/2017 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/134065/files/GRI-2014-12095.pdf>

Πολυχρονοπούλου, Μ. (2004). Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης: Προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισής τους. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 1, 35-49. Ανακτήθηκε στις 25/02/2017 από www.specialeducation.gr/files4users/files/doc/polyxronopoulou.doc

Ρήγα, Α., Β. (1997). Κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σ.σ. 260- 294). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σούλης, Σ. Γ. (2006). *Παιδιά και έφηβοι με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη: Παιδαγωγικές της ένταξης*. Αθήνα: Gutenberg.

Σούλης, Σ. Γ., (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία ατόμων με αναπηρία. Ανακτήθηκε στις 25/02/2017 από <file:///D:/MyData/MyDownloads/3-Soulis.pdf>

Τσιάκκιρος, Α. (2006). *Το Επαγγελματικό Άγχος των Διευθυντών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου: Πηγές, Επιπτώσεις και Στρατηγικές Αντιμετώπισης* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία. Ανακτήθηκε στις 24/04/2017 από <http://lekythos.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/10797/5834/%EF%BD%A4%EF%BD%A3%E5%89%94%E5%9B%B9%E5%8A%AD%E6%B3%AA%20%E5%A2%97%E7%A1%B2%E8%88%9E%EF%BD%A3%20PHD.pdf?sequence=6>

Τσιάκκιρος, Α. & Πασιαρδής, Πέτρος. (2006, Ιούνιος). *Το άγχος των διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: αποτελέσματα τεσσάρων περιπτωσιακών μελετών*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία. Ανακτήθηκε στις 01/05/2017 από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/5.%20Kefalaio%205%20Ekpaideftiki%20Dioikisi/5.3.%20A.%20Tsiakkiros%20&%20P.%20Pashiardis.pdf

Υφαντή, Α. Α., & Ξενογιάννη, Δ. (2004). Η πολιτική της Ειδικής Αγωγής. Το ελληνικό παράδειγμα και η εμπειρική μελέτη. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 136, 149-162.

Φιλίππου, Γ., & Χρίστου, Κ. (2001). *Συναισθηματικοί παράγοντες και μάθηση των μαθηματικών*. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηζήση, Ε. (2010). Εκπαίδευση και απόψεις Ελλήνων δασκάλων Γενικής Αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συνεκπαίδευση των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού και των συμμαθητών τους τυπικής ανάπτυξης. Στο Ε. Παπάνης, & Π. Γιαβρίμης (Επιμ.), *Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική και Πράξη στην Ειδική Αγωγή. Πρακτικά Συνεδρίου Πανεπιστήμιο Αιγαίου* (σσ. 30-42). Ανακτήθηκε στις 14/12/2016 από <http://schoolpress.sch.gr/eperiodiko/files/2015/04/%CE%A0%CE%A1%CE%91%CE%9A%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%91-%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%95%CE%94%CE%A1%CE%99%CE%9F%CE%A5-%CE%91%CE%98%CE%97%CE%9D%CE%91%CE%A3-2.pdf>

Χριστοφίδου, Ε. (2012). *Διαχείριση Αλλαγής. Παρουσίαση στα πλαίσια του προγράμματος επιμόρφωσης νεοπροαχθέντων διευθυντών δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης* [Παρουσίαση PowerPoint]. Ανακτήθηκε από

http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/allages_kainotomies/parousiaseis/diachirisi_allagis.pdf

Χρυσανθακοπούλου, Ε. (2012). *Διερεύνηση των απόψεων των ειδικών παιδαγωγών για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 25/02/2017 από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5793/1/metaptyxiakh%20ergasia.pdf>

Ξενογλωσση

Actionaid (2014). Έρευνα της Actionaid Hellas για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των Μαθητών/τριών με Αναπηρία στη χώρα μας. Αθήνα: Actionaid. Ανακτήθηκε στις 02/01/2017 από <http://www.actionaid.gr/media/452700/ekthesi-ereunas-actionaid-teliko.pdf>

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-139. doi: 10.1080/1360311032000158015

Anderson, D. W. (2011). Hospitable Classrooms: Biblical Hospitality and Inclusive Education. *Journal of Education and Christian Belief*, 15(1), 13-27. Retrieved on 05/05/2017 from https://www.researchgate.net/profile/David_Anderson94/publication/276434736_Hospitable_Classrooms_Biblical_Hospitality_and_Inclusive_Education/links/5653393708ae1ef92975e849.pdf

Armstrong, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 75-87. doi: 10.1080/136031199285200

Armstrong, D. (2005). Reinventing 'inclusion': New Labour and the cultural politics of special education. *Oxford Review of Education*, 31(1), 135-151. doi: 10.1080/0305498042000337237

Austin, V. L. (2001). Teachers' Beliefs About Co-Teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255. Retrieved on 29/04/2017 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.926.3207&rep=rep1&type=pdf>

Avissar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: the case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 355-369. doi: 10.1080/0885625032000120233

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 Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211. doi: 10.1080/713663717. Retrieved on 25/02/2017 from <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/43427519/A Survey into Mainstream Teachers Attit20160306-9610-ubgamb.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1493208399&Signature=b8RXh7QsqCH5pjrD%2B%2B4SD9gOv5E%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA Survey into Mainstream Teachers Attitu.pdf>

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

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. doi: 10.1080/08856250701649989

Baker, J. (2007). The British Government's strategy for SEN: implications for the role and future development of special schools. *Support for Learning*, 22(2), 72-77. Retrieved on 04/04/2017 from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9604.2007.00450.x/pdf>

Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242. doi: 10.1080/1360311970010301

- Batsiou, S., Bebetos, E., 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. doi: 10.1080/13603110600855739
- 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.
- Cameron, R. A., & O'Leary, C. (2015). Improving Ethical Attitudes or Simply Teaching Ethical Codes? The Reality of Accounting Ethics Education. *Accounting Education*, 24(4), 275-290. doi: 10.1080/09639284.2015.1036893
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The Impact of Teacher Training in Special Education on the Attitudes of Australian Preservice General Educators towards People with Disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 65-79. Retrieved on 28/04/2017 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ852365.pdf>
- Center, Y., & Ward, J. (1987). Teachers' Attitudes Towards the Integration of Disabled Children into Regular Schools. *The Exceptional Child*, 34(1), 41-56. doi: 10.1080/0156655870340105
- Charmaz, K. (1995). Grounded Theory. In J. A. Smith, R. Harr, & L. van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 27-49). London: Sage. Retrieved on 26/03/2017 from <http://simbi.kemenag.go.id/pustaka/images/materibuku/Rethinking%20Methods%20in%20Psychology1.pdf>
- Chen, M., & Miller, G. (1997). Teacher Stress: A Review of an International Literature. *Educational Resources Information Center*. Retrieved on 24/04/2017 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410187.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Conderman, G., & Johnston-Rodriguez, S. (2009). Beginning Teachers' Views of Their Collaborative Roles. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 235-244. doi: 10.3200/PSFL.53.4.235-244

Corbett, J. (1999). Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 53-61. doi: 10.1080/136031199285183

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. doi: 10.1080/13603110903030089

De Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2012). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? *Educational Studies*, 38(4), 433-448. doi: 10.1080/03055698.2011.643109

Eichinger, J., Rizzo, T., & Sirotnik, B. (1991). Changing attitudes toward people with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 14, 121-126.

Eiserman, W. D., Shisler, L., & Healey, S. (1995). A Community Assessment of Preschool Providers' Attitudes toward Inclusion. *Journal of early intervention*, 19(2), 149-167. Retrieved on 28/04/2017 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.952.1907&rep=rep1&type=pdf>

European Agency for development in special needs. (2014). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης (EEZE), βασικά μηνύματα πολιτικής*. Denmark: European Agency. Ανακτήθηκε από https://www.european-agency.org/sites/default/files/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages_TE4i-policypaper-EL.pdf

Feldman, D. B. (2013). *Senge's Fifth Discipline: A Model for School Leadership*. Retrieved on 25/03/2017 from [http://www.yashada.org/yashttt_new/static_pgs/TC/Senge's Fifth_Descipline.pdf](http://www.yashada.org/yashttt_new/static_pgs/TC/Senge's_Fifth_Descipline.pdf)

- Florian, L. (2009). Preparing teachers to work in 'schools for all'. *Teaching and Teacher Education (introduction to special issue on teacher education for inclusive education)*, 25(4), 553-554. doi: 10.1016 / j.tate.2009.02.003
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22(4), 179-185. Retrieved on 28/04/2017 from [file:///D:/MyData/MyDownloads/Educators beliefs about inclusive practi.pdf](file:///D:/MyData/MyDownloads/Educators%20beliefs%20about%20inclusive%20practi.pdf)
- Forlin, C., Douglas, G., & Hattie, J. (1996). Inclusive Practices: How Accepting are Teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 43(2), 119-133. doi: 10.1080/0156655960430203
- Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245. doi: 10.1080/00131880110081017
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209. doi: 10.1080/13603110701365356
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. doi: 10.1080/1359866X.2010.540850
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). *What's Worth Fighting For? Working Together for your School*. U.S.A. : Ontario Public School Teachers' Federation. Retrieved on 07/05/2017 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED342128.pdf>
- Fullan, M. G. (1993). Why Teachers Must Become Change Agents. *Educational Leadership*, 50(6), 1-13. Retrieved on 12/10/2016 from <https://pdfs.semanticscholar.org/f564/79b5eaf7befc64b9af74b8ed870444fb515a.pdf>
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Education Change*, 10, 101-113. doi: 10.1007/s10833-009-9108-z. Retrived on 03/05/2017 from <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396080790.pdf>
- Fullan, M. (2011). *Change Leader. Learning to Do What Matters Most*. San Francisco: Jossey-Bass. Retrieved on 20/05/2017 from

https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgikhnd/IV/Lideran%C3%A7as/Change Leader Learning to Do What Matters Most.pdf

Guralnick, M. J. (2013). Developmental Science and Preventive Interventions for Children at Environmental Risk. *Infants Young Child*, 26(4), 270-285. doi: 10.1097/IYC.0b013e3182a6832f. Retrieved on 28/04/2017 from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4512662/>

Hanko, G. (1995). *Special Needs in Ordinary Classrooms. From Staff Support to Staff Development*. London: David Fulton Publishers.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium. *Theory Into Practice*, 39(1), 50-56. doi: 10.1207/s15430421tip3901_8

Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24(2), 287-309. doi: 10.1080/1363243042000266936

Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94. doi: 10.1080/01443410303223

Helps, S., Newsom-Davis, I.C., & Callias, M. (1999). Autism: The teachers' view. *Autism*, 3(3), 287-298. doi: 10.1177/1362361399003003006. Retrieved on 28/04/2017 from https://www.researchgate.net/profile/Sarah_Helps/publication/245772219_AutismThe_Teacher's_View/links/5655ee1d08aeafc2aabedc7c.pdf

Hornby, G. (1999). Inclusion or Declusion: Can one size fit all? *Support for Learning*, 14(4), 152-157. Retrieved on 28/04/2017 from https://www.researchgate.net/profile/Garry_Hornby/publication/229614675_Inclusion_or_Delusion_Can_one_Size_Fit_All/links/0fcfd5112bea45f9ff000000/Inclusion-or-Delusion-Can-one-Size-Fit-All.pdf

Janney, R. F., Snell, M. E., Beers, M. K., & Raynes, M. (1995). Integrating children with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children*, 61, 425-439. Retrieved on 15/06/2016 from <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440299506100503>

Jordan, A., Stanovich, P., & Roach, D. (1997). *Toward a Framework for Predicting Effective Inclusion in General Education Elementary Classrooms*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago. Retrieved on 28/04/2017 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410735.pdf>

Jordan, A., & Stanovich, P. (2001). Patterns of Teacher-Student Interaction in Inclusive Elementary Classrooms and Correlates with Student Self-Concept. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(1), 33-52. doi: 10.1080/10349120120036297

Jordan, A., & Stanovich, P. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal on Research in Special Educational Needs*, 3(1). Retrieved on 28/04/2017 from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471-3802.2003.00184.x/full>

Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 535-542. doi:10.1016/j.tate.2009.02.010. Retrieved on 21/06/2016 from https://www.researchgate.net/profile/Anne_Jordan3/publication/222971576_Preparing_teachers_for_inclusive_classrooms/links/5795ff8e08aeb0ffc057b1b.pdf

Kalyva, E. (2013). Stress in Greek Primary Schoolteachers Working Under Conditions of Financial Crisis. *Europe's Journal of Psychology* 9(1). Retrieved on 25/04/2017 from <http://ejop.psychopen.eu/article/view/488/html>

King-Sears, M. E. (2008). Using Teacher and Researcher Data to Evaluate the Effects of Self-Management in an Inclusive Classroom. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(4), 25-36. doi: 10.3200/PSFL.52.4.25-36

Lambe, J., & Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 167-186. doi: 10.1080/08856250600600828

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. doi: 10.1080/0885625940090101

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24. doi: 10.1348/000709906X156881. Retrieved on 24/04/2017 from http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39551380/Educational_psychology_and_the_effective20151030-25321-8mgpd5.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1492823190&Signature=PWK8LK7WjDUKym2BMq%2F%2Fc1cnBgY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEducational_psychology_and_the_effective.pdf

Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The Development of an Instrument for measuring pre-service teacher's sentiments, attitudes and concerns about Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150-159. Retrieved on 15/12/2016 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814498.pdf>

Maidin, H. M. (2010). *Toward Inclusion of High Support Needs Students in Mainstream Primary Schools: A Comparative Study of Teachers' Attitudes, Provision and Roles of Educational Psychologists in Brunei and the UK* (Unpublished Doctorate Thesis). University of Exeter, Exeter. Retrieved on 29/04/2017 from <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/107552/MaidinH.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Mavropoulou, S., & Padelidou, S. (2000). Greek teachers' perceptions' of autism and implications for educational practice: A preliminary analysis. *Autism: The International Journal for Research and Practice*, 4, 173-183.

McGregor, E., & Campell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 5(2), 189-207. doi: 10.1177 / 1362361301005002008

McLeskey, J., & Waldron, N. L., (2002). Inclusion and School Change: Teacher Perceptions Regarding Curricular and Instructional Adaptations. *Teacher Education and Special Education*, 25(1), 41-54. Retrieved on 28/04/2017 from https://www.researchgate.net/profile/James_Mcleskey/publication/258192886_I

[nclusion and School Change Teacher Perceptions Regarding Curricular and Instructional Adaptations/links/57839c0e08ae37d3af6bf27b.pdf](#)

Mittler, P. (1995). Special needs education: an international perspective. *British Journal of Special Education*, 22(3), 105-108. doi: 10.1111 / j.1467-8578.1995.tb00915.x

O' Neil, J. (1995). On Schools as Learning Organizations: A Conversation with Peter Senge. *Self-Renewing Schools*, 52(7), 20-23. Retrieved on 20/05/2017 from <http://patriciathinks.yolasite.com/resources/Senge.pdf>

O'Neill, J., & Bourke, R. (2010). Educating teachers about a code of ethical conduct. *Ethics and Education*, 5(2), 159-172. doi: 10.1080/17449642.2010.516633

Oreg, S. (2003). Resistance to Change: Developing an Individual Differences Measure. 88(4), 680-693. doi: 10.1037/0021-9010.88.4.680 retrieved on 21/04/2017 from <https://pdfs.semanticscholar.org/8381/0c03324aad30451f497572b2b48c5e1fa937.pdf>

Padeliadu, S., & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), 173-183. Doi: 10.1080/0885625970120301

Pervin, M. (2016). *Attitudes toward Inclusion of Pupils with Autism Spectrum Disorder (ASD): A Survey of Regular Primary Teachers in Bangladesh* (Unpublished Master's Thesis). University of Oslo, Oslo. Retrieved on 24/04/2017 from https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/54017/Master-Thesis-of-SNE-4390_Mst--Maleka-Pervin.pdf?sequence=1

Raelin, J. A., & Raelin, J. D. (2006). Developmental action learning: Toward collaborative change. *Action Learning: Research and Practice*, 3(01), 45-67. doi: 10.1080/14767330600574615

Razali, N. M., Toran, R. H., Kamaralzaman, S., Salleh, N. M., Mohd., & Yasin, H. M. (2013). Teachers' Perceptions of Including Children with Autism in a Preschool. *Asian Social Science*, 9(12), 261-267. doi:10.5539/ass.v9n12p261. Retrieved on 24/04/2017 from

<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/viewFile/30079/17835>

Rix, J. (2009). Educating a syndrome? Seeking a balance between identifying a learning profile and delivering inclusive education. *Perspectives on Language Learning and Education*, 16(3), 97–103. Retrieved on 29/01/2017 from [http://oro.open.ac.uk/20774/1/Educating a syndrome - Rix 2009.pdf](http://oro.open.ac.uk/20774/1/Educating_a_syndrome_-_Rix_2009.pdf)

Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. J. (2003). General Education Teachers' Relationships with Included Students with Autism. *Journal of autism and Development Disorders*, 33, 123-130. doi:10.1023/A:1022979108096

Robson, C., Sebba, J., Mittler, P., & Davies, G. (1988). *In-service Training and Special Educational Needs. Running Short School Focused Courses*. Manchester: Manchester University Press.

Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29. doi: 10.1207/s15326985ep3901_3

Scruggs T., & Mastropieri, M. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74. Retrieved on 25/5/2017 from <http://www.freepatentsonline.com/article/Exceptional-Children/18761568.html>

Senge, P. M. (1997). Communities of Leaders and Learners. *Harvard Business Review*. Retrieved on 06/05/2017 from <http://nextreformation.com/wp-admin/resources/Learners.pdf>

Sergiovanni, T., & Starratt, R. (1988). *Supervision Human Perspectives* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*. doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x. Retrieved on 07/05/2017 from https://www.researchgate.net/profile/Umesh_Sharma13/publication/229981351

[Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices/links/54c811250cf289f0cecf2f7.pdf](#)

Shimman, P. (1990). The Impact of Special Needs Students at a Further Education College: A Report on a Questionnaire Survey. *Journal of Further and Higher Education, 14*(3), 83-91. doi: 10.1080/0309877900140307

Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 5*(2-3), 167-177. doi: 10.1080/13603110010035832

Smith, J. A. (1996). Beyond the divide between cognition and discourse: Using interpretative phenomenological analysis in health psychology. *Psychology & Health, 11*(2), 261-271. doi: 10.1080/08870449608400256

Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education, 31*, 480-497.

Stainback, S., & Stainback, W. (1985). Integration of Students with Severe Handicaps into Regular Schools. Virginia: The Council for Exceptional Children. Retrieved on 28/04/2017 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED255009.pdf>

Stanovich, P. J., & Jordan, A. (2002). Preparing general educators to teach in inclusive classrooms: Some food for thought. *The Teacher Educator, 37*(3), 173-185. doi: 10.1080/08878730209555292

Strier, R. (2007). Anti-Oppressive Research in Social Work: A Preliminary Definition. *British Journal of Social Work, 1*-15. doi:10.1093/bjsw/bcl062. Retrieved on 06/05/2017 from https://www.researchgate.net/profile/Roni_Strier/publication/228666703_Anti-Oppressive_Research_in_Social_Work_A_Preliminary_Definition/links/0deec5309827cee2b1000000.pdf

Symeonidou, S. (2002). A critical consideration of current values on the education of disabled children. *International Journal of Inclusive Education, 6*(3), 217-229. doi: 10.1080/13603110110091580

Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25, 543-550. doi: 10.1016/j.tate.2009.02.001. Retrieved on 22/03/2017 from

https://www.researchgate.net/profile/Simoni_Symeonidou/publication/248527061_Using_teachers'_prior_knowledge_attitudes_and_beliefs_to_develop_in-service_teacher_education_courses_for_inclusion/links/56b45be108ae61c4805872bd.pdf

UNESCO. (1990). *World Declaration on Education for All. Framework for Action to Meet Basic Learning Skills*. Thailand: UNESCO. Retrieved on 12/05/2017 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf>

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO. Retrieved on 12/05/2017 from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Vakil, S., Welton, E., O' Connor, B., & Kline, L. S. (2009). Inclusion Means Everyone! The Role of the Early Childhood Educator when Including Young Children with Autism in the Classroom. *Journal of early Childhood Education*, 36, 321-326. doi: 10.1007/s10643-008-0289-5. Retrieved on 07/05/2017 from <https://www.uakron.edu/dotAsset/1350355.pdf>

Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Baker, K. M. (2000-2001). High School Teacher Attitudes toward Inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-20. Retrieved on 24/04/2017 from http://www.jstor.org/stable/40364402?seq=1#page_scan_tab_contents

Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58. Retrieved on 25/04/2017 from <http://eclass.uth.gr/eclass/modules/document/file.php/SEAC234/6.%20Vlachou%20Role%20of%20special%20teachers%202006.pdf>

Westwood, P. (1997). Moving toward inclusion: Proceed with caution. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 2(3), 18-20. doi: 10.1080/19404159709546536

Whitley, J. (2010). Modelling the Influence of Teacher Characteristics on Student Achievement for Canadian Students With and Without Learning Disabilities. *International Journal of Special Education*, 25(3), 88-97. Retrieved on 29/04/2017 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ909039.pdf>

Yeung, A. S. W. (2012). Exploring organisational perspectives on implementing educational inclusion in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 16(7), 675-690. doi: 10.1080/13603116.2010.495792

Younghusband, L. (2006). Teacher Stress and Working Environments: Implications for Teaching and Learning. *Memorial Presents*, 98(4), 8-11. Retrieved on 25/04/2017 from http://www.mun.ca/harriscentre/policy/memorialpresents/2006a/NQ_article.pdf

Zimbardo, P. G., & Leippe, M. R. (1991). *The Psychology of Attitude Change and Social Influence*. Boston: McGraw-Hill.

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394. doi: 10.1080/13603110500430690