



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση»

Διπλωματική εργασία:

«Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση»

Καθηγήτρια: Δ. Καρακατσάνη

Σοφία Μπογιατζόγλου

Κόρινθος, 2023

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Διπλωματική εργασία:	1
Περίληψη	3
Abstract.....	4
Εισαγωγή.....	5
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	6
1.1 Συμπερίληψη	6
1.2 Ένταξη	9
1.3 Κοινωνική συμπερίληψη	15
1.4 Νόμοι για συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	17
2. Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη για ζητήματα συμπερίληψης.....	18
3.1 Εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα σε θέματα συμπερίληψης	21
3.2 Συνθήκες για προώθηση της συμπερίληψης στα σχολεία.....	22
4.1 Ρόλος εκπαιδευτικού και εκπαιδευτικά εργαλεία	25
4.2 Στρατηγικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	28
5. Εμπόδια που προκύπτουν από την εφαρμογή της συμπερίληψης	29
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	32
6.1 Σκοπός της έρευνας	32
6.2 Ερευνητικά ερωτήματα	33
6.3 Μεταβλητές	33
6.4 Μεθοδολογία έρευνας	34
6.5 Περιγραφή του ερωτηματολογίου	34
6.6 Το δείγμα της έρευνας.....	35
6.7 Περιορισμοί της έρευνας.....	40
6.8 Αποτελέσματα της έρευνας.....	40
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	59
Ξένη Βιβλιογραφία	61
Ελληνική Βιβλιογραφία	65
Παράρτημα	67

Περίληψη

Στην εργασία αυτή έγινε μια προσπάθεια ανάλυσης του όρου «συμπερίληψη». Εξετάστηκε ο όρος συγκριτικά με άλλους όρους όπως: ένταξη- ενσωμάτωση. Διερευνήθηκε η εκπαιδευτική πολιτική της συμπερίληψης στην Ευρώπη και στην Ελλάδα, καθώς επίσης αναλύθηκαν οι συνθήκες που χρειάζονται για την παροχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Εν συνεχεία, τονίστηκε ο ρόλος του εκπαιδευτικού, οι στρατηγικές που πρέπει να εφαρμόζονται στο σχολικό χώρο. Επιπρόσθετα, αναζητήθηκαν τα εμπόδια που προσκρούουν στην μη εφαρμογή της συμπερίληψης. Τέλος, εκτός από τη βιβλιογραφική έρευνα, χρησιμοποιήθηκε και η ερευνητική μέθοδος με δύο ερωτήματα όπως: η επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης επηρεάζει την άποψη των εκπαιδευτικών ότι οι μαθητές με όλων των ειδών τις εκπαιδευτικές ανάγκες είναι εφικτό να διδάσκονται και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες μαζί με τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία και η επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης επηρεάζει την άποψη των εκπαιδευτικών ότι όλοι οι μαθητές επωφελούνται κοινωνικά σε μια συμπεριληπτική τάξη;

Λέξεις- κλειδιά

Συμπερίληψη, συμπεριληπτική εκπαίδευση, ίσες ευκαιρίες, αλληλεπίδραση, ένταξη, διαφοροποίηση, επιμόρφωση, ηθική συμπεριληπτικής φροντίδας.

Abstract

In this paper, an attempt was made to analyze the term “inclusion”. The term was examined in comparison with other terms such as: inclusion- integration. The educational policy of inclusion in Europe and Greece was investigated, as well as the conditions needed for the provision of inclusive education were analyzed. Afterwards, the role of the teacher was emphasized, the strategies that should be applied in the school area. Additionally, barriers to non- implementation of inclusion were sought. Finally, in addition to the bibliographic research, the research method was also used with two questions such as: inclusion training influences teachers’ view that students with all kinds of educational needs can be taught and does inclusion training influence teachers’ views that all students benefit socially in an inclusive classroom?

Keywords

Inclusion, inclusive education, equal opportunities, interaction, inclusion, differentiation, training, ethics of inclusive care.

Εισαγωγή

Ζούμε σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία που έρχεται αντιμέτωπη με διάφορες προκλήσεις, όπως η τεχνολογική πρόοδος, η οικονομική κρίση, η κλιματική αλλαγή, οι πολεμικές συγκρούσεις, οι βίαιοι εκτοπισμοί πληθυσμών, η μισαλλοδοξία, το μίσος και ακόμα η πανδημία του Covid-19. Όλες αυτές οι συνθήκες δημιουργούν ένα εύθραυστο κοινωνικό πλαίσιο που διευρύνει τις κοινωνικές ανισότητες και περιθωριοποιεί τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες θέτοντας σε κίνδυνο την κοινωνική συνοχή και ευημερία. Συνεπώς, αποτελεί αναγκαιότητα να καταστεί η εκπαίδευση καθολικό δικαίωμα για όλους και να γίνει προσπάθεια να κατανοηθούν ίσα οι ευκαιρίες εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις. Καλείται λοιπόν, η εκπαίδευση να αναδιαμορφωθεί, ώστε να εξαλειφθούν οι αποκλεισμοί των λιγότερο ευνοημένων ομάδων. Φυσικά, εξέχουσα σημασία αποτελεί η προσπάθεια των εκπαιδευτικών φορέων και συντελεστών να διευρύνουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους για μια ενιαία εκπαίδευση που θα συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την ταυτότητα, το υπόβαθρο, τις ικανότητές τους ή την ως τώρα διαδρομή τους.

Η μελέτη αυτή στοχεύει στο να διερευνηθούν οι απόψεις των δασκάλων για τη συμπερίληψη. Μέσα από τη διδακτική μου εμπειρία σε δημόσια ελληνικά δημοτικά σχολεία τα τελευταία χρόνια το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς για την αποτελεσματική εφαρμογή κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με την ειδική αγωγή σημασία έχει η αλλαγή στάσης της εκπαιδευτικής κοινότητας όπου ενεργητικό ρόλο έχουν οι εκπαιδευτικοί.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.1 Συμπερίληψη

Ο όρος συμπερίληψη ή συμπεριληπτική εκπαίδευση σημαίνει εκπαίδευση που βασίζεται σε έννοιες, διαδικασίες και μοντέλα που σκοπό έχουν να μπορούν όλοι να συμμετέχουν ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία, σεβόμενοι τη διαφορετικότητα, χωρίς να επηρεάζεται από το φύλο, τις ικανότητες, τις αναπηρίες, τη φυλή, τις θρησκευτικές αντιλήψεις, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και οτιδήποτε άλλο. Η συμπερίληψη αυξάνει την παρουσία, τη συμμετοχή και την καλή επίδοση όλων των μαθητών και αμβλύνει τα εμπόδια στη μάθηση και τη συμμετοχή (Miles & Signal, 2011: 6).

Βασικός στόχος της συμπερίληψης είναι πως όλοι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση (Booth, 2006). Δηλαδή, ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά τους θα παρακολουθούν μαθήματα σε ένα γενικό σχολείο, θα διδάσκονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, θα ακολουθούν το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα διαμορφωμένο όμως, ανάλογα με τις ικανότητες των παιδιών (Gurta & Rous, 2016).

Ο Booth (2006) χαρακτηρίζει τη συμπερίληψη ως εξής: «1. Η συμπερίληψη που αναφέρεται σε μάθηση με αναπηρία ή με άλλες ειδικές ανάγκες, 2. Η συμπερίληψη ως απάντηση στις πειθαρχικές αποβολές, 3. Η συμπερίληψη σε σχέση με όλες τις ομάδες που είναι ευάλωτες στον αποκλεισμό, όπως: μειονότητες, παιδιά μεταναστών, παιδιά με χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο κα., 4. Η συμπερίληψη για την ανάπτυξη των σχολείων για όλους, 5. Η συμπερίληψη για την εκπαίδευση για όλους, 6. Η συμπερίληψη ως βασική προσέγγιση για την εκπαίδευση και την κοινωνία».

Σημαντικό ρόλο παίζει στη συμπερίληψη η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (Nind, 2014) ο οποίος πηθα πρέπει συνέχεια να εντοπίζει παιδιά που περιθωριοποιούνται από τους συνομηλίκους τους και να εφαρμόζει εκπαιδευτικά προγράμματα έτσι ώστε να πετύχει τις κατάλληλες αλλαγές και να δώσει ίσες ευκαιρίες στη διδασκαλία και τη μάθηση σε όλους τους μαθητές. Επομένως αντιλαμβανόμαστε εύκολα ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση δε σχετίζεται μόνο με τη σχολική επίδοση των παιδιών αλλά και κάθε μορφή περιθωριοποίησης και αποκλεισμού (Angelides, Stylianou & Gibbs, 2006).

Βασικοί στόχοι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι να γίνουν μεγάλες μεταβολές στην σημερινή εκπαίδευση ώστε να φανεί η ανάγκη για καινοτόμες δράσεις κι αλλαγές στο θεσμό της εκπαίδευσης από την πλευρά της πολιτείας (Στασινός, 2020: 21). Δηλαδή, η συμπερίληψη στόχο έχει να δημιουργηθεί ένα σχολείο με ίσες ευκαιρίες και δικαιώματα για όλους τους μαθητές, να

μην υπάρχουν στερεότυπα, ρατσισμό, να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, να γίνουν μεταρρυθμίσεις με σκοπό την τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών αλλά και τη σωστή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κι επανεξέταση των αξιών κι αντιλήψεων της εκπαίδευσης (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011: 37).

Αναλύοντας τους στόχους συμπεριληπτικής εκπαίδευσης πρέπει να τονίσουμε τέσσερις βασικούς άξονες: την κοινωνία με τις αλλαγές και τις απαιτήσεις που υφίσταται, τα πολιτιστικά αγαθά που προκύπτουν καθώς και τα νέα επιστημονικά δεδομένα αλλά και το ίδιο άτομο με τις ανάγκες του (Armstrong et al, 2016: 133). Απαραίτητο κρίνεται στην συμπεριληπτική εκπαίδευση οι ανάγκες του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας προκειμένου να μπορέσει να την πραγματοποιήσει, αφού απώτερος στόχος είναι η διαμόρφωση εκείνου του σχολικού πλαισίου μέσα στο οποίο τα παιδιά θα μπορούν να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν τόσο στο μαθησιακό, στο γνωστικό όσο και στο κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο (Hehir et al, 2016: 19-20).

Τα βασικά στοιχεία της συμπερίληψης είναι τρία κατά τους Ainscow και Sandill (2010). Το πρώτο βασικό στοιχείο της αφορά στη «φύση» της. Δηλαδή, είναι μία συνεχής διαδικασία δίχως τέλος κι όχι μία αλλαγή του εκάστοτε υπουργείου Παιδείας. Πρόκειται για την καθημερινή, συνεχή προσπάθεια του εκπαιδευτικού ώστε να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει ισότιμα όλα τα παιδιά και μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Angelides, Stylianos, Gibbs, 2006). Ωστόσο, καθημερινά τα δεδομένα της σχολικής τάξης διαφοροποιούνται, επιβάλλεται ο εκπαιδευτικός να είναι προετοιμασμένος κατάλληλα ώστε να ανταπεξέρχεται στις απαιτήσεις του σχολείου. Βασικά θέματα που προκύπτουν γύρω από τη συμπερίληψη είναι η κουλτούρα του εκπαιδευτικού, η πολιτική που υιοθετεί το σχολείο και οι στρατηγικές που θα εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός. Γίνεται κατανοητό πως γενικότερα θα πρέπει να υπάρχει ένας συμπεριληπτικός προγραμματισμός που βαραίνει φυσικά τον κάθε δάσκαλο γιατί στο τέλος του σχολικού προγράμματος όσες εγκύκλιοι και αν εφαρμοστούν από το Υπουργείο Παιδείας, εάν δεν τις υλοποιήσει ο εκπαιδευτικός, θα προκύψουν δυσκολίες στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Angelides, Stylianos & Gibbs, 2006). Δεύτερο βασικό στοιχείο της συμπερίληψης αφορά το σύνολο των παιδιών. Αφορά όλα τα παιδιά κι όχι κοινωνικά ευάλωτες ομάδες όπως: μετανάστες, μαθητές ή μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τρίτο βασικό στοιχείο της συμπερίληψης παρουσιάζονται αλλαγές και διαφοροποιήσεις στο περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις, τις διαδικασίες και τις στρατηγικές. Θα πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα τις αλλαγές που αφορούν εκτός από το περιεχόμενο αλλά και στις δομές (Schwab & Hessels, 2015). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι όταν αφορά την «ένταξη

ενός παιδιού» στο σύστημα το οποίο δεν θα αλλοιωθεί, τότε πραγματοποιούνται πρόσθετες αλλαγές ώστε το παιδί να ενταχθεί και να ταιριάζει στο σύνολο. Αντίθετα, η συμπερίληψη απαιτεί αλλαγές στο περιεχόμενο, στο είδος των σχολικών δομών, της τάξης, του εκπαιδευτικού συστήματος, των παιδαγωγικών μεθοδολογιών, δηλαδή οτιδήποτε έχει σχέση με τη μάθηση και τη συμμετοχή του παιδιού, ώστε το ίδιο το παιδί να μπορέσει να αποδεχτεί τη διαφορετικότητα των συμμαθητών του (Ainscow & Sandill, 2010). Ταυτόχρονα, αποτελεί αναγκαιότητα τα ίδια τα σχολεία να καλλιεργήσουν μια συμπεριληπτική κουλτούρα μάθησης για να μπορέσουν να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα και να ενεργήσουν ανάλογα σε καταστάσεις που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον.

Τα παιδιά κι οι έφηβοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται Ειδική Εκπαίδευση η οποία στις μέρες μας αποτελεί ένα πολύπλοκο κοινωνικό, φιλοσοφικό και διδακτικό σύστημα τεχνικών και προσεγγίσεων που στόχο έχει να στηρίζει εκπαιδευτικά και ψυχολογικά τους μαθητές. Έτσι, θα προσπαθήσουν να πετύχουν τον υψηλότερο στόχο στο χώρο του σχολείου της γειτονιάς τους μαζί με τους συνομηλίκους τους. Απευθύνεται σε έναν αρκετά μεγάλο αριθμό μαθητών προσχολικής ηλικίας όπου η συμπεριφορά αυτών των μαθητών αλλάζει για διάφορους λόγους. Γι' αυτό τον λόγο χρειάζεται μια διαφορετική προσέγγιση που θα εστιάζει σε κάθε άτομο ξεχωριστά και θα γίνεται προσπάθεια ενσωμάτωσης στο αναλυτικό πρόγραμμα του τυπικού σχολείου (Στασινός, 2020).

Τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, η Ειδική Εκπαίδευση παρουσιάζει μια εντυπωσιακή πορεία χάρη στα οργανωμένα, κοινωνικά πρόσφατα κινήματα, στις φιλελεύθερες δημοκρατικές ιδέες των πολιτών για τα ανθρώπινα δικαιώματα τόσο σε επίπεδο ατομικό όσο και συλλογικό. Επακόλουθο των εξελίξεων αυτών είναι η διαμόρφωση ενός μεγάλου δικτύου αντιλήψεων και πρακτικών για μια ανοιχτή κοινωνία που θα συμπεριλάβει το σχολείο με όλους τους μαθητές χωρίς να αποκλειστεί και να περιθωριοποιηθεί κανένα παιδί.

Βασικοί πυλώνες του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο ανήκει η Ειδική Εκπαίδευση είναι οι εξής: «μεταρρύθμιση», «αναδόμηση», «καινοτομία». Πολλοί επιστήμονες στο χώρο της Εκπαίδευσης αλλά και αρκετός αριθμός εκπαιδευτικών, διοικητικοί φορείς, γονείς, οργανωμένοι κοινωνικοί φορείς εντατικοποιούνται και υποστηρίζουν ότι πρέπει να ληφθούν μέτρα και να δραστηριοποιηθούν με σκοπό να πραγματοποιηθούν μεταρρυθμίσεις ώστε να αναδομηθούν οι υπηρεσίες στο περιβάλλον της Ειδικής Εκπαίδευσης. Μελλοντικός στόχος είναι

η δημιουργία ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού χώρου όπου τα παιδιά κι οι έφηβοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα στηρίζονται ισότιμα και διαρκώς όσον αφορά την εκπαίδευσή τους.

Στον κλάδο των Ανθρωπιστικών Επιστημών ανήκει και η Ειδική Εκπαίδευση. Αυτή μελετά συστηματικά και μεθοδικά τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών κι εφήβων κι αντιμετωπίζει όλες τις συμπεριφορές και τις μαθησιακές πτυχές τους. Σύμφωνα με τον Στασινό (2020) μια τέτοια θεώρηση στηρίζεται «α) από τη μια, στην ανάλυση και περιγραφή του κλινικού τους προφίλ και των διαφορών που αυτά παρουσιάζουν συγκρινόμενα με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά της ίδιας ηλικίας, β) από την άλλη, στις τεχνικές και πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη και το σχολικό περιβάλλον γενικότερα, για να πετύχουν τα παιδιά αυτά βελτίωση και να έχουν την αναγκαία ποιότητα ζωής στην καθημερινότητά τους. Ειδική Εκπαίδευση σημαίνει ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία που απευθύνεται στις μοναδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε παιδιού».

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα στα τέλη του 20^{ου} αιώνα και αρχές του επόμενου βρίσκει τη χώρα με πολλά οικονομικά προβλήματα καθώς η Ευρώπη προχωρά πιλοτικά σε πολλές χώρες υιοθετώντας τις αξίες της συμπερίληψης η ίδια η χώρα μας στηρίζεται στην χρηματοδότηση και τα ευρωπαϊκά κονδύλια. Εκμεταλλεζόμενα προγράμματα, χρηματοδοτούμενα μέχρι το 2027 τα εφαρμόζει. Συγκεκριμένα, ανοίγουν κάθε χρόνο τα τελευταία χρόνια θέσεις εργασίας πολλών εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση προσλαμβάνονται εκπαιδευτικοί μόνο για φιλολογικά μαθήματα, Φυσική, και Μαθηματικά. Επίσης, οι υποδομές, τα μέσα, το διδακτικό υλικό που χρειάζονται, απαιτούν χρήματα που φυσικά η χώρα μας στερείται. Επιπλέον, η κοινωνική ανισότητα επικρατεί με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αρκετά ιδιωτικά σχολεία με συνέπεια να περιθωριοποιούνται αρκετοί μαθητές λόγω του κοινωνικού εισοδήματος των γονιών τους. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στην Ελλάδα ένας ενθουσιασμός για αλλαγή καταστάσεων, ίδρυση ειδικών τάξεων, παράλληλων τάξεων και τμημάτων ένταξης.

1.2 Ένταξη

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για τον όρο ένταξη. Στην ελληνική βιβλιογραφία, σύμφωνα με το λεξικό της δημοτικής (εκδ. Εταιρεία Ελληνικών εκδόσεων, 2^η έκδοση, Αθήνα 1997) η λέξη ένταξη σημαίνει «τοποθέτηση ανάμεσα σε άλλους». Ενώ «ενσωμάτωση» προέρχεται από το σήμα ενσωματώνω και σημαίνει «η συνένωση σ' ένα σώμα» στην παιδαγωγική- ψυχολογική

εγκυκλοπαίδεια- (Λεξικό στον 4^ο τόμο σελ. 1918), βρίσκουμε την ερμηνεία της έννοιας της ένταξης ταυτόσημη με την έννοια της ενσωμάτωσης.

Από σημασιολογικής άποψης ο όρος ενσωμάτωση (integration) εντοπίζεται στο λεξικό (1982: 119) ως «η κοινωνική ενσωμάτωση αποτελεί τη διαδικασία εκείνη που επιτρέπει στο άτομο να μετατρέψει σε δικά του τα πολιτισμικά πρότυπα που υπερέχουν μέσα σε μία κοινωνία ή σε μία κοινωνική ομάδα. Η ενσωμάτωση μπορεί να κατανοηθεί σαν το άθροισμα σε μια ολότητα των διαφόρων στοιχείων ενός κοινωνικού συστήματος».

Ο Landeker διακρίνει τέσσερις τύπους ενσωμάτωσης: τον πολιτισμικό, τον κανονιστικό, τον επικοινωνιακό και τον λειτουργικό. Ο Sorokin διακρίνει δύο τύπους: τον αιτιατό- λειτουργικό και τον λογικό- εμφαντικό. Παρόλο που στην ελληνική γλώσσα υπάρχει μια διαφορά στην ερμηνεία των λέξεων «ένταξη» και «ενσωμάτωση», πολλοί εκπαιδευτικοί δεν βλέπουν διαφορά ανάμεσα στους δύο όρους. Μια έρευνα που έγινε το 1988 μεταξύ εκπαιδευτικών στην Κύπρο, έδειξε ότι «στην ερώτηση αν υπάρχει διαφορά στους όρους ένταξη κι ενσωμάτωση, οι 110 από τους 120 εκπαιδευτικούς απάντησαν αρνητικά, ενώ οι απαντήσεις των υπολοίπων παρουσίαζαν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους» (Κόμπος, 1990: 7).

Ο Κόμπος (1990:7), ορίζει την ένταξη από την πλευρά της Ειδικής Αγωγής «ως η εγγραφή κι η κανονική φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα στις κανονικές τάξεις του συνηθισμένου δημοτικού σχολείου». Επίσης, ορίζει την ενσωμάτωση ως «την πλήρη εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες (εκπαιδευτικές και άλλες) μέσα σε μια συνηθισμένη τάξη των συνομηλίκων τους» (Κόμπος, 1990:8).

Στην ξένη βιβλιογραφία, ο όρος ένταξη φανερώνει μια μεγάλη, ευρεία και πολυσύνθετη άποψη κατά τον Reicher (1989). Ανάλογα με τον τρόπο που μελετά κάποιος τη συγκεκριμένη έννοια, μπορεί να την ορίσει. Με άλλα λόγια, μπορεί κανείς να προσεγγίσει τον όρο ανάλογα με την οπτική γωνία του θέματος (στόχος, μέθοδος, λειτουργίες, διαστάσεις).

Ο Muth (1986) με τον όρο «ένταξη» καταλαβαίνει την κοινή μάθηση και την κοινή αγωγή παιδιών και νέων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Προϋπόθεση βέβαια για την εφαρμογή της ένταξης είναι η οριζόντια διάρθρωση του σχολείου. Στην εξελικτική ψυχολογία ως «ένταξη» θεωρείται ένα χαρακτηριστικό κατά το οποίο ενώνεται ένα στοιχείο σε ένα καινούργιο μαθησιακό σύνολο το οποίο είναι καλά οργανωμένο κι έχει ως αποτέλεσμα να πετύχει επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Στη Νευροφυσιολογία, κατανοούμε ως «ένταξη» την ικανότητα του νευρικού συστήματος να ενώνει τοπικά και χρονικά ξεχωριστά ερεθίσματα σε πρότυπα ερεθισμάτων που μεταφέρουν πληροφορίες. Στην ψυχολογία της προσωπικότητας, ορίζουμε ως «ένταξη» τη συμφωνία των πράξεων και των αποφάσεων ενός ανθρώπου, ο οποίος αφήνεται συνειδητά από κοινωνικές αξίες κι από ηθικές κι ανθρωπιστικές αρχές.

Στην κοινωνική ψυχολογία με τον όρο «ένταξη» εννοούμε την ένωση μιας ομάδας σε ένα σύνολο που έχει ολοκληρωμένο στόχο (Worterbuch der Psychologie, veb Bibliographisches Institut Leipzig, 1976, Hrg. Voy Claus Gunter).

Τις τελευταίες δεκαετίες του προηγούμενου αιώνα γίνεται μια νεωτεριστική προσπάθεια να ενσωματωθεί η ιδέα της συμπερίληψης στα εκπαιδευτικά συστήματα της Δύσης. Έτσι άρχισαν να δημιουργούνται και να λειτουργούν αυτόνομες ειδικές μονάδες ή ειδικές τάξεις ή τμήματα παράλληλης διδακτικής στήριξης συστεγαζόμενων με τα τυπικά σχολεία στις ειδικές μονάδες όπου οι μαθητές παρακολουθούσαν το δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα παρά τις μαθησιακές ελλείψεις τους και μπορούσαν να παρακολουθούν και το βασικό κορμό της τάξης τους, να μοιράζονται κοινές εμπειρίες και δράσεις με τα υπόλοιπα παιδιά (διαλείμματα, εκδρομές κτλ). Αυτή η στρατηγική που απέκτησε τον όρο της «επίσκεψης» αποτέλεσε την πρώτη προσπάθεια να προσεγγίσουμε τις πρακτικές της ειδικής αγωγής σε συνδυασμό με την γενική αγωγή, η οποία αποβλέπει στην κοινωνική ένταξη όλων των παιδιών στο σχολείο.

Η στρατηγική αυτή στην Ελλάδα ήταν διαφορετική. Το υπουργείο Παιδείας έσπευσε να υλοποιήσει τη στρατηγική αυτή δημιουργώντας τάξεις παιδιών χωρίς αναπηρία που παρουσίαζαν κατά κύριο λόγο «ιδιαιτέρες μαθησιακές δυσκολίες» σε συγκεκριμένα μαθήματα (γλώσσα και μαθηματικά). Συνεπώς, μαθητές με κλασικές για την ειδική αγωγή δυσκολίες όπως: νοητική υστέρηση με την ελαφρά ή τη μέτρια μορφή της, κινητικο- αισθητηριακές ανεπάρκειες, διαταραχές λόγου, προβληματική συμπεριφορά αποκλείονταν από αυτές τις τάξεις. (Στασινός, 2020).

Σύμφωνα επίσης με μία έκθεση που παρουσιάστηκε στο Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών της Μ. Βρετανίας που σχετίζεται με θέματα Ειδικής Αγωγής (Warnock Report, 1978) ξεχωρίζουν τρία βασικά χαρακτηριστικά της ένταξης. Το πρώτο βασικό χαρακτηριστικό της ένταξης θεωρείται η χωρική (location integration) η οποία αφορά το φυσικό περιβάλλον στο οποίο εφαρμόζεται η διδασκαλία. Με βάσει αυτό το χαρακτηριστικό, οι καινούργιες ειδικές σχολικές μονάδες ή ειδικές τάξεις λειτουργούν σε χώρο παράλληλο με εκείνο των κανονικών σχολείων. Το δεύτερο

χαρακτηριστικό θεωρείται η κοινωνική ένταξη (social integration). Στην κοινωνική ένταξη, τα παιδιά που παρακολουθούν ειδική τάξη ή ειδική σχολική μονάδα, μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες με τα τυπικά παιδιά σε ελεύθερες δραστηριότητες της καθημερινότητας όπως το φαγητό, το παιχνίδι, το θέατρο, την εκδρομή κτλ. Τέλος, το τρίτο χαρακτηριστικό της ένταξης είναι η λειτουργική ένταξη (functional integration). Στην λειτουργική ένταξη, τα παιδιά με ανεπάρκειες συνυπάρχουν όλα μαζί και συμμετέχουν ισότιμα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της σχολικής μέρας (Στασινός, 2020).

Το Κέντρο Παιδαγωγικής Έρευνας και Καινοτομίας του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης που βρίσκεται στη Γαλλία, υποστηρίζει ότι η ενσωμάτωση σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικούς ανθρώπους. Επομένως, σε ορισμένες χώρες ενσωμάτωση σημαίνει ένταξη του παιδιού με ανεπάρκεια σε μια τάξη με κανονικούς μαθητές, ενώ σε άλλες χώρες παρατηρείται η χρήση ειδικών τάξεων ή ειδικών μονάδων στο πλαίσιο λειτουργίας του κανονικού σχολείου, ειδική βοήθεια που προσφέρεται στην κανονική τάξη όπου φοιτούν και παιδιά με ανεπάρκειες ή η μερική απόσυρση ενός παιδιού με δυσκολίες μάθησης από το φυσικό περιβάλλον της κανονικής τάξης σε ένα άλλο χώρο για παροχή βοήθειας σε σχολικά μαθήματα, που υστερεί στην επίδοσή του κτλ. Σύμφωνα με το κέντρο αυτό, ενσωμάτωση σημαίνει να παρέχεται στο παιδί ειδική εκπαίδευση σχεδιασμένη στις ατομικές του εκπαιδευτικές ανάγκες και να συντελείται περισσότερο στο γενικό σχολείο παρά στο ειδικό, αφού αναδιαμορφωθεί το σχολικό πλαίσιο με κατάλληλες διευθετήσεις και ρυθμίσεις σε διάφορα επίπεδα λειτουργίας του. Παράλληλα, ενσωμάτωση σημαίνει ακόμη να επιδιώκεται και να διευκολύνεται η συμμετοχή του παιδιού με ειδικές ανάγκες στη γενική και κοινωνική ζωή του σχολείου.

Η ένταξη θα πρέπει να αντιμετωπιστεί ως μια δυναμική διαδικασία κι όχι σαν ένα θέμα στη τοποθέτηση του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο. Ένταξη, λοιπόν, ορίζεται η συνεχής και σχεδιασμένη αλληλεπίδραση του παιδιού με ε.α. με τους συμμαθητές του στην τάξη του γενικού σχολείου. Βασικό κριτήριο της διαδικασίας αυτής είναι η ύπαρξη κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους παρευρισκόμενους στο σχολικό χώρο. Ιδιαίτερη προσοχή του εκπαιδευτικού είναι να μην παραμελήσει τους υπόλοιπους διδακτικούς στόχους του και να εστιάσει μόνο στο κοινωνικό κομμάτι. Γιατί ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποβλέπει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών και στην καλύτερη επίδοσή τους.

Τα τελευταία 25 χρόνια έχει γίνει προσπάθεια να δοθούν κάποιοι ορισμοί για την έννοια της συμπερίληψης. Δηλαδή η συμπερίληψη δεν μπορεί να περιγραφεί με μοναδικό κριτήριο τον τρόπο

φοίτησης. Ακόμη και σήμερα οι απόψεις για τον όρο αυτόν ποικίλλουν και διαφέρουν. Επίσης, μικρός είναι ο αριθμός των ερευνών και των δεδομένων που έχουν προκύψει. Γι' αυτό ακριβώς τον λόγο ο εκπαιδευτικός αυτός όρος δεν αποδέχεται από όλους (Fox & Ysseldyke, 1997).

Η συμπερίληψη αφορά το σύνολο των παιδιών που φοιτούν στα γενικά σχολεία όπου ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος να εκπαιδεύσει τους μαθητές με αρκετές δυσκολίες δημιουργώντας κλίμα της ισότητας στις κοινωνικές ομάδες του σχολικού περιβάλλοντος. Η προσπάθεια του Sailor (1991) να ορίσει την συμπερίληψη και να γίνει αποδεκτός ο ορισμός βασίστηκε σε έξι στοιχεία:

- Κοινωνική ένταξη (social inclusion) παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία δίνοντας ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση με συνομηλίκους.
- Να εντάσσονται όλα τα παιδιά με δυσκολίες στα σχολεία τηρώντας την αναλογία και να μην αποκλείεται κανένα παιδί.
- Να μην απορρίπτεται κανένα παιδί και να ενθαρρύνονται να φοιτούν τα παιδιά στα σχολεία της γειτονιάς τους (home community).
- Με βάση την ηλικία ή την τάξη τα παιδιά με δυσκολίες να τοποθετούνται στα σχολεία έτσι ώστε να αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους.
- Συνεργατική μάθηση με άλλα λόγια τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται κατά τη μαθησιακή διαδικασία.
- Καλλιέργεια πνεύματος μέσω συνεργασίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό της τάξης και τον ειδικό παιδαγωγό.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μια διαφορετική φιλοσοφία η οποία μπορεί να προσφέρει κάτι καινούργιο στη σχολική ζωή. Είναι μια νέα πρακτική η οποία αποσκοπεί στην ενσωμάτωση όλων των μαθητών χωρίς διακρίσεις στο σχολικό γίνεσθαι κι εντάσσει όλα τα παιδιά από διαφορετικές σχολικές δομές σε ένα σχολείο, το γενικό. Σημασία ιδιαίτερη δίνεται στη συμμετοχή των παιδιών ισότιμα ώστε να υπάρξουν μαθησιακά και κοινωνικά αποτελέσματα. Για την υλοποίηση των παραπάνω, χρειάζονται αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα και στην εφαρμογή του στα γενικά σχολεία. Η ευελιξία στις μεταρρυθμίσεις των πρακτικών αυτών στοχεύει σε όλους τους μαθητές της τάξης και στις δραστηριότητες που προτείνονται να υλοποιηθούν στο σχολικό περιβάλλον. Συγκριτικά με την συμπερίληψη, η πολιτική της ένταξης αποσκοπεί στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που προηγουμένως φοιτούσαν σε ειδικές σχολικές μονάδες, διαφοροποιείται το παιδί με ε.ε.α. σε σύγκριση με ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης. Αντίθετα η

συμπερίληψη αναφέρεται σε όλους τους μαθητές του γενικού σχολείου, στοχεύει στην καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης και λιγότερο στα μαθησιακά αποτελέσματα (Στασινός, 2020). Σύμφωνα με τη συμπερίληψη τα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να είναι δομημένα με γνώμονα τις διαφορετικές ανάγκες που παρουσιάζουν οι μαθητές. Με τον όρο συμπερίληψη εννοούμε ότι τα μαθήματα απευθύνονται στη διαφορετικότητα των μαθητών, στην προσβασιμότητά τους, στην καλή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, στο σωστό προγραμματισμό δραστηριοτήτων, στην συμμετοχή μαθητών- γονέων- κοινότητας.

Η συμπερίληψη δεν επικεντρώνει μόνο στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Βασικός της στόχος είναι να αναπτύσσει νέες ιδέες, πολιτικές και πρακτικές στα εκπαιδευτικά συστήματα και στα εκπαιδευτικά ιδρύματα όπου θα αποδέχονται την ετερότητα των μαθητών και θα τους αντιμετωπίζουν ισότιμα (Booth & Ainscow, 2002). Επιπλέον, τα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να είναι προσεγμένα ώστε να μπορεί να οργανωθεί η μάθηση απευθυνόμενη στις δεξιότητες όλων των παιδιών και του καθενός ξεχωριστά (Sebba & Ainscow, 1996). Αυτού του είδους η εκπαίδευση συνδέεται επίσης με την ανάπτυξη σχολείων όπου κυριαρχεί η κουλτούρα μάθησης και για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές. Στα συμπεριληπτικά σχολεία η ετερότητα είναι καλοδεχούμενη και αποτελεί βασικό πυλώνα μάθησης και όχι εμπόδιο σ' αυτή. Στη συμπερίληψη δεν υπάρχει περιορισμός ορισμένων ομάδων μαθητών, αλλά αναφέρεται σε όλους όσοι εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, κτλ). Σε μία τέτοια εκπαίδευση, πρέπει να υπάρχει πλουραλισμός απόψεων και οποιαδήποτε αλλαγή να αφορά μόνο το σχολείο. Η συμπερίληψη αφογκράζεται όλες τις απόψεις που έχουν σχέση με τα σχολεία, με την εκπαιδευτική πολιτική τους και με την κοινωνική δικαιοσύνη. Συνεχώς εξελίσσεται και δεν υπάρχει τέρμα στη διαδικασία αυτή.

Επιπλέον, υπάρχει και η ηθική της συμπεριληπτικής φροντίδας. Είναι ένα κράμα από ιδέες της παιδαγωγικής θεωρίας και της ηθικής φιλοσοφίας και προσεγγίζει το ζήτημα των προγραμμάτων ειδικής εκπαίδευσης. Αυτή η φροντίδα έχει καθοριστεί από ποικίλους τρόπους, από πολλούς σύγχρονους φιλοσόφους και θεωρητικούς παιδαγωγούς (Ruddick, 1989, Held, 1993). Η έννοια της συμπεριληπτικής φροντίδας συνδέει τα ζητήματα που αφορούν τα προγράμματα της ειδικής εκπαίδευσης συμπεριλαμβανομένων κι εκείνων για τα παιδιά που έχουν δυσκολίες μάθησης. Η έννοια αυτή, που στηρίζεται τόσο σε ηθικά ερείσματα και στοιχειοθετείται από συγκεκριμένη εκπαιδευτική μεθοδολογία, ενθαρρύνει τη συνδιδασκαλία όλων των παιδιών στις ίδιες τάξεις, ανεξαρτήτως των πιθανών δυσκολιών μάθησης που κάποια θα αντιμετωπίσουν. Έτσι, η ηθική της

συμπεριληπτικής φροντίδας, αναζητά τρόπους ανάπτυξης ποικίλων προγραμμάτων, παροχής ίσως ευκαιριών σε όλα τα παιδιά, στα πλαίσια των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, τόσο των καθαρά ακαδημαϊκών αλλά και μη. Διότι, αν δεν ισχύουν όλα τα παραπάνω κι αν ένα παιδί που έχει κριθεί ως να έχει ειδικές ανάγκες απλά παρευρίσκεται σε μια συνηθισμένη τάξη, αυτό δεν βοηθά από μόνο του στο να λάβει τα οφέλη της εκπαίδευσης π.χ. κοινωνική ανάπτυξη, γνωστική υποκίνηση, ενίσχυση. Υπάρχουν πολλά εγχειρίδια, βιβλία, άρθρα, αλλά και εργαστήρια που παρέχουν συμβουλές σχετικά με τις προσεγγίσεις και τα υλικά που μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν τη συμπερίληψη όλων των παιδιών στα συνηθισμένα σχολεία (Stokes & Hornby, 2000).

Ωστόσο, όλες οι θεωρίες και οι προτάσεις είναι γενικές και θα πρέπει σε κάθε περίπτωση να εξειδικεύονται για να μπορούν να εφαρμοστούν στις εκάστοτε δυσκολίες του κάθε μαθητή. Έτσι, στην πραγματικότητα, η ιδέα της ηθικής της συμπεριληπτικής φροντίδας ξεπροβάλλει την ηθική υποχρέωση που έχουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και η σχολική διοίκηση να εντάσσουν όλη αυτή τη γνώση αλλά και να αξιοποιούν την κάθε δυνατότητα και πόρο που έχουν ούτως ώστε να ικανοποιήσουν τις μαθησιακές δυσκολίες του κάθε μαθητή.

Σύμφωνα με την άποψη όσων υποστηρίζουν την ηθική της συμπεριληπτικής φροντίδας (Milholm, 2006) οι εκπαιδευτικές καινοτόμες ιδέες που αναδεικνύονται κάτω από αυτό το πνεύμα, μπορούν να βοηθήσουν ισάξια όλα τα παιδιά ανεξάρτητα με την κατηγοριοποίηση που τους έχει γίνει. Μερικά οφέλη είναι ότι οξύνουν το πνεύμα όλων των μαθητών, καλλιεργούν τη φαντασία και συμβάλλουν στην κατανόηση της αξίας της ομαδοσυνεργατικότητας χωρίς να ενοχλούν τη διαδικασία της μάθησης των υπόλοιπων παιδιών (Gartner & Lipsky, 2000, Giangreco et al, 2000, Thousand & Villa, 2000). Για τον λόγο αυτόν και η λήψη εκπαιδευτικών μέτρων που να εδραιώνουν την πιο πάνω ηθική μπορούν να καταστήσουν σε όλους ξεκάθαρη. Τέτοια μέτρα, μπορούν να διδάξουν με τρόπο βιωματικό κι όχι προτρεπτικό ότι όλα τα παιδιά θα πρέπει να θεωρούνται ισάξια μέλη της κοινότητας, που αυτή μπορεί να είναι είτε η τάξη, είτε το σχολείο, είτε ακόμη κι η ευρύτερη τοπική κοινωνία.

1.3 Κοινωνική συμπερίληψη

Πέρα από τον εκπαιδευτικό σκοπό και ρόλο της συμπερίληψης, όμως, έχουμε και τον κοινωνικό. Ως μορφή συνύπαρξης ανθρώπων, η συμπερίληψη, δε θα μπορούσε να μην κατέχει κι έναν κοινωνικό ρόλο, τόσο στην μικρή κοινωνία που ονομάζεται «σχολείο», όσο και στην ευρύτερη

κοινωνία. Ο στόχος της κοινωνικής συμπερίληψης δεν είναι μόνο η τοποθέτηση και συνύπαρξη όλων των παιδιών στην ίδια σχολική τάξη αλλά και η βελτίωση της κοινωνικής συμμετοχής, τόσο των παιδιών με ΕΕΑ, όσο και αυτών χωρίς αυτές (Avramidis, 2010, Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2012).

Συγκεκριμένα στο νηπιαγωγείο, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα για το 47 Νηπιαγωγείο, από τις 8:30 που γίνεται η προσέλευση των παιδιών μέχρι και τη 1:30 που γίνεται η αποχώρηση, υπάρχουν μόνο τρία 45λεπτα οργανωμένων δραστηριοτήτων, και όπου μιλάμε για εκπαιδευτική συμπερίληψη. Ο χρόνος που απομένει είναι χρόνος ελεύθερων δραστηριοτήτων για τα παιδιά, τον οποίο επιλέγουν μόνα τους πως και με ποιον θα τον αξιοποιήσουν. Σε αυτόν τον ελεύθερο χρόνο καθίσταται σαφής ο βαθμός της κοινωνικής συμπερίληψης του κάθε μαθητή καθώς και η κοινωνική θέση που κατέχει μέσα στην τάξη (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011). Αλλά και στο δημοτικό, βλέπουμε την έννοια της κοινωνικής συμπερίληψης να συνυπάρχει με αυτήν της εκπαιδευτικής, όχι μόνο στο διάλειμμα αλλά και μέσα στο μάθημα. Η επιλογή του συμμαθητή που θα καθίσει στο θρανίο δίπλα μου, η επιλογή που θα κάνω για να χτίσω μία μικρή ομάδα για να φέρουμε εις πέρας μία δραστηριότητα, ακόμα και ποιον θα επιλέξω να βοηθήσω σε ένα διαγώνισμα ή μία εξέταση. Η στάση των παιδιών μέσα στο μάθημα, είτε στο νηπιαγωγείο, είτε στο δημοτικό, υποδηλώνει τους ρόλους που κατέχει ο κάθε μαθητής στην κοινωνική ομάδα που ονομάζεται «τάξη». Η τοποθέτηση μέσα στην ίδια τάξη παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ, από μόνη της, δεν μπορεί να θεωρηθεί πανάκεια για τη διασφάλιση της συμμετοχικής εκπαίδευσης. Παρόλο που ο θετικός αντίκτυπος της ένταξης στην σχολική επιτυχία των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες έχει αποδειχθεί σε αρκετές μελέτες, η σημερινή κατάσταση της έρευνας σχετικά με την κοινωνική ένταξη είναι πιο περίπλοκη (Myklebust, 2002). Όπως έδειξε η ανασκόπηση από τον Bossaert και τους συνεργάτες του το 2012, οι συνδεδεμένες έννοιες της κοινωνικής ενσωμάτωσης, της κοινωνικής ένταξης και της κοινωνικής συμμετοχής, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως συνώνυμα, περιλαμβάνουν αρκετά βασικά ζητήματα: τις σχέσεις, τις αλληλεπιδράσεις, την αντίληψη του μαθητή με ΕΕΑ και την αποδοχή από τους συμμαθητές του (Bossaert et al 2012). Η αύξηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών με ΕΕΑ είναι ένας από τους κύριους στόχους της 48 συμπεριληπτική διαδικασίας. Παρόλο που σε τέτοια πλαίσια, έχουν καταγραφεί θετικές εμπειρίες με φιλίες μεταξύ παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ, τα παιδιά με ΕΕΑ έχουν κατά μέσο όρο λιγότερους φίλους, συχνά βιώνουν την απόρριψη από τους συμμαθητές τους και αισθάνονται περισσότερη μοναξιά από ότι τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ (Pijl & Frostad, 2010). . Συνολικά, η έρευνα

δείχνει ότι τα παιδιά με ΕΕΑ είναι λιγότερο αποδεκτά και πιο συχνά διαχωρισμένα από τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ (Ruijs & Peetsma, 2009). Παρ' όλα αυτά, όταν τίθεται λόγος για συμπεριληπτική εκπαίδευση, τον πιο σπουδαίο ρόλο, στην επιτυχία της και στον αντίκτυπο που θα έχει τόσο στα παιδιά με ΕΕΑ, όσο και σε αυτά χωρίς, διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός.

1.4 Νόμοι για συμπεριληπτική εκπαίδευση

Τον τελευταίο καιρό, παρατηρούμε συντονισμένες ενέργειες σε πολλές χώρες με σκοπό να παρέχονται ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Αυτές οι ενέργειες τονώθηκαν και από τη δράση των Ηνωμένων Εθνών για Εκπαίδευση προς όλους. Η προκήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) αναδεικνύει την ανάγκη για εκπαίδευση ολική, δίνοντας στα γενικά σχολεία μια κατά κύριο λόγο συμπεριληπτική κατεύθυνση. Η μεγαλύτερη προσοχή ύστερα από όλες τις προσπάθειες αυτές ήταν ο εντοπισμός κι η ενσωμάτωση ατόμων τα οποία για διάφορους λόγους οδηγούνται στην απομόνωση και στον αποκλεισμό. Έτσι, η αρχή της συμπερίληψης αρχίζει να κατακλύζει στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες και να αποτελεί προτεραιότητα (Ferguson, 2008, Mitchell, 2005). Ο Νόμος για την Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (The Individuals with Disabilities Education Act- Idea) που εγκρίθηκε στην Αμερική το 1975 αλλά και άλλοι παρόμοιοι που θεσπίστηκαν στις υπόλοιπες χώρες, βοήθησαν στην καλύτερευση της ποιότητας των υπηρεσιών που παρέχουν ειδική εκπαίδευση και συντείνουν ταυτόχρονα στην κατανόηση του γεγονότος ότι η εκπαίδευση όλων παιδιών ανεξαρτήτως ειδικών αναγκών και δυσκολιών είναι ευθύνη της κοινωνίας (Jager και Bowman, 2002). Νόμος 1143/81 περί Ειδικής Αγωγής στο κεφάλαιο Α, άρθρο Ι αναφέρει ότι «Σκοπός του παρόντος νόμου είναι η παροχή ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαιδευσεως εις αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα, η λήψις μέτρων κοινωνικής μερίμνης και η αντίστοιχος προς τας δυνατότητας των ένταξις αυτών εις την κοινωνικήν ζώνην και την επαγγελματικήν δραστηριότητα δια της εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων εν συνδυασμό προς ιατρικά και άλλα κοινωνικά μέτρα». Ο Κ. Καλαντζής σχολιάζοντας το Νόμο 1143/81 αναφέρει ότι: «Η εμπορευματοποίηση της Ειδικής Αγωγής είναι η άλλη μεγάλη πληγή μας. Δυστυχώς ο νόμος αυτός παρέδωσε την Ειδική Αγωγή στα χέρια της λεγόμενης ιδιωτικής πρωτοβουλίας» (Καλαντζής Κ, 1984 σελ 63 τχ 32) Νόμος

1143/81 ο οποίος αντιγράφει ξένα μοντέλα κυρίως του Αγγλικού νόμου 1944. Νόμος 1566/85 ύστατη προσπάθεια ενσωμάτωσης της Ειδικής Αγωγής στο Νόμο 1566/85 που αφορά τη γενική εκπαίδευση και το δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής του ΥΠΕΠΘ στη 13 σελίδα αναφέρει «... βελτιωμένη και εναρμονισμένη με τις άλλες διατάξεις για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τούτο αναμφίβολα αποτελεί το δεύτερο ιστορικό βήμα στην εξελικτική πορεία του τομέα της Ειδικής Αγωγής που σίγουρα συμβάλλει στη γενικότερη αναγνώριση της σπουδαιότητας και της αναγκαιότητας του τομέα αυτού της Εκπαίδευσης και της ευθύνης όλων για τη σωστή ανάπτυξή του». Στην Μεγάλη Βρετανία υπάρχει έκθεση Warnock Report που υποβλήθηκε στο Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών της Βρετανίας για θέματα Ειδικής Εκπαίδευσης (1978).

2. Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη για ζητήματα συμπερίληψης

Κοινωνικές, πολιτικές κι οικονομικές αναταραχές εμφανίζονται στην Ευρώπη κατά το τέλος του 20^{ου} αιώνα. Οι αλλαγές αυτές οδηγούν σταδιακά στο να κατακερματιστεί η κοινωνία και να έρθει στην επιφάνεια η ανισότητα και η μη προσβασιμότητα στα ανθρώπινα δικαιώματα για παράδειγμα η μη πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλους. Τα θέματα αυτά διογκώθηκαν με την πανδημία του Covid- 19 με αποτέλεσμα να αυξάνεται ο αριθμός των ατόμων των πιο ευάλωτων κοινωνικά ομάδων που αποκλείονται.

Διάφορα προγράμματα (Erasmus, Inschool) προσπάθησαν να ενσωματώσουν τις αρχές της συμπερίληψης στη διαχείριση των σχολείων στην Ευρώπη. Αναδείχθηκαν κοινότητες με ηγετικά στελέχη, διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτικούς, προσωπικό και μαθητές που υποστηρίζουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στόχος όλων των παραπάνω προγραμμάτων ήταν σταδιακά να γίνει αλλαγή στη σχολική κουλτούρα και να εγκαθιδρυθεί μια νέα νοοτροπία που θα εμποδίζει αποκλεισμούς μέσα από την προσπάθεια να υιοθετηθούν μακροπρόθεσμες στρατηγικές συμπερίληψης στα σχολεία και να συμμετέχουν στις σχολικές κοινότητες σε σχέδια δράσης που στοχεύουν στο να προάγουν την ισότητα και να σέβονται την αξία της ετερότητας.

Επομένως, αλλαγές στο χώρο του σχολείου επιβάλλεται από το κυλικείο έως και τις αθλητικές εγκαταστάσεις. Τα τελευταία χρόνια, εφαρμόζονται πιλοτικά προγράμματα σε ορισμένες χώρες της Ευρώπης όπως: Πολωνία, Ισπανία, Ελλάδα και Σκωτία, με στόχο να διοχετεύσουν αξίες της συμπερίληψης. Εκπαιδευτικοί από τις προαναφερθείσες χώρες μεταφέρουν ψηφιακά το

προβλεπόμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Κατά την περίοδο της πανδημίας όμως, πολλά σχολεία της Ευρώπης δεν αντιμετώπισαν ισότιμα τις νέες προκλήσεις λόγω των διαφορετικών αρχικών συνθηκών τους (υποδομή πληροφορικής, εξοπλισμός, εμπειρία σχετικά με την ψηφιακή μάθηση, δεξιότητες προσωπικού). Αλλού εφαρμόζονται σχετικά καλά οι πρακτικές της συμπερίληψης (παραδοσιακά περιβάλλοντα, δια ζώσης), ενώ αλλού φαίνεται η συμπερίληψη να δυσκολεύεται να εφαρμοστεί. Η ψηφιοποίηση και η συμπερίληψη θα πρέπει να συμβαδίζουν και να εφαρμόζονται συνεκτικά και σε μεγάλο βαθμό καλύπτοντας σημαντικές, ψηφιακές δεξιότητες (OBESSU). Τα σύγχρονα προγράμματα της Ευρώπης εστιάζουν το ενδιαφέρον τους σε εκπαίδευση από συνομηλίκους. Για την στήριξη της εφαρμογής της συμπερίληψης, σημαντικό ρόλο παίζουν οι εκπαιδευτικές δράσεις των ίδιων των παιδιών μεταξύ τους. Έτσι, διευκολύνονται τα παιδιά στο να συνεργαστούν με συνομηλίκους και να ανοιχτούν περισσότερο. Επίσης, τα προγράμματα προωθούν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ώστε να δραστηριοποιηθούν και να βελτιώσουν τα συμπεριληπτικά σχολεία. Για την καλύτερη εφαρμογή της συμπερίληψης θα πρέπει να υπάρχει ένα μεγάλο κίνητρο από τους εμπλεκόμενους φορείς και στήριξη διοικητικά. Τα σχολεία οφείλουν να μελετήσουν τον τρόπο επικοινωνίας και συνεργασίας με την τοπική κοινωνία. Στα ευρωπαϊκά προγράμματα χρησιμοποιούν πρακτικές δηλαδή ανταλλάσσουν πληροφορίες σε διάφορες γλώσσες με γονείς, διοργανώνουν συνεχώς δράσεις κατά τη διάρκεια διάφορων θρησκευτικών εορτών και οργανώνουν πρότζεκτ για τα δικαιώματα του παιδιού προκειμένου να ενισχύσουν την αρχή της συμπερίληψης.

Έρευνες έχουν δείξει ότι ένα παιδί αντιλαμβάνεται ότι είναι διαφορετικό λόγω των διαφορετικών χαρακτηριστικών που έχει όπως των σωματικών χαρακτηριστικών, της φυλής, της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και της ιδιότητας του μετανάστη. Αυτά τα παιδιά έχουν μεγάλες πιθανότητες να υποστούν εκφοβισμό ή να αποκλειστούν από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Ιδιαίτερα επιρρεπής στο να μην παρακολουθήσουν το σχολείο είναι οι πρόσφυγες σύμφωνα με την έρευνα της UNESCO. Δεδομένου ότι η μεταναστευτική ροή αυξάνεται συνεχώς και συγκεκριμένα στην Ευρώπη, δημιουργείται όλο και περισσότερο η ανάγκη για συμπεριληπτική εκπαίδευση (UNESCO,2016).

Άξιο αναφοράς είναι η μεγάλη απόκλιση που δημιουργείται ανάμεσα στα παιδιά μη προνομιούχων οικογενειών και προνομιούχων στην Ευρώπη. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, παιδιά που βρίσκονται σε χαμηλά κοινωνικά στρώματα αντιμετωπίζουν μεγάλες πιθανότητες να γίνουν φτωχά και να απομονωθούν από το κοινωνικό σύνολο σε σχέση με παιδιά ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων.

Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές σχολείων καλούνται από το τρέχον ευρωπαϊκό πλαίσιο να γίνει ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους κι ενσωμάτωση σε επίπεδο σχολείου συγκεκριμένων μέτρων πολιτικής που να στοχεύει στην εφαρμογή της συμπερίληψης και στην ομαλή αντιμετώπιση πιθανών εμποδίων (LLL statement, 2017). Στην Ευρώπη, επίσης το 19% των εκπαιδευτικών δουλεύουν σε σχολεία όπου περισσότεροι από το 30% των μαθητών προέρχονται από κοινωνικοοικονομικά μειονεκτικές οικογένειες. Για τον λόγο αυτόν, κρίνεται απαραίτητο να δοθεί η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να στηρίξουν τους μαθητές που κινδυνεύουν να περιθωριοποιηθούν. Μάλιστα, τον τελευταίο καιρό η Ευρωπαϊκή Επιτροπή οδηγήθηκε στη λήψη πρωτοβουλιών για την αντιμετώπιση των παραπάνω προβληματικών (νέο θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη στον Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης και το Σχέδιο Δράσης Ψηφιακής Εκπαίδευσης).

Η OBESSU (Organising Bureau of European School Student Unions) ανέλαβε την εκπαίδευση των δασκάλων σε διεθνές επίπεδο και συγκεκριμένα στο Βέλγιο. Διοργάνωσε εργαστήρια σχετικά με την ηγεσία που αφορά τη συμπερίληψη στη Βοσνία και την Ισπανία και ανέλαβε την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Αυστρία, Ρουμανία κι Ιρλανδία. Επιπλέον, οργανώθηκαν σχολικά εργαστήρια σε σχολεία της Ευρώπης, αναπτύχθηκαν εργαλεία με σκοπό να παρακολουθήσουν τη συμπερίληψη στα σχολεία και να τα διευκολύνουν στην εδραίωση δραστηριοτήτων και πρακτικών συμπερίληψης. Η ένωση αυτή έφερε πιο κοντά αρκετά ευρωπαϊκά σχολεία (Βέλγιο, Ιρλανδία, Ρουμανία και Φινλανδία) ώστε να εγκαθιδρύσει την συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ευρώπη. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα εργαστήρια που αναφέρθηκαν προηγουμένως συνέβαλλαν στην καλύτερη κατανόηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών σχετικά με τη συμπερίληψη, οδήγησαν στην αύξηση της συμμετοχικότητας σε δράσεις που έλαβαν χώρα στα σχολεία με δική τους πρωτοβουλία και στην εξοικείωση της σχολικής κοινότητας με τη μεθοδολογία των προγραμμάτων. Στην Ελλάδα οργανώθηκαν εργαστήρια από το British Council (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Καλαμάτα), στην Ισπανία από το φορέα ACCP (Αραγονία, Καταλονία), στην Πολωνία από το φορέα EiC (Κρακοβία, Ζάμπρζε) και στη Σκωτία από την οργάνωση Scotdec (Εδιβούργο, Δυτικό κι Ανατολικό Λόδιαν). Όλα τα παραπάνω προγράμματα προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς ελευθερία κι αυτονομία στις δράσεις που πραγματοποιούν στην τάξη και συμβάλλουν θετικά σε όλους τους εμπλεκόμενους.

Η αξιοποίηση κατάλληλα κι ευέλικτα του υλικού θα μπορούσε να συμβάλει θετικά σε θέματα συμπερίληψης (αναπηρία, φύλο) ακολουθώντας τη νέα σειρά πραγμάτων στη σχολική κοινότητα.

Η προσέγγιση των γονέων κρίνεται απαραίτητη. Λόγου χάρη, οι επιδόσεις των μαθητών κρίνεται αναγκαίο να γράφονται σε πολλές γλώσσες καθώς και η ενημέρωση των οικογενειών (π.χ. να συμπεριλαμβάνει όλες τις γλώσσες του οικογενειακού περιβάλλοντος ενός παιδιού). Καταλήγοντας θα πρέπει να τονίσουμε την ανάγκη γενίκευσης της συμπερίληψης όχι ως μια έννοια που δημιουργεί πρόβλημα αλλά πρέπει οι εμπλεκόμενοι να υιοθετήσουν την άποψη ότι όλα τα παιδιά θα δεχτούν βελτίωση σε ένα σχολικό περιβάλλον που απευθύνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών.

3.1 Εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα σε θέματα συμπερίληψης

Το σχολείο και η εφαρμογή της συμπερίληψης

Στη σημερινή εποχή βασική προϋπόθεση για κάθε κοινωνία πρέπει να είναι η συμπεριληπτική εκπαίδευση, βασισμένη στις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Βασική της αρχή είναι στο χώρο της εκπαίδευσης ότι «κάθε μαθητής είναι σημαντικός και μάλιστα εξίσου σημαντικός με κάθε άλλον». Το σχολείο αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της κοινωνίας και συνεπώς επηρεάζεται από τις οποιεσδήποτε κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, πολιτισμικές κι άλλες μεταβολές της. Οι ραγδαίες μεταβολές της κοινωνίας έχουν οδηγήσει στην ανάγκη αλλαγών στο σχολείο όπου θα πρέπει να εγκλιματίζεται στις νέες καταστάσεις που εμφανίζονται. (Ζαβλανός, 1988: 22).

Το σχολείο έχει την ανάγκη να αναβαθμίζεται και να ενημερώνεται συνέχεια ώστε να πραγματοποιήσει το έργο του. Για την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος το σχολείο πρέπει να παρέχει γνώση (Argyris και Schon, 1978: 4). Ιδιαίτερα, το σχολείο χρειάζεται συνέχεια να ενημερώνεται και να πληροφορείται για τα νέα δεδομένα της συμπερίληψης, νέες μεθόδους εφαρμογής της για να δημιουργηθεί ένα σχολείο που να απευθύνεται προς όλους. Η υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν είναι εύκολος δρόμος γιατί σε πολλά σχολεία επικρατεί στιγματισμός, «ταμπέλα», στερεότυπα, περιθωριοποίηση σε συγκεκριμένα παιδιά (Heward, 2011: 118).

Η διαδικασία της μάθησης αφορά στην απόκτηση, επεξεργασία και αποθήκευση πληροφοριών που αναφέρονται είτε σε ένα άτομο που ανήκει στο σχολείο είτε στο σύνολο της ομάδας του σχολείου (Vasu et al, 1998, σελ. 273). Ο Senge (1990:124) αναφέρει πως «οι οργανισμοί μαθαίνουν μόνο μέσα από τα άτομα που μαθαίνουν» εννοώντας ότι μπορεί η ατομική μάθηση

αλλά ταυτόχρονα ο οργανισμός δεν μπορεί να μάθει εάν πρώτα δεν μάθουν τα άτομα που ανήκουν σε αυτόν (Κοντάκος, 2011: 82).

Το σχολείο θα πρέπει να διαθέτει τεχνολογία υποβοήθησης για να πάρουν μέρος και οι μαθητές με ε.ε.α. Ως υποβοηθούμενες πρακτικές τονίζουμε τις τεχνολογικές εφαρμογές, λογισμικά συστήματα παραγωγής ήχου, υπαγόρευσης, 3D εκτυπωτές, σύστημα Μπράιγ. Εργαλεία ενίσχυσης της ομιλίας βοηθούν για μια καλύτερη επικοινωνία. Εργαλεία ενίσχυσης της ακρόασης βοηθούν να υπάρχει καθαρός ήχος και να περιορίζει εξωτερικούς ήχους. Όλα αυτά τα εργαλεία είναι απαραίτητα και χρήσιμα για τα συγκεκριμένα παιδιά, τονώνει την αυτοπεποίθηση τους όμως σε πολλά σχολεία δεν χρησιμοποιούνται εξαιτίας της απουσίας καταρτισμένου προσωπικού.

Επιπλέον, το σχολείο πρέπει να είναι ασφαλές και προσβάσιμο για όλους. Σωστή αρχιτεκτονική μελέτη των κτιρίων, ασφαλής εγκαταστάσεις για όλα τα παιδιά, σκεπτόμενοι πάντα τον τρόπο μετακίνησης και μεταφοράς των παιδιών στο σχολείο. Πράγμα που στα σημερινά, ελληνικά δημόσια σχολεία εκλείπει. Έτσι, το νέο σχολείο θα προβάλει τη βασική αρχή της αποδοχής όλων των παιδιών και θα αποβάλλει κάθε μορφή απόρριψης. Γιατί η συμπερίληψη στην εκπαίδευση απαιτεί σχολείο χωρίς βία κι αποκλεισμούς. Το σχολείο θα πρέπει να βοηθά να υπάρχουν υγιής διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και να επικρατεί ένα κλίμα ευχάριστο και δημιουργικό.

3.2 Συνθήκες για προώθηση της συμπερίληψης στα σχολεία

Τα σχολεία αποτελούν μια μικρογραφία της κοινωνίας μας αντικατοπτρίζοντας αυτό που λαμβάνει χώρα μακροπρόθεσμα. Πολλές φορές το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα εξαιτίας κοινωνικών και διαρθρωτικών παραγόντων δεν καταφέρνει να προστατέψει τους μαθητές από τον αποκλεισμό δημιουργώντας περιβάλλοντα που απομακρύνουν τους μαθητές από την ισότητα. Η ποιοτική εκπαίδευση δεν συνάδει μόνο με το γεγονός ότι ένας μαθητής πηγαίνει στο σχολείο. Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, περίπου 250 εκατομμύρια παιδιά σε όλον τον πλανήτη αδυνατούν να διαβάσουν, να γράψουν ή να μετράνε καλά παρά τη φοίτησή τους σε σχολεία. Για την αντιμετώπιση του παραπάνω προβλήματος, τα Ηνωμένα Έθνη στοχεύουν όχι μόνο τα παιδιά να έχουν πρόσβαση σε σχολεία αλλά να υπάρχει μια ισότιμη εκπαίδευση για όλα τα παιδιά χωρίς περιθωριοποίηση (συμπερίληψη).

Η ποιότητα της εκπαίδευσης φαίνεται όταν εκείνη εστιάζει στην ολότητα του παιδιού, δηλαδή στην κοινωνικοσυναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Για να χαρακτηριστεί ένα συμπεριληπτικό σχολείο ποιοτικό θα πρέπει να βασίζεται σε τρία στοιχεία: α) οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν επιμορφωθεί και να μπορούν να διδάξουν σε συμπεριληπτικές τάξεις β) να υπάρχει κατάλληλος εξοπλισμός, τεχνολογικά εργαλεία που να αξιοποιούνται σωστά από τους εκπαιδευτικούς, γ) να διαμορφώνεται ασφαλές και προσβάσιμο μέρος για όλα τα παιδιά.

Σημαντική προσπάθεια για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι ο ρόλος του διευθυντή στο σχολείο. Είναι αυτός που υιοθετεί τη συμπεριληπτική φιλοσοφία και δημιουργεί τις συνθήκες έτσι ώστε να προκύψει η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκομένων (Αγγελίδης, 2011). Μέσα από αυτές τις ευκαιρίες συνεργασίας μπορεί να αλλάξει η κουλτούρα της κοινωνίας, αλλά και να υπάρχει άρρηκτος δεσμός που θα αποτελέσει γόνιμο έδαφος για τη συμπερίληψη τόσο σε τοπικό όσο και σε σχολικό. Επίσης, ο σχολικός ηγέτης καλείται να ασκήσει σωστά την εξουσία που του έχει εκχωρηθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να ασκείται ομαδικά. Θα πρέπει να επιβραβεύει τις πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών και να τις ενθαρρύνει, να βρίσκεται σύμβουλος και συμπαραστάτης στο επίπονο έργο των εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης του εκπαιδευτικού τους έργου (Αγγελίδης, 2011).

Πολύ σημαντικό στοιχείο για τον εκδημοκρατισμό των σχολείων είναι η σωστή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τη συμπερίληψη και διαπολιτισμικότητα (Walker, 2016). Είναι αναγκαίο οι δάσκαλοι να επιμορφώνονται συνεχώς για το πώς θα διαχειρίζονται τη διαφορετικότητα ούτως ώστε να εφαρμόζεται αποτελεσματικά η συμπερίληψη (Bhattan & Das, 2014). Επίσης, θα πρέπει να έχουν πρόσβαση σε σύγχρονες μελέτες, να ενημερώνονται για θέματα εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο, να αντλούν ιδέες, να εφαρμόζουν καινοτόμες δράσεις και να ενισχύουν τις δραστηριότητές του (Nind, 2014). Η συνεχής επιμόρφωση, η δια βίου μάθηση και συνεχής πληροφόρηση καθώς κι η εμπειρία που παίρνουν εντός κι εκτός σχολικού περιβάλλοντος βοηθούν στο να εφαρμόζουν καλύτερα τις συμπεριληπτικές πρακτικές μέσα κι έξω από το σχολικό περιβάλλον βοηθούν στο να εφαρμόζουν καλύτερα τις συμπεριληπτικές πρακτικές μέσα κι έξω από τη σχολική τάξη (Nind, 2014).

Επιπλέον, να συμμετέχουν σε προγράμματα Erasmus μελετώντας τις εκπαιδευτικές πολιτικές άλλων χωρών στο θέμα της συμπερίληψης και φυσικά να μπορούν να διαχέουν τις γνώσεις αυτές και στην υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα καθώς και στους άλλους φορείς (γονείς, μαθητές,

κάτοικοι τοπικής κοινωνίας). Έρευνες έχουν δείξει ότι κίνητρα και επιβράβευση των μαθητών βοηθούν στην μεγάλη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή τους ώστε να προχωρά σωστά η μαθησιακή λειτουργία (Fuchs, 2009).

Μια σημαντική συνθήκη προώθησης της συμπερίληψης θα πρέπει να τονίσουμε τι εκπαιδευτική πολιτική θα χαραχθεί στην τοπική κοινότητα. Για να συμβεί κάτι τέτοιο, κρίνεται απαραίτητο να γίνουν οργανωμένες ενέργειες αποκέντρωσης της διοίκησης (Carter, 2015). Δηλαδή, καλό θα είναι να λαμβάνονται αποφάσεις συχνά για θέματα εκπαιδευτικά και στρατηγικές και να γίνεται ενημέρωση ώστε να συμβάλλει κι η τοπική κοινότητα (Gurta & Rous, 2016). Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών είναι σημαντικό και θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών, ώστε να γίνεται η αφομοίωση των γνώσεων καλύτερα επειδή απέχει πολύ η θεωρία από την πράξη.

Οι δάσκαλοι θα πρέπει να συνεργάζονται με τους γονείς και την τοπική κοινωνία επειδή οι σημερινές σχολικές τάξεις είναι ανομοιογενής.

Παράλληλα για την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης οι εκπαιδευτικοί κρίνεται αναγκαίο να γνωρίζουν τους μαθητές τους (Carter, 2015). Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αφογκράζονται τις απόψεις, τις ιδέες, τις ανησυχίες των μαθητών, να ανακαλύψουν τα τυχόν ταλέντα, να βρουν τις αδυναμίες τους, τις ιδιαιτερότητες τους, να έρχονται σε επαφή συχνά με τους γονείς των παιδιών, να γνωρίζουν αναλυτικά το ιστορικό κάθε παιδιού και να συνεργάζονται με κοινωνικό λειτουργό και ψυχολόγο που θα πρέπει να υπάρχει στο σχολείο, να λύνουν προβλήματα που θα προκύψουν και να ολοκληρώνουν εικόνα πλήρη για κάθε μαθητή που διδάσκουν (Heissenbittel, 2014). Το κέρδος θα είναι πολλαπλό. Στην αρχή, οι μαθητές θα νιώθουν ασφάλεια αφού ο εκπαιδευτικός θα είναι πλάι τους για οποιοδήποτε θέμα/ πρόβλημα που τους απασχολεί, θα είναι σύμβουλος- καθοδηγητής και συμπαραστάτης. Το πιο σημαντικό απ' αυτή την επαφή εκπαιδευτικού- μαθητή θα είναι ο εντοπισμός των εμποδίων και η λύση τους ώστε ο μαθητής να πετύχει ακαδημαϊκά. Ο εκπαιδευτικός θα εντοπίσει τις δυνατότητες, τα ελλείμματα, τα ενδιαφέροντα και θα σχεδιάσουν πλάνο διδασκαλίας έχοντας υπόψη όλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού και με δημοκρατικό και φιλελεύθερο πνεύμα να προχωρήσει στο σχεδιασμό παροχής ίσων ευκαιριών γνώση για όλους τους μαθητές.

Αυτό που δυσκολεύει την κοινωνική κι οικονομική συμπερίληψη κι ένταξη είναι οι αρκετά χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις. Έτσι, δημιουργείται σχολική διαρροή (πρόωρη εγκατάλειψη των παιδιών από το σχολείο) κι αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μένουν πολλοί νέοι χωρίς εργασία κι

ανειδίκευτοι. Όσα παιδιά βιώνουν μια δύσκολη εμπειρία στο σχολείο έχουν μικρές πιθανότητες να τα καταφέρουν στη ζωή τους και να πεισθούν ότι μπορούν να επιτύχουν. Οι περισσότεροι απογοητεύονται, τα παρατάνε και δε συνεχίζουν το σχολείο. Για να ξεπεραστούν τα εμπόδια αυτά, καλό είναι να αποκτήσουμε μια εκπαιδευτική φιλοσοφία που να στηρίζεται στις αρχές της συμμετοχικότητας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων απ' όλους. Με άλλα λόγια τα παιδιά θα εκπαιδευτούν με στόχο να συμμετέχουν όλα ενεργά στην καθημερινή σχολική ζωή και στην οικογενειακή κατ' επέκταση.

Συμπερασματικά, οι ενέργειες για εφαρμογή της συμπερίληψης ενδιαφέρουν όλους τους φορείς εκπαίδευσης: υπεύθυνοι εκπαιδευτικής πολιτικής και μέλη σχολικής κοινότητας (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς) (Carter et al, 2015). Χρειάζεται συνεργασία όλων των μελών του συστήματος με στόχο την καλύτερη του εκάστοτε σχολείου (Garcia- Huidobro & Corvalan, 2009).

4.1 Ρόλος εκπαιδευτικού και εκπαιδευτικά εργαλεία

Στο σημερινό σχολείο η θέση του εκπαιδευτικού είναι σύνθετη και περίπλοκη. Για να είναι αποτελεσματικός θα πρέπει να συμπεριλάβει όλους τους μαθητές με βάση τη συμπερίληψη ή την ολική εκπαίδευση. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να λειτουργεί μεθοδικά κι ευέλικτα, να σκέφτεται με ευφάνταστο τρόπο χρησιμοποιώντας διδακτικές προσεγγίσεις και υποστηρικτικές συμπεριφορές στην τάξη. Θα πρέπει να χρησιμοποιεί σωστά, εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους που θα εστιάζουν και στους αλλόγλωσσους μαθητές και να εφαρμόζει ειδικό εξοπλισμό, νέα τεχνολογία ή να παρέχει απαραίτητες βοηθητικές υπηρεσίες (κοινωνικοί λειτουργοί, νοσηλευτές κ). Επιπλέον, θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει στο χώρο του σχολείου φιλική ατμόσφαιρα τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και των συναδέλφων και του ειδικού προσωπικού. Ακόμη, είναι καλό να εντοπίζει πολύ νωρίς αποκλίνουσες συμπεριφορές στην προσχολική ηλικία των μαθητών. Τέλος, θα πρέπει να συμβάλει σημαντικά στην προσαρμογή των μαθητών στα συνεχώς μεταβαλλόμενα δεδομένα του σχολείου, δηλαδή στην αλλαγή του γενικού σε ψηφιακό σχολείου.

Ο καλύτερος και πιο πρακτικός τρόπος που ο δάσκαλος θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει σε ένα σύγχρονο και ψηφιακό σχολείο είναι οι κοινές διδακτικές μεθόδους που στόχο έχουν την αποφυγή

πρόκλησης πιθανών δυσάρεστων συναισθημάτων ή εναντιωματικών/ προκλητικών συμπεριφορών των ίδιων των μαθητών στην τάξη από μαθητές με ή χωρίς τυπική ανάπτυξη.

Οι Morsink και συνεργάτες του (1987) έχουν αποδείξει ότι η χρήση των διδακτικών μεθόδων σε διαφορετικές μαθησιακές ομάδες παιδιών διαφέρουν σημαντικά στην αποτελεσματικότητά τους. Όλοι οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, χρειάζονται να έχουν απαραίτητες δεξιότητες, απαραίτητη διδακτική τεχνογνωσία, να είναι ευέλικτοι για να μπορούν να σχεδιάσουν, να υλοποιήσουν και να αξιολογήσουν τη διδασκαλία τους μέσα στην τάξη (Mercer & Mercer, 1989).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δίνει έμφαση στην κοινωνικοποίηση των μαθητών κι όχι μόνο στους βαθμούς που λαμβάνουν οι μαθητές. Δηλαδή το σχολείο παρέχει ευκαιρίες συμβίωσης πολλών διαφορετικών ανθρώπων στην ίδια κοινότητα. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δημιουργήσει θετικό κλίμα στη σχολική τάξη, συνεργασία με τους γονείς του συνόλου των παιδιών της τάξης, ευέλικτος σε καινοτόμες δράσεις και μυαλό με ανοικτούς ορίζοντες, διάθεση κατάλληλου διδακτικού υλικού, κάτοχος γνώσεων και δεξιοτήτων ώστε να υλοποιούνται οι στόχοι της ενσωμάτωσης των παιδιών με οποιασδήποτε ανεπάρκειες.

Για να πετύχει η συμπεριληπτική εκπαίδευση κρίνεται αναγκαίο να εξεταστεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η σημασία της επικοινωνίας και της διαμόρφωσης ενός επικοινωνιακού πλαισίου κυρίως μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να ανταποκριθεί στο πολύπλοκο έργο του και να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις μάθησης για όλα τα παιδιά. Επίσης, πρέπει να προσέξει να υπάρξει θετικό κλίμα στην τάξη ώστε να επικρατήσει η αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών όσο και μεταξύ των μαθητών (Heward, 2011:14).

Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών μπορεί να γίνει με την ανάθεση ομαδικών εργασιών όπου οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες κι έχουν την ασφάλεια όταν βλέπουν τον εκπαιδευτικό να τους καθοδηγεί, να τους στηρίζει και να τους ενθαρρύνει (Gerstov et al, 1991: 468). Ο διάλογος, επίσης, μπορεί να εφαρμοστεί σε μεγάλο αριθμό γνωστικών αντικειμένων, τα παιχνίδια ρόλων, η βιωματική μάθηση και η μέθοδος των ερωταποκρίσεων είναι τεχνικές διδασκαλίας που μπορούν να βοηθήσουν στην επικοινωνία των μαθητών με τον εκπαιδευτικό (Fonte & Barton – Arwood, 2016:100).

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσέξει και την συμπεριφορά του μέσα στην τάξη. Είναι απαραίτητο να είναι φιλικός, χαρούμενος, αισιόδοξος, συνεργατικός, καθοδηγητής, ηγέτης ώστε τα παιδιά να αισθάνονται άνεση κοντά του και να έχουν θάρρος απέναντί του. Επιπρόσθετα τα

παραγωγικά στοιχεία: ο τρόπος έκφρασης του, οι κινήσεις του, ο τόνος της φωνής του, ο τρόπος που μιλάει ακόμα κι ένα βλέμμα φιλικό παίζουν σπουδαίο ρόλο ιδιαίτερα για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς θα πρέπει να προσέχει να μιλάει με σταθερή φωνή, μικρές προτάσεις με απλό, λιτό και κατανοητό λεξιλόγιο και περιεχόμενο ούτως ώστε να αυξάνεται η μεταδοτικότητα του και να κάνει τους μαθητές πολύ προσεκτικούς και να γίνεται εύληπτο το μάθημά του (Κούρτη, 2011: 13). Έχει υποστηριχθεί ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να στέκεται όρθιος μέσα στην αίθουσα και να περιφέρεται μέσα στο χώρο χωρίς υπερβολές καθώς δημιουργεί την εντύπωση ότι είναι κοντά στους μαθητές του (Κούρτη, 2011:14).

Παράλληλα, θα πρέπει να τονιστεί και η λειτουργία της μη λεκτικής συμπεριφοράς από τον εκπαιδευτικό. Αυτή η λειτουργία ξεκινά από την είσοδό του μέσα στην τάξη κυρίως μέσα από την επαφή του με το βλέμμα του εκπαιδευτικού και μαθητών. Έρευνες έχουν διεξαχθεί κι έχουν δείξει ότι όταν ο εκπαιδευτικός εστιάζει το βλέμμα του στον μαθητή που μιλάει, τότε ο μαθητής λαμβάνει το μήνυμα ότι ο δάσκαλός του τον ακούει με προσοχή όλα όσα έχει να πει, με αποτέλεσμα να αυξάνονται τα κίνητρα για περισσότερη προσοχή στο μάθημα (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000: 90). Αξίζει να σημειωθεί ότι όταν υπάρχουν μαθητές στην τάξη με προβλήματα βαρηκοΐας, οι οποίοι κατά τη διάρκεια του μαθήματος έχουν ανάγκη να παρακολουθούν τα χείλη του εκπαιδευτικού, τότε πρέπει ο εκπαιδευτικός να μιλάει αργά και σταθερά και να κοιτάει τους μαθητές για να γίνεται κατανοητός (Heward, 2011: 323).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της μη λεκτικής συμπεριφοράς είναι η σωματική επαφή που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής από τον εκπαιδευτικό. Η σωματική επαφή και το άγγιγμα, προκειμένου να επιβραβεύσει το μαθητή αποτελεί μια συνηθισμένη κίνηση κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Κούρτη, 2011: 28). Ωστόσο, όταν ο εκπαιδευτικός απευθύνεται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οφείλει να είναι προσεκτικός στις κινήσεις του, καθώς υπάρχουν μαθητές που δεν επιθυμούν τη σωματική επαφή, όπως οι μαθητές με αυτισμό ή με συναισθηματικές διαταραχές. Έτσι, μπορεί να αναστατωθούν και να απομακρυνθούν από τον εκπαιδευτικό εκφράζοντας συναισθήματα θυμού και άγχους (Heward, 2011: 324).

Τέλος ιδιαίτερη προσοχή κατά τη διάρκεια του μαθήματος ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσέξει τις χειρονομίες, τους μορφασμούς και γενικότερα, τις εκφράσεις του προσώπου του δηλαδή θα πρέπει να ελέγχει το θυμό του, τη στεναχώρια του γιατί αυτά τα συναισθήματα διοχετεύονται και σε ορισμένους μαθητές (Norbury et al, 2016:1249).

4.2 Στρατηγικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Στα πλαίσια της συμπεριληπτικής κουλτούρας είναι απαραίτητο να υπάρχει σεβασμός και αποδοχή από όλα τα μέλη που σχετίζονται με αυτά όπως: εκπαιδευτικοί, μαθητές, διευθυντής, γονείς και γενικά η τοπική κοινωνία (Ainscow & Sandill, 2010). Αναλυτικότερα, θα πρέπει να υπάρχει εκτίμηση στις σχέσεις μεταξύ τους, αποδοχή της διαφορετικότητας, συνεργασία όλων των δασκάλων για την επίτευξη της σύνδεσης ολόκληρης της σχολικής και εξωσχολικής κοινότητας (Zollers, Ramanathan & Yu, 1999). Επιπλέον, η επικοινωνία μεταξύ των δασκάλων στο σχολικό περιβάλλον είναι απαραίτητη. Μέσα από αυτή, μπορούν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν ρηξικέλευθες δράσεις, να δημιουργήσουν θετικό κλίμα συλλογικότητας και εμπιστοσύνης που θα τους βοηθήσει να υπερνικήσουν όσες δυσκολίες θα αντιμετωπίσουν. Θα πρέπει να έχουν κοινό σχεδιασμό μαθημάτων και πρόβλεψη μεθόδου για να πετύχουν το στόχο τους (Walker, 2016). Αυτή η γόνιμη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών θα επιφέρει βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών (Σωκράτους & Αγγελίδης, 2012). Ακόμα, ένας μαθητής παρατηρώντας τη συνεργασία των εκπαιδευτικών που υπάρχει στο σχολείο του, μαθαίνει και ο ίδιος να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, να προσπαθεί ενεργά στις ομάδες που υπάρχουν στο σχολείο του, να σέβεται και να αποδέχεται όλα τα μέλη της ομάδας που ανήκει. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός, μπορεί να προσαρμόζει τη διδασκαλία ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών του. Σύμφωνα με τον Becker ο' Kee Fee (2012) αυτή η διδασκαλία μπορεί να γίνει ύστερα από πολλές παιδαγωγικές πρακτικές που μπορεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός.

Για να διαφοροποιηθεί η διδασκαλία ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή, τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορισμένων μαθητών. Η στρατηγική του θα πρέπει να στηρίζεται από ευελιξία, ευαισθησία, προσαρμοστικότητα, ενσυναίσθηση, ώστε να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες ενός συγκεκριμένου μαθητή (Tomlinson & Kalbfleisch, 1998). Κρίνεται απαραίτητο να αλλάξει ο εκπαιδευτικός το σχέδιο μάθησης με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα ώστε να καλύψει όλους τους μαθητές ταυτόχρονα, στηριζόμενος στις γνώσεις που έχει. Θα πρέπει να προσέξει πως θα το παρουσιάσει το μάθημα, πως θα φανεί ότι κατάλαβαν οι μαθητές στο μάθημα (Meyer & Rose, 2002).

Παράλληλα όταν εντοπίζονται μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί εξατομικευμένη διδασκαλία με στόχο την ενίσχυση της μάθησής του. Πιο αναλυτικά, ο εκπαιδευτικός παίρνει στοιχεία από τον μαθητή, δηλώνει ο μαθητής τα ενδιαφέροντά του κι εκείνος τα επεξεργάζεται. Αυτά όλα για να πραγματοποιηθούν θα πρέπει να είναι ειδικοί παιδαγωγοί (Στασινός, 2013). Άλλη στρατηγική που κρίνεται αναγκαία να χρησιμοποιηθεί στην συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Χωρίζονται οι μαθητές σε ομάδες και δίνεται ένα θέμα που απασχολεί τα παιδιά (π.χ. οι Ολυμπιακοί Αγώνες στην Αρχαία Ελλάδα). Η ομάδα μαζεύει το υλικό, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να συνεργαστούν μεταξύ τους και να εκφέρουν απόψεις, γνώμες, γνώσεις πάνω στο δοθέν θέμα.

Επομένως, μέσω του διαλόγου γίνεται η έρευνα, ανταλλάσσουν ιδέες και ταυτόχρονα κοινωνικοποιούνται (Tomlinson & Kalbfleisch, 1998). Άλλη στρατηγική που μπορεί να εφαρμόσει είναι η διδασκαλία σε εξωσχολικό χώρο, δηλαδή σε μουσεία, πάρκα, εκδηλώσεις κ.λ.π.) προκειμένου η μάθηση να αποκτηθεί με βιωματικό και ευχάριστο τρόπο (Σωκράτους & Αγγελίδης, 2012). Η αφορμή του μαθήματος σε καθημερινή βάση είναι το κλειδί του εκπαιδευτικού για να κάνει το μάθημα πιο ευχάριστο για όλα τα παιδιά. Με κατάλληλες ερωτήσεις θα ξεκλειδώσει όλους τους μαθητές από την απραξία. Μπορεί να χρησιμοποιήσει και εμπειρικά παραδείγματα από τους μαθητές ώστε να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο κλίμα συζήτησης όπου θα συμμετέχουν όλοι οι μαθητές. Καταλήγοντας θα πρέπει να προσέξει τους μαθητές που δεν συμμετέχουν ενεργά και δυναμικά στις δραστηριότητες που γίνονται μέσα στην τάξη ή ακόμη κι έξω από αυτήν (Hick & Thomas, 2008). Τέλος, ο προγραμματισμός της διδασκαλίας πρέπει να γίνεται κατάλληλα δομημένος γιατί θα απευθυνθεί σε όλους τους μαθητές του σχολικού περιβάλλοντος (Angelides, Stylianos & Gibbs, 2006). Καινοτόμες δράσεις θα καλύπτουν όλους τους μαθητές άλλοτε αυτές να είναι απλές κι άλλοτε απαιτητικές, πολύπλοκες κλιμακούμενης δυσκολίας. Τη διαφορετικότητα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να την αντιμετωπίζει ως ευκαιρία για γνώση κι όχι για επίλυση προβλήματος (Ο' Keefee, 2012). Έτσι θα πρέπει να εντοπίζει τα παιδιά που κινδυνεύουν με αποκλεισμό, να τα φροντίζει και να αντιμετωπίζει συνεργατικά όλες τις προηγούμενες στρατηγικές (Χατζηχρήστου, 2011).

5. Εμπόδια που προκύπτουν από την εφαρμογή της συμπεριληψης

Ο όρος συμπερίληψη στις αρχές του 21^{ου} αιώνα βρίσκει τους ανθρώπους να δίστανται. Με λόγια απλά τίθεται το ερώτημα «ένα σχολείο για όλους» δηλαδή όλα τα παιδιά- ανεξαρτήτως καταγωγής, κοινωνικής προέλευσης, θρησκευτικής πεποίθησης, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μάθησης κ.α. να φοιτούν στο ίδιο σχολείο ή όχι; (Αγγελίδης, 2011). Πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι ο όρος αυτός είναι μια ατέρμονη διαδικασία όπου εμπλέκονται όλοι του εκπαιδευτικού συστήματος με έμφαση περισσότερο στα παιδιά που τείνουν να περιθωριοποιηθούν στο σχολικό περιβάλλον (Ainscow & Sandill, 2010). Αν και πολλές χώρες φαίνονται να υιοθετούν τις αρχές της συμπερίληψης, βρίσκονται αντιμέτωπες με εμπόδια αρκετά κατά την υλοποίησή της (Messiou, 2017).

Κάθε χώρα, κάθε κοινωνία έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες. Η πληθυσμιακή ποικιλότητα, μεταναστευτικές ροές, πολιτικό- οικονομικοί παράγοντες, διαπολιτισμική κουλτούρα είναι ορισμένες ιδιαιτερότητες που ξεχωρίζουν. Όμως, οι υπεύθυνοι που οργανώνουν την εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας λαμβάνουν υπόψη αυτές τις παραμέτρους. Παρά τη θεωρία των «εξισωτιστών» που τείνει με μαθηματική ακρίβεια να μετατρέψει τα σχολεία μελλοντικά σε συμπεριληπτικά υπάρχουν ενστάσεις αρκετών μελετητών όπως η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προσκρούει στις ελλείψεις που υπάρχουν στις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Για να πετύχει η συμπερίληψη απαιτείται συντονισμός κι επικοινωνία όλων των αρμόδιων φορέων. Αναλυτικότερα, θα πρέπει να συνεργαστούν λειτουργοί του κράτους και της τοπικής κοινότητας, γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί για να την προώθηση της συμπερίληψης. Για να γίνει αυτό εφικτό, θα πρέπει να μειωθούν προβλήματα που προκύπτουν από προκαταλήψεις, ξενοφοβίες και εκφοβισμό τόσο στην κοινωνία όσο και στο σχολείο (Stylianou, 2017). Εκτός από την κουλτούρα της κοινωνίας υπάρχουν και προβλήματα γραφειοκρατικά. Ο τρόπος που λειτουργεί ένα σχολείο είναι κατά κύριο λόγο συγκεντρωτικός. Πράγμα που εμποδίζει τους σχολικούς ηγέτες να παίρνουν πρωτοβουλίες για διάφορα κρίσιμα θέματα που προκύπτουν κατά τη σχολική χρονιά (Γαβρηλίδου- Τσιελεπή, 2011) αφού όλες οι δραστηριότητες είναι αρκετά σχεδιασμένες και μελετημένες (Bhattan & Das, 2014). Οποιαδήποτε αλλαγή θα απαιτούσε πολύ χρόνο και η πορεία της μεταβολής θα παρουσίαζε εμπόδια (Tange, 2016). Παράλληλα, οι σχέσεις γονιών των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, με το βοηθητικό προσωπικό, με τους διευθυντές σχολικών μονάδων συμβαίνει να μην είναι πάντοτε καλές (Bualar, 2016, Γαβρηλίδου- Τσιελεπή, 2011). Η όλη αυτή σύγκρουση εμποδίζει τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος μεταξύ των

εμπλεκόμενων για βελτίωση του σχολείου και φυσικά της προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Φόβοι και δισταγμοί επικρατούν στο σχολείο με αποτέλεσμα να υπάρχει εχθρικό περιβάλλον για τον μαθητή. Επομένως, μεμονωμένες, ατομικές προσπάθειες να μην προχωρούν, να συνεχίζεται η περιθωριοποίηση και η διάκριση και τα παιδιά να μην καλλιεργούν το συναίσθημα του «ανήκειν» (Tange, 2016).

Άλλο πρόβλημα που αφορά στη χάραξη της συμπερίληψης είναι η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος. Σε πολλές περιπτώσεις κρατών στόχος των αναλυτικών προγραμμάτων είναι αποκλειστικά η βελτίωση της γνώσης χωρίς να προσμετράται η διαφορετικότητα των μαθητών και οι αποκλίσεις που πιθανόν να υφίστανται. Ο όγκος της διδακτέας ύλης που πρέπει να ολοκληρωθεί σε σύντομο χρονικό περιθώριο δεν επιτρέπει τις συνεργασίες μεταξύ των δασκάλων και αδυνατούν να τροποποιήσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους και των δραστηριοτήτων τους που θα ενισχύσουν τη μάθηση (Fuchs et al, 2009, Bhattan & Das, 2014). Επιπρόσθετα, τα σχολικά βιβλία μπορεί να μην είναι κατανοητά από όλα τα παιδιά (π.χ. μαθητές με προβλήματα όρασης, παιδιά μεταναστών, κτλ) με αποτέλεσμα ορισμένα να απομονώνονται από τη μαθησιακή διαδικασία (Fuchs et al., 2009). Εξετάζοντας την πρόσβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να επισημάνουμε ότι τα προβλήματα που υπάρχουν στα περισσότερα σχολεία είναι αρκετά όπως απουσία αύλειου χώρου, έλλειψη κατάλληλης υποδομής για παιδιά με αισθητηριακά και κινητικά προβλήματα (Fuchs et al, 2009). Επίσης, υλικότεχνικό υλικό στερείται σε πολλά σχολεία όπως γραφομηχανές braille, H/Y, προτζέκτορες κλπ) που είναι απαραίτητα εργαλεία για ορισμένους μαθητές. Αξίζει να σημειωθεί και όλες οι δραστηριότητες που γίνονται έξω από το σχολικό περιβάλλον όπως: σχολικές εκδρομές, συμμετοχή σε εκδηλώσεις κ.λπ) δεν είναι εφικτές απ' όλα τα παιδιά και συνεπώς να απομονώνονται ορισμένοι μαθητές από τη μάθηση και να υπολείπονται ακαδημαϊκά και να νιώθουν κατώτερα των άλλων (Garcia, Huidobro, Corvalan, 2009, Fuchs et al, 2009).

Ένα ακόμη εμπόδιο για την μη εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι οι γονείς των παιδιών με αναπηρία όπου βρίσκονται συχνά σε δύσκολη θέση. Οι γονείς αυτοί έχουν ανάγκη ψυχολογικής στήριξης όταν διαγνωστεί το παιδί τους και σωστή διαχείριση των αναγκών των παιδιών τους. Πρέπει να δεχτούν βοήθεια σε θέματα συμπεριφοράς, ανατροφής, άνεσης, καθημερινής φροντίδας. να χρησιμοποιούν υπηρεσίες στήριξης ενισχύοντας την εμπιστοσύνη στους φορείς (κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι) και να γράψουν τα παιδιά τους σε τυπικά

σχολεία. Οι περισσότεροι γονείς δεν είναι μορφωμένοι, με χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο και φοβισμένοι για στιγματισμό του παιδιού τους εάν βρεθούν στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης.

Στο σημείο αυτό, άξιο αναφοράς είναι η ελλιπής κατάρτιση των περισσότερων εκπαιδευτικών αλλά και όλων όσων εμπλέκονται στην σχολική κοινότητα (γονείς, τοπικοί φορείς κ.λπ.) σχετικά με τη διαχείριση της διαφορετικότητας, των συγκρούσεων, τις παροχές ίσων ευκαιριών όπως επίσης και σχετικά με την εξατομικευμένη διδασκαλία και το σχεδιασμό προγράμματος (García, Huidobro, Corvalan, 2009, Bualar, 2016). Τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, χωρίς βέβαια να γίνεται καθοδήγηση για την υλοποίηση όλων των θεωρητικών γνώσεων στη σχολική τάξη (Γαβριηλίδου- Τσιελεπή, 2011). Είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι λόγω της πανδημίας Covid-19 αναδείχθηκαν προβλήματα πολλά για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Σημαντικό στοιχείο που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη για το σχεδιασμό νέων πολιτικών δράσεων της συμπερίληψης και της ψηφιακής εκπαίδευσης. Καθοριστικός παράγοντας στη μη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας με οικογένειες από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα αποτέλεσε η πανδημία. Κι αυτό γιατί υπήρξε μεγάλη έλλειψη υλικών πόρων (υπολογιστές, τάμπλετ κτλ) σε συνδυασμό με την ανεπάρκεια προετοιμασίας των εκπαιδευτικών να είναι ικανοί κι έμπειροι για τα νέα δεδομένα με αποτέλεσμα η απουσία επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Ακόμα και εκπαιδευτικοί δεν ήταν έμπειροι σε προγράμματα διδασκαλίας εξ αποστάσεως. Χρειάζεται ψηφιακή επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών και ειδικά σε προγράμματα ειδικής αγωγής για να μπορούμε να ευελιστούμε ότι η συμπερίληψη θα απλωθεί περισσότερο στη χώρα μας.

Για την παροχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης πρέπει η πολιτεία να χρηματοδοτήσει αρκετά όλα τα προγράμματα που έχουν σχέση με τη συμπερίληψη, να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη υποδομών. Γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να δοθούν περισσότερα κονδύλια στοχεύοντας σε ένα υγιές περιβάλλον μάθησης χωρίς περιθωριοποίηση και ίσες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

6.1 Σκοπός της έρευνας

Η συμπερίληψη προάγει την ανάγκη δημιουργίας ενός σχολείου για όλα τα παιδιά που θα έχουν πρόσβαση στη μάθηση ανεξάρτητα από το φύλο τους, τις ικανότητες ή τις αναπηρίες τους, τη

φυλή, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση ή κάθε άλλη διαφορά. Σε αυτό, καθοριστικό ρόλο παίζει το σχολείο, το οποίο θα πρέπει να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα (εκπαιδευτικά, κοινωνικά, πολιτιστικά) και να συμπεριλάβει όλες τις ομάδες παιδιών με εκπαιδευτικές ανάγκες. Αρωγός της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι κατά κύριο λόγο ο εκπαιδευτικός που με κατάρτιση, γνώση, θέληση και προσπάθεια θα πετύχει τον προβλεπόμενο σκοπό του.

Σκοπός της έρευνας είναι να αναδειχθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης για την ιδέα της συμπερίληψης και τα βασικά σημεία της εφαρμογής της, δηλαδή τα εμπόδια υλοποίησής της και τα απαιτούμενα διδακτικά εργαλεία όπως η ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία. Παράλληλα, διερευνάται εάν η ηλικία των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης θετικής στάσης ως προς τη συμπερίληψη.

6.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερωτήματα που τέθηκαν προς διερεύνηση είναι τα εξής:

1. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους στη συμπερίληψη;
2. Η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζει την άποψη τους ότι οι μαθητές με όλων των ειδών τις εκπαιδευτικές ανάγκες είναι εφικτό να διδάσκονται και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες μαζί με συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία;
3. Η επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης επηρεάζει την άποψη των εκπαιδευτικών ότι όλοι οι μαθητές επωφελούνται κοινωνικά σε μια συμπεριληπτική τάξη;
4. Ποια διδακτικά εργαλεία θεωρούν οι εκπαιδευτικοί αναγκαία για την υλοποίηση της συμπερίληψης;
5. Ποιες συνθήκες θεωρούνται εμπόδια για την εφαρμογή της συμπερίληψης στο δημόσιο ελληνικό δημοτικό σχολείο;

6.3 Μεταβλητές

Ανεξάρτητη μεταβλητή: ηλικία (Q2)

Εξαρτημένη μεταβλητή: η αντίληψη ότι όλοι μαθητές με ή χωρίς αναπηρία μπορούν να διδάσκονται και να συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες (Q12)

Η αντίληψη ότι όλοι οι μαθητές επωφελούνται κοινωνικά σε μια συμπεριληπτική τάξη (Q14)

6.4 Μεθοδολογία έρευνας

Το εργαλείο που αξιοποιήθηκε για την υλοποίηση της έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε διαδικτυακά. Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο είναι οι εξής (Van Selm et al., 2006):

- Η χρήση του σε σχέση με άλλα εργαλεία έρευνας προσφέρει εξοικονόμηση πόρων (χρόνου, χρημάτων)
- Η αποτελεσματικότητά του ως προς τη γρήγορη συλλογή και αποθήκευση των δεδομένων
- Η εύκολη εύρεση ατόμων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα
- Η επιλογή του χρόνου και του τρόπου συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους ερωτώμενους
- Η ελκυστικότητα του υπολογιστή σε νέες ηλικιακές ομάδες

Η πορεία δημιουργίας του ερωτηματολογίου ακολούθησε τρία στάδια. Αρχικά, μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και των προγενέστερων ερευνών σημειώθηκε ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην προώθηση της συμπερίληψης, τα οφέλη και τα εμπόδια της εφαρμογής της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και με βάση αυτά διαμορφώθηκαν οι ερωτήσεις. Ύστερα από πιλοτικές δοκιμές του ερωτηματολογίου έγιναν σχόλια και παρατηρήσεις. Αφού έγιναν οι απαιτούμενες βελτιώσεις, το ερωτηματολόγιο μορφοποιήθηκε τελικώς και διανεμήθηκε ηλεκτρονικά μέσω του διαδικτυακού εργαλείου Google Forms. Σε σύντομο χρονικό διάστημα συγκεντρώθηκαν 100 απαντήσεις και ακολούθησε στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS.

6.5 Περιγραφή του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο ξεκινά με ένα εισαγωγικό σημείωμα όπου αναφέρονται πληροφορίες σχετικά με την έρευνα, όπως ο λόγος για τον οποίο γίνεται η έρευνα, ο σκοπός της, ο χρόνος περίπου που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του και η εξασφάλιση της ανωνυμίας για τους συμμετέχοντες.

Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε πέντε άξονες. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις του πρώτου άξονα αναφέρονται σε δημογραφικά στοιχεία που καλούνται να απαντήσουν οι συμμετέχοντες. Στη συνέχεια ακολουθούν τριάντα ερωτήσεις συνολικά, χωρισμένες σε τέσσερις διαφορετικούς άξονες που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη, στο ρόλο του εκπαιδευτικού στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, στα διδακτικά εργαλεία που χρειάζονται για να επιτευχθεί η συμπερίληψη και τέλος, στα εμπόδια εφαρμογής της συμπερίληψης.

Το ερωτηματολόγιο παρουσιάζεται ολοκληρωμένο στο παράρτημα της εργασίας.

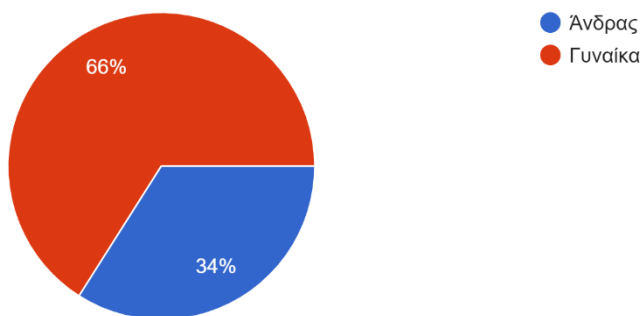
6.6 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην πρωτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης στο νομό Αττικής. Από τα δημογραφικά στοιχεία προέκυψαν τα παρακάτω χαρακτηριστικά για το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας.

Από τους 100 συμμετέχοντες, οι 66 είναι γυναίκες (66%) και οι 34 άνδρες (34%).

Γράφημα 6.1

Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο

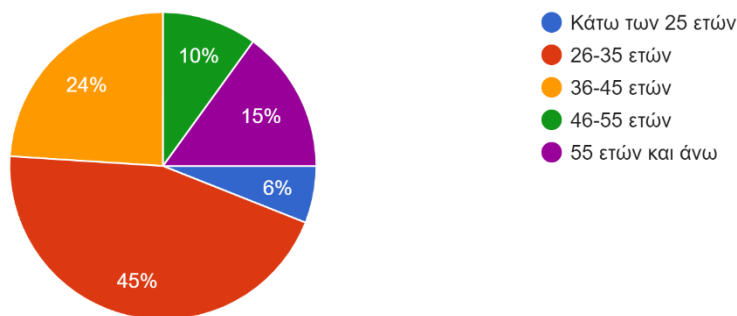


Το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων διαμορφώθηκε ως εξής: Το μεγαλύτερο ποσοστό συγκέντρωσε η ηλικιακή ομάδα 26-35 ετών (45%), μετά η ηλικιακή ομάδα 36-45 ετών με ποσοστό

24% και στη συνέχεια βρέθηκε με ποσοστό 15% η ηλικιακή ομάδα 55 ετών και άνω. Με ποσοστό 10% σημειώθηκε η ηλικιακή ομάδα 46-55 ετών και τέλος, οι κάτω των 25 ετών με μόλις 6%.

Γράφημα 6.2

Κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία



Σε ό,τι αφορά τον τομέα των προπτυχιακών σπουδών των συμμετεχόντων, οι περισσότεροι σε ποσοστό 46% είναι απόφοιτοι παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης. Το 11% των ερωτώμενων είναι απόφοιτοι τμήματος Ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και το 8% είναι απόφοιτοι της Ακαδημίας Δημοτικής Εκπαίδευσης. Σε ποσοστό 6% βρίσκονται εκπαιδευτικοί με ειδικότητα τα Αγγλικά και τη Φυσική Αγωγή, σε ποσοστό 3% εκπαιδευτικοί με ειδικότητα την πληροφορική, 2% καθηγητές γαλλικής φιλολογίας και ψυχολόγοι, 1% εικαστικοί και 15% εκπαιδευτικοί με κάποια άλλη ειδικότητα.

Πίνακας 6.3

Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τον τομέα προπτυχιακών σπουδών

Προπτυχιακές σπουδές	N	%
1. Ακαδημία Δημοτικής Εκπαίδευσης	8	8
2. Εικαστικά	1	1
3. Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	46	46
4. Θεατρική Αγωγή	0	0
5. Αγγλικά	6	6

6. Ειδική Αγωγή κι Εκπαίδευση	11	11
7. Γερμανικά	0	0
8. Γαλλικά	2	2
9. Φυσική Αγωγή	6	6
10. Πληροφορική	3	3
11. Ψυχολογία	2	2
12. Άλλο	15	15
Σύνολο	100	100

Ως προς το επίπεδο εξειδίκευσης, το 49,5% των συμμετεχόντων κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης. Το 15,2% των εκπαιδευτικών της έρευνας έχει παρακολουθήσει σεμινάριο 400 ωρών, ενώ το 5,1% κατέχει διδακτορικό δίπλωμα. Το 20,2 % των συμμετεχόντων δεν διαθέτει κάποια ειδίκευση, ενώ το 10,1% έχει μόνο εργασιακή εμπειρία με θεσμούς ειδικής αγωγής (τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη, ειδικά σχολεία) και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (τμήματα υποδοχής ΖΕΠ) χωρίς κάποια πιστοποιημένη ειδίκευση.

Γράφημα 6.4

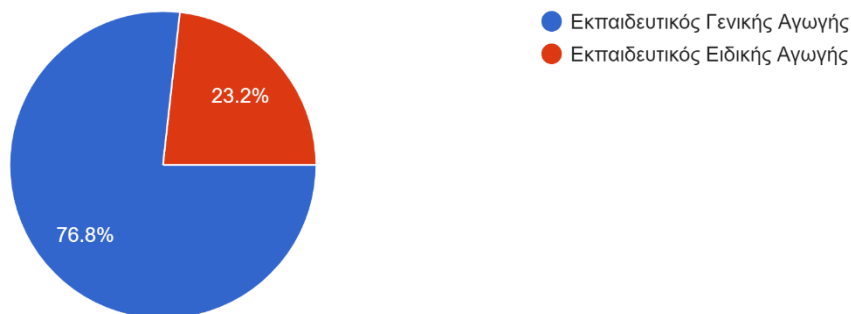
Κατανομή του δείγματος σε σχέση με το επίπεδο εξειδίκευσης



Ως προς την εργασιακή τους θέση, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων εργάζεται ως εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής (76,8%), ενώ το 23,2% εργάζεται ως εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής.

Γράφημα 6.5

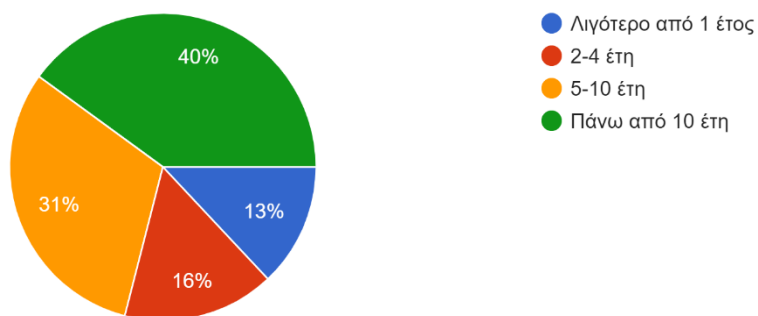
Κατανομή δείγματος ως προς την εργασιακή θέση



Σχετικά με την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, το 40% εργάζονται πάνω από 10 έτη, το 31% των εκπαιδευτικών εργάζονται από 5 έως 10 έτη και το 16% ανήκει στην κατηγορία 2 έως 4 έτη. Λιγότερο από 1 έτος εκπαιδευτικής εμπειρίας έχει το 13% των συμμετεχόντων.

Γράφημα 6.6

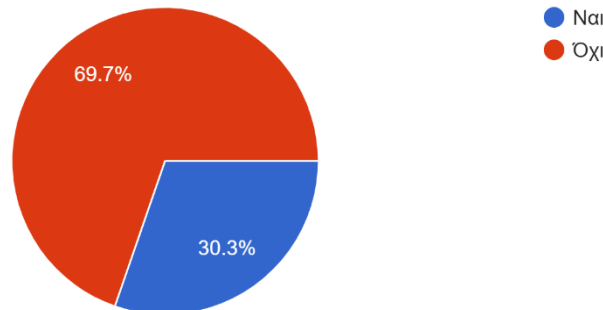
Κατανομή δείγματος ως προς την εργασιακή θέση



Σχετικά με το αν έχουν παρακολουθήσει ειδική επιμόρφωση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, το 69,7% απάντησε θετικά, ενώ το 30,3% απάντησε αρνητικά.

Γράφημα 6.7

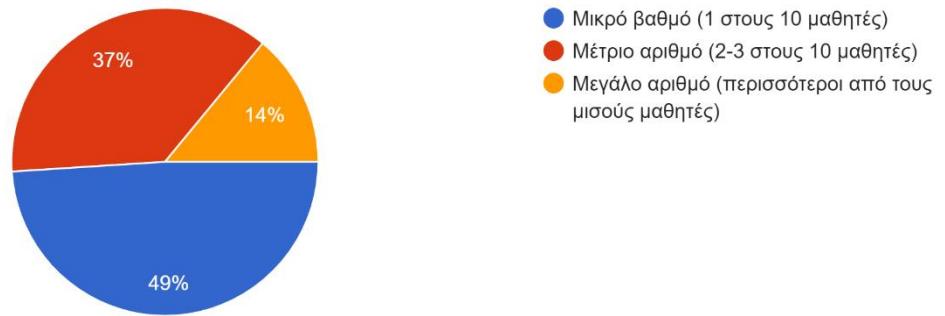
Κατανομή δείγματος ως προς την παρακολούθηση ειδικής επιμόρφωσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση



Τέλος, σχετικά με το αν υπάρχουν στο εργασιακό περιβάλλον των συμμετεχόντων μαθητές/τριες με εκπαιδευτικές ανάγκες (ειδικές, διαπολιτισμικές), το 49% απάντησε ότι αυτό παρατηρείται σε μικρό βαθμό (1 στους 10 μαθητές). Το 37% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι στο σχολείο τους υπάρχουν σε μέτριο βαθμό (2-3 στους 10 μαθητές) μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ το 14% των συμμετεχόντων απάντησε ότι στο σχολείο τους παρατηρείται σε μεγάλο βαθμό (περισσότεροι από τους μισούς μαθητές).

Γράφημα 6.8

Κατανομή δείγματος ως προς την ύπαρξη μαθητών/τριών με εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο



6.7 Περιορισμοί της έρευνας

Ως περιορισμοί της έρευνας πρέπει να αναφερθούν το περιορισμένο χρονικό διάστημα διεξαγωγής της, ο σχετικά μικρός αριθμός συμμετεχόντων και ο μη τυχαίος τρόπος επιλογής του δείγματος.

6.8 Αποτελέσματα της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται αναλυτικά οι απαντήσεις και τα αποτελέσματα των στατιστικών ελέγχων για τον εντοπισμό σχέσεων μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών.

Απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη.

Γίνεται διερεύνηση ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη όπου οι συμμετέχοντες απαντούν σε ερωτήσεις κατά πόσο και σε ποιο βαθμό υλοποιείται η συμπερίληψη στα ελληνικά δημοτικά σχολεία, αν η εκπαίδευση παιδιών με εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ευθύνη των γενικών σχολείων ή αν πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία, αν οι μαθητές αυτοί μπορούν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες μαζί με συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία κι αν επωφελούνται κοινωνικά οι μαθητές από τη συμπερίληψη. Οι συμμετέχοντες απάντησαν στις παραπάνω ερωτήσεις σε μια κλίμακα πέντε βαθμών (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ).

Πίνακας 6.9

Απαντήσεις για το βαθμό υλοποίησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στα σχολεία

Βαθμός υλοποίησης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	N	%
1. Καθόλου	11	11
2. Λίγο	45	45
3. Αρκετά	36	36
4. Πολύ	8	8
5. Πάρα πολύ	0	0
Σύνολο	100	100

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με το παραπάνω πίνακα απάντησαν ότι σε μικρό βαθμό υλοποιείται η συμπερίληψη (45%), αρκετοί συμμετέχοντες (36%) απάντησαν ότι σε αρκετό βαθμό υλοποιείται η συμπερίληψη, ένα μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων (11%) απάντησε καθόλου και το υπόλοιπο ποσοστό (8%) απάντησε πολύ.

Πίνακας 6.10

Απαντήσεις για το βαθμό ικανοποίησης είναι οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τον τρόπο υλοποίησης της συμπερίληψης στα σχολεία

Βαθμός ικανοποίησης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	N	%
1. Καθόλου	16	16
2. Λίγο	41	41
3. Αρκετά	35	35
4. Πολύ	8	8
5. Πάρα πολύ	0	0
Σύνολο	100	100

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα απάντησαν ότι είναι λίγο ικανοποιημένοι σχετικά με τον τρόπο υλοποίησης της συμπερίληψης (41%), αρκετοί εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι αρκετά ικανοποιημένοι (35%) ενώ υπήρξε κι ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών (16%) που δεν είναι καθόλου ικανοποιημένος. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες (8%) απάντησαν ότι είναι πολύ ευχαριστημένοι.

Πίνακας 6.11

Απαντήσεις για το βαθμό ευθύνης των γενικών δημοτικών σχολείων ως προς την εκπαίδευση των παιδιών με εκπαιδευτικές ανάγκες

Βαθμός ευθύνης των γενικών σχολείων ως προς την εκπαίδευση των παιδιών με εκπαιδευτικές ανάγκες	N	%
1. Καθόλου	6	6
2. Λίγο	9	9
3. Αρκετά	27	27
4. Πολύ	35	35
5. Πάρα πολύ	23	23
Σύνολο	100	100

Αναφορικά με το βαθμό ευθύνης που έχουν τα γενικά, δημοτικά σχολεία ως προς την εκπαίδευση των παιδιών με εκπαιδευτικές ανάγκες, το 35% των συμμετεχόντων απάντησε ότι συμφωνεί πολύ και το 23% ότι συμφωνεί πάρα πολύ. Το 27% δήλωσε αρκετά ενώ το 9% δήλωσε λίγο. Τέλος, το 6% σημείωσε ότι δεν είναι καθόλου υπεύθυνο το γενικό, δημοτικό σχολείο σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ε.α.

Πίνακας 6.12

Απαντήσεις για το βαθμό υλοποίησης της διδασκαλίας και συμμετοχής των παιδιών με όλων των ειδών τις εκπαιδευτικές ανάγκες μαζί με συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία

Βαθμός υλοποίησης της διδασκαλίας και συμμετοχής των παιδιών με όλων των ειδών τις εκπαιδευτικές ανάγκες μαζί με συμμαθητές χωρίς	N	%
1. Καθόλου	4	4
2. Λίγο	14	14
3. Αρκετά	39	39

4. Πολύ	33	33
5. Πάρα πολύ	10	10
Σύνολο	100	100

Το 4% των συμμετεχόντων απάντησε καθόλου, το 14% απάντησε λίγο, το μεγαλύτερο ποσοστό (39%) απάντησε αρκετά και το 33% απάντησε πολύ ενώ το 10% απάντησε πάρα πολύ.

Πίνακας 6.13

Απαντήσεις για την αναγκαιότητα φοίτησης παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ειδικά σχολεία ή τμήματα ένταξης

Αναγκαιότητα φοίτησης παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ειδικά σχολεία ή τμήματα ένταξης	N	%
1. Καθόλου	12	12
2. Λίγο	30	30
3. Αρκετά	34	34
4. Πολύ	16	16
5. Πάρα πολύ	8	8
Σύνολο	100	100

Στην ερώτηση για το αν τα παιδιά με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή τμήματα ένταξης, το 12% απάντησε δε συμφωνεί καθόλου με αυτό, το 30% απάντησε λίγο, το 34% απάντησε αρκετά, το 16% πολύ και μόνο το 8% απάντησε πάρα πολύ.

Πίνακας 6.14

Απαντήσεις για τα κοινωνικά οφέλη των μαθητών σε μια συμπεριληπτική τάξη

Κοινωνικά οφέλη των μαθητών σε μια συμπεριληπτική τάξη	N	%
1. Καθόλου	2	2
2. Λίγο	5	5,1
3. Αρκετά	18	18,2
4. Πολύ	35	35,4
5. Πάρα πολύ	39	39,4

Όσον αφορά τα κοινωνικά οφέλη των μαθητών σε μια συμπεριληπτική τάξη, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε πολύ και πάρα πολύ (35,4% και 39,4% αντίστοιχα), το 18,2% απάντησε αρκετά, το 5,1% απάντησε λίγο και το 2% απάντησε καθόλου.

Συσχέτιση της ηλικίας των εκπαιδευτικών με την αντίληψη ότι οι μαθητές με όλων των ειδών τις εκπαιδευτικές ανάγκες είναι εφικτό να διδάσκονται και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες μαζί με συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία.

Από τον στατιστικό έλεγχο Kendall's tau-b ανάμεσα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ως προς την ηλικία τους (Q2) και την αντίληψη περί συμπερίληψης (Q12), προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, όπως φαίνεται στον πίνακα ($p < 0,05$). Μάλιστα, η συσχέτιση είναι αρνητική, δηλαδή όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία των εκπαιδευτικών τόσο μικρότερος είναι ο βαθμός στον οποίο πιστεύουν ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να διδάσκονται και να συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες ανεξάρτητα με το αν έχουν κάποια αναπηρία ή εκπαιδευτική ανάγκη.

Πίνακας

		Correlations	
		Q2	Q12
Kendall's tau_b	Correlation Coefficient	1,000	-,208*
	Q2 Sig. (2-tailed)	.	,014
	N	100	100
	Correlation Coefficient	-,208*	1,000
	Q12 Sig. (2-tailed)	,014	.
	N	100	100

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

Από τον στατιστικό έλεγχο Kendall's tau-b ανάμεσα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ως προς την ηλικία τους (Q2) και την αντίληψη περί συμπερίληψης (Q14), προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, όπως φαίνεται στον πίνακα ($p < 0,05$). Μάλιστα, η συσχέτιση είναι αρνητική, δηλαδή όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία των

εκπαιδευτικών τόσο μικρότερος είναι ο βαθμός στον οποίο πιστεύουν ότι όλοι οι μαθητές επωφελούνται κοινωνικά σε μια συμπεριληπτική τάξη.

Πίνακας

		Q2	Q14
Kendall's tau_b	Correlation Coefficient	1,000	-,261**
	Q2 Sig. (2-tailed)	.	,003
	N	100	99
	Correlation Coefficient	-,261**	1,000
	Q14 Sig. (2-tailed)	,003	.
	N	99	99

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ρόλος του εκπαιδευτικού στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Γίνεται διερεύνηση του ρόλου των εκπαιδευτικών για την προώθηση της συμπερίληψης. Συγκεκριμένα ρωτήθηκαν στους συμμετέχοντες, αν είναι καλό να εκπαιδευτούν για να κατανοήσουν καλύτερα τις δυσκολίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, αν θα πρέπει να χρησιμοποιούν εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις κατά τη διδασκαλία τους, αν είναι καλό να απαλλαγτούν από στερεότυπα και προκαταλήψεις κι αν θα βοηθούσαν σεμινάρια επιμόρφωσης σχετικά με τη συμπερίληψη.

Οι συμμετέχοντες απάντησαν τις ερωτήσεις σε μια κλίμακα πέντε βαθμών (Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα).

Πίνακας 6.15

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το αν είναι καλό να εκπαιδευτούν για την κατανόηση των δυσκολιών, των εμπειριών και των διαφορετικών παραδόσεων των μαθητών/τριών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αν είναι καλό να εκπαιδευτούν για την κατανόηση των δυσκολιών, των εμπειριών και των διαφορετικών παραδόσεων των μαθητών/τριών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	N	%
1. Διαφωνώ απόλυτα	0	0
2. Διαφωνώ	2	2
3. Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	8	8
4. Συμφωνώ	34	34
5. Συμφωνώ απόλυτα	56	56
Σύνολο	100	100

Στην ερώτηση για το αν είναι καλό οι εκπαιδευτικοί να εκπαιδευτούν για να κατανοήσουν τις δυσκολίες, τις εμπειρίες και τις διαφορετικές παραδόσεις των μαθητών/τριών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι περισσότεροι (56% συμφωνούν απόλυτα και 34% συμφωνούν) έδειξαν να συμφωνούν, ένας μικρός αριθμός των συμμετεχόντων (8%) έδειξαν να είναι ουδέτεροι και ελάχιστοι διαφώνησαν (2%).

Πίνακας 6.16

Απαντήσεις για τη χρήση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων κατά τη διδασκαλία

Χρήση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων κατά τη διδασκαλία	N	%
1. Διαφωνώ απόλυτα	0	0
2. Διαφωνώ	1	1
3. Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2	2
4. Συμφωνώ	39	39
5. Συμφωνώ απόλυτα	58	58
Σύνολο	100	100

Στην ερώτηση για το αν είναι καλό οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις κατά τη διδασκαλία τους, οι περισσότεροι απάντησαν θετικά (58% συμφώνησαν απόλυτα και 39% συμφώνησαν, ένας μικρός αριθμός των συμμετεχόντων παρέμειναν ουδέτεροι (2%) και ελάχιστοι απάντησαν αρνητικά (1% διαφώνησαν).

Πίνακας 6.17

Απαντήσεις για το αν είναι καλό οι εκπαιδευτικοί να απαλλαγθούν από στερεότυπα, προκαταλήψεις και να ευαισθητοποιηθούν στην παροχή θετικών προσδοκιών κατά την εισαγωγική ή δια βίου εκπαίδευση τους, μέσω πρακτικής εμπειρίας.

Αναγκαιότητα απαλλαγής των εκπαιδευτικών από στερεότυπα, προκαταλήψεις κι ευαισθητοποίησης στην παροχή θετικών προσδοκιών κατά την εισαγωγική ή δια βίου εκπαίδευση μέσω πρακτικής εμπειρίας	N	%
1. Διαφωνώ απόλυτα	0	0
2. Διαφωνώ	2	2
3. Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	4	4
4. Συμφωνώ	36	36
5. Συμφωνώ απόλυτα	58	58
Σύνολο	100	100

Οι πλειοψηφία των συμμετεχόντων απάντησε θετικά (36% συμφώνησε και το 58% συμφώνησε απόλυτα), ένα μικρό ποσοστό (4%) έδειξε να είναι ουδέτερο και μόλις το 2% απάντησε αρνητικά.

Πίνακας 6.18

Απαντήσεις για την αναγκαιότητα οργάνωσης σεμιναρίων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την κατάρτιση στις συμπεριληπτικές πρακτικές.

Αναγκαιότητα οργάνωσης σεμιναρίων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την κατάρτιση στις συμπεριληπτικές πρακτικές.	N	%
1. Διαφωνώ απόλυτα	0	0
2. Διαφωνώ	1	1
3. Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	7	7
4. Συμφωνώ	37	37
5. Συμφωνώ απόλυτα	55	55
Σύνολο	100	100

Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων συμφώνησε στο ότι είναι αναγκαίο να οργανωθούν σεμινάρια επιμόρφωσης για να καταρτιστούν οι εκπαιδευτικοί στις συμπεριληπτικές πρακτικές (55% συμφώνησε απόλυτα και το 37% συμφώνησε). Το 7% έμεινε ουδέτερο και μόνο 1% διαφώνησε.

Εκπαιδευτικές πρακτικές διευκόλυνσης της συμπερίληψης σε μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες

Γίνεται διερεύνηση κατά πόσο οι εκπαιδευτικές πρακτικές (διεπιστημονική συνεργασία-συμβουλευτική υποστήριξη από ειδικό επιστημονικό προσωπικό, διαφοροποιημένη-εξατομικευμένη εργασία, ευελιξία στη χρήση του αναλυτικού προγράμματος, συνεργασία μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου, συνδιδασκαλία εκπαιδευτικών, βελτίωση ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος της τάξης, διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης) μπορούν να βοηθήσουν τη συμπερίληψη των μαθητών με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι συμμετέχοντες απάντησαν τις ερωτήσεις σε μια κλίμακα πέντε βαθμών (Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ).

Πίνακας 6.19

Απαντήσεις για τις εκπαιδευτικές πρακτικές

Διεπιστημονική συνεργασία- Συμβουλευτική υποστήριξη από ειδικό επιστημονικό προσωπικό (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί. κ.α.)	N	%
1. Καθόλου	2	2
2. Λίγο	4	4
3. Αρκετά	14	14
4. Πολύ	39	39
5. Πάρα πολύ	41	41
Σύνολο	100	100

Το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε θετικά στην εκπαιδευτική πρακτική της διεπιστημονικής συνεργασίας και της συμβουλευτικής υποστήριξης με σκοπό τη διευκόλυνση της συμπερίληψης

των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες (39% απάντησε πολύ και το 41% πάρα πολύ). Το 14% απάντησε αρκετά, το 4% απάντησε λίγο ενώ το 2% απάντησε καθόλου.

Πίνακας 6.20

Διαφοροποιημένη- εξατομικευμένη εργασία	N	%
1. Καθόλου	3	3
2. Λίγο	4	4
3. Αρκετά	27	27
4. Πολύ	32	32
5. Πάρα πολύ	34	34
Σύνολο	100	100

Το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε θετικά στη διαφοροποιημένη- εξατομικευμένη εργασία με σκοπό τη διευκόλυνση της συμπερίληψης των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες (32% απάντησε πολύ και το 34% πάρα πολύ). Το 27% απάντησε αρκετά, το 4% απάντησε λίγο ενώ το 3% απάντησε καθόλου.

Πίνακας 6.21

Ευελιξία στη χρήση του αναλυτικού προγράμματος	N	%
1. Καθόλου	1	1
2. Λίγο	5	5
3. Αρκετά	15	15
4. Πολύ	34	34
5. Πάρα πολύ	45	45
Σύνολο	100	100

Στην ερώτηση σχετικά με την ευελιξία στη χρήση του αναλυτικού προγράμματος, οι περισσότεροι φάνηκαν θετικοί (34% απάντησε πολύ και το 45% απάντησε πάρα πολύ), ορισμένοι απάντησαν αρκετά (15%), λίγοι απάντησαν λίγο (5%) και το 1% απάντησε καθόλου.

Πίνακας 6.22

Συνεργασία μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου	N	%
1. Καθόλου	2	2
2. Λίγο	2	2
3. Αρκετά	13	13
4. Πολύ	33	33
5. Πάρα πολύ	50	50
Σύνολο	100	100

Στην ερώτηση αν η συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου βοηθάει στη διευκόλυνση της συμπερίληψης, το 83% απάντησε θετικά (50% απάντησε πάρα πολύ και το 33% απάντησε πολύ), το 13% απάντησε αρκετά, το 2% λίγο και το 2% καθόλου.

Πίνακας 6.23

Συνδιδασκαλία γενικού και ειδικού εκπαιδευτικού στη γενική τάξη	N	%
1. Καθόλου	2	2
2. Λίγο	2	2
3. Αρκετά	20	20
4. Πολύ	29	29
5. Πάρα πολύ	47	47
Σύνολο	100	100

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η συνδιδασκαλία γενικού και ειδικού εκπαιδευτικού στη γενική τάξη συμβάλλει πολύ στη διευκόλυνση της συμπερίληψης (47% απάντησε πάρα πολύ και 29% απάντησε πολύ), το 20% απάντησε αρκετά, το 2% απάντησε λίγο και το 2% απάντησε καθόλου.

Πίνακας 6.24

Βελτίωση ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος της τάξης	N	%
1. Καθόλου	2	2
2. Λίγο	1	1
3. Αρκετά	8	8
4. Πολύ	36	36
5. Πάρα πολύ	53	53
Σύνολο	100	100

Στην ερώτηση αν η βελτίωση ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος της τάξης συμβάλει στη διευκόλυνση της συμπερίληψης, το σχεδόν όλοι απάντησαν θετικά (36% απάντησαν πολύ και 53% πάρα πολύ), το 8% απάντησε αρκετά, ελάχιστοι απάντησαν λίγο (1%) και μόνο 2% απάντησε καθόλου.

Πίνακας 6.25

Διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	N	%
1. Καθόλου	2	2
2. Λίγο	5	5
3. Αρκετά	19	19
4. Πολύ	37	37
5. Πάρα πολύ	37	37
Σύνολο	100	100

Οι περισσότεροι πιστεύουν ότι η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης βοηθά την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και φέρνει θετικά αποτελέσματα (74% απάντησαν θετικά), το 19% απάντησε αρκετά, το 5% απάντησε λίγο και τέλος το 2% απάντησε καθόλου.

Εμπόδια εφαρμογής της συμπερίληψης

Γίνεται διερεύνηση για το ποια εμπόδια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι δυσχεραίνουν το έργο της συμπερίληψης. Συγκεκριμένα, σε μια κλίμακα πέντε βαθμών (Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Ούτε

διαφωνώ ούτε συμφωνώ, Συμφωνώ και Συμφωνώ απόλυτα), οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσο η εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας, η σχολική κουλτούρα, το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, η συνεργασία των γονέων/ κηδεμόνων με τους εκπαιδευτικούς, οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη, το επίπεδο κατάρτισης/ επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ο διαθέσιμος εκπαιδευτικός χρόνος (ωρολόγια προγράμματα/ προγράμματα σπουδών), η κάλυψη των εκπαιδευτικών κενών με προσωπικό, το πλήθος των παιδιών στην τάξη, η κάλυψη των λειτουργικών αναγκών (π.χ. εκπαιδευτικά υλικά) του σχολείου, ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών και ο ηγέτης (διευθυντής/ ντρια) της σχολικής μονάδας μπορούν να αποτελέσουν εμπόδια στην προώθηση της συμπερίληψης.

Πίνακας 6.26

Απόψεις για την εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας

Εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας	N	%
1. Διαφωνώ απόλυτα	4	4
2. Διαφωνώ	6	6
3. Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	15	15
4. Συμφωνώ	53	53
5. Συμφωνώ απόλυτα	22	22
Σύνολο	100	100

Παραπάνω από τους μισούς συμμετέχοντες απάντησαν ότι η εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή της συμπερίληψης (53% απάντησαν ότι συμφωνούν και 22% συμφωνούν απόλυτα), το 15% παρέμεινε ουδέτερο και οι υπόλοιποι συμφώνησαν ότι δεν αποτελεί εμπόδια (6% διαφώνησαν και 4% διαφώνησαν απόλυτα).

Πίνακας 6.27

Απόψεις για τη σχολική κουλτούρα

Σχολική κουλτούρα	N	%
1. Διαφωνώ απόλυτα	2	2
2. Διαφωνώ	3	3

3. Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	21	21
4. Συμφωνώ	52	52
5. Συμφωνώ απόλυτα	22	22
Σύνολο	100	100

Στην ερώτηση αν η σχολική κουλτούρα εμποδίζει στην εφαρμογή της συμπερίληψης, οι περισσότεροι συμφώνησαν (52% απάντησαν ότι συμφωνούν και 22% συμφωνούν απόλυτα), το 21% έδειξε να είναι ουδέτερο κι ελάχιστοι διαφώνησαν με την άποψη ότι η κουλτούρα εμποδίζει την εφαρμογή της συμπερίληψης (3% διαφώνησαν και 2% διαφώνησαν απόλυτα).

Πίνακας 6.28

Απόψεις για το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών

Επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών	N	%
1. Διαφωνώ απόλυτα	2	2
2. Διαφωνώ	4	4
3. Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	15	15
4. Συμφωνώ	54	54
5. Συμφωνώ απόλυτα	25	25
Σύνολο	100	100

Οι περισσότεροι απάντησαν πως συμφωνούν στο ότι το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει την εφαρμογή της συμπερίληψης (54% συμφώνησε και το 25% συμφώνησε απόλυτα), το 15% των συμμετεχόντων δεν εξέφρασε γνώμη, 4 εκπαιδευτικοί διαφώνησαν και μόνο 2 δήλωσε ότι διαφωνεί απόλυτα.

Πίνακας 6.29

Απόψεις για τη συνεργασία των γονέων/ κηδεμόνων με τους εκπαιδευτικούς

Συνεργασία των γονέων/ κηδεμόνων με τους εκπαιδευτικούς	N	%
1. Διαφωνώ απόλυτα	3	3
2. Διαφωνώ	2	2
3. Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	9	9

4. Συμφωνώ	58	58
5. Συμφωνώ απόλυτα	28	28
Σύνολο	100	100

Στο θέμα που αναφέρεται στη συνεργασία των γονέων/ κηδεμόνων με τους εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (58%) συμφωνούν. Το 28% συμφωνεί απόλυτα, ενώ το 9% δηλώνει ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Το άλλο 2% διαφωνεί και 3 εκπαιδευτικοί διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση.

Πίνακας 6.30

Απόψεις για τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη

Στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη	N	%
1. Διαφωνώ απόλυτα	2	2
2. Διαφωνώ	6	6,1
3. Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	18	18,4
4. Συμφωνώ	49	49
5. Συμφωνώ απόλυτα	24	24,5
Σύνολο	98	100

Στο θέμα που αναφέρεται στις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη φαίνεται ότι οι περισσότεροι συμφωνούν (49% συμφωνούν και 24,5% συμφωνούν απόλυτα). Το 18,4% δηλώνει ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 6% διαφωνεί με την πρόταση και μόνο το 2% διαφωνεί απόλυτα. 2 εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Πίνακας 6.31

Απαντήσεις για το επίπεδο κατάρτισης/ επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Επίπεδο κατάρτισης/ επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	N	%
1. Διαφωνώ απόλυτα	2	2
2. Διαφωνώ	0	0
3. Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	13	13
4. Συμφωνώ	56	56

5. Συμφωνώ απόλυτα	29	29
Σύνολο	100	100

Για το επίπεδο κατάρτισης/ επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγάλο ποσοστό (56% συμφωνεί και το 29% συμφωνεί απόλυτα). Μικρό ποσοστό φάνηκε να διαφωνεί ότι το επίπεδο κατάρτισης/ επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή της συμπερίληψης (2%) και το 13% κράτησε ουδέτερη στάση.

Πίνακας 6.32

Απαντήσεις για το διαθέσιμο εκπαιδευτικό χρόνο (ωρολόγια προγράμματα/ προγράμματα σπουδών)

Διαθέσιμος εκπαιδευτικός χρόνος (ωρολόγια προγράμματα/ προγράμματα σπουδών)	N	%
1. Διαφωνώ απόλυτα	3	3
2. Διαφωνώ	1	1
3. Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	10	10
4. Συμφωνώ	47	47
5. Συμφωνώ απόλυτα	39	39
Σύνολο	100	100

Στο θέμα που αναφέρεται στο διαθέσιμο εκπαιδευτικό χρόνο (ωρολόγια προγράμματα/ προγράμματα σπουδών) φαίνεται ότι οι περισσότεροι συμφωνούν (47% συμφωνούν και 39% συμφωνούν απόλυτα) ότι μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο. Το 10% δηλώνει ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 1% διαφωνεί με την πρόταση και το 3% διαφωνεί απόλυτα.

Πίνακας 6.33

Απαντήσεις για την κάλυψη των εκπαιδευτικών κενών με προσωπικό

Κάλυψη εκπαιδευτικών κενών με προσωπικό	N	%
1. Διαφωνώ απόλυτα	2	2
2. Διαφωνώ	1	1
3. Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2	2

4. Συμφωνώ	47	47
5. Συμφωνώ απόλυτα	48	48
Σύνολο	100	100

Στο θέμα που αναφέρεται στην κάλυψη των εκπαιδευτικών κενών με προσωπικό οι περισσότεροι συμφώνησαν (47% συμφωνούν και 48% συμφωνούν πολύ), ουδέτερη στάση κράτησε το 2%, ενώ αρνητικά απάντησε το 3% (1% διαφωνεί και το 2% διαφωνεί απόλυτα).

Πίνακας 6.34

Απαντήσεις για το πλήθος παιδιών στην τάξη

Πλήθος παιδιών στην τάξη	N	%
1. Διαφωνώ απόλυτα	3	3
2. Διαφωνώ	2	2
3. Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	6	6
4. Συμφωνώ	43	43
5. Συμφωνώ απόλυτα	46	46
Σύνολο	100	100

Στο θέμα που αναφέρεται στο πλήθος των παιδιών στην τάξη το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων απάντησε θετικά, συμφωνούν δηλαδή στο ότι μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο ο μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη κατά την εφαρμογή της συμπερίληψης (46% συμφωνεί απόλυτα και 43% συμφωνεί). Το 6% κράτησε ουδέτερη στάση και το 5% απάντησε αρνητικά (το 2% διαφωνεί και το 3% διαφωνεί πολύ).

Πίνακας 6.35

Απαντήσεις για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών του σχολείου

Κάλυψη λειτουργικών αναγκών του σχολείου	N	%
1. Διαφωνώ απόλυτα	2	2

2. Διαφωνώ	0	0
3. Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	4	4
4. Συμφωνώ	56	56
5. Συμφωνώ απόλυτα	38	38
Σύνολο	100	100

Σχετικά με την ερώτηση για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών, οι περισσότεροι συμφώνησαν (56% συμφωνούν και 38% συμφωνούν απόλυτα), μόνο το 4% έδειξε να είναι ουδέτερο και μόλις το 2% διαφώνησε με την πρόταση.

Πίνακας 6.36

Απαντήσεις για τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών

Τρόπος αξιολόγησης των μαθητών	N	%
1. Διαφωνώ απόλυτα	3	3
2. Διαφωνώ	1	1
3. Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	15	15
4. Συμφωνώ	49	49
5. Συμφωνώ απόλυτα	32	32
Σύνολο	100	100

Σχετικά με την ερώτηση για τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών οι περισσότεροι απάντησαν θετικά, ότι μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο ο τρόπος αξιολόγησης των παιδιών στην εφαρμογή της συμπερίληψης (49% συμφωνεί και 32% συμφωνεί απόλυτα). Το 15% κράτησε ουδέτερη στάση και το 4% απάντησε αρνητικά (3% διαφωνεί απόλυτα και 1% διαφωνεί).

Πίνακας 6.37

Απόψεις για τον ηγέτη (διευθυντή/ ντρια) της σχολικής μονάδας

Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας	N	%
1. Διαφωνώ απόλυτα	2	2
2. Διαφωνώ	4	4
3. Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	14	14,1

4. Συμφωνώ	52	52,5
5. Συμφωνώ απόλυτα	27	27,3
Σύνολο	99	100

Στην ερώτηση αν ο ηγέτης αποτελεί εμπόδιο στη σχολική μονάδα, 79 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι συμφωνούν με την πρόταση, 14 εκπαιδευτικοί έδειξαν ουδέτερη στάση και 6 διαφώνησαν. 1 εκπαιδευτικός δεν απάντησε τη συγκεκριμένη απάντηση.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναδείχθηκε η αναγκαιότητα βελτίωσης του βαθμού υλοποίησης της συμπερίληψης στο σύγχρονο, ελληνικό, δημόσιο δημοτικό σχολείο. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν είναι ικανοποιημένη από την εφαρμογή της, παρά τις πρόσφατες θεσμικές προσπάθειες του Υπουργείου Παιδείας τόσο στην ειδική Αγωγή (θεσμός παράλληλης στήριξης, τμήματα ένταξης) όσο και στην Διαπολιτισμική Αγωγή (τμήματα υποδοχής). Και η παραδοχή αυτή είναι αναμενόμενη, καθώς η αλλαγή στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτίστως και κατόπιν των εμπλεκομένων στη σχολική κοινότητα είναι μια χρονοβόρα παιδαγωγική διαδικασία που απαιτεί συνεχή και συντονισμένη προσπάθεια πολλών παραγόντων. Η σχολική κουλτούρα θεωρήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ως ένα βασικό εμπόδιο εφαρμογής της συμπερίληψης. Η διαμόρφωση μιας νέας κουλτούρας και δη συμπεριληπτικής αποτελεί πρόκληση για τη δημιουργία ενός σχολείου που αποδέχεται τη διαφορετικότητα. Αναφορικά με τα εμπόδια εφαρμογής της συμπερίληψης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν σε μεγάλο βαθμό με τη σημασία της συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών, τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών, το επίπεδο κατάρτισης και την εκπαιδευτική πολιτική.

Ιδιαίτερη εντύπωση αποτέλεσε ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών που υποστηρίζει ότι τα παιδιά με αναπηρία δεν πρέπει να φοιτούν στο γενικό σχολείο, παρά την αναγνώριση ότι υπάρχουν σημαντικά κοινωνικά οφέλη από τη συμμετοχή τους σε μια τυπική τάξη. Διερευνώντας παράλληλα την ηλικία των εκπαιδευτικών ως παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη, προέκυψε ότι όσο μεγαλύτεροι είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο λιγότερο υποστηρίζουν τη συνδιδασκαλία και τη σχολική συνύπαρξη μαθητών με ή χωρίς αναπηρία. Συνεπώς, μία καλή λύση για να εξισορροπηθούν οι αποκλίσεις αυτές και να προωθηθεί ο αναμενόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού που στηρίζει ουσιαστικά τη συμπερίληψη αποτελεί η επιμόρφωση. Μέσα από τις ερωτήσεις που αφορούσαν στη δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, προέκυψε ότι η μεγάλη πλειοψηφία της εκπαιδευτικής κοινότητας θεωρεί αναγκαία την επιμόρφωση, ώστε να κατανοήσουν τις δυσκολίες, τις εμπειρίες και τις διαφορετικές συνήθειες των παιδιών με αναπηρίες, να απαλλαγθούν από στερεότυπα και προκαταλήψεις, να ευαισθητοποιηθούν στην παροχή θετικών προσδοκιών και να ανταλλάξουν συμπεριληπτικές πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν σε μεγάλο βαθμό θετικά ότι η διεπιστημονική συνεργασία και συμβουλευτική υποστήριξη από ειδικούς, είναι μία

σημαντική πρακτική που συμβάλει στην κατεύθυνση της συμπερίληψης. Επιπλέον, η ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος, η συνδιδασκαλία ειδικού και γενικού εκπαιδευτικού στην ίδια τάξη, η συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου και η βελτίωση του ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος αποτελούν σημαντικές πρακτικές που ευνοούν τη συμπερίληψη.

Ξένη Βιβλιογραφία

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010, June 4). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education* , 14 (4), σσ. 401-416.

Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education. *Teaching and Teachers Education* , 22 (4), σσ. 513-522.

Armstrong, F. (2016). *Inclusive education: The key role of Teaching Assistants* (pp. 1- 12). London: Routledge.

Avramidis, E. (2010). Social Relationships of Pupils with Special Educational Needs in the Mainstream Primary Class: Peer Group Membership and Peer-assessed Social Behaviour. *European Journal of Special Needs Education* 25 (4):413– 429.10.1080/08856257.2010.513550

Bhattan, N., & Das, A. (2014, July). Regular School Teachers' Concerns and Perceived Barriers to Implement Inclusive Education in New Delhi, India. *International Journal of Instruction* , 7 (2), σσ. 89-103.

Booth, T. (2006). Improving schools, developing inclusion? Στο M. Ainscow, T. Booth, & A. Dyson, *Improving Schools, Developing Inclusion* (σ. 232). London: Routledge.

Boston: Allyn&Bacon. Stylianou, A. (2017). Absentint the absence(s) in the wdication of poor minority ethnic students: a critical realist framework. *International Journal of Inclusive Education* , 21 (10), σσ. 975-990.

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1888–1897.doi:10.1016/j.ridd.2012.05.010

Bualar, J. (2016). What has gone wrong with inclusive education in Thailand? *Journal of Public Affairs* , 16 (2), σσ. 156-161.

Carter, E., Moss, C., Fesperman, E., Cooney, M., Brock, M., Lyons, G., και συν. (2015, September). Promoting Inclusion, Social Connections and LearningThrough PeerSupport Arrangments. *TEACHING Exceptional Children* , 48 (1), σσ. 9-18.

- Da Fonte, M. A., & Barton-Arwood, S. M. (2016). Collaboration of general and special education teachers: Perspectives and strategies. *Intervention in School and Clinic*, 53(2), 99-106.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education?. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294.
- Fox, N.E. and J.E. Ysseldyke (1997). Implementing of inclusion at the middle school level. Lessons from a negative example. *Exceptional Children* 64, 81-98
- Fuchs, L., Fuchs, D., Compton, D., Wehby, J., Schumacher, R., Gersten, R., και συν. (2009). Inclusion Versus Specialized Intervention for Very-Low-Performing Students: What Does Access Mean in an Era of Academic Challenge? *Exceptional Children* , 81 (2), σσ. 134-157.
- Garcia-Huidobro, J., & Corvalan, J. (2009). Barriers that prevent the achievement of inclusive democratic education. *Prospects* (39), σσ. 239-250.
- Gartner, A. & Lipsky, D.K. (2000). Inclusion and school restructuring: a new synergy. In: R.A. Villa & J.S. Thousand (Eds), *Restructuring for caring and effective education* (pp.38-55). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Giangreco, M.F. Cloninger, C.J., Dennis, R.E., & Edelman, S.W. (2000). Problem solving to facilitate inclusive education. In: R.A. Villa & J.S. Thousand (Eds), *Restructuring for caring and effective education* (pp. 293-327). Baltimore: Harvard University Press.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A Summary of the Evidence on Inclusive Education*. Abt Associates.
- Held, V. (1993). *Feminist morality: Transforming culture, society and politics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Heissenbuttel, H. (2014, December 22). *Inclusive Culture in schools transforms communities*. Ανάκτηση από YouTube: YouTube: https://youtu.be/_gsbNR2plts
- Heward, W.L.(2011). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: σύγχρονες ενταξιακές και εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Hick, P., & Thomas, G. (2008). *Inclusion and diversity in education*. San Francisco: CA:Sage Publications.

Jager, P. & Bowman, C.A. (2002). Disability matters: Legal and pedagogical issues of disability in education. Westport: Praeger Publishers.

Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education* , 21 (2), σσ. 146-159.

Mercer, C.D. & Mercer, A.R. (1989). Teaching students with learning problems (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill.

Meyer, A., & Rose, D. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. Ανάκτηση από Association for \supervision and Curriculum Development : <http://www.cast.org/teachingeverystudent/ideas/tes>

Miles, S., & Singal, N. (2011). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity?. *International journal of inclusive education*, 14(1), 1-15.

Morsink, C.V., Thomas, C.C., & Smith- Davis, J. (1987). Noncategorical special education programs: Process and outcomes. Στο M.C. Wang, MC Reynolds, & H.J. Walberg (Eds). *The handbook of special education: Research and practice* (pp. 287-311). Oxford, England: Pergamon Press.

Nind, M. (2014). Inclusive research and inclusive education: why connecting them making sence for teachers' and learners' democratic development of education. *Cambridge Journal of Education*, 44 (4), σσ. 525-540.

Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., ... & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 57(11), 1247-1257.

O'Keefe, S. (2012). Examining practice for educating culturally and linguistic diverse exceptional populations in middle school inclusive settings. Ανάκτηση από ProQuest dissertations and Theses: [http://libproxy.nau.edu/docview/1282359727?accountid=12706.\(1282359727\)](http://libproxy.nau.edu/docview/1282359727?accountid=12706.(1282359727))

Ruddick, S. (1989). *Maternal thinking*. New York: Beacon Press.

Sailor, W. (1991). Special Education in the restructured schools. *Remedial and Special Education* 12, 8-22.

- Senge, P. M. (1990). *The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Schwab, S., & Hessels, M. (2015). Achievement Goals, School Achievement, Self-Estimations of School Achievements and Calibration in students with an without special educational needs in inclusive education. *Scandinavian Journal of Educational research* , 59 (4), σσ. 461-477.
- Schön, D., & Argyris, C. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading: Addison Wesley, 305(2).
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver: Love Publishing.
- Smith, T., Polloway, E., Doudy, C., & Patton, J. (1998). *Teaching students with special needs in inclusive settings*.
- Stokes, R. & Hornby, G. (2000). *Meeting special needs in mainstream schools: A practical guide for teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Tange, H. (2016). Inclusive and exclusive knowledge practices in interdisciplinary, international education. *International Journal of Inclusive Education* , 20 (10), σσ. 1097-1108.
- Thousand, J.S. & Villa, R.A. (2000). Collaborative teaching: a powerful tool in school restructuring. In: J. S. Thousand & R.A. Villa (Eds), *Restructuring for caring and effective education*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Tomlinson, C. A., & Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership* , 56 (3), σσ. 52-55.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action On Special Needs Education*. Ανάκτηση από UNESCO: <https://unesdoc.unesco.org/ark/48223/pf0000098427>
- Villa, R. A., & Thousand, J. S. (2016). *Leading an inclusive school: Access and success for ALL students*. ASCD.
- Walker, P. (2016, December 20). *Inclusive education: a way to think differently about difference*. Ανάκτηση από YouTube: <http://youtu.be/folCetXtYG0>
- Warnock, H.M. (1978). *Special Educational needs, Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO.

Zollers, N., Ramanathan, A., & Yu, M. (1999). The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12 (2), σσ. 157-174.

Zundans-Fraser, L., & Bain, A. (2016). The role of collaboration in a comprehensive programme design process in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 136-148.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Π. (2011). Από την "ειδική" στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο. Στο Συλλογικό, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 297-331). Ζεφύρι: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π. (2011). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών. Στο Συλλογικό, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 43-72). Ζεφύρι: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π. (2011). Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Συλλογικό, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σσ. 73-100). Ζεφύρι: Διάδραση.

Γαβριηλίδου-Τσιελέπη, Ε. (2011). Άγονο έδαφος για αλλαγή: Δυσκολία για εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Στο Συλλογικό, *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σσ. 273-296). Ζεφύρι: Διάδραση.

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.

Ζώνιου- Σιδέρη, Ε. (2011). *Ενταξιακές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: τόπος.

Κοντάκος Α.& Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: ελληνικά γράμματα.

Κοντάκος, Α. (2011). Συστημική εκπαιδευτική ηγεσία. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τ. 4, *Επικοινωνία και διακυβέρνηση εκπαιδευτικών συστημάτων*, (σελ. 75-92). Αθήνα: Διάδραση.

Κούρτη, Ε. (2011). *Κλειδιά και αντικλείδια: Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*. Αθήνα: Κάλλιπος

Στασινός, Δ. (2013). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020:Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση.

Στασινός, Δ. (2020). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020:Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση.

Σωκράτους, Σ., & Αγγελίδης, Π. (2012). Συνδιδασκαλία στο νηπιαγωγείο: Προβλήματα και προοπτικές. Στο Συλλογικό, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων: Σχέση αμφίδρομη. Ζεφύρι: Διάδραση.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). Σχολική ψυχολογία. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Α ΜΕΡΟΣ. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ- ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Q1. Φύλο

1 Άνδρας 2 Γυναίκα

Q2 Ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκετε:

Κάτω των 25 ετών1

26-35 ετών2

36-45 ετών3

46-55 ετών4

55 τών και άνω5

Q3 Τομέας προπτυχιακών σπουδών

1 Ακαδημία Δημοτικής Εκπαίδευσης

2 Εικαστικά

3 Παιδαγωγικό Δημοτικό Εκπαίδευσης

4 Θεατρική Αγωγή

5 Αγγλικά

6 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

7 Γερμανικά

8 Γαλλικά

9 Φυσική Αγωγή

10 Πληροφορική

11 Ψυχολογία

12 Άλλο:.....

Q4 Έχετε κάποια ειδίκευση;

1 Διδακτορικό

2 Μεταπτυχιακό

3 Παρακολούθηση σεμιναρίου 400 ωρών

4 Εκπαιδευτική εμπειρία (π.χ. σε σχολικές μονάδες ΣΜΕΑΕ, σε Τμήμα Ένταξης, ως εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης, Τμήμα Υποδοχής Προσφύγων ΖΕΠ)
5 Δε διαθέτω κάποια ειδίκευση

Q5 Εργάζεστε ως...

Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

Q6 Ποια είναι η εκπαιδευτική προϋπηρεσία σας;

- 1 Λιγότερο από 1 έτος
- 2 2-4 έτη
- 3 5-10 έτη
- 4 Πάνω από 10 έτη

Q7 Έχετε παρακολουθήσει ειδική επιμόρφωση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;

- 1 Ναι
- 2 Όχι

Q8 Στο σχολείο σας υπάρχουν μαθητές/τριες με εκπαιδευτικές ανάγκες (ειδικές, διαπολιτισμικές) σε:

- 1 Μικρό βαθμό (1 στους 10 μαθητές)
- 2 Μέτριο αριθμό (2-3 στους 10 μαθητές)
- 3 Μεγάλο αριθμό (περισσότεροι από τους μισούς μαθητές)

B ΜΕΡΟΣ. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

Q9 Σε ποιο βαθμό κρίνετε ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση υλοποιείται αποτελεσματικά στο σχολείο όπου εργάζεστε;

- 1 Καθόλου
- 2 Λίγο
- 3 Αρκετά
- 4 Πολύ
- 5 Πάρα πολύ

Q10 Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τον τρόπο που υλοποιείται η συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σχολείο όπου εργάζεστε;

- 1 Καθόλου
- 2 Λίγο

- 3 Αρκετά
- 4 Πολύ
- 5 Πάρα πολύ

Q11 Η εκπαίδευση των παιδιών με εκπαιδευτικές ανάγκες (ειδικές, διαπολιτισμικές) είναι ευθύνη των γενικών σχολείων.

- 1.καθόλου
- 2.λίγο
- 3.αρκετά
- 4.πολύ
- 5.πάρα πολύ

Q12 Μαθητές με όλων των ειδών τις εκπαιδευτικές ανάγκες είναι εφικτό να διδάσκονται και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες μαζί με συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία.

- 1 Καθόλου
- 2 Λίγο
- 3 Αρκετά
- 4 Πολύ
- 6 Πάρα πολύ

Q13 Τα παιδιά με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή τμήματα ένταξης.

- 1.καθόλου
- 2.λίγο
- 3.αρκετά
- 4.πολύ
- 5.πάρα πολύ

Q14 Θεωρώ ότι όλοι οι μαθητές επωφελούνται κοινωνικά σε μια συμπεριληπτική τάξη.

- 1.καθόλου
- 2. λίγο
- 3.αρκετά
- 4.πολύ
- 5.πάρα πολύ

Γ ΜΕΡΟΣ. ΡΟΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΩΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Q15 Οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να εκπαιδευτούν για να κατανοήσουν τις δυσκολίες, τις εμπειρίες και τις διαφορετικές παραδόσεις των μαθητών/τριών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ
- 3 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- 4 Συμφωνώ
- 6 Συμφωνώ απόλυτα

Q16 Οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία τους, εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ
- 3 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- 4 Συμφωνώ
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

Q17 Οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να απαλλαγθούν από στερεότυπα, προκαταλήψεις και να ευαισθητοποιηθούν στην παροχή θετικών προσδοκιών κατά την εισαγωγική ή δια βίου εκπαίδευση τους, μέσω πρακτικής εμπειρίας.

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ
- 3 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- 4 Συμφωνώ
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

Q18 Είναι καλό να οργανωθούν σεμινάρια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να καταρτιστούν στις συμπεριληπτικές πρακτικές.

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ
- 3 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- 4 Συμφωνώ
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

ΜΕΡΟΣ Δ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Q19 Πόσο θεωρείτε ότι οι παρακάτω εκπαιδευτικές πρακτικές διευκολύνουν τη συμπερίληψη των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες (ειδικές, διαπολιτισμικές) στην ενιαία εκπαίδευση;

Η απάντησή σας

Q20_1 Διεπιστημονική συνεργασία- Συμβουλευτική υποστήριξη από ειδικό επιστημονικό προσωπικό (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, κ.α.)

1. καθόλου
2. λίγο
3. αρκετά
4. πολύ
5. πάρα πολύ

Q20_2 Διαφοροποιημένη- εξατομικευμένη εργασία

1. καθόλου
2. λίγο
3. αρκετά
4. πολύ
5. πάρα πολύ

Q20_3 Ευελιξία στη χρήση του αναλυτικού προγράμματος

1. καθόλου
2. λίγο
3. αρκετά
4. πολύ
5. πάρα πολύ

Q20_4 Συνεργασία μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου

1. καθόλου
2. λίγο
3. αρκετά
4. πολύ
5. πάρα πολύ

Q20_5 Συνδιδασκαλία γενικού και ειδικού εκπαιδευτικού στη γενική τάξη

1. καθόλου
2. λίγο
3. αρκετά
4. πολύ

5.πάρα πολύ

Q20_6 Βελτίωση ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος της τάξης

1.καθόλου

2.λίγο

3. αρκετά

4.πολύ

5.πάρα πολύ

Q20_7 Διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

1.καθόλου

2.λίγο

3. αρκετά

4.πολύ

5.πάρα πολύ

E. ΕΜΠΟΔΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Q21 Η εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας

1 Διαφωνώ απόλυτα

2 Διαφωνώ

3 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

4 Συμφωνώ

5 Συμφωνώ απόλυτα

Q22 Η σχολική κουλτούρα

1 Διαφωνώ απόλυτα

2 Διαφωνώ

3 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

4 Συμφωνώ

5 Συμφωνώ απόλυτα

Q23 Το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ
- 3 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- 4 Συμφωνώ
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

Q24 Η συνεργασία των γονέων/ κηδεμόνων με τους εκπαιδευτικούς

- Διαφωνώ απόλυτα
Διαφωνώ
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ
Συμφωνώ απόλυτα

Q25 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ
- 3 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- 4 Συμφωνώ
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

Q26 Το επίπεδο κατάρτισης/ επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ
- 3 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- 4 Συμφωνώ
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

Q27 Ο διαθέσιμος εκπαιδευτικός χρόνος (ωρολόγια προγράμματα/ προγράμματα σπουδών)

- Διαφωνώ απόλυτα
Διαφωνώ
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ
Συμφωνώ απόλυτα

Q28 Το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων όπως είναι διαμορφωμένο από το ΙΕΠ.

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ
- 3 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

- 4 Συμφωνώ
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

Q29 Η κάλυψη των εκπαιδευτικών κενών με προσωπικό

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ
- 3 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- 4 Συμφωνώ
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

Q30 Το πλήθος παιδιών στην τάξη

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ
- 3 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- 4 Συμφωνώ
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

Q31 Η κάλυψη των λειτουργικών αναγκών (π.χ. εκπαιδευτικά υλικά) του σχολείου

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ
- 3 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- 4 Συμφωνώ
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

Q32 Ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ
- 3 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- 4 Συμφωνώ
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

Q33 Ο ηγέτης (διευθυντής/ντρια) της σχολικής μονάδας

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ
- 3 Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
- 4 Συμφωνώ
- 5 Συμφωνώ απόλυτα