

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

Διπλωματική διατριβή

Η Συμπερίληψη στο γενικό λύκειο: τάσεις και προκλήσεις. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Inclusion in General Lyceum: Trends and Challenges. Attitudes and views of general education teachers on inclusive education

της

Ζέρβα Ζωής

A.M.: 3032201701512

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Καρακατσάνη Δέσποινα

Εξεταστική Επιτροπή:

1. Δημόπουλος Κωνσταντίνος

2. Τσακίρη Δέσποινα

Κόρινθος, Μάιος 2019

Copyright © Ζέρβα Ζωή¹, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και μόνο.

¹ zervazoi@gmail.com

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Η Συμπερίληψη στο γενικό λύκειο: τάσεις και προκλήσεις. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 30 – 5 – 2019

Η δηλούσα

Ζέρβα Ζωή

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	6
Abstract.....	7
Εισαγωγή.....	8
I. Θεωρητικό μέρος	
Κεφάλαιο 1^ο . Σχολείο και κοινωνικός αποκλεισμός.....	11
1.1. Εννοιολογική προσέγγιση του κοινωνικού αποκλεισμού.....	11
1.2. Ο ρόλος της εκπαίδευσης και του σχολείου σήμερα	12
1.3. Ο κοινωνικός αποκλεισμός στην εκπαίδευση και η αναγκαιότητα αντιμετώπισής του.....	14
1.4. Θεσμικό πλαίσιο.....	17
1.5. Εμπόδια και φραγμοί στην κοινωνική συμμετοχή.....	19
Κεφάλαιο 2^ο . Η Συμπερίληψη στην εκπαίδευση.....	20
2.1. Η μάθηση ως μέσο αγωγής.....	20
2.1.1. Εννοιολογική προσέγγιση της μάθησης.....	20
2.1.2. Θεωρίες μάθησης.....	22
2.2 Η συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	24
2.2.1. Εννοιολογική προσέγγιση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	24
2.2.2. Θεωρίες υποστήριξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	26
2.2.3. Η πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	28
2.2.3.α. Διεθνής και ευρωπαϊκή προσέγγιση.....	28
2.2.3.β. Η συμπερίληψη στο χάρτη της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.....	30
2.2.4. Διαστάσεις και εφαρμογές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	33

2.2.4.1. Παιδαγωγικές συμπεριληπτικές πρακτικές.....	33
2.2.4.2. Προσβασιμότητα στην εκπαίδευση και εκπαιδευτική τεχνολογία.....	36
Κεφάλαιο 3^ο. Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού.....	39
Κεφάλαιο 4^ο. Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.....	42
4.1. Η επιμόρφωση σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο.....	44
4.2. Η επιμόρφωση στην ελληνική πραγματικότητα.....	45
4.3. Εμπόδια στην εφαρμογή της επιμόρφωσης.....	47
Κεφάλαιο 5^ο. Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη.....	49
5.1. Σε διεθνές επίπεδο.....	49
5.2. Στην Ελλάδα.....	51
Κεφάλαιο 6^ο. Σύνοψη Θεωρητικού Μέρους.....	55
II. Ερευνητικό μέρος.....	56
Κεφάλαιο 1^ο. Μεθοδολογία έρευνας	56
1.1. Σκοπός του κεφαλαίου.....	56
1.2. Βασικοί στόχοι της έρευνας.....	56
1.3. Μεθοδολογία (μέθοδος, ερευνητικό εργαλείο, δείγμα, τόπος διεξαγωγής, μέθοδος ανάλυσης δεδομένων).....	57
1.3.1. Η συνέντευξη και οι στόχοι της συνέντευξης ως εργαλείου έρευνας.....	57
1.3.2. Η ημιδομημένη συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο.....	57
1.3.3. Δειγματοληψία.....	58
1.4. Προκλήσεις συμπερίληψης. Έρευνα σε τέσσερα Γενικά Λύκεια του Νομού Αττικής.....	59
1.5. Διεξαγωγή πιλοτικών συνεντεύξεων – Αναδιαμόρφωση και αναστοχασμοί.....	62
1.6. Δεοντολογία της έρευνας.....	62

1.7. Περιορισμοί.....	63
Κεφάλαιο 2^ο. Διεξαγωγή συνεντεύξεων.....	64
2.1. Ερωτήσεις συνεντεύξεων.....	64
2.2. Περιγραφή διαδικασίας συνέντευξης.....	65
2.3. Ανάλυση των δεδομένων.....	65
2.4. Δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.....	67
Κεφάλαιο 3^ο.: Ερευνητικά ευρήματα.....	68
3.1. 1ος θεματικός άξονας. Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το σχολείο και το νομοθετικό πλαίσιο της συμπερίληψης.....	68
3.2. 2ος θεματικός άξονας. Δυσκολίες και ανασταλτικοί παράγοντες πρακτικής εφαρμογής της συμπερίληψης.....	75
3.3. 3ος θεματικός άξονας. Ρόλος των εκπαιδευτικών.....	88
3.4. 4ος θεματικός άξονας. Κατάρτιση – Επιμόρφωση.....	97
3.5. 5ος θεματικός άξονας. Εκπαιδευτικές πρακτικές.....	102
Κεφάλαιο 4ο. Συμπεράσματα – Προτάσεις.....	107
4.1. Συμπεράσματα.....	109
4.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	121
Βιβλιογραφία.....	122
Παράρτημα: Συνοπτικός συγκεντρωτικός πίνακας ερευνητικών ευρημάτων.....	135

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η συμπερίληψη στην εκπαίδευση αποτελεί κεντρικό ζητούμενο στην εκπαιδευτική πολιτική πολλών κρατών, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας (Ν. 4547/2018). Το συμπεριληπτικό σχολείο είναι ένα «Σχολείο για όλους», ενδιαφέρεται για την ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών του στην εκπαίδευση και ανταποκρίνεται στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών και μαθητριών (Unesco, 1994, 2009). Ωστόσο, ανακύπτει το ερώτημα αν το γενικό σχολείο είναι έτοιμο να προσφέρει τα απαραίτητα μέσα και την απαραίτητη βοήθεια για την ικανοποίηση αυτών των εκπαιδευτικών αναγκών.

Οι εκπαιδευτικοί ως βασικοί συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και ως εκ τούτου στην εφαρμογή της συμπερίληψης στο γενικό σχολείο. Γι' αυτό αντικείμενο μελέτης της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής αποτελεί η καταγραφή και η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων δεκαέξι εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε τέσσερα Γενικά Λύκεια του Νομού Αττικής σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών και μαθητριών στο γενικό λύκειο, τις εκπαιδευτικές πρακτικές που αυτοί/ες εφαρμόζουν και τους παράγοντες που παρεμποδίζουν ή διευκολύνουν την πρακτική εφαρμογή της συμπερίληψης στην Ελλάδα.

Το ερευνητικό εργαλείο για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι η ημιδομημένη συνέντευξη, ενώ η επεξεργασία των δεδομένων βασίζεται στην ποιοτική μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι γενικά θετικές απέναντι στη συμπερίληψη, αλλά διέπονται από εσωτερικές αντιφάσεις. Αφενός αναγνωρίζουν την αξία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ασκούν δριμεία κριτική στα τρωτά του εκπαιδευτικού συστήματος, αφετέρου οι ίδιοι/ες προσκολλημένοι/ες στο ατομικό μοντέλο προσέγγισης της διαφορετικότητας δυσκολεύονται να υιοθετήσουν ή ακόμα αγνοούν τις εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν τη συμπερίληψη στην εκπαιδευτική πράξη, αναπαράγοντας έτσι τις συνθήκες εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Δυναμικό εφαλτήριο για να εδραιωθεί η κουλτούρα συμπερίληψης στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί η επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με έμφαση στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και στις νέες εκπαιδευτικές συμπεριληπτικές πρακτικές.

Λέξεις – κλειδιά: συμπερίληψη, μάθηση, γενικό λύκειο, εμπόδια, πρακτικές, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Abstract

In recent years, inclusion in education has been a central issue in the education policy of many states, including Greece. The inclusive school is a "School for All", interested in the equal participation of all its members in education and responding to the different educational needs of all students. However, the question arises as to whether the general school is ready to offer the necessary resources and help to meet these educational needs.

Teachers as key players in the educational process play an important role in promoting any educational reform and thus implementing the inclusion in the general school. Therefore, the subject of this postgraduate dissertation is the recording and the exploration of the views and attitudes of sixteen teachers who serve in four General Lyceums of the Prefecture of Attica regarding the inclusion of high school students in general lyceum, the educational practices that teachers also apply and the factors that impede or facilitate the practical implementation of inclusion in Greece.

The research tool for conducting the research is semi-structured interview, while data processing is based on a qualitative method of content analysis. According to the research findings, the views of the sample teachers are generally positive towards inclusion, but are governed by internal contradictions. On the one hand, they acknowledge the value of inclusive education and strongly criticize their vulnerable education system, and on the other hand the individuals attached to the individual approach to diversity find it difficult to adopt or even ignore the educational practices that promote inclusion in the educational act, thus reproducing the conditions of educational exclusion. Potential springboard in order to consolidate the inclusion culture in the educational process is the vocational training of teachers with emphasis on the heterogeneity of the student population and on the new educational inclusive practices.

Keywords: inclusion, learning, general lyceum, obstacles, practices, training of teachers

Εισαγωγή

Οι μεγάλοι διεθνείς οργανισμοί (ΟΗΕ, WHO, Unesco, Ευρωπαϊκή Ένωση, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο κ.ά.) έχουν επανειλημμένα διατυπώσει οδηγίες και κατευθυντήριες γραμμές προς τις κυβερνήσεις των διαφόρων κρατών – μελών τους (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 1996, 2003, 2009, 2014), με τις οποίες τα ενθαρρύνουν να εκσυγχρονίσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα δίνοντας έμφαση στο δικαίωμα στη διαφορά, στα ίσα δικαιώματα των μαθητών και μαθητριών και στο σεβασμό της ανθρώπινης αξίας και αξιοπρέπειας. Βασικός στόχος θα πρέπει να είναι η αύξηση των συμμετεχόντων στη μάθηση και στην κοινωνική κοινότητα και η μείωση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού (Unesco, 2009).

Ωστόσο, η σχολική πραγματικότητα απέχει πολύ από την πρακτική εφαρμογή των σχετικών οδηγιών και των κατευθυντήριων γραμμών. Στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο κόσμο περίπου 140 εκατομμύρια παιδιά βρίσκονται εκτός σχολείου, το μεγαλύτερο ποσοστό των οποίων είναι παιδιά με αναπηρίες και κορίτσια. Επίσης, μεγάλο ποσοστό παιδιών που φοιτούν σε σχολείο δεν λαμβάνουν ποιοτική εκπαίδευση, ενώ το ένα τρίτο του συνολικού πληθυσμού τους βιώνει τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό (Unesco, 2004, 2009).

Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ετήσιας Έκθεσης 2017 – 2018 της ΓΣΕΕ για την Εκπαίδευση², η Ελλάδα συγκαταλέγεται ανάμεσα στα κράτη – μέλη με τις μεγαλύτερες ανισότητες ως προς την πρόσβαση στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ηλικίας από δεκαέξι ετών και άνω. Το 42,8% των ατόμων αυτής της ηλικιακής ομάδας με αναπηρία παρατηρείται ότι έχει ολοκληρώσει το πολύ την Κατώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ οι απόφοιτοι Λυκείου και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης υποεκπροσωπούνται σημαντικά.

Τα παραπάνω στοιχεία μπορούν να συσχετιστούν και με τα ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, το 2011, τα άτομα με αναπηρία που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση στην Ελλάδα ανέρχεται στο 39,2%, κατατάσσοντας τη χώρα στην έκτη υψηλότερη θέση μεταξύ των κρατών – μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επίσης, παρατηρείται ότι, παρόλο που η αναλογία πιθανοτήτων να ολοκληρώσουν τα άτομα με αναπηρία την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση παρουσιάζεται σημαντικά αυξημένη τα τελευταία χρόνια, εξακολουθεί να απέχει σημαντικά από την ισορροπημένη εκπροσώπησή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Τα τελευταία χρόνια, κεντρικό εκπαιδευτικό πρόταγμα αποτελεί η συμπερίληψη, η γενική παιδαγωγική που βασίζεται στα ανθρώπινα δικαιώματα και στρέφεται ενάντια στον αποκλεισμό

² της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής και του Γενικού Λογιστηρίου του Κράτους, της EUROSTAT και του δικτύου EURYDICE, του OECD και της UNESCO.

και το περιθώριο παρέχοντας ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές και σε όλες τις μαθήτριες για προσωπική εξέλιξη (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011α). Σύμφωνα με το θεσμό, ο οποίος έχει νομοθετικά κατοχυρωθεί και στην Ελλάδα, όλος ο μαθητικός πληθυσμός πρέπει να συμπεριληφθεί στο γενικό σχολείο. Λαμβάνοντας τα παραπάνω υπόψη, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να καταδείξει μέσω της καταγραφής και της διερεύνησης των στάσεων και των απόψεων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε γενικά λύκεια αν η συμπερίληψη εφαρμόζεται στην ελληνική εκπαίδευση και σε ποιο βαθμό η πρακτική της εφαρμογή είναι αποτελεσματική και αποδίδει καρπούς.

Η παρούσα διατριβή είναι δομημένη σε δύο μέρη. Το **πρώτο** μέρος, το θεωρητικό, περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο με τίτλο «Σχολείο και κοινωνικός αποκλεισμός» παρουσιάζεται ο ρόλος της εκπαίδευσης και του σχολείου σήμερα, προσεγγίζεται η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαίδευση και η αναγκαιότητα αντιμετώπισής του. Κατόπιν, παρουσιάζεται τόσο το θεσμικό πλαίσιο για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού όσο και τα εμπόδια και οι φραγμοί που ορθώνονται και παρεμποδίζουν την κοινωνική συμμετοχή.

Στο δεύτερο κεφάλαιο με τίτλο «Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση» προσεγγίζεται εννοιολογικά η μάθηση ως μέσο αγωγής και παρουσιάζονται οι θεωρίες μάθησης που στηρίζουν και «θωρακίζουν» την επιχειρούμενη έρευνα. Επίσης, προσεγγίζεται η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και παρουσιάζονται οι θεωρίες που την υποστηρίζουν, αναλύονται οι παιδαγωγικές πρακτικές και οι εφαρμογές που την προωθούν στο γενικό σχολείο. Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται ο ρόλος που οφείλει να διαδραματίζει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο ρόλος της επιμόρφωσης σε διεθνές, ευρωπαϊκό και ελληνικό επίπεδο καθώς και τα εμπόδια στην εφαρμογή της. Τέλος, το πέμπτο κεφάλαιο ολοκληρώνει το θεωρητικό μέρος της διπλωματικής διατριβής με τις έρευνες που έχουν εκπονηθεί τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην Ελλάδα για τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη, ενώ στο τέλος γίνεται σύνοψη των βασικών σημείων του θεωρητικού μέρους.

Στο τρίτο κεφάλαιο με τίτλο «Προκλήσεις συμπερίληψης σε Γενικά Λύκεια του Νομού Αττικής» παρουσιάζονται οι ταυτότητες των σχολικών μονάδων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι/ες συμμετέχουν στην έρευνα καθώς και τα είδη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και μαθητριών αυτών των λυκείων.

Όσον αφορά στο **δεύτερο** μέρος, παρουσιάζεται η ερευνητική προσπάθεια της διπλωματικής εργασίας. Στο πρώτο κεφάλαιο, περιγράφεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιείται, το

δείγμα και η ταυτότητα των σχολείων και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτά, ο τόπος διεξαγωγής της έρευνας, η μέθοδος ανάλυσης δεδομένων, οι περιορισμοί και η δεοντολογία της έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο, με τίτλο «Διεξαγωγή συνεντεύξεων» περιγράφεται η διαδικασία των συνεντεύξεων, ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων και οι δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Το τρίτο κεφάλαιο με τίτλο «Ερευνητικά ευρήματα» περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης των συνεντεύξεων. Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και στο πέμπτο οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Κεφάλαιο 1ο. Σχολείο και κοινωνικός αποκλεισμός

Το γενικό σχολείο, ως ζωτικός χώρος επαφής, κοινής δράσης και επικοινωνίας μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, επαγγελματιών της εκπαίδευσης και άλλων φορέων, καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην αποδοχή της διαφορετικότητας των ατόμων. Για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρία³ η εγγραφή και συμμετοχή τους στο σχολείο της γειτονιάς αποτελεί κεκτημένο δικαίωμα και το πρώτο βήμα για την κοινωνική αποδοχή (Ντεροπούλου – Ντέρου, 2011).

Εντούτοις, η παρεχόμενη εκπαίδευση επικεντρώνεται σχεδόν αποκλειστικά στη γνώση αυτή καθαυτή. Άλλες παράμετροι, όπως η αγωγή υγείας, η σχολική συμβουλευτική, η ψυχολογική στήριξη των μαθητών, οι οποίες διαμορφώνουν την προσωπικότητα των μαθητών και τους προετοιμάζουν για τη ζωή, είτε παραμερίζονται είτε αντιμετωπίζονται περιστασιακά. Ωστόσο, η γνώση, όταν αντιμετωπίζεται εργαλειακά, αποκομμένη από τη ζωή, και η διδασκαλία ως αντίληψη και πρακτική, όταν προορίζεται για το μέσο όρο των μαθητών ευνοεί την ανάπτυξη διακρίσεων και συμβάλλει στο σχολικό αποκλεισμό των μαθητών εκείνων που παρεκκλίνουν από το μέσο όρο εξαιτίας κάποιων ψυχικών, νοητικών, σωματικών ή κοινωνικών χαρακτηριστικών (Δημητρόπουλος, 2011).

1.1. Εννοιολογική προσέγγιση του κοινωνικού αποκλεισμού

Ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός έχει χαρακτηριστεί ταξινομική κατηγορία, προϊδέα, άμορφη έννοια, η οποία καταγράφει, περιγράφει και καταδεικνύει ετερογενείς διαδικασίες και καταστάσεις (Καυταντζόγλου, 2006). Σύμφωνα με την ανάλυση του Φουκώ, σε κάθε κοινωνία υπάρχει διαχωριστική δομή. Κάθε κουλτούρα προβαίνει σε έναν αποκλεισμό και, χαράζοντας τα όρια του χώρου στον οποίο δημιουργείται, διαμορφώνει τον εαυτό της. Έτσι, σύμφωνα με τη θεωρία του Φουκώ, ο δομικός διαχωρισμός πραγματώνεται σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, στο επίπεδο της δομής και σε συγκεκριμένες ιστορικές συνθήκες, στο επίπεδο της ιστορίας και των θεσμών. Ως εκ τούτου, η διαπλοκή των δύο επιπέδων διαμορφώνει τη δομική ιστορία (Καυταντζόγλου, 2006).

³ Μαθητές/τριες που για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης (Άρθρο 3, Νόμος 3699/2008 - ΦΕΚ 199/Α/2.10.2008).

Η Κασιμάτη (1998) αναφέρει ότι «ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν είναι κατάσταση, αλλά διαδικασία έκπτωσης, μια διαδικασία που συνδέεται με την ανισότητα» (ό.π., 69), ενώ ο Πλειός (1999) ορίζει την έννοια ως «μια σχέση έλλειψης ή περιστολής (τυπικής και ακόμα περισσότερο ουσιαστικής) της δυνατότητας για συμμετοχή στις διαμορφωμένες και αποδεκτές μορφές πράξης, κοινωνικών σχέσεων και επικοινωνίας που συμβάλλουν στην κατάκτηση ενός μεγαλύτερου επιπέδου ελευθερίας του ατόμου» (ό.π., 335).

Αναλυτικότερα, ο Τσιάκαλος (1998) ορίζει τον κοινωνικό αποκλεισμό ως «την παρεμπόδιση απορρόφησης κοινωνικών και δημόσιων αγαθών, όπως είναι, π.χ., αυτά της εκπαίδευσης, του συστήματος υγειονομικής περίθαλψης κλπ., η έλλειψη των οποίων οδηγεί συνήθως και στην οικονομική ανέχεια και στην περιθωριοποίηση» (ό.π., 58). Με άλλα λόγια, οι κοινωνικές ομάδες που έχουν λιγότερες πιθανότητες να απορροφήσουν δημόσιο και κοινωνικό πλούτο (π.χ. φοίτηση σε όλες τις βαθμίδες της δημόσιας εκπαίδευσης) είναι πιθανότερο να αποκλειστούν (π.χ. φραγμοί και εμπόδια που αποτρέπουν την πρόσβαση ατόμων με ειδικές ανάγκες στο δημόσιο πλούτο) (ό.π.).

Η εμφάνιση της χρήσης της έννοιας συμπίπτει με την προσπάθεια και την ανάγκη δημιουργίας κοινωνιών των οποίων βασική προτεραιότητα αποτελεί η ένταξη και όχι ο αποκλεισμός, η αποδοχή και ο σεβασμός του διαφορετικού και όχι η απόρριψή του. Πιο αναλυτικά, τα άτομα που αποκλείονται κοινωνικά, καθώς έχουν χαρακτηριστεί «διαφορετικά», βρίσκονται «εκτός», προκειμένου να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις ένταξής τους. Με άλλα λόγια, ο αποκλεισμός τους δεν είναι αποτέλεσμα μιας διαδικασίας έκπτωσης, αλλά η βάση από την οποία ξεκινά η διαδικασία της ένταξης. Η αδυναμία ή η άρνησή τους να ακολουθήσουν αυτήν την ενταξιακή διαδικασία τους καθλώνει σε καταστάσεις διαχωρισμού (Κασιμάτη, 1998, 69).

1.2. Ο ρόλος της εκπαίδευσης και του σχολείου σήμερα

Η αρχή ότι η εκπαίδευση είναι δημόσιο αγαθό που υπηρετεί το κοινό καλό για μια κοινωνία δημοκρατική αποτελεί κοινό τόπο σε συνταγματικούς χάρτες και εκπαιδευτικούς νόμους. Παράλληλα, τις τελευταίες δεκαετίες έχουν κατοχυρωθεί νομικά και συνταγματικά τα δικαιώματα και η αυτενέργεια των παιδιών, ενώ ως βασικός σκοπός της εκπαίδευσης έχει τεθεί «η διαπαιδαγώγηση ελεύθερων πολιτών με αυτοτελή κριτική σκέψη, ικανών να ενταχθούν και να δραστηριοποιηθούν στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες» (Ξωχέλλης, 2015, 92).

Η εκπαίδευση ως ένα πολύ σημαντικό μέρος της κοινωνικής ζωής αποτελεί ζήτημα κεντρικής σημασίας, καθώς είναι δυνατό να πραγματώσει το όραμα μιας κοινωνίας που αξιοποιεί την ανάπτυξη της γνώσης με όρους κοινωνικά δίκαιους (Παπαναούμ & Λιακοπούλου, 2014). Αντιμετωπίζεται ως ανθρωπιστική διαδικασία, καθώς η αξία του ανθρώπου και η ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων είναι πολύ σημαντική για την εκπαίδευση (Jarvis, 2003). «Όταν αυτά τα υψηλά ιδανικά δεν είναι έκδηλα στη μαθησιακή διεργασία, τότε ο εκπαιδευτικός της χαρακτηήρας αμφισβητείται» (ό.π., 51).

Η εκπαίδευση νοείται «η οργανωμένη και μεθοδευμένη διαδικασία αγωγής και μάθησης από την πλευρά της πολιτείας ή άλλου επίσημου φορέα στο πλαίσιο των προς τούτων δημιουργηθέντων ιδρυμάτων» (Ξωχέλλης, 2015, 15-16). Είναι συνειδητά σχεδιασμένη, τυπικά οργανωμένη και σαφώς προσδιορισμένη. Στο σύγχρονο κόσμο οι εκπαιδευτικοί θεσμοί είναι τοπικά δομημένοι χώροι (αίθουσες διδασκαλίας), χρόνοι (στη διάρκεια της μέρας αλλά και ολόκληρης της ζωής), και κοινωνικές σχέσεις (εκπαιδευτικοί και μαθητές) (Kalantzis & Cope, 2013).

Εκφάνσεις της θεσμικής υπόστασης της εκπαίδευσης είναι τα Πανεπιστήμια και τα σχολεία. Διάφορα είδη σχολείων συστήνουν το εκπαιδευτικό σύστημα, παρέχοντας εξειδικευμένες μορφές γνώσης (τεχνική εκπαίδευση, μουσικά σχολεία, εκκλησιαστική εκπαίδευση κλπ.). Επίσης, το εκπαιδευτικό σύστημα έχει βαθμίδες και μια συγκεκριμένη δομή, που ποικίλλει από χώρα σε χώρα. Στην Ελλάδα υπάρχουν τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες, η πρωτοβάθμια, η δευτεροβάθμια και η τριτοβάθμια (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2016).

Η εκπαίδευση είναι ένας θεσμός τυπικής μάθησης που στοχεύει στην αποτελεσματική μετάδοση γνώσεων. Για την επίτευξη αυτού του στόχου έχει συγκεκριμένη δομή και συγκεκριμένες επιδιώξεις. Αυτό είναι και το χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί την εκπαίδευση από την άτυπη μάθηση, η οποία αναφέρεται στην καθημερινή μάθηση, δηλαδή «στην τυχαία και αναπόφευκτη πτυχή της εμπειρίας στο εξωτερικό κόσμο (βιόκοσμο)» (Kalantzis & Cope, 2013, 381). Επίσης, η εκπαίδευση είναι περισσότερο αναλυτική από την τυπική μάθηση, καθώς αποσπά, γενικεύει και παράγει γνώση που δεν είναι μόνο χρήσιμη τοπικά, αλλά μπορεί να εφαρμοστεί στον πραγματικό κόσμο και στις κοινότητες μάθησης. Οι τελευταίες μπορεί να περιλαμβάνουν από μια αίθουσα διδασκαλίας (παραδοσιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον) μέχρι τους συμμετέχοντες σε ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα εκπαίδευσης (σύγχρονη μορφή μάθησης), ένα σχολείο ή ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα (Kalantzis & Cope, 2013).

Για τους μαθητές που έχουν ανεπάρκειες σε σχέση με τις νόρμες της κοινωνίας, δηλαδή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (σωματικές αναπηρίες, αισθητηριακές ανεπάρκειες, όπως απώλεια ακοής ή όρασης, ορθοπεδικές δυσλειτουργίες, νοητική υστέρηση, μαθησιακές δυσκολίες κ.α.) παρέχεται ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Η παρεχόμενη εκπαίδευση προσφέρει επιπρόσθετες υπηρεσίες, οι οποίες τους υποστηρίζουν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής. Μέχρι πρόσφατα η ειδική αγωγή και εκπαίδευση οργανώνεται στο πλαίσιο του ιεραρχικού μοντέλου παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ξεκινώντας από το ελάχιστο περιοριστικό περιβάλλον εκπαίδευσης (γενικά σχολεία, χωρίς υποστηρικτικές υπηρεσίες) ως το περισσότερο περιοριστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (σχολεία ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, νοσηλευτήρια, κατ' οίκον εκπαίδευση κλπ.) (Ημέλλου, 2016).

1.3. Ο κοινωνικός αποκλεισμός στην εκπαίδευση και η αναγκαιότητα αντιμετώπισής του

Ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν αποτελεί ένα νέο κοινωνικό φαινόμενο. Από την αρχαιότητα μέχρι και το 19ο αιώνα ο κοινωνικός αποκλεισμός διαφόρων κοινωνικών ομάδων ήταν αυστηρά θεσμοθετημένος και επιβαλλόταν χωρίς τα μέλη των ομάδων αυτών να το γνωρίζουν. Οι δούλοι, οι γυναίκες, οι μη αρτιμελείς, οι ξένοι, οι φυλακισμένοι, οι νομάδες, οι αλχημιστές, οι μάγοι και οι μάγισσες κ.α. θεωρούνταν διαφορετικοί και περιορίζονταν θεσμικά και κοινωνικά. Γενοκτονία, θανάτωση, αποπομπή, εξορία ήταν κάποιες από τις πρακτικές που εφαρμόζονταν με σκοπό τον κοινωνικό αποκλεισμό αυτών των ατόμων (Καυταντζόγλου, 2006).

Η διαφορά ανάμεσα στην παλαιότερη και στη σύγχρονη εποχή έγκειται στο γεγονός ότι σήμερα έχει κατοχυρωθεί στους συνταγματικούς χάρτες των περισσότερων χωρών ο «δημόσιος πλούτος», δηλαδή ο δημόσιος χαρακτήρας των αγαθών στα οποία έχουν πρόσβαση όλοι οι άνθρωποι που ζουν σε μία χώρα. Στην περίπτωση που η πρόσβαση, η συμμετοχή και η χρήση των βασικών κοινωνικών δικαιωμάτων δεν είναι εφικτή από κάποιες κοινωνικές ομάδες, τότε παρατηρείται αδυναμία ισότιμης συμμετοχής όλων στα κοινωνικά αγαθά και εμφανίζεται το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού, αλλά και, όταν η απορρόφηση δημόσιων και κοινωνικών αγαθών είναι ελλιπής, παρεμποδίζεται η αποφασιστική καταπολέμηση των αρνητικών για την κοινωνική ένταξη παραγόντων, γεγονός που με τη σειρά του οδηγεί στην ελλιπή απορρόφηση δημόσιου και κοινωνικού πλούτου και έτσι ο κύκλος ολοκληρώνεται και επαναλαμβάνεται. Για παράδειγμα, τα παιδιά που παρεμποδίζονται να χρησιμοποιήσουν πλήρως το δημόσιο και κοινωνικό αγαθό που ονομάζεται εκπαίδευση, είναι οι ενήλικες που θα αποκλειστούν κοινωνικά στο μέλλον (Τσιάκαλος, 1998).

Ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί μια έννοια πολυδιάστατη, δεδομένου ότι διαφορετικής φύσης φαινόμενα και ποικίλοι παράγοντες μπορεί να οδηγήσουν στον αποκλεισμό κοινωνικών ομάδων. Αν και ο όρος αρχικά συνδέθηκε με την έννοια της φτώχειας, ωστόσο διακρίνεται από αυτήν, καθώς δεν αφορά αποκλειστικά τις οικονομικές συνθήκες του ατόμου ή κάποιων κοινωνικών ομάδων, αλλά χαρακτηρίζει διαδικασίες, όπως αυτήν της απομόνωσης, του ρατσισμού, της σχολικής αποτυχίας, της σωματικής και κοινωνικής ασθένειας κ.α. (Δημουλάς, Μπαμπανέλου & Τσιώλης, 2002).

Πρόωρα εγκαταλείπουν τη σχολική αίθουσα όχι μόνο τα παιδιά φτωχών οικογενειών αλλά και τα παιδιά διαφορετικών εθνοτικών, φυλετικών και πολιτισμικών ομάδων, όπως οι παλιννοστούντες, οι αλλοδαποί, οι τσιγγανόπαιδες, οι μουσουλμανόπαιδες, οι οποίοι συμμετέχουν ελλειμματικά στην εκπαίδευση, κυρίως στη Δευτεροβάθμια και στην Τριτοβάθμια. Απέναντι στην σύγχρονη πραγματικότητα της σχολικής ετερότητας και μαθητικής ανομοιογένειας το σύγχρονο σχολείο λειτουργεί μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά. Ζητά δηλαδή από τους μαθητές ίδιες επιδόσεις, δεξιότητες και ιδιότητες αδιαφορώντας για την κοινωνικοπολιτιστική τους προέλευση και τις διαφορετικές «βιογραφίες» τους (Κάτσικας & Αλεξίου, 1999). Παιδιά και έφηβοι βρίσκονται σε μειονεκτική θέση μορφωτικά ακολουθώντας ένα εθνοκεντρικό αναλυτικό πρόγραμμα και θεωρούνται αποκλειστικά υπεύθυνοι για τη επίδοσή τους με αποτέλεσμα λόγω «αναξιοτήτας» και «κατωτερότητας» να βιώνουν την απόρριψη και τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό (ό.π. Modgil, Verma, Mallick & Modgil, 1997).

Παράλληλα, στη σύγχρονη εμπορευματοποιημένη κοινωνία που η αξία του ανθρώπου μετριέται σύμφωνα με τη δυνατότητα παραγωγής τα άτομα με αναπηρία που είναι ελάχιστα ενταγμένα στη διαδικασία της αγοράς θεωρούνται μειωμένης αξίας και κατατάσσονται στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες με τάση αποκλεισμού. Ειδικότερα, στην παρούσα διατριβή και καθώς εξετάζεται το ζήτημα του εκπαιδευτικού αποκλεισμού κυρίως των ατόμων με ε.ε.α. ή/και αναπηρία η σύγχρονη τάση της κοινωνίας υπαγορεύεται από δύο αντίθετες απόψεις. Η μία άποψη ξεκινά από την αντίληψη ότι τα άτομα με ε.ε.α. ή/και αναπηρία μπορούν να ζήσουν μια ανεξάρτητη ζωή, ενώ η άλλη άποψη θεωρεί μη ρεαλιστική την προηγούμενη και υποστηρίζει την «ιδεολογία της προστασίας», της απομόνωσης των ατόμων με αναπηρία (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011α).

Στον τομέα της εκπαίδευσης των ατόμων με ε.ε.α. ή/και αναπηρία καθοριστική υπήρξε η επίδραση του ατομικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας (Mittler, 2000, ό.π.αναφ. στη Ζώνιου – Σιδέρη, 2011α). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η προσέγγιση της αναπηρίας υπαγορεύει

ότι οι καθημερινές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία σχετίζονται άμεσα με τη δική τους δυσλειτουργία (π.χ. την τύφλωση). Με άλλα λόγια, το μοντέλο αυτό το οποίο βασίζεται κατά κύριο λόγο σε ιατρικές γνωματεύσεις και ταξινομήσεις, τοποθετεί το «πρόβλημα» της αναπηρίας στο ίδιο το άτομο με αναπηρία. Για παράδειγμα, δεδομένου ότι λαμβάνει υπόψη το πρότυπο του αρτιμελούς ατόμου, η τύφλωση αντιμετωπίζεται ως «ελάττωμα», ως «απόκλιση» από την οπτική ικανότητα.

Οι υποστηρικτές του μοντέλου αυτού θεωρούν ότι μπορούν να αποκατασταθούν «δυσλειτουργίες» μόνο ιατρικά και τα άτομα μπορούν να γίνουν «φυσιολογικά». Ωστόσο, οι επικριτές του ιατρικού μοντέλου υποστηρίζουν ότι το ατομικό μοντέλο εδραιώνει μια κουλτούρα αποκλεισμού και διαχωρισμού μεταξύ των μαθητών με αναπηρία και τυπικής ανάπτυξης καθώς θεμελιώνεται ένα δυαδικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αντιμετωπίζοντας τη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού στη βάση του διαγνωστικού ελλείμματος, παρέχεται γενική εκπαίδευση στους μαθητές και μαθήτριες που ανταποκρίνονται στα κριτήρια κανονικότητας, ενώ στους μαθητές με αναπηρία παρέχονται εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε δομές ειδικής αγωγής. Έτσι, η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση υιοθετείται ως ξεχωριστός κλάδος της εκπαίδευσης με δικό του εκπαιδευτικό προγραμματισμό και οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίζονται σε διακριτές ομάδες «σε πλαίσια απομακρυσμένα από την τάξη του γενικού σχολείου» (Ημέλλου, 2016, 45), καθώς ιδρύονται ειδικά σχολεία για τους μαθητές με αναπηρία και εφαρμόζονται διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα (Μαρκαντώνη, 2016· Ημέλλου, 2016).

Ωστόσο, η μονομερής έμφαση στην ατομική θεραπεία –αποκατάσταση του «ασθενούς – μη φυσιολογικού» αναπαράγει τις διακρίσεις και δημιουργεί προϋποθέσεις κοινωνικού αποκλεισμού. Με άλλα λόγια, η ξεχωριστή εκπαίδευση, που παρέχουν τα ειδικά σχολεία, κατακερματίζει το σχολείο σε πολλά ειδικά πλαίσια με βάση το είδος και το βαθμό της αναπηρίας και δημιουργεί φραγμούς για τους μαθητές με αναπηρία απέναντι στην ενιαία ισότιμη πρόσβαση στα ευρύτερα κοινωνικά αγαθά (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011).

Με σκοπό την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού ευπαθών κοινωνικά ομάδων, όπως των ατόμων με ε.ε.α. ή/και αναπηρία, βρίσκεται το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, το οποίο συνδέει την αναπηρία με τα κοινωνικά εμπόδια που πρέπει να ξεπεράσει το άτομο. Το κοινωνικό μοντέλο που διαδέχτηκε το ατομικό και το οποίο διαπνέει τη Σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες, απαντά διαφορετικά στο ερώτημα «τι προκαλεί την αναπηρία». Εξηγεί τις καθημερινές δυσκολίες (π.χ. τις αρνητικές συμπεριφορές, το μεροληπτικό σχεδιασμό των υποδομών, το στιγματισμό) που βιώνουν τα άτομα με αναπηρία

εξαιτίας του τρόπου με τον οποίο η κοινωνία «κατασκευάζει» την αναπηρία αποκλείοντας έτσι όσους δεν εμπίπτουν στο «μέσο όρο». Το μοντέλο αυτό πρεσβεύει ότι η δυσλειτουργία που βιώνουν τα άτομα με αναπηρία ελάχιστα σχετίζεται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε ατομικό επίπεδο και αναζητά την αιτία στις ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, δεν είναι αυτό καθαυτό το ιατρικό πρόβλημα του ατόμου, το οποίο προκαλεί την «αναπηρία», αλλά η οπτική του κοινωνικού περιβάλλοντος (Ημέλλου, 2014· Χατζηπέτρου, 2014).

Η προσέγγιση της αναπηρίας ως ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων υποδηλώνει ότι οι ανάγκες όλων των ανθρώπων έχουν ίση σημασία και σπουδαιότητα. Γι' αυτό πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα η ίση μεταχείριση όλων των ανθρώπων. Προς αυτήν την κατεύθυνση της δικαιωματικής προσέγγισης κινούνται οι διεθνείς οργανισμοί (ΟΗΕ, UNESCO κ.α.), υιοθετώντας κείμενα για την αναπηρία (Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες του ΟΗΕ) (Χατζηπέτρου, 2014).

1.4.Θεσμικό πλαίσιο

Το πρόβλημα του κοινωνικού αποκλεισμού είναι πολυσύνθετο και διεθνές. Γι' αυτό οι μεγάλοι διεθνείς οργανισμοί (ΟΗΕ, WHO, UNESCO, Ευρωπαϊκή Ένωση, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο κ.ά.) έχουν επανειλημμένα διατυπώσει σχετικές οδηγίες και κατευθυντήριες γραμμές προς τις κυβερνήσεις των διαφόρων εθνών – μελών τους, με τις οποίες τις παρωθούν να εκσυγχρονίσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα εστιάζοντας στο δικαίωμα στη διαφορά, στα ίσα δικαιώματα των μαθητών και στο σεβασμό της ανθρώπινης αξίας και αξιοπρέπειας. Η ελληνική νομοθεσία καλύπτει θέματα που άπτονται ζητημάτων όπως της εκπαίδευσης, της επαγγελματικής κατάρτισης και αποκατάστασης, της ασφάλισης, των επιδομάτων και των συντάξεων.

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, καθώς και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο (Convention on the rights of persons with disabilities) που την συνόδευε, ψηφίστηκαν από την Ολομέλεια της Γενικής Συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών το 2006, τέθηκαν σε ισχύ το 2008, ενώ η Ευρωπαϊκή Ένωση κύρωσε τη Σύμβαση το 2010 και τον επόμενο χρόνο η διαδικασία ολοκληρώθηκε και τυπικά. Το 2012, επικυρώθηκαν και από την Ελλάδα η Διεθνής Σύμβαση και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο. Βασικός στόχος του νόμου ήταν η εξασφάλιση για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες ίσων ευκαιριών μάθησης και εκπαίδευσης, η κοινωνική προσέγγιση της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών έναντι της ιατρικής προσέγγισης, των ξεπερασμένων ευκαιριακού και φιλανθρωπικού τύπου προσεγγίσεων.

Η Unesco με τη Διακήρυξη της Salamanca (1994) τόνισε την ανάγκη για την οργάνωση ενός Σχολείου για όλους με διαφοροποιήσεις των εσωτερικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και κατάλληλα καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, ενώ υπογράμμισε ότι τα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρία και όχι το αντίστροφο, προκειμένου να καταστούν τα άτομα με ε.ε.α. ή/ και αναπηρία ικανά να εμπλακούν πλήρως στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από τις σημαντικότερες σύγχρονες αρχές που διέπουν όλα τα επίσημα κείμενα των διεθνών οργανισμών είναι η αρχή της ισότητας, η αρχή της ολιστικής προσέγγισης της αναπηρίας, η αρχή της πρόσβασης, της προσβασιμότητας και του καθολικού σχεδιασμού, η αρχή του mainstreaming, η αρχή της ανεξαρτησίας και της αυτοδιάθεσης και η αρχή της συμμετοχής.

Πιο συγκεκριμένα, η αρχή της ισότητας έχει ως βασικό στόχο να διασφαλίσει ίσες ευκαιρίες για τη συμμετοχή όλων των ανθρώπων στην κοινωνική ζωή. Η αρχή της ολιστικής προσέγγισης της αναπηρίας και αντιμετώπισης των εμποδίων και των διακρίσεων του περιβάλλοντος μπορεί να αντισταθμίσει και να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά συσσωρευμένα προβλήματα και αρνητικές επιπτώσεις από την ύπαρξη εμποδίων στην κοινωνική ζωή των ατόμων με αναπηρία. Η διάγνωση του βαθμού πρόσβασης, η διασφάλιση της προσβασιμότητας προϋποθέτει την τήρηση της αρχής του καθολικού σχεδιασμού, την υλοποίηση της αρχής του σχεδιασμού για όλους. Σύμφωνα με την αρχή του disability mainstreaming, η διάσταση της αναπηρίας πρέπει να διαχέεται σε όλες τις πολιτικές που αφορούν το συνολικό πληθυσμό και σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής, ενώ εξειδικευμένες και στοχευμένες πολιτικές, αν υπάρχει ανάγκη, θα πρέπει να τις συμπληρώνουν. Σύμφωνα με την αρχή της ανεξαρτησίας και της αυτοδιάθεσης το άτομο με αναπηρία έχει το δικαίωμα να επιλέγει πώς θα διαβιώσει στην κοινότητα, απαραίτητη προϋπόθεση για το δικαίωμα της συμμετοχής. Τέλος, η αρχή της πλήρους συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία σε όλο το φάσμα της κοινωνικής ζωής είναι απαραίτητη (εκπαίδευση, παραγωγική διαδικασία, αθλητισμό, πολιτισμό κ.α.).

Άμεσα συνδεδεμένες με τις βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν το θέμα της αναπηρίας με σκοπό την άρση των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών ανισοτήτων στη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία είναι και οι θεωρητικές προσεγγίσεις του ζητήματος της αναπηρίας που διαμορφώνουν πολιτικές, στάσεις και συμπεριφορές. Ενδεικτική αυτής της προόδου είναι η έννοια του εμποδίου ως σημείου αναφοράς στην εμπειρία της αναπηρίας και η μετάβαση από το ιατρικό – ατομικό μοντέλο αναπηρίας στο κοινωνικό (Ημέλλου, 2014· Χατζηπέτρου, 2014).

1.5.Εμπόδια και φραγμοί στην κοινωνική συμμετοχή

Η δυνατότητα συμμετοχής όλων των μελών μιας κοινωνίας στην κοινωνική ζωή ηχεί ως αυτονόητο ατομικό δικαίωμα. Εντούτοις, εμπόδια φυσικά, αρχιτεκτονικά (μη προσπελάσιμα πεζοδρόμια, δημόσια κτίρια, εκπαιδευτικά ιδρύματα), τεχνολογικά, εμπόδια στην πληροφόρηση και στην επικοινωνία, εμπόδια κοινωνικο – ψυχολογικά (στάσεις, αντιλήψεις, προκαταλήψεις), εμπόδια που συνδέονται με πολιτικές ή πρακτικές στερούν από τα άτομα με αναπηρία τη δυνατότητα πλήρους συμμετοχής σε κάθε κοινωνική δραστηριότητα (Ημέλλου, 2014· Χατζηπέτρου, 2014). Συνεπώς, οι ε.ε.α. ή/και αναπηρία εκφράζουν και την αδυναμία του ατόμου να εκτελεί δραστηριότητες καθημερινής ζωής (μετακίνηση, εκπαίδευση, επαγγελματική απασχόληση, κοινωνικές συναναστροφές).

Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες, λόγω της αποτελεσματικότητας των διεκδικήσεων του αναπηρικού κινήματος καθώς και της εξέλιξης της επιστημονικής γνώσης στον χώρο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, η θεωρητική προσέγγιση του ζητήματος της αναπηρίας και των ε.ε.α. έχει σημειώσει σημαντική πρόοδο, καθώς έχει αναγνωριστεί ο ρόλος των κοινωνικών και φυσικών εμποδίων στην αναπηρία ή/ και στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) (1980) ορίζει την αναπηρία (disability) ως την απώλεια ή τη μείωση της λειτουργικής ικανότητας ή της ικανότητας άσκησης μιας δραστηριότητας λόγω κάποιας βλάβης και διακρίνει ανάμεσα στην αναπηρία ως ατομικό χαρακτηριστικό και τα λειτουργικά προβλήματα που απορρέουν από αυτήν (όρασης, ακοής, κίνησης, πνεύματος), το μειονέκτημα ως κοινωνική επίπτωση της αναπηρίας ή των λειτουργικών προβλημάτων. Για παράδειγμα, η διαμόρφωση του τεχνητού χώρου μπορεί να εντείνει ή να απαλύνει τη φυσική αναπηρία, δεδομένου ότι η περιορισμένη ελευθερία μετακίνησης αφενός δεσμεύει τα άτομα ψυχολογικά λόγω της αδυναμίας υλοποίησης των επιθυμιών τους, αφετέρου κοινωνικά λόγω της αδυναμίας μετακίνησης (Νικολαΐδου, 1999). Και στην εκπαίδευση η μαθητική διαρροή αποτελεί συχνό φαινόμενο που εντείνεται όταν η στάση των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται από ελλιπή ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση (Νικόδημος, 1999).

Κεφ. 2^ο . Η Συμπερίληψη στην εκπαίδευση

2.1. Η μάθηση ως μέσο αγωγής

Μάθηση είναι η ικανότητα του ανθρώπου να γνωρίζει και να κάνει νέα πράγματα από τις εμπειρίες και τις κοινωνικές του δραστηριότητες (Kalantzis & Cope, 2013). Σε όλες τις εκφάνσεις της η μάθηση είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης φύσης. Μέσω αυτής τα άτομα «κατακτούν γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, αξίες και εμπειρίες με τις οποίες αντλούν τα απαραίτητα εφόδια για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του περιβάλλοντός τους» (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2016, 32). Η μάθηση αποτελεί μία συνεχή διαδικασία επίλυσης εσωτερικών γνωστικών συγκρούσεων, οι οποίες δημιουργούνται και επιλύονται μέσω της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον (Ματσαγγούρας, 2000· Κοσσυβάκη, 1998) και πραγματώνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής (δια βίου μάθηση), ενώ συνδέεται στενά με τη διδασκαλία και την αγωγή γενικότερα (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2016).

Προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί της αγωγής είναι σημαντικό να χρησιμοποιούνται τα κατάλληλα μέσα αγωγής (παιδαγωγικά, μαθησιακά, διδακτικά, τεχνολογικά) καθώς και οι αποτελεσματικές παιδευτικές ενέργειες που είναι συμβατές με το εξελικτικό επίπεδο των μαθητών και τις ατομικές τους διαφορές. Η μάθηση είναι ένα από τα κυριότερα μέσα αγωγής και αποτελεί τη διαδικασία μέσω της οποίας επιτυγχάνονται οι σκοποί της αγωγής (ό.π., 31).

2.1.1. Εννοιολογική προσέγγιση της μάθησης

Μάθηση είναι η διαδικασία απόκτησης γνώσεων για νέα πράγματα, όχι μόνο με τη συμβατική έννοια της πρόσληψης δεδομένων από τον εγκέφαλο (γνώσεις, απόψεις, εμπειρίες), αλλά και με την έννοια της μάθησης του τρόπου με τον οποίο μπορεί να ζει κάποιος και να ενεργεί μέσα στην κοινωνία (Kalantzis & Cope, 2013).

Οι γνώσεις είναι οι αναμνήσεις όλων των εμπειριών που ο άνθρωπος έχει αποκομίσει «εντός και εκτός της νοητικής και της σωματικής υπόστασης» (ό.π., 298). Ο άνθρωπος μπορεί να αποθηκεύσει αυτές τις εμπειρίες που έχει αποκτήσει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του και να τις ανακαλέσει, όποτε αυτός τις χρειαστεί, και, καθώς διαθέτει την ικανότητα της αντίληψης, μπορεί να τις κατηγοριοποιήσει, να τις συνδέσει λογικά και να βγάλει τα συμπεράσματά του. Βέβαια, ο

ανθρώπινος νους διαθέτει και κοινωνικές δυνατότητες, της πειθούς, της επικοινωνίας, της διαπραγμάτευσης, της συνεργασίας και της εξαπάτησης (Kalantzis & Cope, 2013).

Ένα στοιχείο της γνώσης, εκτός της νοητικής υπόστασής της, είναι ο κατεξοχήν κοινωνικός χαρακτήρας της. Η παραγωγή της γνώσης δηλαδή συνδέεται συχνά και με εξωτερικές πηγές γνώσης. Οι γνώσεις δηλαδή μπορεί να προέρχονται από άλλους ανθρώπους, ως αποτέλεσμα των δικών τους εμπειριών, των δικών τους κατηγοριοποιήσεων και του δικού τους τρόπου λογικής σκέψης. Προσφέρονται υπό τη μορφή νοημάτων, που έχουν ήδη κατασκευαστεί, όπως η γλώσσα, οι χειρονομίες, το χωρικό και υλικό περιβάλλον. Τα νοήματα αυτά αποτελούν τα συστατικά στοιχεία της κοινωνίας και του πολιτισμού, τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τους κανόνες, τις ιδεολογίες και τις ταυτότητές μας (Gee, 1992, όπ. αναφ. στους Kalantzis & Cope, 2013).

Στο σύγχρονο κόσμο η μάθηση είναι ατομική αλλά και κοινωνική. Πιο συγκεκριμένα, η ατομική μάθηση αφορά τον τρόπο με τον οποίο η νέα γνώση που είναι διαθέσιμη στο περιβάλλον του συνδέεται με την υφιστάμενη γνώση και συμπεριφορά του. Η κοινωνική μάθηση αναφέρεται στον τρόπο που δημιουργείται η γνώση που μεταδίδεται από ένα σύνολο ανθρώπων, γνώση η οποία υπερβαίνει κατά πολύ τις διανοητικές ικανότητες οποιουδήποτε ανθρώπου.

Επίσης, οι σύγχρονες μορφές μάθησης αφορούν τόσο τη μάθηση στην πράξη όσο και τη μάθηση στη θεωρία. Ενώ το παραδοσιακό μοντέλο μάθησης ήταν ατομοκεντρικό και περιοριζόταν στις γνώσεις κάθε μαθητή, η νέα μάθηση, αν και διατηρεί τον εκπαιδευτικό της χαρακτήρα, εμπλουτίζει την παραδοσιακή προσέγγιση με τις πρακτικές δεξιότητες και τη συνεργατική κοινωνική μάθηση, καλλιεργεί δηλαδή τις συνθήκες για την παραγωγή της κοινωνικής γνώσης.

Στο πλαίσιο αυτό, οι γνώσεις συνδυάζονται με την ικανότητα του ατόμου να ελίσσεται εύκολα και να προσαρμόζεται άνετα σε ένα κόσμο διαφορετικότητας και διαρκών αλλαγών, που απαιτεί μεγάλη προσαρμοστικότητα. Το άτομο χρειάζεται την εκλεπτυσμένη κοινωνικότητα που μπορεί να του προσφέρει η συνεργατική μάθηση, το ομαδικό πνεύμα, η οξυμμένη ενσυναίσθηση και η σφαιρική εικόνα των συνεπειών των πράξεών του τόσο στο άμεσο όσο και στο ευρύτερο περιβάλλον του. Στο παραδοσιακό ή ψηφιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον η σύγχρονη αίθουσα διδασκαλίας αποτελεί ένα χώρο που ανθεί η συνεργασία μεταξύ των μαθητών και μαθητριών. Με δυο λόγια, η νέα μάθηση προϋποθέτει ένα νέο είδος μαθητή και θα είναι όχι μόνο αυτόνομος αλλά και αλληλέγγυος (Kalantzis & Cope, 2013).

2.1.2. Θεωρίες μάθησης

Θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού (Lev Vygotski)

Σύμφωνα με τις αρχές της θεωρίας του κοινωνικού εποικοδομισμού (social constructivism) του Lev Vygotsky η μάθηση αφυπνίζει, παράλληλα με την εκμάθηση της γλώσσας και συμπληρωματικά προς αυτήν, μια ποικιλία εσωτερικών αναπτυξιακών διεργασιών. Αυτές μπορούν να λειτουργήσουν μόνο με την αλληλεπίδραση του παιδιού με άτομα του περιβάλλοντός του και συνομηλίκους του. Οι εσωτερικές διεργασίες, όταν οργανωθούν σωστά, μπορεί να καταλήξουν σε αναπτυξιακές διεργασίες. Έτσι, μέσα από την κοινωνική διαδικασία της εσωτερίκευσης της γνώσης οι μαθητές και οι μαθήτριες καταφέρνουν να αφομοιώσουν σε βάθος τα νοήματα, τα οποία έχουν αρχικά δοθεί σε κοινωνικό πλαίσιο σε συνάρτηση με τις διαπροσωπικές επαφές.

Ο Vygotsky στο έργο του «Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών» αναφέρεται στη «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» (Z.E.A.), προκειμένου να περιγράψει τη δυναμική κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ του έμπειρου (εκπαιδευτικού) και του αρχάριου (μαθητή) που οδηγεί στην κατάκτηση της γνώσης και τη μάθηση και καταλήγει στην νοητική ανάπτυξη. Σύμφωνα με το Vygotsky (2000) η Z.E.A. είναι η «απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων και στο επίπεδο δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους» (ό.π., 147).

Η Z.E.A., δηλαδή, περιγράφεται ως η απόσταση μεταξύ του επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων που ήδη ο μαθητής κατέχει και μπορεί να χρησιμοποιήσει για την επίλυση προβλημάτων και του τι μπορεί να κάνει με τη βοήθεια και τη διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικών του και των ομοτίμων του. Πρόκειται για το επίπεδο ανάπτυξης που επιτυγχάνεται, όταν το άτομο συμμετέχει στην κοινωνική συμπεριφορά και αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του. Έτσι, όταν οι μαθητές συνεργάζονται με συνομηλίκους τους που διαθέτουν ένα ελαφρώς υψηλότερο γνωστικό επίπεδο ενδεχομένως μαθαίνουν καλύτερα τις έννοιες που εμπίπτουν στη δική τους Z.E.A.. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται οδηγοί της μάθησης, παρέχοντας βοήθεια στους μαθητές, για να φτάσουν ο καθένας ξεχωριστά στη δική του κατανόηση της πληροφορίας. Η μάθηση είναι «μια πολύ εξατομικευμένη και προσωποποιημένη διαδικασία για κάθε μαθητή, στη οποία λαμβάνονται υπόψη οι προηγούμενες γνώσεις του μαθητή, τα ενδιαφέροντά του, το γνωστικό του επίπεδο και οι δεξιότητές του» (ό.π., 347)

Συνεπώς, σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky (2000), η μάθηση αντιμετωπίζεται ως μια δυναμική διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης που στηρίζεται στη συνεργασία και το διάλογο και οικοδομείται ενεργά στο σχολείο και σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα βάσει των αρχών της ισότητας, της δικαιοσύνης και της δημοκρατίας. Μέσα από τις κοινωνικές συναλλαγές των μαθητών (διάλογος, συνεργατικές πρακτικές) με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξουν πολλές από τις πιο σημαντικές δεξιότητες (γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές), δημιουργώντας τη δική τους προσωπική κατανόηση των πληροφοριών (ό.π.), να εκφραστούν αφήνοντας την προσωπική τους σφραγίδα, να αναπτύξουν κριτικά και κοινωνικά υπεύθυνες θέσεις (Anderson, Chung, & Macleeroy, 2018). Παράλληλα, μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και σε συνδυασμό με τη χρήση των ψηφιακών μέσων δημιουργούνται νέα νοήματα και νέα παγκόσμια ακροατήρια (ό.π.).

Κριτική θεωρία μάθησης (Freire)

Ο Freire διαμορφώνει μια κριτική θεωρία μάθησης. Σύμφωνα με τη θεωρία του, ο κύκλος της γνώσης ή, όπως αναφέρει ο ίδιος στο έργο του «Απελευθερωτική παιδαγωγική: διάλογοι για μετασχηματιστική εκπαίδευση», ο «γνωσιολογικός κύκλος» αποτελεί τις ιδιαίτερες στιγμές κατά τις οποίες μαθαίνουν τα άτομα. Πιο συγκεκριμένα, ο Freire αναφέρει ότι αυτός ο κύκλος της μάθησης περιλαμβάνει δύο αλληλένδετες στιγμές, της παραγωγής της νέας γνώσης και της κατανόησης της υπάρχουσας γνώσης. Ο διαχωρισμός των δύο αυτών φάσεων του γνωσιολογικού κύκλου περιορίζει τη διεργασία της μάθησης της υπάρχουσας γνώσης σε μια απλή διαδικασία μεταφοράς της, με αποτέλεσμα τα άτομα να στερούνται τη δράση, την κριτική σκέψη, την έρευνα, την αμφισβήτηση, την επαγρύπνηση, διεργασίες απαραίτητες τόσο για την παραγωγή νέας γνώσης όσο και για την κατάκτησή της. Σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευόμενοι απομνημονεύουν στείρα τις μεταδιδόμενες από το διδάσκοντα γνώσεις. Ωστόσο, η ουσιαστική προσέγγιση και κατάκτηση της γνώσης αποτελεί προϊόν εκπαιδευτικής διαδικασίας που ξεκινά από τον ίδιο το διδάσκοντα. Αυτός αποτελεί πρότυπο ενεργητικού και κριτικά σκεπτόμενου ανθρώπου που προσπαθεί να αναπτύξει την κριτική κουλτούρα των μαθητών, τους παρωθεί μέσω της έρευνας να δημιουργήσουν και να αναδημιουργήσουν από κοινού τη γνώση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευόμενοι ανακαλύπτουν τον εαυτό τους και πετυχαίνουν κάτι παραπάνω, να ασκήσουν πιέσεις στο κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον να ενεργήσουν πάνω σε αυτό για να το μετασχηματίσουν (Freire & Shor, 2011).

Στην κριτική θεωρία μάθησης που αναπτύσσει ο Freire στο έργο του (2011) η μάθηση είναι εμπειρική. Εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτικοί, παρά τις διαφορές τους, γίνονται γνωστικά

υποκείμενα, εκπαιδεύονται από κοινού και αλληλεπιδρούν κριτικά. Συνεπώς, πρόκειται για μια παιδαγωγική προσέγγιση που προέρχεται από την κοινή εμπειρία διδασκόντων και διδασκομένων. Κατά το Freire αυτή η εκπαίδευση είναι απελευθερωτική και αποτελεί «μια κριτική διεργασία προσέγγισης της γνώσης και ανάγνωσης της πραγματικότητας» (ό.π., 75).

Σημείο σύγκλισης και των δύο θεωρητικών προσεγγίσεων είναι ότι η μάθηση είναι κοινωνική, προϊόν κυρίως των κοινωνικών συνθηκών. Ο άνθρωπος δηλαδή μπορεί να αποκτήσει αναρίθμητες γνώσεις μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο αναπτύσσοντας συνεργατικές δεξιότητες και αλληλεπιδρώντας με τους συνομηλικούς του και τους εκπαιδευτικούς του. Αποφασιστικό ρόλο στην ενεργητική αυτή διαδικασία διαδραματίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος παρέχοντας ευκαιρίες αμφίδρομης επικοινωνίας και καλλιεργώντας το ομαδικό πνεύμα στην τάξη οφείλει να αναπροσαρμόζει τις στρατηγικές διδασκαλίας, όταν αυτό επιβάλλεται (Κορδάκη, Μάνεσης & Νταραντούμης, 2017).

2.2. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση

2.2.1. Εννοιολογική προσέγγιση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα ο κόσμος είναι ο αυξανόμενος αριθμός ατόμων που αποκλείονται από την ουσιαστική συμμετοχή στην οικονομική, κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική ζωή των κοινοτήτων τους (Ferguson, 2008), καθώς μια τέτοια κοινωνία δεν είναι ούτε αποτελεσματική ούτε ασφαλής (UNESCO).

Τα τελευταία χρόνια μεταβάλλεται διαρκώς το εκπαιδευτικό τοπίο και αυξάνεται η μαθητική ποικιλομορφία. Η ετερογένεια των μαθητών/τριών μπορεί να οφείλεται στο φύλο, στη γλώσσα, στην εθνικότητα, στην αναπηρία, στη θρησκεία, στην ηλικία, στα φυσικά χαρακτηριστικά, στο σεξουαλικό προσανατολισμό, στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ή σε οποιοδήποτε άλλο χαρακτηριστικό (Lumby, & Coleman, 2007). Αυτοί/ες οι μαθητές/τριες θεωρούνται πολλές φορές όχι μόνο διαφορετικοί/ές, αλλά και κατώτεροι/ες από την επικρατούσα ομάδα του πληθυσμού και αποτελούν τους «άλλους», τους διαφορετικούς από την «κανονικότητα» (Lumby, & Coleman, 2007). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές και οι μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρία βιώνουν νέες μορφές αποκλεισμού. Παρόλο που η προσήλωση στη μαθητική ομοιογένεια θεωρείται πλέον παρωχημένη και η έννοια της ετερότητας αποκτά όλο και μεγαλύτερη βαρύτητα, η αντιμετώπιση αυτής της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα (UNESCO, 2003).

Η συμπερίληψη αποτελεί μια διαφορετική αντιμετώπιση και στάση του εκπαιδευτικού συστήματος όχι μόνο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρία, αλλά και σε μαθητές και μαθήτριες από ετερογενείς ομάδες, που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς, από διαφορετικές γλωσσικές, θρησκευτικές και εθνικές ομάδες κ.α. αλλά απέναντι σε όλα τα παιδιά. Πρόκειται για «τη μετάβαση από ένα μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας σε ένα μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, με ταυτόχρονη άρση των προκαταλήψεων και με αποδοχή της διαφορετικότητας» (Βλάχου, 2011, 20). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποβλέπει σε ένα ποιοτικά αναβαθμισμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον που θα καλύπτει τις ανάγκες κάθε παιδιού και θα αναγνωρίζει και θα αναπτύσσει τις ικανότητές του στο πλαίσιο της ομάδας των συνομηλίκων του και των εκπαιδευτικών του (Ντεροπούλου – Ντέρου, 2011).

Στην συμπεριληπτική εκπαίδευση «η διαφορετικότητα δεν αποτελεί πρόβλημα αλλά αφορμή για μάθηση, γνώση και περαιτέρω βελτίωση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας» (Σούλης, 2013, 16). Στο ενιαίο σχολείο όλοι/ες οι εμπλεκόμενοι/ες – μαθητές, μαθήτριες, γονείς, γενικοί και ειδικοί εκπαιδευτικοί, διευθυντής/διευθύντρια - είναι ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας, έχοντας από κοινού δεσμευτεί για την αποτελεσματική εφαρμογή της συμπερίληψης (Χαραμής, 2011). Η συμπερίληψη παρέχει την ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να εκφραστούν και να κάνουν τις επιλογές τους, με αποτέλεσμα να μπορέσουν να ανακαλύψουν την ατομική τους ταυτότητα και να αυτοπροσδιοριστούν (Peter Mittler, 2000 όπ. αναφ. στο Armstrong, D., 2011).

Ωστόσο, ο αυτοπροσδιορισμός αυτός όλων των μαθητών και των μαθητριών που αποτελεί και το πιο δύσκολο στάδιο της συμπερίληψης εξαρτάται από κάποιες βασικές προϋποθέσεις, την πρακτική εφαρμογή της συμπερίληψης και την ποιοτική αναβάθμιση του ενιαίου σχολείου. Αρχικά κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία του γενικού σχολείου με άλλες ομάδες επιστημόνων (π.χ. ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών κ.α.), τα σχολικά κτίρια πρέπει να είναι προσπελάσιμα, η διδασκαλία να βασίζεται στη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος, η γενική τάξη να γίνει ολιγάριθμη, ο ειδικός παιδαγωγός, αν υπάρχει ανάγκη, να βοηθά στην τάξη, το εκπαιδευτικό υλικό και η υποστηρικτική τεχνολογία να είναι διαθέσιμα και, τέλος, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να πραγματοποιείται δια βίου (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011).

2.2.2. Θεωρίες υποστήριξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με το Tony Knight (2000), η συμπεριληπτική εκπαίδευση, μέρος μιας γενικότερης θεωρίας για την εκπαίδευση, δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά προϋπόθεση για μια δημοκρατική εκπαίδευση. Ο ίδιος προτείνει «μια γνωστική δημοκρατική θεωρία για την εκπαίδευση που συγχωνεύει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη σε ευρύτερες επιστημολογικές αρχές» (ό.π., 17). Η πρότασή του βασίζεται σε ένα σύνολο προϋποθέσεων ισότητας, αποτέλεσμα τριών δεκαετιών εφαρμοσμένης και θεωρητικής έρευνας, και δομείται στη συμπερίληψη τους. Ως εκ τούτου, η δημοκρατική θεωρία του Tony Knight αποτελείται από τη συνύπαρξη επτά βασικών χαρακτηριστικών που καθορίζουν αν το σχολείο μπορεί να γίνει περισσότερο «συμπεριληπτικό» και δημοκρατικό. Πρόκειται για δημοκρατικές απαιτήσεις, όπως τη φύση της εκπαιδευτικής ηγεσίας, τη συμπερίληψη των μελών, τον προσδιορισμό σημαντικών γνώσεων, τον ορισμό και τη διαθεσιμότητα των δικαιωμάτων, τη συμμετοχή στις αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή του ατόμου, τη δημιουργία ενός βέλτιστου μαθησιακού περιβάλλοντος και την ισότητα.

Στο έργο «Pourrons – nous vivre ensemble? Égaux et différents» ο Touraine (1997) υποστηρίζει τη θεωρία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εισάγοντας τις αρχές που θα πρέπει να διέπουν το εκδημοκρατισμένο σχολείο. Η πρώτη αρχή αναφέρει ότι το σχολείο οφείλει να εστιάζει στην ελευθερία του ατόμου. Ο Touraine επισημαίνει ότι το παιδί που έρχεται στο σχολείο έχει μια προσωπική και συλλογική ιστορία, δεν είναι «λευκό χαρτί» πάνω στο οποίο ο εκπαιδευτικός θα εγγράψει γνώσεις, συναισθήματα και αξίες. Η εκπαίδευση πρέπει να κάνει κίνητρα και σκοπούς να συγκλίνουν. Η πολιτισμική μνήμη δηλαδή του μαθητή πρέπει να συγκλίνει με τις λειτουργίες που επιτρέπουν στα άτομα να συμμετέχουν στον κόσμο της τεχνολογίας και των αγαθών (Touraine, 1997, 330). Στη δεύτερη αρχή ο Touraine επισημαίνει ότι ένα σχολείο κοινωνικά και πολιτισμικά ετερογενές οφείλει να εστιάζει στην αναγνώριση του Άλλου, να υποστηρίζει τη διαφορετικότητα (ιστορική και πολιτισμική). Στην τρίτη αρχή ο Touraine αναφέρεται στην επιθυμία να αντισταθμιστούν οι ανισότητες. Αυτή η εκπαιδευτική προσέγγιση, δηλαδή η παρατήρηση των άνισων καταστάσεων και η προσπάθεια δυναμικής αντιμετώπισης του προβλήματος, εισάγοντας ένα όραμα ρεαλιστικό, δίνει ένα ενεργό ρόλο εκδημοκρατισμού στο σχολείο.

Μία ακόμη θεωρία που ενισχύει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η κριτική θεωρία μάθησης που αναπτύσσει ο Freire στο έργο «Απελευθερωτική παιδαγωγική: διάλογοι για μετασχηματιστική εκπαίδευση» στο οποίο γίνεται λόγος για την απελευθερωτική εκπαίδευση

(Freire & Shor, 2011). Πρόκειται για ένα παιδαγωγικό μοντέλο, προϊόν της κοινής εμπειρίας εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένων, κατά τη διάρκεια της οποίας και οι δύο πλευρές εκπαιδεύονται μαζί και αλληλεπιδρούν αναπτύσσοντας κριτική κουλτούρα. Οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν τις αρχές της απελευθερωτικής εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία «καταθέτουν μια μαρτυρία σεβασμού για την ελευθερία, τη δημοκρατία, την αρετή τού να ζεις αποδεχόμενος τη διαφορετικότητα» (Freire & Shor, 2011, 68).

Σύμφωνα με το Freire η απελευθερωτική εκπαίδευση είναι μια δημοκρατική εκπαίδευση που προκαλεί την αμφισβήτηση προσεγγίζοντας τη γνώση και «διαβάζοντας» την πραγματικότητα με τρόπο κριτικό. Συνεπώς, οι απελευθερωτικοί εκπαιδευτικοί φροντίζουν να αναπτύσσεται ο διάλογος και η συνεργασία στην εκπαιδευτική πράξη, παρατηρούν και επιδιώκουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, με απώτερο σκοπό να επιτευχθεί ο εκπαιδευτικός μετασχηματισμός, η αλλαγή που θα επεκταθεί στη συνέχεια και πέρα από την εκπαίδευση, στην κοινωνία και τον κόσμο.

Τέλος, η θεωρία της κοινωνικής συμμετοχής της Yardi (2010) «θωρακίζει» τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η συμμετοχή όλων στον κοινωνικό ιστό με τη χρήση εφαρμογών των Νέων Τεχνολογιών είναι σημαντική για την κοινωνική ποικιλομορφία και την ισότητα. Η θεωρία του τεχνολογικού κεφαλαίου, όπως αλλιώς ονομάζεται η θεωρία της Yardi, υποστηρίζει τη μάθηση μέσω κινητών τηλεφωνικών συσκευών (smartphones) με σκοπό τη συμπερίληψη στο γενικό σχολείο. Το μοντέλο αυτό παρέχει τη δυνατότητα στους χρήστες των Νέων Τεχνολογιών να αναπτύξουν μέσω της ηλεκτρονικής μάθησης ψηφιακές δεξιότητες και να χρησιμοποιούν με κριτική σκέψη τους χώρους κοινωνικής δικτύωσης με γρήγορο και εύκολο τρόπο. Ειδικότερα, οι μαθητές με ε.ε.α. ή/και αναπηρία και οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες παράλληλα με την παραδοσιακή υποστηρικτική τεχνολογία και συχνά την αντικαθιστούν με αυτές.

Η θεωρία της κοινωνικής συμμετοχής της Yardi (2010) εξηγεί πώς διαμορφώνεται το τεχνικό κεφάλαιο των εφήβων. Η θεωρία του τεχνικού κεφαλαίου, δηλαδή της τεχνικής εμπειρογνωμοσύνης στα κοινωνικά δίκτυα αποτελεί μια τεχνικο-κοινωνιολογική προσαρμογή του μοντέλου του πολιτισμικού κεφαλαίου του Pierre Bourdieu· βασίζεται δηλαδή στη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου και του habitus σύμφωνα με την οποία η ωσμωτική καλλιέργεια, δηλαδή η μακρόχρονη και φυσική εξοικείωση των ατόμων με τα μορφωτικά έργα τα εφοδιάζει με μια γενικότερη προδιάθεση στη μάθηση (Φραγκουδάκη, 1985)· ωστόσο, η Yardi εστιάζει στο κεφάλαιο που σχετίζεται με τη στάση των ατόμων απέναντι στην τεχνολογία και τη χρήση της.

Η διαδικασία μέτρησης του τεχνικού κεφαλαίου της Yardi (2010) προσεγγίζεται με την ανάλυση του «εγώ – δίκτυο» (“ego-network” analysis). Το «εγώ» (ego) θεωρείται το άτομο που μελετάται, ενώ με τον όρο «άλλος» (alter) νοούνται οι άνθρωποι που το άτομο γνωρίζει και έρχεται σε επαφή· ο όρος «δεσμός/ συσχέτιση» (tie) αποτελεί τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ τους. Οι «δεσμοί» αυτοί (ties) λειτουργούν ως γραμμές μεταφοράς πληροφοριών σε ένα κοινωνικό δίκτυο. Η πρόσβαση σε νέες και ποικίλες πληροφορίες ποικίλλει ανάλογα με την τάση των ατόμων να αλληλεπιδρούν με όμοια άτομα στο κοινωνικό δίκτυο. Η πρόσβαση σε μια μόνο ισχυρή «συσχέτιση» (tie) μπορεί να είναι αρκετή, ενώ η πρόσβαση σε πολλαπλούς «δεσμούς» (ties) μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική για την κοινωνική συμμετοχή. Το πλήθος, η ετερογένεια, και η συνεχής αύξηση των συσχετίσεων (ties) αποτελούν σημαντικούς δείκτες τεχνικού κεφαλαίου στο πλαίσιο του κοινωνικού δικτύου των εφήβων.

2.2.3. Η πορεία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

2.2.3.α. Διεθνής και ευρωπαϊκή προσέγγιση

Επίσημοι φορείς και διεθνείς οργανισμοί αλλά και παιδαγωγικοί ερευνητές στις αρχές της δεκαετίας του 18^{ου} αιώνα έκριναν την εφαρμογή του επιλεκτικού παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού συστήματος που διαχωρίζει τα παιδιά από τους συνομηλίκους τους αναποτελεσματική και επιζήμια στην ισότιμη πρόσβαση των μαθητών με αναπηρία στα κοινωνικά αγαθά (UNESCO, 2009· Ainscow, Farrell, Tweddle, & Malki, 1999). Η συμπερίληψη αποτελεί μια δυναμική παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία προσπαθεί να θεωρήσει τις μεμονωμένες διαφορές όχι ως προβλήματα, αλλά ως ευκαιρίες για μάθηση. Βασικός στόχος της είναι η αύξηση των συμμετεχόντων στη μάθηση και στην κοινωνική κοινότητα και η μείωση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού (UNESCO, 2009).

Στον πυρήνα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης βρίσκεται το ανθρώπινο δικαίωμα στην εκπαίδευση, το οποίο δηλώνεται στην Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων το 1948. Από τη δεκαετία του 1960 και μετά, επικρατεί διεθνώς η τάση για σχολική ενσωμάτωση (mainstreaming) – ένταξη (integration) και η σχετική προσπάθεια για συνδιδασκαλία των περισσότερων μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους μαθητές και τις μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης στο γενικό σχολείο. Τόσο η Σύμβαση της UNESCO κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση που υπογράφεται το 1960 όσο και η Συνθήκη για την εξάλειψη όλων των μορφών διάκρισης ενάντια στις γυναίκες (1979) τονίζουν την ενεργό εξάλειψη όλων των διακρίσεων (UNESCO, 2009· Κατσούλης, Χαλικιά, 2007).

Από το 1980 και μετά, στις δυτικές ευρωπαϊκές χώρες και στις Η.Π.Α., τόσο η έκθεση Warnock (1978), η οποία υποστηρίζει ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως παραλήπτες θεραπείας και προσοχής, αλλά να έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση, όσο και η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), η οποία κατοχυρώνει το θεσμό της συνεκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρία και την ισότιμη πρόσβασή τους στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα ως αδιαπραγμάτευτο δικαίωμά τους, σε συνδυασμό με τις διακηρύξεις του Ο.Η.Ε. για τα δικαιώματα των παιδιών (Ο.Η.Ε., 1989), αλλάζουν τον τρόπο προσέγγισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία (Χαρούπιας, 2003). Με το άρθρο 23 της Διακήρυξης ορίζεται ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και αναπηρία πρέπει να έχουν «αποτελεσματική πρόσβαση και να λαμβάνουν εκπαίδευση, κατάρτιση, υπηρεσίες υγειονομικής περίθαλψης, υπηρεσίες αποκατάστασης, προετοιμασία για την απασχόληση και ευκαιρίες αναψυχής με τρόπο που να συμβάλλει στη μεμονωμένη ανάπτυξη του παιδιού επιτυγχάνοντας την πληρέστερη δυνατή κοινωνική ενσωμάτωση, συμπεριλαμβανομένης της πολιτιστικής και πνευματικής ανάπτυξής του».

Στις Η.Π.Α., το 1997, ο Νόμος δημοσίου δικαίου 105-17, αλλιώς IDEA '97 (Πράξη περί Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες), μεταξύ άλλων προβλέπει να τοποθετούνται οι μαθητές με ε.ε.α. σε ελάχιστα περιοριστικό περιβάλλον και να συνεκπαιδούνται με τους συνομηλίκους τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης στο μέγιστα ενδεδειγμένο βαθμό, ενώ θα υποστηρίζονται από εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών (Slavin, 2007).

Στη συνέχεια, με τη Χάρτα του Λουξεμβούργου (1996) η πρόταση της σχολικής ενσωμάτωσης (mainstreaming), της ένταξης (integration) και της συνεκπαίδευσης μαθητών/τριών με διαφορετικού τύπου ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες αναπροσδιορίζεται και μετατοπίζεται σε αυτήν της συμπερίληψης (inclusion) των μαθητών/τριών. Σκοπός αυτής της μεταστροφής είναι να διαμορφωθεί «Ένα Σχολείο για όλους» (Watkins 2003). Πρόκειται για ένα δημοκρατικό σχολείο, το οποίο «αποσκοπεί στην αυτοπραγμάτωση των ατόμων και στην ανάπτυξη μιας κοινότητας και μιας κοινωνίας της ένταξης, η οποία θεμελιώνεται στις αρχές της αναγνώρισης και της αποδοχής της διαφοράς, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης» (Ζώνιου – Σιδέρη & Σπανδάγου, 2011, 37). Πιο συγκεκριμένα, στη διακήρυξη (1996) αναφέρεται: «Η συνεκπαίδευση απαιτεί ευέλικτα εκπαιδευτικά συστήματα που ανταποκρίνονται στις διαφορετικές και συχνά πολύπλοκες ανάγκες του κάθε μαθητή ατομικά» (Χάρτα του Λουξεμβούργου, 1996, 4).

Κατόπιν, υπογράφεται η Σύμβαση για την Προστασία και Προαγωγή της Διαφορετικότητας στην Πολιτισμική Έκφραση (2005) και η Διεθνής Σύμβαση για τα

Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (άρθρο 24), καθώς και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο που την συνοδεύει (Convention on the rights of persons with disabilities) (UN, 2008), τα οποία υιοθετούνται από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ (2006) και την Ευρωπαϊκή Ένωση (2009). Μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση (UDL) που προτείνονται αλλά και της αξιοποίησης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) επιδιώκεται να απομακρυνθούν οι φραγμοί στην πρόσβαση των μαθητών με ε.ε.α. ή / και αναπηρία (Κουρμπέτης, Γελαστοπούλου & Μπομπαρίδου, 2014).

2.2.3.β. Η συμπερίληψη στο χάρτη της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής

Στην Ελλάδα, πρώτα τα ίδια τα άτομα με αναπηρία και οι γονείς τους οραματίζονται την αντιμετώπιση του θεσμικού διαχωρισμού των παιδιών με και χωρίς αναπηρία στο εκπαιδευτικό σύστημα, μιλούν για την ενταξιακή εκπαίδευση και για την ανάγκη εφαρμογής της. Στην ίδια κατεύθυνση της κοινής εκπαίδευσης κινούνται και οι ειδικοί. Παράλληλα, σημαντική είναι και η ίδρυση και καθιέρωση των ενταξιακών νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων. Παρόλ' αυτά μέχρι και το 1980, η νομοθεσία για την ειδική αγωγή ήταν περιορισμένη, καθώς περιοριζόταν στην περίθαλψη των ατόμων και στη μετάδοση βασικών πρακτικών γνώσεων (Ζώνιου – Σιδέρη & Σπανδάγου, 2011).

Στις αρχές της δεκαετίας του '80 η Ελλάδα, προσπαθώντας να υπερκεράσει τα διαχωριστικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, κινείται επί της ουσίας προς την κατεύθυνση της ενταξιακής προοπτικής, καθώς δεσμεύεται θεσμικά να παράσχει ισότιμη εκπαίδευση και στα άτομα με αναπηρία. Τομή για την εποχή θεωρείται ο Νόμος 1143/81, ο οποίος στηρίζεται στην ισότητα και την ισονομία για όλους τους πολίτες. Ωστόσο, με το να μην προβλέπει ο νόμος την ένταξη των παιδιών με ε.ε.α. ή/ και αναπηρία στη γενική εκπαίδευση, διατηρεί το υπάρχον διαχωριστικό εκπαιδευτικό σύστημα. Λόγω της έντονης αρνητικής κριτικής και των αντιδράσεων που ακολούθησαν και, ενώ το 1983-1984 είχαν ξεκινήσει να δημιουργούνται ειδικές τάξεις μέσα στα γενικά σχολεία, το 1985 ψηφίζεται νέος διορθωτικός νόμος περί ένταξης (Ν. 1566/85). Με αυτή τη νομοθετική ρύθμιση η ειδική αγωγή εντάσσεται στη γενική εκπαίδευση και ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας (Ζώνιου – Σιδέρη & Σπανδάγου, 2011).

Με την ψήφιση του νόμου 2817/2000, προάγεται η ένταξη των ατόμων με ε.ε.α. ή/ και αναπηρία στο γενικό σχολείο, ενώ η φοίτηση στο ειδικό σχολείο προβλέπεται μόνο σε περιπτώσεις σοβαρών προβλημάτων. Έτσι, με τη δημιουργία εξατομικευμένων προγραμμάτων για κάθε παιδί ενισχύεται ο ρόλος των ειδικών εκπαιδευτικών (Ζώνιου–Σιδέρη & Σπανδάγου, 2011). Συγκεκριμένα, οι μαθητές και οι μαθήτριες με ε.ε.α. ή / και αναπηρία έχουν τη δυνατότητα να

παρακολουθούν τμήματα ένταξης ή να έχουν παράλληλη στήριξη. Παράλληλα, στη διδασκαλία προβλέπεται η χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας, ενώ θεσμοθετούνται νέες ειδικότητες εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (μουσικοθεραπευτές, διερμηνείς νοηματικής κ.ά.), ιδρύονται κέντρα διάγνωσης και υποστήριξης για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Κ.Δ.Α.Υ.), καθώς και πανεπιστημιακά τμήματα για σπουδές στην Ειδική Αγωγή. Παρ' όλα αυτά, το ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα προβλέπεται να λειτουργεί παράλληλα με το αντίστοιχο της γενικής εκπαίδευσης «με την εφαρμογή μοντέλων που στην καλύτερη περίπτωση μπορούν να χαρακτηριστούν ως προκαταρκτικά στάδια της ένταξης, ενώ στην ουσία δυσχεραίνουν την εξέλιξή της» (π.χ. τα τμήματα ένταξης που λειτουργούν εντός του γενικού σχολείου αλλά με διαφορετικό, ειδικά διαμορφωμένο πρόγραμμα και σε ειδική αίθουσα), (Ζώνιου – Σιδέρη & Σπανδάγου, 2011, 29).

Για την αποφυγή της επιλεκτικότητας στην εκπαίδευση, με βάση το νόμο 3699/2008, ορίζεται η αρχή του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση ως υποχρεωτική εκπαιδευτική προσέγγιση για το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το εκπαιδευτικό υλικό, τον εξοπλισμό, τις υποδομές αλλά και για την ανάπτυξη όλων των πολιτικών και των υποστηρικτικών δομών (Αραμπατζή, 2008· Γιαννέλος & Μαθιουδάκη, 2017). Στο πλαίσιο αυτό του Καθολικού Σχεδιασμού και της συνεκπαίδευσης, η Ειδική Αγωγή εντάσσεται πλέον στο Υπουργείο Παιδείας. Ιδρύονται Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), δίνεται έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στη χρήση των νέων τεχνολογιών και υποστηρικτικών μέσων, καθώς και στην προσβασιμότητα και υλοποιούνται προγράμματα συνεκπαίδευσης (ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008). Ωστόσο, ο νόμος αυτός δέχτηκε έντονη κριτική, καθώς πολλές από τις ρυθμίσεις του αντιβαίνουν στις αρχές και τη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και με το διαχωριστικό τους χαρακτήρα οδηγούν σε στιγματισμό και αποκλεισμό των μαθητών και μαθητριών (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011α).

Πιο πρόσφατα, με το Νόμο 4074/2012 επικυρώνεται από την Ελλάδα η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία του Ο.Η.Ε (άρθρο 24) (2006) καθώς και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο που την συνοδεύει (Convention on the rights of persons with disabilities) (ΦΕΚ Α' 88/11.4.2012). Ο νόμος αυτός θέτει ως βασικό στόχο να εξασφαλίσει για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες ίσες ευκαιρίες μάθησης και εκπαίδευσης εφαρμόζοντας την ενταξιακή εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα στους μαθητές και τις μαθήτριες με ε.ε.α. ή / και αναπηρία στο γενικό σχολείο, στο οποίο να παρέχονται «...εύλογη προσαρμογή, υποστήριξη στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα και αποτελεσματικά εξατομικευμένα μέτρα υποστήριξης σε περιβάλλοντα που μεγιστοποιούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη, σύμφωνα με τους

στόχους της πλήρους ενσωμάτωσης». Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές και οι μαθήτριες με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν στο γενικό σχολείο και, σε περίπτωση που κρίνεται απαραίτητο, δέχονται παράλληλη στήριξη από ειδικούς εκπαιδευτικούς ή παρακολουθούν τμήματα ένταξης.

Κατόπιν, ψηφίζεται ο Ν. 4115/2013 (ΦΕΚ Α' 24/30.1.2013). Σύμφωνα με το άρθρο 39, τα ειδικά σχολεία μετατρέπονται σε κέντρα υποστήριξης ενός συνόλου σχολείων, το Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.), προκειμένου να συντονίζει τις σχολικές μονάδες που το αποτελούν αλλά και τα τμήματα ένταξης και παράλληλης στήριξης, τα οποία εντάσσουν και υποστηρίζουν τα παιδιά με ε.ε.α. ή/και αναπηρία. Στη συνέχεια, ο νόμος αυτός τροποποιήθηκε με το Ν. 4186/2013 (ΦΕΚ Α' 193/17.9.2013). Με τον τελευταίο νόμο, τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), μεταξύ άλλων, έχουν την αποκλειστική ευθύνη για το κατάλληλο πλαίσιο υποστήριξης στο γενικό σχολείο. Με το Ν. 2217/2014 (ΦΕΚ Β' 2217/13.08.2014), ο οποίος ψηφίστηκε για την πρόσληψη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ο διαχωρισμός της ειδικής από τη γενική εκπαίδευση αναπαράγεται, καθώς αναγνωρίζεται ως ξεχωριστό σύστημα που λειτουργεί παράλληλα με το σύστημα της γενικής αγωγής (Κίτσου, 2015).

Σύμφωνα με το Νόμο 4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018), με το άρθρο 2 ορίζεται ως ενταξιακή εκπαίδευση «η εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία συνεκτιμά τις ανάγκες της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού και αποσκοπεί στην άρση των φραγμών στη μάθηση και στη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό αγαθό όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία». Στην προσπάθεια αναδιοργάνωσης των υποστηρικτικών δομών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με το άρθρο 6 καταργούνται τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) και ιδρύονται τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.). Αποστολή τους είναι η υποστήριξη των σχολικών μονάδων για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών και μαθητριών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου.

Σύμφωνα με τον ίδιο νόμο, με το άρθρο 4 ιδρύονται τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), των οποίων ο ρόλος στο έργο των Κ.Ε.Σ.Υ. είναι, μεταξύ άλλων, συμβουλευτικός και υποστηρικτικός. Πιο συγκεκριμένα, συμβάλλουν στην προαγωγή της ενταξιακής εκπαίδευσης και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και διδασκαλίας, με σκοπό την αντιμετώπιση κάθε μορφής αποκλεισμού και διακρίσεων.

2.3.Διαστάσεις και εφαρμογές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

2.3.1. Παιδαγωγικές συμπεριληπτικές πρακτικές

α. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος ως διδακτική παρέμβαση καθίσταται απαραίτητη στο σύγχρονο σχολείο, προκειμένου μαθητές διαφορετικής προέλευσης και διαφορετικών δυνατοτήτων να ενταχθούν ομαλά και έτσι να περιοριστούν οι διαχωριστικές στάσεις στην εκπαίδευση (Ματσαγγούρας, 2000). Άλλωστε, η συμπεριφορά των μελών της συνεργαζόμενης ομάδας αποτελεί συνάρτηση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού – αρχηγού (Ξωχέλλης, 2015, 85).

Το δημοκρατικό/συνεργατικό στιλ αγωγής που ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ή παιδαγωγός πρέπει να εφαρμόζει τού επιτρέπει να συμμετέχει ενεργά στην ομάδα και να συντονίζει τις εργασίες της. Έτσι, ο εκπαιδευτικός, αποβάλλοντας ένα μέρος της αυτονομίας του, μπορεί να συζητά με τα συνεργαζόμενα μέλη της για τους επιμέρους στόχους και τη μεθόδευση των εργασιών, καθώς και για την κατανομή των δραστηριοτήτων και να αξιοποιεί τις προτάσεις τους, να τους συμβουλεύει και να τους βοηθά, προάγοντας την πρωτοβουλία και την κριτική τους σκέψη (Ξωχέλλης, 2015· Πολυχρονοπούλου, 2017). Στο τέλος της συλλογικής εργασίας «ο έπαινος και η κριτική αποδίδονται συλλογικά και αιτιολογημένα και το προϊόν πιστώνεται επίσης συλλογικά στην ομάδα» (ό.π., 84).

Την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο σύγχρονο σχολείο την υπαγορεύουν τρεις διδακτικοί λόγοι. Αρχικά, η εξασφάλιση της ενεργού συμμετοχής όλων των μαθητών και μαθητριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, κατόπιν, η ανάπτυξη της ατομικής αυτονομίας και δημιουργικής έκφρασης σε συνδυασμό με τη συλλογική δράση του σχολείου και, τέλος, η επίλυση προβλημάτων διαχείρισης της τάξης, όπως προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας λόγω της μη εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, το πρόβλημα της ανομοιογένειας της τάξης, κ.α. (Ματσαγγούρας, 2000).

β. Διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση

Στο πλαίσιο της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδασκαλίας η διαφοροποίηση στην εκπαίδευση είναι ένα παιδαγωγικό και διδακτικό μέτρο για τη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που το χαρακτηρίζει η ανοιχτή επικοινωνία και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα κάθε μαθητή. Πρόκειται για διαφοροποιημένη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία κατά την

οποία ο μαθητής παραλαμβάνεται «από το σημείο στο οποίο αυτός πραγματικά βρίσκεται και όχι από το ιδεατό σημείο στο οποίο τον τοποθετεί η ηλικία και το αναλυτικό πρόγραμμα» (Κοσσυβάκη, 1998, 268). Αντίθετα με τη λογική του μέσου όρου (Δημητρόπουλος, 2011), η διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση αποσκοπεί σε ένα σχολείο για όλους και σε μια εκπαίδευση για τον καθένα ξεχωριστά (Μουταβέλης, 2017).

Αν και η παιδαγωγική διαφοροποίηση διακρίνεται σε εσωτερική – οριζόντια και σε εξωτερική – κάθετη⁴, η διαφοροποίηση στα διδακτικά μέτρα αναφέρεται ουσιαστικά στην εσωτερική οριζόντια διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων μέσα στη σχολική ομάδα. Πρόκειται δηλαδή για τη διαφοροποίηση στις μεθόδους, στο περιεχόμενο, στα αναλυτικά προγράμματα, στην αξιολόγηση και στις ομάδες των μαθητών, η οποία εφαρμόζεται, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ατομικές διαφορές και οι μαθησιακές δυσκολίες μέσα σε στη σχολική τάξη. Αυτή η διαφοροποίηση μπορεί «να πετύχει την ενιαιότητα η οποία επιτυγχάνεται καλύτερα με την ενιαία και ολοκληρωτική αντιμετώπιση των μαθητών» (Κοσσυβάκη, 1998, 118).

Στη σχολική τάξη που ακολουθείται η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως παιδαγωγική στρατηγική, όλα τα παιδιά εργάζονται προς ένα κοινό στόχο στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος, ενώ τα θέματα των εργασιών που τους ανατίθενται είναι διαφορετικά. Εντούτοις, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, επειδή τα σχολικά εγχειρίδια δεν περιλαμβάνουν διαφοροποιημένες εργασίες, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόσει την πρακτική της διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού υλικού (Καραγιάννη, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει το διαφορετικό μαθησιακό στιλ των μαθητών του, τις εκπαιδευτικές πρακτικές μέσω των οποίων αυτοί μπορούν να μάθουν καλύτερα αλλά και το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης του, προκειμένου οι εργασίες, το εκπαιδευτικό υλικό και η ομαδοποίηση των μαθητών να διαφοροποιηθούν ανάλογα. Έτσι, με τη χρήση διαφορετικών πολυαισθητηριακών εκπαιδευτικών εργαλείων και εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμόζοντας μπορεί να διδάξει μια έννοια με την αφή, με την όραση και με την ακοή και να δημιουργήσει ετερογενείς ομάδες που αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται αποτελεσματικά (Πολυχρονοπούλου, 2017).

Βασικός παιδαγωγικός στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί η συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, με σκοπό τη χειραφέτησή τους (ό.π.· Κολιάδη,

⁴ Στην εξωτερική – κάθετη διαφοροποίηση λαμβάνονται υπόψη η ηλικία και η επίδοση του μαθητή στα διάφορα μαθήματα. Σε αυτήν την περίπτωση, ο χαρακτήρας του σχολείου είναι επιλεκτικός και όχι ενισχυτικός, καθώς διαχωρίζει τους μαθητές σε ομάδες επίδοσης.

1997). Αναλυτικότερα, κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή των μαθητών τόσο στο σχεδιασμό του μαθήματος ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους και στην επιλογή θεμάτων από τους ίδιους όσο και η δημιουργία ομάδων εργασίας για να αποφασίζουν οι ίδιοι αφενός για τις μορφές και τους τρόπους εργασίας, αφετέρου για τα μέσα διδασκαλίας ανάλογα με τις επιθυμίες, τις κλίσεις και τις δυνατότητές τους (ό.π.).

Σύμφωνα με την Κοσσυβάκη (1998), οι βασικοί διδακτικοί στόχοι της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η ομαδοποίηση και η εξατομίκευση. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι η ομαδοποίηση είναι η διδακτική πρακτική που «επιδιώκει το σχηματισμό ομάδων μαθητών με κοινές αδυναμίες ή δυνατότητες, προκειμένου αυτές αντίστοιχα να αρθούν ή να ενισχυθούν» (ό.π., 118), ενώ η εξατομίκευση αποτελεί μια διαδικασία παιδαγωγικής παρέμβασης που στοχεύει στην προσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας στις ικανότητες, στις κλίσεις, τις ανάγκες και στο ρυθμό μάθησης κάθε μαθητή (ό.π.). Στις τάξεις όπου κυριαρχεί η εξατομικευμένη μορφή διδασκαλίας, ο Κολιάδης (1997) αναφέρει ότι παρέχεται η δυνατότητα στο μαθητή να αναπτύξει και να συγκρίνει το βαθμό της προόδου του, σύμφωνα με τους δικούς του ρυθμούς και τους δικούς του κανόνες (Κολιάδη, 1997).

Ωστόσο, σύμφωνα με τη Βλάχου – Μπαλαφούτη (2011), η εξατομικευμένη διδασκαλία δε σχετίζεται με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση, δεδομένου ότι η εξατομίκευση ως διδακτική πρακτική εφαρμόζεται σε ειδικά πλαίσια με ολιγάριθμες ομάδες μαθητών, ενώ δεν μπορεί να ακολουθηθεί σε γενικές τάξεις παρά μόνο όταν ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης συνεργάζεται με τον ειδικό παιδαγωγό. Επιπλέον, κατά την Καραγιάννη (2011), η πρακτική της εξατομίκευσης παρεμποδίζει την συμπεριληπτική διδασκαλία, καθώς συμβάλλει στο στιγματισμό των μαθητών, δεδομένου ότι ο βαθμός δυσκολίας των εργασιών ποικίλλει από μαθητή σε μαθητή. Άλλωστε, η ταύτιση της συμπερίληψης με τη διάγνωση της αναπηρίας και την ανάπτυξη της θεραπευτική εκπαίδευσης λειτουργεί ανασχετικά στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Slee, 2011).

γ. Παιδαγωγική Φρενέ

Στο πλαίσιο της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδασκαλίας βρίσκεται και η παιδαγωγική Φρενέ⁵, μια παιδαγωγική φιλοσοφία με όραμα εκπαιδευτικό αλλά και πολιτικό που προωθεί την ενεργητική και συνεργατική μάθηση και διδασκαλία. Στην παιδαγωγική αυτή εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες εργάζονται συλλογικά και καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη, ενώ μέσω της

⁵ Célestin Baptistin Freinet

«ψηλαφητής διερεύνησης» και της «φυσικής» μεθόδου μάθησης μαθαίνουν εμπειρικά εστιάζοντας κυρίως στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες. Μέσω των μαθητικών συμβουλίων τα παιδιά αναπτύσσουν το διάλογο και καλλιεργούν την πολιτειότητα, τον αλληλοσεβασμό και την αλληλοβοήθεια. Δημιουργικές τεχνικές, όπως το Τυπογραφείο και η έκδοση της σχολικής εφημερίδας, η αλληλογραφία ενθαρρύνουν τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα και να μάθουν δημιουργώντας. Έτσι, οργανώνεται ένα σχολείο δημοκρατικό και κοινωνικά δίκαιο που αναπτύσσει βιωματικά τις αξίες της ελευθερίας, της ισότητας και του σεβασμού στην ετερότητα παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες. Η παιδαγωγική Φρενέ προσβλέπει σε μία εκπαίδευση για όλους με σκοπό την καταπολέμηση της μαθητικής διαρροής και της σχολικής αποτυχίας (Μαρκαντές & Καρακατσάνη, 2017· Λάχλου, χ.χ.).

2.3.2. Προσβασιμότητα στην εκπαίδευση και εκπαιδευτική τεχνολογία

Προσβασιμότητα είναι το χαρακτηριστικό του περιβάλλοντος (φυσικού, δομημένου ή ηλεκτρονικού/ εικονικού), που επιτρέπει σε όλα τα άτομα να έχουν πρόσβαση σε αυτό, δηλαδή να μπορούν με όρους αυτονομίας, ασφάλειας και άνεσης να προσεγγίζουν και να χρησιμοποιούν τις υποδομές, τις υπηρεσίες – συμβατικές και ηλεκτρονικές – και τα αγαθά. Εκτός από τη φυσική πρόσβαση, ο όρος αναφέρεται και στη λειτουργικότητα, αλλά και στην δυνατότητα του ατόμου για επικοινωνία και πληροφόρηση, ενώ καθορίζει το βαθμό αυτονομίας και ασφάλειας του ατόμου σε σχέση με το περιβάλλον (φυσικό, δομημένο ή/και ηλεκτρονικό). (Χριστοφή, 2014, 270).

Το μέσο για την επίτευξη της προσβασιμότητας είναι η υποστηρικτική τεχνολογία. Αναλυτικότερα, η υποστηρικτική τεχνολογία είναι οι συσκευές και οι υπηρεσίες, οι οποίες βοηθούν τα άτομα με ε.ε.α. ή/και αναπηρία να βελτιώσουν τις λειτουργικές τους ικανότητες και να είναι ανεξάρτητα σε διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση. Τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαιδευτική τεχνολογία «στοχεύει στην οργάνωση του διδακτικού υλικού για την επίλυση των προβλημάτων της εκπαίδευσης και για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση» (Σολομωνίδου, 2006, 6). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, εφόσον λαμβάνει υπόψη το μαθησιακό προφίλ όλων των μαθητών και μαθητριών.

Πιο συγκεκριμένα, για τους μαθητές και τις μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες η πολυαισθητηριακή προσέγγιση στο γνωστικό υλικό που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ για τους μαθητές και τις μαθήτριες με νοητική

αναπηρία και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές η πρόσβασή τους στην εκπαίδευση προϋποθέτει τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών μέσω απλών ενεργειών και ρεαλιστικών στόχων και την αξιοποίηση όσο το δυνατόν περισσότερων δυνατοτήτων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Χατζηπέτρου, 2014).

Για τους μαθητές με προβλήματα ακοής η πρόσβασή τους προϋποθέτει τη χρήση ποικίλων μεθόδων εκπαιδευτικής τεχνολογίας π.χ. ατομικά βοηθήματα ακοής και τη δυνατότητα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αξίζει να αναφερθεί το πρόγραμμα που παρουσιάζει μία γραφική απεικόνιση των λέξεων κατά το οποίο ο λόγος του εκπαιδευτικού στο μικρόφωνο «μετατρέπεται» σε γραφική παράσταση στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Στη συνέχεια, οι μαθητές με προβλήματα ακοής αλληλεπιδρούν σε μικρόφωνο με τον δάσκαλό τους προσπαθώντας να παράξουν παρόμοια καμπύλη στην οθόνη με αυτήν του εκπαιδευτικού τους (Χατζηπέτρου, 2014).

Οι μαθητές με προβλήματα όρασης έχουν τη δυνατότητα μέσω της τεχνολογίας να έχουν πρόσβαση στην πληροφορία, αλλά και η ίδια τεχνολογία μπορεί να υποστηρίξει την πρόσβαση του μαθητή στην πληροφορία έμμεσα μέσω της σχολικής εκπαίδευσης, της συμμετοχής του στο πρόγραμμα σπουδών και της πρόσβασής του στην εξειδικευμένη υποστήριξη (Mason & McCall, 2011). Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές έχουν πλέον προσαρμοστεί στις ανάγκες των ατόμων με οπτική αναπηρία, ενώ ο εξοπλισμός των σχολείων περιλαμβάνει ανάγλυφους χάρτες και υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό.

Μεγάλη ποικιλία συστημάτων πρόσβασης, όπως γραφομηχανές Braille, εκτυπωτές Braille, συσκευές ηχογράφησης σημειώσεων κατά την παράδοση των μαθημάτων, μαθηματικοί υπολογιστές μεγεθυμένοι ή με δυνατότητα ομιλίας, βοηθήματα χαμηλής όρασης, ηλεκτρονικοί υπολογιστές με εφαρμογές, όπως οι αναγνώστες οθόνης, τα ομιλούντα λεξικά (talking dictionary), κ.ά. αντικατέστησαν μη τεχνολογικές λύσεις, οι οποίες μέχρι πρότινος παρείχαν πρόσβαση στην τυπωμένη σελίδα ακυρώνοντας την αυτονομία των ατόμων με οπτική αναπηρία. Ως εκ τούτου, οι μαθητές και οι μαθήτριες με αισθητηριακές διαταραχές όρασης είναι δυνατό να εκπαιδεύονται ισότιμα με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους (Χατζηπέτρου, 2014).

Για τους μαθητές με κινητική αναπηρία προσαρμογές σε μηχανικά εργαλεία και εξαρτήματα της νέας τεχνολογίας, όπως μαστούνια (joysticks, paddles), φωτεινές πέννες (light pens), ποντίκια (mouse), ειδικές συσκευές που προσαρτώνται στο κεφάλι ή και στο πόδι και με τη βοήθεια ενός ειδικού εξαρτήματος μπορούν να χτυπούν τα πλήκτρα, καθώς και ειδικοί διακόπτες που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να στέλνουν σήματα στον υπολογιστή, αξιοποιώντας την κάθε κίνηση που είναι σε θέση να κάνουν οι μαθητές με κινητικά προβλήματα (π.χ. να κουνήσουν μόνο το κεφάλι τους) (ό.π.).

Βασική προϋπόθεση για τη διασφάλιση της προσβασιμότητας αποτελεί η υλοποίηση της αρχής του Σχεδιασμού για όλους (στη διεθνή βιβλιογραφία απαντάται ως Inclusive Design, Design For All, Universal Design ή Barrier-Free Design) (Χατζηπέτρου, 2014). Με βάση το νόμο 3699/2008 ορίζεται η αρχή του Σχεδιασμού για Όλους ως υποχρεωτική εκπαιδευτική προσέγγιση για το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, του εκπαιδευτικού υλικού, του εξοπλισμού, των υποδομών αλλά και για την ανάπτυξη όλων των πολιτικών και των υποστηρικτικών δομών (Αραμπατζή, 2008· Γιαννέλος & Μαθιουδάκη, 2017). Βασικό διαφοροποιητικό στοιχείο από άλλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις αποτελεί το γεγονός ότι, παρόλο που αναγνωρίζει την πραγματικότητα της διαφορετικότητας των μαθητών και των μαθητριών, ο Καθολικός Σχεδιασμός δομείται εξαρχής και διαμορφώνεται λαμβάνοντας υπόψη αυτήν τη διαφορετικότητα χωρίς να απαιτεί εκ των υστέρων τροποποιήσεις και προσαρμογές (Erlandson, όπ. αναφ. στο Γιαννέλο & Μαθιουδάκη, 2017).

Η εφαρμογή του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση προϋποθέτει την κατάργηση των εμποδίων στα τεχνητά περιβάλλοντα (κτίρια, σχολικές αίθουσες), στο αναλυτικό πρόγραμμα, στο εκπαιδευτικό υλικό, στις διδακτικές μεθόδους και στα εκπαιδευτικά λογισμικά (Αραμπατζή και συν., 2011). Το οργανωμένο αυτό πλαίσιο εκπαιδευτικών και διδακτικών πρακτικών είναι ευέλικτο, καθώς όχι μόνο αναπαριστά τη γνώση με πολλαπλούς τρόπους (πολυαισθητηριακές μέθοδοι πρόσληψης και έκφρασης), αλλά κινητροδοτεί και εμπλέκει όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες στην εκπαιδευτική πράξη, προκειμένου να δράσουν και να εκφραστούν, παρέχοντας κατάλληλη υποστήριξη και καλλιεργώντας προσδοκίες επιτυχίας για όλους (Γιαννέλος & Μαθιουδάκη, 2017).

Ο Καθολικός Σχεδιασμός αποτελεί τη δημοκρατικότερη και πληρέστερη προσέγγιση διασφάλισης ενιαίας πρόσβασης σε νέες υποδομές και υπηρεσίες χωρίς να απαιτούνται προσαρμογές και ειδικά μέτρα, καθώς ο σχεδιασμός των υποδομών πραγματοποιείται εξαρχής με τρόπο ώστε να διασφαλίζεται αφενός η πρόσβαση όλων σε αυτές και αφετέρου να μηδενίζονται οι πιθανότητες στιγματισμού των χρηστών (Χριστοφή, 2013· Χατζηπέτρου, 2014).

Κεφάλαιο 3^ο. Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού

Στο σύγχρονο σχολείο ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα της διδακτικής πράξης (Κυρκίνη – Κούτουλα, 2004) και, καθώς ο εκπαιδευτικός σήμερα οφείλει να διαδραματίζει πολλαπλούς ρόλους, το εκπαιδευτικό του έργο καθίσταται ιδιαίτερα απαιτητικό (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2010). Κύριο μέλημά του αποτελεί η μεταστροφή της παιδαγωγικής πράξης σε ανθρωποκεντρική πράξη, όπου κυρίαρχοι θα είναι οι μαθητές κι όχι τα αναλυτικά προγράμματα.

Οι εκπαιδευτικοί είναι οι ειδικοί της Παιδαγωγικής, καθώς αφενός πρέπει να σχεδιάζουν μαθησιακά περιβάλλοντα επιτρέποντας στους μαθητές να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη μάθησή τους, αφετέρου να δημιουργούν ελκυστικά κοινωνικά περιβάλλοντα, τα οποία επιτρέπουν στους μαθητές να μαθαίνουν συνεργατικά, ενώ οφείλουν να καθιστούν προφανή την εφαρμογή της γνώσης στον πραγματικό κόσμο. Οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να αλληλεπιδρούν συμμετρικά και να συνεργάζονται διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον όπου επικρατούν συνθήκες ελευθερίας, κίνησης και δράσης σε ισοδύναμη βάση. Όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν ίσα δικαιώματα στο λόγο, στην κίνηση και στην ακρόαση (Κοσσυβάκη, 1998). Έτσι, η συνεργατική εκπαίδευση απαιτεί εκπαιδευτικούς με ευρυμάθεια και βαθιά γνώση, οι οποίοι μαθαίνουν, καθώς εργάζονται με τους μαθητές τους (Kalantzis & Cope, 2013· Κορδάκη, Μάνεσης & Νταραντούμης, 2017).

Έτσι, ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού γίνεται καθοδηγητικός και συμβουλευτικός στη μαθησιακή διαδικασία. Υιοθετώντας τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός επιτυγχάνει την ισοτιμία στην επικοινωνία και, προσανατολίζοντας τους μαθητές στο σχηματισμό ομάδας και στην ανάπτυξη συνεργατικών μορφών δράσης, σταδιακά μεταφέρει τις αρμοδιότητες σε αυτούς, ώστε να επιτευχθεί η αλληλεπίδραση και η συνεργασία (Κοσσυβάκη, 1998). Η άσκηση του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών και ανακαλυπτικών μεθόδων διδασκαλίας σε συνδυασμό με τον περιορισμό της καθέδρας δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας μπορεί να διαμορφώσει ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον (Κυρκίνη – Κούτουλα, 2004).

Επίσης, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να αξιοποιεί συστηματικά τις Νέες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας ως εργαλεία μάθησης. Χρησιμοποιώντας πλούσιο εποπτικό υλικό για τη διδασκαλία των μαθημάτων του οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να έχουν πρόσβαση σε μεγάλα μουσεία, πανεπιστημιακές βιβλιοθήκες για την εκπόνηση διαθεματικών σχεδίων εργασίας (projects) και σε εκδηλώσεις και γεγονότα που συμβαίνουν σε όλο τον κόσμο (Κυρκίνη

– Κούτουλα, 2004). Μέσω των δυνατοτήτων των ηλεκτρονικών υπολογιστών και των σχολικών δικτύων ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώνει εκπαιδευτικά προγράμματα υψηλών απαιτήσεων (Παπαδήμα – Σοφοκλέους, 2004).

Ωστόσο, ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού δεν πρέπει να περιορίζεται στο σχολικό περιβάλλον. Πρέπει να αποτελεί ενεργό μέλος της κοινωνίας και να συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη της. Είναι και ο ίδιος εκπαιδευόμενος, δηλαδή όχι μόνο διαμορφώνει σχέδια διδασκαλίας, αλλά λειτουργεί επίσης ως ερευνητής και κοινωνικός επιστήμονας, καθώς διερευνά πώς ο μαθητής μαθαίνει και προτείνει δραστηριότητες, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους και να μάθουν (Κορδάκη, Μάνεσης & Νταραντούμης, 2017). Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να αποτελεί τον κατεξοχήν διανοούμενο (Kalantzis & Cope, 2013).

Κάτω από αυτές τις συνθήκες είναι δυνατό να εφαρμοστούν προγράμματα συμπερίληψης. Η επιτυχία της εφαρμογής της συχνά προϋποθέτει την παρουσία και δεύτερου εκπαιδευτικού (ειδικού παιδαγωγού) στη σχολική τάξη, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών που συμπεριλαμβάνονται και την εκπαιδευτική βαθμίδα που υλοποιείται η συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί τόσο της γενικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης οφείλουν να αισθάνονται συνυπεύθυνοι για την εκπαίδευση όλων των παιδιών της τάξης και να εφαρμόζουν αποτελεσματικά το μοντέλο της συνδιδασκαλίας (Ντεροπούλου – Ντέρου, 2011· Ζώνιου – Σιδέρη, 2011β· Γελαστοπούλου, 2017· Βλάχου, 2017).

Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα και το απαιτούμενο εκπαιδευτικό υλικό και τα προσαρμόζουν στις ανάγκες της τάξης τους. Επίσης, εφαρμόζουν συνεργατικές πρακτικές, καθώς προγραμματίζουν και οργανώνουν από κοινού τον τρόπο διδασκαλίας της ύλης και εναλλάσσουν ρόλους κατά τη διδακτική πράξη, επιμερίζοντας τις ευθύνες (ό.π.). Ως εκ τούτου, ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού είναι εξίσου ενεργητικός, ισότιμος με το ρόλο του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης, καθώς δεν περιορίζεται στα παιδιά που εντάσσονται, αλλά επεκτείνεται σε όλους τους μαθητές της τάξης (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011β· Γελαστοπούλου, 2017· Βλάχου, 2017).

Δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός είναι το κλειδί στην υπόθεση της επιτυχίας ή της αποτυχίας των μαθητών, το εγχείρημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα προκλητικό για το σύγχρονο εκπαιδευτικό (Freire, 2011· Avramidis, Bayliss, & Burden, 2010). Με άλλα λόγια, η σχολική αποτυχία των μαθητών με αναπηρία, προϊόν κατά μεγάλο ποσοστό του

εκπαιδευτικού συστήματος, παίρνει μεγαλύτερες διαστάσεις και συχνότητα, αν οι εκπαιδευτικοί έχουν ελλιπή ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση (Νικόδημος, 1999).

Κεφάλαιο 4^ο. Ο ρόλος της επιμόρφωσης

Λόγω της ταχύτατης επιστημονικής και τεχνολογικής ανάπτυξης, των συνεχώς διαμορφούμενων κοινωνικών, πολιτικών, πολιτισμικών και οικονομικών συνθηκών, ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός στη σύγχρονη εκπαίδευση είναι πολυδιάστατος και απαιτητικός (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου – Βραχάμη, 2011). Ως επαγγελματίας πρέπει να κατέχει εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις και άρτια ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση. Για να είναι αποτελεσματική η εκπαιδευτική εργασία, απαιτείται η συνεχής επιστημονική ενημέρωση και η βελτίωση των επαγγελματικών πρακτικών των εκπαιδευτικών (Αραβανής, 2011· Νικόδημος, 1999).

Ως θεσμός η επιμόρφωση αποτελεί μια μορφή ανανεωτικής παρέμβασης στην εκπαίδευση που στοχεύει στη διαρκή ενημέρωση των εκπαιδευτικών και στην ανανέωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Αραβανής, 2011). Συνδέοντας την επιστημονική έρευνα με την εκπαιδευτική πράξη και εμπλουτίζοντας το περιεχόμενο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση νοείται κάθε ατομική ή συλλογική δραστηριότητα που αποσκοπεί στην επαγγελματική ανάπτυξη, προκειμένου να ενισχύσει το εκπαιδευτικό επάγγελμα αλλά και την επαγγελματική δράση σε μια δια βίου προοπτική ανάπτυξης (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου – Βραχάμη, 2011· Υφαντή & Βοζαίτης). Η επιμορφωτική διαδικασία θα πρέπει να ακολουθεί τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, που φωτίζουν τις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και προτείνουν τεχνικές, οι οποίες αξιοποιούν τις διαφορές τους, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα ανοικτό υποστηρικτικό περιβάλλον. Έτσι, το σημαντικότερο που μπορεί να προσφέρει η επιμορφωτική διαδικασία στους εκπαιδευτικούς είναι τα μαθησιακά οφέλη που αυτοί αποκομίζουν και τα οποία βελτιώνουν τη διδασκαλία τους, ενώ προσφέρουν καλύτερες και περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση στους μαθητές και τις μαθήτριες. Η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης κρίνεται από την ενίσχυση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών κατά τη μαθησιακή διαδικασία και τη γενικότερη ανάπτυξή τους. (Παπαναούμ, 2014).

Βασική προϋπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί η επαγγελματική μάθηση μέσω ενδοσχολικών επιμορφώσεων. Σε αυτή την περίπτωση το ίδιο το σχολείο αποτελεί και το φορέα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Καλύπτει δηλαδή το ίδιο το σχολείο τις επιμορφωτικές ανάγκες τους αναπτύσσοντας τον κριτικό προσανατολισμό τους (Τσάφος, 2014), με σκοπό να βελτιωθεί η διδασκαλία τους και οι παιδαγωγικές πρακτικές τους. Καθώς ο διάλογος και η συνεργασία μεταξύ των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών ενδυναμώνει τις μεταξύ τους σχέσεις, συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας κοινής σχολικής κουλτούρας και ενός κοινού οράματος (Λιακοπούλου, 2014).

Ως εκ τούτου, επιτυγχάνεται να μετατραπεί το σχολείο σε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης, που επιτρέπει στα μέλη της να αυτονομούνται, να πειραματίζονται και να αισθάνονται ασφαλή.

Ειδικότερα, για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη η επαγγελματική ανάπτυξη και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω σύγχρονων μορφών επιμόρφωσης (Ζώνιου – Σιδέρη & Παπασταυρινίδου, 2011). Απαιτείται δηλαδή ο σχεδιασμός ευέλικτων και μακράς διάρκειας μορφών επιμόρφωσης, προκειμένου να είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να δράσουν ενεργά «για το μετασχηματισμό των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού συστήματος και των παιδαγωγικών πρακτικών που προάγουν και βαθαίνουν τον αποκλεισμό και το περιθώριο στην εκπαίδευση» (ό.π., 975).

Εξάλλου, έχει αναγνωριστεί σε διεθνές επίπεδο ότι για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μαθητών και μαθητριών στο γενικό σχολείο είναι απαραίτητη η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και η άμεση και ουσιαστική προετοιμασία όλων των διδασκόντων σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Από τη μία πλευρά, οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης οφείλουν να έχουν γενικές γνώσεις στην ειδική αγωγή, οι οποίες θα τους εισάγουν σε ειδικά παιδαγωγικά περιεχόμενα, σε γνωστικές διαδικασίες και διδακτικές μεθόδους. Έτσι, θα είναι σε θέση να εντοπίζουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών που δεν έχουν τις απαιτούμενες επιδόσεις στην τάξη και θα μπορούν να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους ενσωματώνοντας τη διδασκαλία στρατηγικών και τη χρήση κινήτρων. Από την άλλη πλευρά, είναι ανάγκη οι ειδικοί παιδαγωγοί να επιμορφωθούν, προκειμένου να είναι σε θέση να γνωρίζουν τη δομή, τη διδακτική και τη μεθοδολογία του γενικού σχολείου (Παντελιάδου, 2011· Ζώνιου – Σιδέρη, 2011α).

Η εκπαίδευση των γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών χρειάζεται οπωσδήποτε συμπληρωματική κατάρτιση, όπως την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα συνεργατικής μάθησης (Πολυχρονοπούλου, 2017), ώστε να είναι σε θέση όλοι οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν με όρους κοινωνικά δίκαιους τα παιδιά με ε.ε.α. ή/και αναπηρία. Στόχος αυτής της εκπαίδευσης είναι αφενός να εργαστούν και να συνεργαστούν όλοι οι εκπαιδευτικοί προς την κατεύθυνση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αφετέρου να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την αύξηση των μαθητών με ε.ε.α. ή/ και αναπηρία στο γενικό σχολείο και για την ισότιμη συνεκπαίδευσή τους χωρίς να νιώθουν το διαχωρισμό και την αποτυχία (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011α).

Καταλήγοντας με τη θεωρία του Freire (2011) ο εκπαιδευτικός οφείλει όχι μόνο να ελέγχει πλήρως τη διεργασία της δικής του επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά και την αλλαγή της

κοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι ο απελευθερωτικός διδάσκων πρέπει να ανακαλύπτει διαρκώς τον εαυτό του αλλά και την κοινωνία και να επιδεικνύει «αγωνιστικότητα», δηλαδή να εμπλέκεται σε μια διεργασία διαφώτισης, σε μια μόνιμη και διαρκή αναδημιουργία οραματιζόμενος τον κοινωνικό μετασχηματισμό. «Οι εκπαιδευόμενοι δεν αποτελούν ένα στολίσκο πλοίων που προσπαθεί να φτάσει το διδάσκοντα, ο οποίος είναι ολοκληρωμένος ως προσωπικότητα και τους περιμένει στην ακτή. Ο απελευθερωτικός διδάσκων είναι και αυτός ένα από τα πλοία» (Freire, 2011, 93).

4.1. Η επιμόρφωση σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο

Η παγκοσμιοποίηση, οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και οι σύγχρονες εξελίξεις στην παιδαγωγική θεωρία ασκούν πιέσεις για αλλαγές στην εκπαίδευση. Τις τελευταίες δεκαετίες η αναγκαιότητα αυτή έχει στρέψει το ενδιαφέρον των διεθνών οργανισμών και φορέων, όπως του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.), της Unesco, του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), αλλά και των κρατικών κυβερνήσεων στην προώθηση θεμάτων εκπαιδευτικής πολιτικής και στη διακήρυξη αρχών που διαμορφώνουν νέες εκπαιδευτικές στρατηγικές, οι οποίες στοχεύουν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, η επιμόρφωση, καθώς υπάγεται στο ευρύτερο πεδίο της δια βίου μάθησης, αποτελεί διεθνώς αναγνωρισμένη ανάγκη και κρίνεται πολύτιμη βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αντεπεξέλθουν αποτελεσματικά στις σύγχρονες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000).

Ο ρόλος που καλούνται να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί συνεχώς μεταβάλλεται. Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης σε συνδυασμό με τις Νέες Τεχνολογίες έχουν ανανεώσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας (Νικολακάκη, 2003) δημιουργώντας ένα διαφορετικό πλαίσιο λειτουργίας για την εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να εξεταστεί ανεξάρτητα από την ένταξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) σε όλα τα επίπεδα και τις μορφές της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξουν ψηφιακές δεξιότητες και να τις χρησιμοποιήσουν κατάλληλα και αποτελεσματικά στη διδακτική πράξη. Αξίζει να σημειωθεί ότι η σωστή αξιοποίηση των καινοτόμων αυτών εκπαιδευτικών εργαλείων μπορεί να εξασφαλίσει την ισότιμη πρόσβαση όλων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (ΕΕ 2014/С 183/05).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν προκλήσεις που θέτουν οι απαιτήσεις για νέες δεξιότητες, όπως η ανάγκη διαχείρισης κοινωνικά και πολιτισμικά ετερογενών τάξεων. Αναφορικά με την επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης και Ειδικής Αγωγής που ενδιαφέρει τη συγκεκριμένη έρευνα, σε κάποιες χώρες δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν αποκλειστικά στον τομέα αυτό, προκειμένου να αποκτήσουν υψηλό επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων, σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες παρέχονται υποχρεωτικά μαθήματα σχετικά με τις ανάγκες της Ειδικής Αγωγής στο βασικό πρόγραμμα κατάρτισης, ενώ για τους ειδικούς παιδαγωγούς παρέχεται ξεχωριστή επιμόρφωση πέραν της βασικής ή παρέχεται ενδούπηρεσιακή επιμόρφωση. Τέλος, σε κάποια κράτη – μέλη για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τους στην Ειδική Αγωγή συνδυάζονται όλες οι προηγούμενες πρακτικές (Watkins, 2000).

4.2. Η επιμόρφωση στην ελληνική πραγματικότητα

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται από το σύγχρονο ελληνικό κράτος και εκφράζεται με την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις υπουργικές αποφάσεις και τα προεδρικά διατάγματα (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000). Τις τελευταίες δεκαετίες το θέμα της επιμόρφωσης απασχολεί ιδιαίτερα την Πολιτεία και τους εκπαιδευτικούς φορείς και αυτό αποδεικνύεται αφενός από την πληθώρα των νομοθετικών ρυθμίσεων, αφετέρου από τα αιτήματα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007).

Στην Ελλάδα οι προσπάθειες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης άρχισαν το 1910 με τη μετεκπαίδευσή τους στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης έως το 1985. Από το 1978 λειτούργησαν οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ) παρέχοντας ετήσια επιμόρφωση με απαλλαγή των επιμορφούμενων από τα διδακτικά τους καθήκοντα μέχρι το 1992, οπότε αντικαταστάθηκαν από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.)⁶. Από το 2000 και μετά, μια σειρά προγραμμάτων (ΕΠΕΑΕΚ) και πρόσφατα Εταιρικά Σύμφωνα για το Πλαίσιο Ανάπτυξης (ΕΣΠΑ) επιμορφώνουν εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες χειρισμού των ΤΠΕ, με σκοπό να τις εφαρμόσουν στη σχολική τάξη, να γνωρίσουν τα νέα διδακτικά εγχειρίδια και διδακτικά πακέτα και να αποκτήσουν δεξιότητες διαχείρισης της σχολικής τάξης. Την ίδια περίοδο, ο

⁶ ΦΕΚ 138, τ.Α', 10.08.1992.

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ)⁷ ιδρύθηκε για να οργανώσει την επιμορφωτική πολιτική για τους/τις εκπαιδευτικούς, να συντονίζει όλες τις μορφές και τους τύπους της επιμόρφωσής τους και να οργανώσει επιμορφωτικά προγράμματα μέχρι την ίδρυση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)⁸, το οποίο αναλαμβάνει μεταξύ άλλων την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Με το Νόμο 3879/2010 προβλεπόταν ότι οι εκπαιδευτικοί που θα προσλαμβάνονταν για την παράλληλη στήριξη θα έπρεπε να έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης των οποίων η θεματολογία επικεντρωνόταν στις βασικές αρχές της ένταξης⁹. Η υλοποίηση τους συνεχίστηκε και αργότερα (2015 -2016) από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) (Γελαστοπούλου, 2017).

Σύμφωνα με τον πρόσφατο Νόμο 4547/18, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί αρμοδιότητα των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.). Τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. οφείλουν να οργανώνουν την ενδοσχολική επιμόρφωση, τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας και ομάδας σχολείων με κοινές ανάγκες, όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών, με σκοπό την ενίσχυση των δυνατοτήτων τους για επαγγελματική ανάπτυξη. Επιπλέον, στην προσπάθεια συνεχούς επιστημονικής καθοδήγησης οφείλουν να παρέχουν ενημερωτικά επιμορφωτικά προγράμματα σε εκπαιδευτικούς ίδιων ειδικοτήτων ή τάξεων και μπορούν να συνεργάζονται με τα Κ.Ε.Σ.Υ., τα Κ.Ε.Α. (Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία), τα Ε.Κ.Φ.Ε (Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών) ή και τους Υπευθύνους Φυσικής Αγωγής Αθλητισμού και Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών ενισχύοντας το συμβουλευτικό και υποστηρικτικό έργο τους για θέματα που αφορούν στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, στην ενταξιακή εκπαίδευση, στην εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, στις καλές παιδαγωγικές πρακτικές, στις νέες παιδαγωγικές/διδασκτικές προσεγγίσεις κ.α..

Παράλληλα, πραγματοποιούνται από το Ι.Ε.Π. αφενός για τους ειδικούς εκπαιδευτικούς επιμορφωτικά προγράμματα για την υποστήριξη μαθητών και μαθητριών με ε.ε.α. ή/και αναπηρίες και για τη μεγιστοποίηση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής τους ανάπτυξης με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, αφετέρου για τους εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης επιμορφωτικές δράσεις για τις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές και τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση. Επίσης, πανεπιστημιακά ιδρύματα

⁷ Νόμος 2986/ΦΕΚ Α΄24/13.2.2002.

⁸ Νόμο 3966/2011.

⁹ συνεργατική διδασκαλία, παιδαγωγική διαφοροποίηση, εξατομικευμένα προγράμματα, κ.α.

σε συνεργασία με άλλους φορείς πραγματοποιούν για τους/τις εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας επιμορφώσεις για τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση, τη γνωριμία με τα παιδαγωγικά εργαλεία για την άσκηση της δημοκρατίας και τις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές και την διευκόλυνση της πρόσβασης μαθητών και μαθητριών που συναντούν ποικίλα εμπόδια κοινωνικά, πολιτισμικά, μαθησιακά στο εκπαιδευτικό σύστημα.

4.3. Εμπόδια στην εφαρμογή της επιμόρφωσης

Αν και έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί συγκλίνουν ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην επιμόρφωση είναι μάλλον θετική, η αποτίμηση των επιμορφωτικών δράσεων επισημαίνει προβλήματα, ανεπάρκειες και αδυναμίες (Παπαναούμ, 2014). Η αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων και οι πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη έχουν αποτελέσει αντικείμενο προβληματισμού και ενστάσεων ως προς τον ενταξιακό τους χαρακτήρα από τους επιστήμονες και του εκπαιδευτικούς (Γελαστοπούλου, 2017).

Στη μελέτη του ΟΟΣΑ “Teachers Matter” (2005) αναφέρονται αδυναμίες στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών και ανεπαρκή κίνητρα επιμόρφωσης και ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου (OECD, 2005). Σε αρκετά κράτη τόσο η συστηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών όσο οι επενδύσεις και οι δομές υποστήριξης είναι ελλιπείς, ενώ οι πόροι για τη δυνατότητα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση (COM, 2007). Αξίζει να σημειωθεί ότι στην ελληνική πραγματικότητα δεν προβλεπόταν επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης¹⁰.

Ωστόσο, η ποιότητα της επιμόρφωσης δεν είναι δυνατόν να αναβαθμιστεί και η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου να υλοποιηθεί χωρίς δραστικά μέτρα υποστήριξης της συνεχούς επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών μέσω της λειτουργίας αποτελεσματικών μηχανισμών υλοποίησης προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (Υφαντή & Βοζαίτης, 2011).

Αυτό προϋποθέτει την αλλαγή της επιμορφωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής και την ανάπτυξη πολλαπλών μορφών επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης από ποικίλους φορείς σε κεντρικό και σε περιφερειακό επίπεδο, όπως μακράς διάρκειας επιμορφωτικά σεμινάρια, εξ αποστάσεως επιμόρφωση, παροχή κινήτρων για επαγγελματική ανάπτυξη (π.χ. μεταπτυχιακές σπουδές), συμπληρωματική κατάρτιση στελεχών της εκπαίδευσης (Κασσωτάκης &

¹⁰ Νόμος 1566/85

Αθανασοπούλου – Βραχάμη, 2011). Γι' αυτό, κρίνεται απαραίτητη όχι μόνο η επιμόρφωση αλλά και ο διαρκής αναστοχασμός όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία αναφορικά με τις ενταξιακές πρακτικές που υιοθετούν στη γενική τάξη (Γελαστοπούλου, 2017).

Κεφάλαιο 5^ο. Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη

5.1. Σε διεθνές επίπεδο

Για τους μαθητές και τις μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρία ο θεσμός της συμπερίληψης αποσκοπεί να υπερκεράσει το διαχωριστικό παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό σύστημα και να προσφέρει σε όλους ισότιμη μάθηση χωρίς προκαταλήψεις σε ενιαία σχολεία (Ζώνιου – Σιδέρη & Σπανδάγου, 2011), αλλά και την ολοκληρωτική εμπλοκή στην κοινωνική κοινότητα (Lindsay, 2011· Ζώνιου – Σιδέρη & Σπανδάγου, 2011· Theoharis, 2014· Μανδέλλου, Μαργίδου, Γκουντή, 2015). Η συμμετοχή σε ένα συμπεριληπτικό σύστημα αγωγής και εκπαίδευσης βασισμένο στις ανθρωπιστικές αρχές θεωρείται η πιο ενδεδειγμένη μορφή εκπαίδευσης στις περισσότερες χώρες διεθνώς, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, προκειμένου να καταργηθούν οι αντιστάσεις του διαχωριστικού παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού συστήματος και να διασφαλιστεί η ισότητα ευκαιριών.

Σε διεθνείς έρευνες, ένας από τους σημαντικούς παράγοντες που συντελούν στην επιτυχή ή ανεπιτυχή έκβαση της συμπερίληψης των μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρία και μη, αποτελούν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρία (Elhoweris, & Alsheikh, 2004· Ross-Hill, 2009· Berry, 2008· Khochen & Radford, 2012· Leatherman & Niemeyer, 2005· Van Reusen, Shoho & Barker, 2001· Boyle, Topping, & Jindal – Snape, 2013· Agbenyega, 2007· Zambelli, & Bonni, 2007· Kalyva, Gojkovic, & Tsakiris, 2007· Alghazo, E. M., & Gaad, 2004· Berry, 2008). Ο βαθμός αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς των μαθητών και μαθητριών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ο βαθμός αποτελεσματικής εφαρμογής της συμπερίληψης μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών (Leatherman & Niemeyer, 2005· Khochen & Radford, 2012) επηρεάζουν σημαντικά τη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη (Boyle, Topping, & Jindal – Snape, 2013).

Εμπειρικές έρευνες που έχουν εκπονηθεί σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό της συμπερίληψης αποκαλύπτουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συμπερίληψη αποτελεί το βέλτιστο εκπαιδευτικό περιβάλλον και έχει θετικό πρόσημο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Elhoweris, & Alsheikh, 2004· Ross-Hill, 2009· Berry, 2008· Khochen & Radford· Leatherman & Niemeyer, 2005· Van Reusen, Shoho & Barker, 2001). Μεταξύ αυτών που διάκινεται θετικά κάποιοι εκπαιδευτικοί διατηρούν επιφυλάξεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης (π.χ. πλήρης ή μερική συμπερίληψη) (Ross-Hill, 2009·

Khochen & Radford, 2012· Elhoweris, & Alsheikh, 2004). Ωστόσο, άλλες έρευνες αποκαλύπτουν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών για το θεσμό της συμπερίληψης είναι αρνητικές (Zambelli, & Bonni, 2007· Kalyva, Gojkovic, & Tsakiris, 2007· Alghazo, & Gaad, 2004· Agbenyega, 2007).

Καθοριστικοί παράγοντες που διαμορφώνουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελούν το φύλο (π.χ. οι γυναίκες εφαρμόζουν αποτελεσματικότερα τη συμπερίληψη από τους άντρες συναδέλφους τους) (Alghazo, & Gaad, 2004) αλλά και η θέση ευθύνης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα των ερευνών ήταν αντιφατικά, καθώς κάποιες έρευνες αποκάλυψαν ότι οι σχολικοί ηγέτες τείνουν να είναι περισσότερο συμπεριληπτικοί από τους υφισταμένους τους (Van Reusen, Shoho & Barker, 2001· Boyle, Topping, & Jindal – Snape, 2013), ενώ σε άλλη έρευνα διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι ηγέτες εκπαιδευτικοί έχουν λάβει ανεπαρκή εκπαίδευση σε θέματα συμπερίληψης (Khochen & Radford, 2012).

Παράλληλα, σημαντικός παράγοντας είναι τόσο η επαγγελματική εμπειρία, καθώς αυτή συνδέεται με τη θετική στάση (Leatherman & Niemeyer, 2005· Elhoweris, & Alsheikh, 2004· Khochen & Radford, 2012· Alghazo, & Gaad, 2004), όσο και ο βαθμός κατάρτισης κι επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Elhoweris, & Alsheikh, 2004· Ross- Hill, 2009· Khochen & Radford, 2012 · Agbenyega, 2007· Boyle, Topping, & Jindal – Snape, 2013· Alghazo, & Gaad, 2004· Avramidis, Bayliss, & Burden, 2010), η διδακτική εμπειρία με παιδιά με ε.ε.α. ή/και αναπηρία (Avramidis & Norwich, 2002· Avramidis, Bayliss, & Burden, 2010· Kalyva, Gojkovic, & Tsakiris, 2007), αλλά και η διάθεση πόρων για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Agbenyega, 2007· Khochen & Radford, 2012 · Leatherman & Niemeyer, 2005). Καταλύτης στη σωστή εφαρμογή της συμπερίληψης θεωρείται και η εμπλοκή των οικογενειών των μαθητών και μαθητριών με και χωρίς αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία (Leatherman & Niemeyer, 2005· Zambelli, & Bonni, 2007) αλλά και ο πληθυσμός της σχολικής τάξης (Agbenyega, 2007).

Παρωθητικοί παράγοντες στην προσπάθεια συμπερίληψης και διαμόρφωσης θετικής στάσης είναι ο σχεδιασμός ή ακόμα και η αναθεώρηση, η υλοποίηση και η υποχρεωτική παρακολούθηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και σχολικών ηγετών, τα οποία συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης με τα άτομα με αναπηρίες και στη διαμόρφωση των απαραίτητων θετικών στάσεων και διαθέσεων (π.χ. η χρήση της στρατηγικής της «προσομοίωσης της αναπηρίας» για τη διδασκαλία της αποδοχής της διαφορετικότητας των ατόμων) (Berry, 2008· Agbenyega, 2007· Elhoweris, & Alsheikh, 2004· Khochen & Radford, 2012), η επιπρόσθετη υποστήριξη των εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην

εκπαιδευτική διαδικασία (Boyle, Topping, & Jindal – Snape, 2013), η πρόσκληση σε ομιλία μαθητών με αναπηρία που έχουν συμπεριληφθεί στο ενιαίο σχολείο με αποτελεσματικό τρόπο, όπως και η πρόσκληση σε ομιλία εκπαιδευτικών που έχουν εφαρμόσει επιτυχώς τη σχολική συμπερίληψη (Elhoweris, & Alsheikh, 2004), η προβολή ταινιών «καλών πρακτικών» συμπερίληψης, η προσωπική ικανοποίηση από την παροχή βοήθειας (Berry, 2008) και η καλλιέργεια κουλτούρας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης τόσο στα σχολεία όσο και στα κέντρα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Alghazo, & Gaad, 2004).

Ανασταλτικοί παράγοντες στην προσπάθεια συμπερίληψης και στη διαμόρφωση θετικής στάσης από τους εκπαιδευτικούς είναι το υψηλό κόστος υποστήριξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η έλλειψη οικονομικών και ανθρώπινων πόρων (π.χ. χαμηλά εισοδήματα εκπαιδευτικών και έλλειψη ικανού αριθμού εκπαιδευτικών στο γενικό σχολείο), η διαθεσιμότητα εξειδικευμένων εκπαιδευτικών (Khochen & Radford, 2012), η περιορισμένη ειδίκευση και επιμόρφωση όλων των εμπλεκομένων στη συμπερίληψη (εκπαιδευτικών, σχολικών ηγετών, γονέων, τοπικής κοινωνίας) (ό.π., Agbenyega, 2007), ο αυξημένος αριθμός μαθητών και μαθητριών ανά τάξη (Agbenyega, 2007), οι αυξημένες ανάγκες των μαθητών και μαθητριών με αναπηρία (π.χ. σοβαρότητα της αναπηρίας) (Alghazo, & Gaad, 2004· Avramidis & Norwich, 2002).

5.2. Στην Ελλάδα

Στην ελληνική πραγματικότητα, ο ρόλος των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν προγράμματα ισότιμης συνεκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα απαιτητικός. Η αυστηρή δομή των ελληνικών αναλυτικών προγραμμάτων αντιτίθεται στη φιλοσοφία της συμπερίληψης και στη δημιουργική εφαρμογή εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας. Παράλληλα, η απουσία επιμορφωτικών προγραμμάτων και η ελλιπής στήριξη και η ελλιπής ή επιφανειακή συνεργασία των γενικών εκπαιδευτικών με τους ειδικούς παιδαγωγούς (Βιδαλάκη & Ντεροπούλου - Ντέρου) και με τους διάφορους φορείς αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την εφαρμογή της ένταξης όλων των παιδιών στο γενικό σχολείο (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011β).

Ωστόσο, έρευνες για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη αποκαλύπτουν ότι οι Έλληνες και Ελληνίδες εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αποδέχονται το δικαίωμα για ισότιμη συνεκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α. ή / και αναπηρία και μη, προκειμένου να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους στο γενικό σχολείο (Κουντουριώτου, Δημακοπούλου & Πολυχρονοπούλου, 2014· Γελαστοπούλου & Ζώνιου – Σιδέρη, 2012). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζοντας ότι ο ρόλος τους είναι πρωταγωνιστικός για την υλοποίηση της

ένταξης και οποιασδήποτε καινοτόμου δράσης για τη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας (Σούλης, 2008), διατηρούν θετική στάση απέναντι στην ένταξη (Βασιλείου, & Χαριτάκη, 2015· Καλογρίδη & Ντεροπούλου – Ντέρου, 2009· Αλευριάδου & Σολομωνίδου, 2014), υπό προϋποθέσεις ωστόσο, οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με την έρευνα (Καλογρίδη & Ντεροπούλου – Ντέρου, 2009· Αλευριάδου & Σολομωνίδου, 2014). Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι ο βασικότερος σκοπός της φοίτησης των παιδιών με ε.ε.α. ή/ και αναπηρία στο γενικό σχολείο είναι η εκπαιδευτική τους εξέλιξη (Καλογρίδη & Ντεροπούλου – Ντέρου, 2009) και η κοινωνικοποίησή τους (Βασιλείου & Χαριτάκη, 2015· Καλογρίδη & Ντεροπούλου – Ντέρου, 2009).

Ωστόσο, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης παραδέχεται ότι οι ίδιοι/ες αδυνατούν να ανταποκριθούν στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και μαθητριών χωρίς τη βοήθεια των ειδικών παιδαγωγών (Κουντουριώτου, Δημακοπούλου & Πολυχρονοπούλου, 2014· Βασιλείου & Χαριτάκη, 2015· Σούλης, 2008) με τους οποίους συνεργάζονται για τη συνεκπαίδευση των μαθητών και μαθητριών στη γενική τάξη (Βασιλείου & Χαριτάκη, 2015· Σούλης, 2008). Τα αποτελέσματα έρευνας κατέδειξαν ότι κατά τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης η εξειδικευμένη εκπαίδευση των ειδικών παιδαγωγών αναγνωρίζεται ως ανώτερη από αυτήν που θα μπορούσαν οι ίδιοι/ες να προσφέρουν στα παιδιά με ε.ε.α. ή/και αναπηρία (Βασιλείου & Χαριτάκη, 2015). Εντούτοις, έρευνα που αναζητούσε τις απόψεις και τις εμπειρίες των ειδικών παιδαγωγών που εργάζονται σε τμήματα ένταξης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατέδειξε ότι η συνεργασία τους με τους/τις γενικούς εκπαιδευτικούς παραμένει επιφανειακή και τυπική, ενώ οι πρακτικές που υιοθετούνται δεν προωθούν τη συμπερίληψη (Βιδαλάκη & Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012).

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης ιδιαίτερα σημαντική για την επιτυχία της συμπερίληψης των μαθητών και μαθητριών με ε.ε.α. ή/ και αναπηρία και μη στη γενική τάξη κρίνεται η παρουσία σχολικού ψυχολόγου για την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων στη διαδικασία της ισότιμης συνεκπαίδευσης (Σούλης, 2008), η συνεργασία τους με διεπιστημονική ομάδα και με άλλους φορείς, με τους γονείς των μαθητών και των μαθητριών και με τους συναδέλφους και τις συναδέλφους τους (ό.π.· Βασιλείου & Χαριτάκη, 2015). Εξίσου σημαντική με τη θετική στάση των εκπαιδευτικών κρίνεται από τους ίδιους/ες και η θετική στάση που υιοθετούν οι συμμαθητές και οι συμμαθήτριες των παιδιών αυτών και οι οικογένειές τους (Βασιλείου, & Χαριτάκη, 2015·). Γι' αυτό, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, θεωρούν απαραίτητη την ευαισθητοποίηση των μαθητών και μαθητριών τυπικής ανάπτυξης και των γονέων τους σχετικά με τις ε.ε.α. και την αναπηρία (Σούλης, 2008). Ως ανασταλτικούς

παράγοντες για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης θεωρούν τα ακατάλληλα σχολικά εγχειρίδια, τις ακατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές και κτιριακές εγκαταστάσεις, την απουσία τόσο ολιγομελών τμημάτων και εξατομικευμένης διδασκαλίας όσο και οργάνωσης και προγραμματισμού της σχολικής ημέρας (Σούλης, 2008).

Εντούτοις, οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το θέμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι συχνά αντιφατικές και πολλές φορές αντίθετες στη φιλοσοφία της ένταξης (Βασιλείου, & Χαριτάκη, 2015· Καλογρίδη & Ντεροπούλου – Ντέρου, 2009). Ενώ οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η στάση τους απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρία αποτελεί βασική προϋπόθεση της ένταξής τους στο ενιαίο σχολείο (Σούλης, 2008) και πιστεύουν ότι είναι σε θέση να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία, την ύλη, το εκπαιδευτικό υλικό και τις σχολικές εργασίες, δηλώνουν ότι δε γνωρίζουν επαρκώς την ισχύουσα νομοθεσία για την συμπεριληπτική εκπαίδευση και ότι δυσκολεύονται να την εφαρμόσουν σε επίπεδο τάξης, σχολείου και μαθημάτων (Βασιλείου, & Χαριτάκη, 2015· Καλογρίδη & Ντεροπούλου – Ντέρου, 2009· Γελαστοπούλου & Ζώνιου – Σιδέρη, 2012· Αλευριάδου & Σολομωνίδου, 2014). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί κάποιες φορές προσδιορίζουν τη ισότιμη συνεκπαίδευση βάσει των ενταξιακών πρακτικών που υιοθετούνται από το γενικό σχολείο (τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη) και συγχέουν την ένταξη με τα τμήματα ένταξης (Καλογρίδη & Ντεροπούλου – Ντέρου, 2009).

Επίσης, οι στάσεις που υιοθετούνται πολλές φορές από τους εκπαιδευτικούς δεν ευνοούν τη συμπερίληψη. Τα ευρήματα των ερευνών αποκαλύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί βασίζονται στο ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας και ως εκ τούτου αρκετοί/ές εξ αυτών τείνουν να αποκλείουν τους μαθητές και τις μαθήτριες με ε.ε.α ή/ και αναπηρία από το γενικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα που διενεργήθηκε σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη παιδιών με κώφωση στο γενικό σχολείο, μολονότι η στάση της πλειοψηφίας του δείγματος ήταν θετική απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με άλλες αναπηρίες, οι περισσότεροι/ες εξέφρασαν την άποψη ότι η ένταξη των μαθητών και μαθητριών με κώφωση αποτελεί μη λειτουργική επιλογή εκπαίδευσης λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά στην κοινωνική αλληλεπίδραση και εξαιτίας της αδυναμίας τους να εξελιχθούν εκπαιδευτικά στο γενικό πλαίσιο λόγω της προφορικής διδασκαλίας των μαθημάτων (Καλογρίδη & Ντεροπούλου – Ντέρου, 2009). Τείνουν δηλαδή να συσχετίζουν τα προβλήματα που προκύπτουν στη σχολική πραγματικότητα με τη φύση της αναπηρίας και όχι με τους φραγμούς και τις ελλείψεις του σύγχρονου γενικού σχολείου (Γελαστοπούλου & Ζώνιου – Σιδέρη, 2012). Προσδιορίζουν την αναπηρία ως έλλειμμα, πρόβλημα και ειδική ανάγκη (Καλογρίδη &

Ντεροπούλου – Ντέρου, 2009) και κατηγοριοποιούν τους μαθητές και τις μαθήτριες με ε.ε.α. ή / και αναπηρία θεωρώντας ότι κάποια παιδιά πρέπει να εκπαιδεύονται σε γενικό και άλλα σε ειδικό σχολείο (Βασιλείου, & Χαριτάκη, 2015).

Τέλος, οι έρευνες συγκλίνουν στο ότι η βασικότερη προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση της συμπερίληψης των μαθητών και μαθητριών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία και μη στο πλαίσιο της ενιαίας τάξης θεωρείται από τη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών η διαρκής επιμόρφωσή τους (Σούλης, 2008· Κουντουριώτου, Δημακοπούλου & Πολυχρονοπούλου, 2014· Γελαστοπούλου & Ζώνιου – Σιδέρη, 2012) και οι εμπειρίες τους με άτομα με ε.ε.α. ή/και αναπηρία (Κουντουριώτου, Δημακοπούλου & Πολυχρονοπούλου, 2014).

Κεφάλαιο 6^ο. Σύνοψη Θεωρητικού Μέρους

Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης (Vygotski, Freire) υποστηρίζουν ότι η μάθηση είναι κοινωνική, προϊόν κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η συνεργασία, η ενεργητική συμμετοχή, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η δημιουργική έκφραση και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα αποτελούν τις βασικές αρχές για τη δόμηση ενός σχολείου για όλους. Η παιδαγωγική της συμπερίληψης υπογραμμίζει την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών που πρέπει να έχουν όλα τα παιδιά στην εκπαίδευση σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο, όπως υπαγορεύουν και οι θεωρίες του Knight, του Touraine και του Freire. Παιδαγωγικές συμπεριληπτικές πρακτικές (διαφοροποιημένη, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία) καθώς και εφαρμογές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (υποστηρικτική εκπαιδευτική τεχνολογία) μπορούν να διασφαλίσουν την ισότιμη πρόσβαση όλων στο γενικό σχολείο και να μηδενίσουν τις πιθανότητες στιγματισμού των μαθητών και μαθητριών.

Για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός. Καθοδηγώντας και διευκολύνοντας τους μαθητές και τις μαθήτριες και εφαρμόζοντας αποτελεσματικά τις παιδαγωγικές συμπεριληπτικές πρακτικές ο σύγχρονος εκπαιδευτικός μπορεί να επιτύχει τη συμπερίληψη παρέχοντας ευκαιρίες αμφίδρομης επικοινωνίας. Βασική προϋπόθεση της πρακτικής εφαρμογής της είναι η διαρκής επιμόρφωσή του σε ζητήματα συμπερίληψης.

Ωστόσο, παρατηρείται ότι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, όπως τα άτομα με ε.ε.α. ή/και αναπηρία, παρεμποδίζονται να χρησιμοποιήσουν πλήρως το δημόσιο αγαθό της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, μαθητές και μαθήτριες με ε.ε.α. ή/και αναπηρία έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι/ες με εμπόδια που προέρχονται από τις ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος και των υπηρεσιών για την αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους. Παράλληλα, εμπόδιο για την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης αποτελεί και η ελλιπής υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Για τη διερεύνηση όλων αυτών των ζητημάτων αξιοποιήθηκαν διεθνείς και ελληνικές έρευνες σχετικές με τις στάσεις και τις απόψεις εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Λαμβάνοντας υπόψη τις στάσεις και τις απόψεις αυτές η έρευνα της διπλωματικής διατριβής επικεντρώνεται στην καταγραφή και τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων εκπαιδευτικών τεσσάρων γενικών λυκείων του Νομού Αττικής σχετικά με τη συμπερίληψη, προκειμένου να αναδειχθούν νέα ζητήματα για περαιτέρω ανάλυση και εμβάθυνση.

II. Ερευνητικό μέρος

Κεφάλαιο 1^ο. Μεθοδολογία της έρευνας

1.1. Σκοπός του κεφαλαίου

Σκοπός του κεφαλαίου είναι η περιγραφή του ακριβούς τρόπου διεξαγωγής της έρευνας. Αναλυτικότερα, τα υποκεφάλαια της έρευνας παρουσιάζονται παρακάτω.

1.2. Βασικοί στόχοι της έρευνας

Βασικός στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση και η καταγραφή των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών τεσσάρων γενικών λυκείων σχετικά με ζητήματα που αφορούν στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών και των μαθητριών. Το βασικό ερώτημα της έρευνας εστιάζει στον τρόπο που οι γενικοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και προσδιορίζουν το ρόλο του σύγχρονου σχολείου και το ρόλο τους σε σχέση με τη συμπερίληψη των μαθητών και μαθητριών στο γενικό σχολικό πλαίσιο και τους παράγοντες εκείνους που αφενός ευνοούν την εφαρμογή της, αφετέρου την παρεμποδίζουν. Ειδικότερα τα ερωτήματα της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

1ο ερευνητικό ερώτημα: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το ρόλο του σύγχρονου σχολείου σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών και μαθητριών;

2ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι πιθανές δυσκολίες και οι ενδεχόμενοι ανασταλτικοί παράγοντες που προκύπτουν στην προσπάθεια πρακτικής εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

3ο ερευνητικό ερώτημα: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το δικό τους ρόλο στο σύγχρονο σχολείο που προωθεί την ισότιμη συμμετοχή και αλληλεπίδραση όλων των παιδιών;

4ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι η στάση τους απέναντι στην επιμόρφωση;

5ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι συνήθειες πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την άρση των εμποδίων, την αποβολή των προκαταλήψεων απέναντι στις ε.ε.α. και την αναπηρία και την εδραίωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο γενικό σχολείο;

1.3. Μεθοδολογία (μέθοδος, ερευνητικό εργαλείο, δείγμα, τύπος διεξαγωγής, μέθοδος ανάλυσης δεδομένων)

1.3.1. Η συνέντευξη και οι στόχοι της συνέντευξης ως εργαλείου έρευνας

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας ξεκινά με μία εκτεταμένη επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και της προϋπάρχουσας έρευνας. Το θέμα που έχει επιλεγεί υπαγορεύει τη μέθοδο ανάλυσης και τα ερευνητικά εργαλεία που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν. Η ποιοτική κοινωνική έρευνα, με τη μορφή της «πρόσωπο με πρόσωπο» διάδρασης μεταξύ συνεντεύκτριας και συνεντευξιαζόμενου/ης ή συνεντευξιαζόμενων αποτελεί τη μέθοδο παραγωγής των δεδομένων, καθώς επιτρέπει την άμεση και ενεργητική παραγωγή γνώσης, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα δεδομένα παράγονται από τις πηγές που έχουν επιλεγεί (Mason, 2011). Πιο συγκεκριμένα, η ποιοτική προσέγγιση επιτρέπει να διερευνηθούν σε βάθος οι στάσεις και οι απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη μαθητών και μαθητριών στη γενική εκπαίδευση και αυτές να κατανοηθούν μέσα από τις εμπειρίες και τα «μάτια» τους (Ιωσηφίδης, 2008). Οι εκπαιδευτικοί ή πιο συγκεκριμένα οι στάσεις και οι απόψεις τους, οι εμπειρίες τους, ο τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνουν τις καταστάσεις, οι συμπεριφορές τους, οι διαδράσεις τους, οι ιδέες τους και οι σχέσεις τους αποτελούν τις πηγές δεδομένων που θα χρησιμοποιηθούν στη έρευνα (Mason, 2011).

1.3.2. Η ημιδομημένη συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο

Κατά τη διάρκεια του μεθοδολογικού σχεδιασμού κρίθηκε σκόπιμη η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης σε βάθος ως του καταλληλότερου εργαλείου παραγωγής ερευνητικών δεδομένων. Επιλέχτηκε δηλαδή από τη ερευνήτρια να τεθεί στους/στις εκπαιδευτικούς ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων που θα κάλυπτε σε γενικές γραμμές τα θέματα της έρευνας και παράλληλα θα της παρείχε ευελιξία να τροποποιεί τις ερωτήσεις ανάλογα με τις ανάγκες που θα προέκυπταν, να εμβαθύνει σε κάποια θέματα που θα κρινόταν απαραίτητα, να προσθέτει ή και να αφαιρεί ερωτήσεις, όταν κρινόταν ότι είχαν ήδη απαντηθεί από τους/τις ερευνώμενους/ες (Ιωσηφίδης, 2008).

Οι βασικές ερωτήσεις της συνέντευξης, σχεδιασμένες σε μεγάλο βαθμό από πριν, στοχεύουν στην παραγωγή δεδομένων, τα οποία θα δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, λειτουργώντας κυκλικά. Στην ποιοτική συνέντευξη μπορεί να διατυπωθεί ποικιλία ερωτήσεων (Mertens, 2009). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται κυρίως από ανοιχτές ερωτήσεις (open questions), οι οποίες αφήνουν το/τη συνεντευξιαζόμενο/η να αναπτύξει ελεύθερα την απάντησή

του/της, από κλειστές ερωτήσεις (closed questions), οι οποίες καταγράφουν τα ατομικά στοιχεία του/της ερωτώμενου/ης και από μικτές ερωτήσεις (mixed questions), που συνδυάζουν τα χαρακτηριστικά των προηγούμενων ερωτήσεων. Επίσης, διατυπώνονται ερωτήσεις περιγραφικές (descriptive questions) για την άντληση συγκεκριμένων πληροφοριών από τον/ την ερωτώμενο/η και ερωτήσεις γνώμης για τη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων του/της ερωτώμενου/ης (Ιωσηφίδης, 2008). Στην έρευνα που εκπονήθηκε προσδιορίστηκε με σαφήνεια το αντικείμενο για το οποίο θα εκφράζονταν οι στάσεις των κοινωνικών υποκειμένων, δηλ. η συμπερίληψη μαθητών και μαθητριών στο γενικό σχολείο, όταν αυτοί/ές αγνοούσαν τον όρο (Mertens, 2009).

Δεδομένου ότι στην ποιοτική έρευνα το ενδιαφέρον στρέφεται στη διερεύνηση σε βάθος των στάσεων και των απόψεων των συνεντευξιαζόμενων, δεν αποτελεί στόχο η γενίκευση της αντιπροσωπευτικότητας, αλλά η αναλυτική γενίκευση (Ιωσηφίδης, 2008). Ως εκ τούτου, η ποιοτική προσέγγιση επιτρέπει τη σε βάθος μελέτη των στάσεων και απόψεων μικρών δειγμάτων, όπως αυτό των δεκαέξι συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της έρευνας, οι οποίες δεν αντιπροσωπεύουν όλους τους εκπαιδευτικούς, αλλά αναδεικνύουν όψεις και τάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας.

1.3.3. Δειγματοληψία

Δειγματοληψία σκοπιμότητας ως στρατηγική δειγματοληψίας

Όσον αφορά στην επιλογή των ατόμων που συμμετείχαν στις προσωπικές συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας ή η θεωρητική δειγματοληψία. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, η οποία ενδείκνυται σε τέτοιου τύπου έρευνες, επιλέγεται δείγμα πληθυσμού του οποίου τα κοινωνικά υποκείμενα μπορούν να ανταποκριθούν στους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008), με στόχο να αναγνωριστούν περιπτώσεις πλούσιες σε πληροφορίες, που θα επιτρέψουν να μελετηθεί σε βάθος το θέμα (Mertens, 2009). Καθώς η δειγματοληψία αυτή εξελίσσεται, αναλύονται τα δεδομένα και τα κριτήρια επιλογής του δείγματος. Παράλληλα, ο αριθμός των περιπτώσεων που αξιοποιούνται δεν προσδιορίζεται από την αρχή, αλλά διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας (Ισαρη, & Πουρκός, 2015).

1.4. Προκλήσεις συμπερίληψης. Έρευνα σε τέσσερα Γενικά Λύκεια του Νομού Αττικής

Η συμπερίληψη υπογραμμίζει τις ίσες ευκαιρίες που έχουν όλα τα παιδιά στη μαθησιακή διαδικασία μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο. Δεν αφορά μόνο τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και την αναπηρία αλλά γενικά τη διαφορετικότητα (Slee, 2011). Η συγκεκριμένη έρευνα εκπονείται προκειμένου να ακουστούν οι απόψεις εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε γενικά λύκεια και να απαντηθεί το ερώτημα αν το γενικό σχολείο είναι σε θέση να συμπεριλάβει ισότιμα όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες ή αν φραγμοί πρακτικοί παρεμποδίζουν την εφαρμογή της συμπερίληψης.

Πριν τη διεξαγωγή των προσωπικών συνεντεύξεων, έπρεπε να γίνει η επιλογή των κοινωνικών υποκειμένων που θα συμμετείχαν στην έρευνα αλλά και του ερευνητικού περιβάλλοντος. Η επιλογή του δείγματος προϋπέθεσε την κατασκευή ενός καταλόγου αναλογικών στόχων. Αυτός ο κατάλογος θα εξυπηρετούσε τη διασφάλιση της συστηματικής ενασχόλησης με θέματα, τα οποία αφορούν το είδος και τον αριθμό των μονάδων που επρόκειτο να συμπεριληφθούν στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, η στρατηγική αποσκοπούσε να συμπεριληφθεί στο δείγμα μια «ομάδα» σχετικών μονάδων, μια «ειδική ή ιδιόμορφη ομάδα» από τέτοιες μονάδες (Mason, 2011). Βασικός στόχος της ερευνήτριας ήταν να συγκροτήσει έναν «αντιπροσωπευτικό μικρόκοσμο του πληθυσμού», ο οποίος θα διέθετε ορισμένα χαρακτηριστικά του πληθυσμού που το αποτελεί (φύλο, έτη υπηρεσίας, ιστορικό εκπαίδευσης, ιστορικό επιμόρφωσης κλπ.) (Mason, 2011, 163).

Μολονότι η ερευνητική διαδικασία αποσκοπούσε σε αρχικό στάδιο στην αξιοποίηση των δεδομένων που θα προέκυπταν από συνεντεύξεις εκπαιδευτικών δύο γενικών εκπαιδευτικών μονάδων, στην πορεία και, καθώς κατασκευαζόταν ο κατάλογος αναλογικών στόχων που ακολουθεί (πίνακας 1), ο στόχος αυτός αναθεωρήθηκε, αφού κρίθηκε αναγκαίο να επεκταθεί η έρευνα και σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων άλλων δύο σχολείων, ώστε να στρωματοποιηθεί το δείγμα βάσει ορισμένων βασικών ετερογενών στοιχείων και να δοθεί μια σωστή εικόνα ποικιλομορφίας (Mertens, 2009). Άλλωστε, η θεωρητική ή σκόπιμη δειγματοληψία επιτρέπει τη συστηματική αναθεώρηση των αρχικών δειγματοληπτικών αναλογιών και στόχων (Mason, 2011).

Έτσι, οι συνεντεύξεις απευθύνθηκαν σε δεκαέξι εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων που υπηρετούν σε τέσσερις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα σε Δημόσια Γενικά Λύκεια αστικής περιοχής (ερευνητικά περιβάλλοντα = Γενικά Λύκεια I, II, III, IV). Κριτήριο επιλογής του ερευνητικού περιβάλλοντος, των τεσσάρων

Γενικών Λυκείων, αποτέλεσε το γεγονός ότι οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μονάδες βρίσκονταν σε συνοικίες της Αττικής, όπου συνεκπαιδούνται μαθητές και μαθήτριες με ε.ε.α. ή/ και αναπηρία και μη. Οι τέσσερις σχολικές μονάδες στελεχώνονται από τους Σύλλογους των διδασκόντων και τους διευθυντές τους. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι Σύλλογοι των τριών εκπαιδευτικών μονάδων αποτελούνται από εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης, ενώ ο Σύλλογος του τέταρτου σχολείου στελεχώνεται κυρίως από εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης αλλά και από ειδικούς παιδαγωγούς.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΑΝΑΛΟΓΙΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ

Συνολικό μέγεθος δείγματος = 16 συνεντευξιαζόμενοι

*Το δείγμα πρέπει να περιλαμβάνει:

*Τουλάχιστον τέσσερις (4) εκπαιδευτικούς από κάθε σχολείο.

*Τουλάχιστον δέκα (10) εκπαιδευτικούς που έχουν μέχρι 25 έτη υπηρεσίας.

*Τουλάχιστον τέσσερις (4) εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές ή δεύτερο πτυχίο.

*Τουλάχιστον τέσσερις (4) εκπαιδευτικούς σε θέση ευθύνης.

*Τουλάχιστον τέσσερις (4) εκπαιδευτικούς ανά επιστημονικό κλάδο.

*Τουλάχιστον επτά (7) γυναίκες εκπαιδευτικούς, στο σύνολο των οποίων θα πρέπει να υπάρχουν οπωσδήποτε τρεις, οι οποίες να εμπίπτουν σε καθεμιά από τις παραπάνω περιπτώσεις.

*Τουλάχιστον επτά (7) άνδρες εκπαιδευτικούς, στο σύνολο των οποίων θα πρέπει να υπάρχουν οπωσδήποτε τρεις, οι οποίοι να εμπίπτουν σε καθεμιά από τις παραπάνω περιπτώσεις.

Πίνακας 1

Mason, 2011

Πιο αναλυτικά, αποτέλεσαν το δείγμα της συγκεκριμένης μελέτης πέντε φιλόλογοι (E2, E3, Δ3, E8, E11), ένας ιστορικός (Δ4), δύο μαθηματικοί (Δ1, Δ2), δύο καθηγήτριες αγγλικής γλώσσας (E1, E7), ένας γεωλόγος (E6), ένας φυσικός (E10), μία οικονομολόγος (E4), μία κοινωνιολόγος (E5), ένας θεολόγος (E9) και μια καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής (E12), εκ των οποίων τέσσερις είναι διευθυντές (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4) και τέσσερις υποδιευθυντές των σχολείων τους (E1, E5, E8, E10). Έτσι, το δείγμα διαμορφώθηκε από εκπαιδευτικούς, από τους οποίους επτά έχουν βασικές σπουδές στις ανθρωπιστικές επιστήμες (E1, E2, E3, Δ3, E7, E9, E11), πέντε στις κοινωνικές επιστήμες (E4, E5, E9, Δ4, E12) και τέσσερις στις φυσικές επιστήμες (Δ1, Δ2, E6, E10). Από το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών οι εννέα ήταν γυναίκες (μία διευθύντρια, τρεις υποδιευθύντριες και πέντε εκπαιδευτικοί) και οι επτά ήταν άνδρες (τρεις

διευθυντές, ένας υποδιευθυντής και τρεις εκπαιδευτικοί), ενώ δύο διέθεταν δεύτερο πτυχίο (Δ1, Δ3) και τρεις μεταπτυχιακές σπουδές (E1, E7, Δ4). Αξίζει να σημειωθεί ότι τρεις από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς παρακολουθούσαν προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών (E2, E5 & E9). Αναφορικά με το ιστορικό επιμόρφωσής τους συμμετείχαν σε προγράμματα επιμόρφωσης για την ειδική αγωγή και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί Δ1, E5, Δ4, E11 και E12.

Το δείγμα των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών εκπαιδευτικών σχεδιάστηκε και επιλέχτηκε έτσι ώστε να περικλείει μια ομάδα εκπαιδευτικών σημαντικών για το σκοπό της έρευνας, οι οποίοι σχετίζονται με το ευρύτερο σύνολο των εκπαιδευτικών, αλλά δεν το αντιπροσωπεύουν άμεσα. Διαπιστώθηκε δηλαδή ότι οι συγκεκριμένοι/ες εκπαιδευτικοί πληρούσαν τα κριτήρια, για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της έρευνας, τα ερευνητικά δεδομένα της οποίας θα οδηγούσαν σε πλήρη και σαφή συμπεράσματα. Συνεπώς, η εμπλοκή στη διαδραστική σχέση με τους/τις συγκεκριμένους/ες εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επιτρέπει όχι μόνο την πρόσβαση στις στάσεις τους και τις απόψεις τους (οντολογική προσέγγιση), αλλά και τον τρόπο παραγωγής δεδομένων από όσα αυτοί και αυτές διατυπώνουν (επιστημολογική προσέγγιση), δεδομένου ότι οι απόψεις και οι αντιλήψεις τους, αν αποκαλυφθούν στις συνεντεύξεις, συνιστούν σημαντικές ιδιότητες της κοινωνικής πραγματικότητας, για τη διερεύνηση της οποίας έχουν σχεδιαστεί τα ερευνητικά ερωτήματα (Mason, 2011).

Για να γίνουν καλύτερα κατανοητοί οι παράγοντες εκείνοι που βοηθούν ή παρεμποδίζουν την πρακτική εφαρμογή της συμπερίληψης στο γενικό λύκειο, χρειαζόταν να αναζητηθεί το είδος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και μαθητριών των τεσσάρων γενικών λυκείων. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Γενικό Κανονισμό Προστασίας Δεδομένων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (GDPR) η πρόσβαση σε προστατευμένα δεδομένα μαθητών και μαθητριών απαγορεύεται. Γι' αυτό, κρίθηκε σκόπιμο να αντληθούν στοιχεία από την αποδελτίωση των προσωπικών συνεντεύξεων των ερευνώμενων εκπαιδευτικών.

Ο μαθητικός πληθυσμός της πρώτης εκπαιδευτικής μονάδας περιλαμβάνει 130 μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 15 έως 19 ετών. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρία αντιμετωπίζουν κυρίως ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας) και ένας μαθητής έχει κινητικά προβλήματα και χρησιμοποιεί τροχοκάθισμα για τις μετακινήσεις του εντός και εκτός του σχολικού χώρου. Στη δεύτερη εκπαιδευτική μονάδα φοιτούν περίπου 150 μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 15 έως 22 ετών. Κάποιοι μαθητές και μαθήτριες αντιμετωπίζουν

ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στο τρίτο λύκειο η μαθητική κοινότητα αποτελείται από 160 περίπου μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 15 έως 20 ετών, εκ των οποίων κάποιοι μαθητές και μαθήτριες έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αναπτυξιακές διαταραχές, όπως το σύνδρομο Άσπεργκερ και οπτική αναπηρία. Κάποια από τα παιδιά με οπτική αναπηρία έχουν και άλλες αναπηρίες (σύνδρομο Down και κινητικά προβλήματα). Τέλος, στην τέταρτη εκπαιδευτική μονάδα η μαθητική κοινότητα αποτελείται από 280 μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 15 έως και 22 ετών, εκ των οποίων κάποια παιδιά αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρία.

1.5. Διεξαγωγή πιλοτικών συνεντεύξεων –Αναδιαμόρφωση και αναστοχασμοί

Πριν τη διεξαγωγή των προσωπικών συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις βασισμένες στα ερευνητικά ερωτήματα. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα, η οποία ηχογραφήθηκε, προέρχονταν από το φιλικό περιβάλλον της ερευνήτριας και αποτέλεσαν ένα μικρό δείγμα παρόμοιο με την ομάδα – στόχο. Η χρήση της πιλοτικής έρευνας αποσκοπούσε στην ανατροφοδότηση, στον εντοπισμό σφαλμάτων και στην τροποποίηση και την αναδιατύπωση ή την αφαίρεση κάποιων ερωτήσεων (Ισαρη & Πουρκός, 2015), την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των ερωτήσεων, συσχετίζοντάς τες με τον σκοπό της έρευνας και προσδιορίζοντας τον απαιτούμενο χρόνο κάθε ερώτησης και της συνέντευξης στο σύνολό της (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Χρειάστηκε δηλαδή να μειώσει η ερευνήτρια το επίπεδο απειλής των ερωτήσεων γνώσης, να αποφευχθούν ερωτήσεις που περιλαμβάνουν περισσότερες από μία έννοιες και να τροποποιηθούν οι μονοπολικές ερωτήσεις σε διπολικές (Mertens, 2009).

1.6. Δεοντολογία της έρευνας

Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής προσπάθειας η ερευνήτρια τήρησε τους κανόνες και τις αρχές δεοντολογίας. Εξασφάλισε τη συναίνεση των εκπαιδευτικών, αφού πρώτα τους/τις ενημέρωσε πλήρως για τους σκοπούς και τη διαδικασία που επρόκειτο να ακολουθηθεί και εγγυήθηκε την τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών και την απόλυτη εχεμύθεια και εμπιστευτικότητα των προσωπικών τους δεδομένων. Παράλληλα, η ερευνήτρια ακολούθησε τις αρχές επιστημονικής δεοντολογίας παραθέτοντας τις απαραίτητες βιβλιογραφικές αναφορές για τις πληροφορίες και τα δεδομένα που αντλήθηκαν από τα έργα άλλων ερευνητών/τριών.

1.7. Περιορισμοί

Πριν τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας διαπιστώθηκε από την ερευνήτρια ότι είναι δυνατό να προκύψουν ορισμένοι περιορισμοί. Αρχικά, το μέγεθος του δείγματος θα έπρεπε να είναι αναγκαστικά περιορισμένο (δεκαέξι εκπαιδευτικοί· τέσσερις διευθυντές, τέσσερις υποδιευθυντές και οκτώ εκπαιδευτικοί) λόγω της χρονοβόρας διαδικασίας της ποιοτικής έρευνας. Επίσης, το δείγμα της έρευνας δεν επέτρεπε τη γενίκευση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων της έρευνας. Ακόμη, αμφίβολος ήταν ο βαθμός της αντιπροσωπευτικότητας των εκφραζόμενων απόψεων, καθώς το υπό διερεύνηση θέμα της συμπερίληψης αποτελεί μια εμπειρία που βιώνεται διαφορετικά από κάθε εκπαιδευτικό, καθώς εξαρτάται από τις συνθήκες που ευνοούν ή παρεμποδίζουν τη συμπεριληπτική διαδικασία σε κάθε σχολική μονάδα.

Τέλος, οι παράγοντες που συμβάλλουν στην πρακτική εφαρμογή της συμπεριληπτικής διαδικασίας είναι πιθανό να διαφοροποιηθούν σημαντικά ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε κάθε γεωγραφική περιοχή. Αναλυτικότερα, η προσβασιμότητα στα γενικά λύκεια των αστικών κέντρων και ιδιαίτερα της Αττικής είναι διαφορετικές από ότι στην περιφέρεια. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η δυσκολία μετακίνησης όλων των μαθητών και μαθητριών και κυρίως των παιδιών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία που παρεμποδίζει την πρόσβαση και τη δυνατότητα συμπερίληψής τους στο γενικό σχολείο. Γίνεται κατανοητό ότι και οι στάσεις και οι απόψεις των υποκειμένων του δείγματος δεν είναι δυνατό να αντιπροσωπεύουν τις στάσεις και τις απόψεις του πληθυσμού των εκπαιδευτικών. Συμπερασματικά, η αντιπροσωπευτικότητα των ευρημάτων περιορίζεται μόνο στο δείγμα που επιλέχτηκε.

Κεφάλαιο 2^ο. Διεξαγωγή συνεντεύξεων

2.1. Ερωτήσεις συνεντεύξεων

Επόμενο βήμα στην πορεία της έρευνας είναι η συλλογή – παραγωγή ερευνητικών δεδομένων. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν βασίστηκαν στα ερευνητικά δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας. Ο ημιδομημένος οδηγός συνέντευξης περιελάμβανε (α) τη δημογραφική και επαγγελματική ταυτότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και τους θεματικούς άξονες με τα ερωτήματα της ημιδομημένης συνέντευξης (β) (βλ. παράρτημα 1). Ο ημιδομημένος οδηγός της συνέντευξης που προοριζόταν για τους εκπαιδευτικούς αποτελείται από ερωτήσεις αναφορικά με τους ακόλουθους θεματικούς άξονες:

- A. Σχολείο – νομοθετικό πλαίσιο,
- B. Δυσκολίες και ανασταλτικοί παράγοντες,
- Γ. Ρόλος των εκπαιδευτικών,
- Δ. Κατάρτιση – επιμόρφωση,
- E. Εκπαιδευτικές πρακτικές.

Ως εκ τούτου, οι ερωτήσεις της συνέντευξης κατατάχθηκαν από τις γενικές στις ειδικότερες ανά θεματικό άξονα. Στην αρχή της συνέντευξης, πριν διατυπωθούν οι ερωτήσεις για τις στάσεις και τις απόψεις, διατυπώθηκαν ερωτήσεις ως φίλτρα, προκειμένου να ελεγχθεί αν οι ερωτώμενοι/ες γνωρίζουν και συμφωνούν με τον όρο *συμπερίληψη* (ερώτηση 1 & 2) και αν συμφωνούν ή διαφωνούν με την αποτελεσματικότητα της ισχύουσας εκπαιδευτικής πολιτικής – νομοθεσίας σε σχέση με το θεσμό της συμπερίληψης (ερώτηση 5). Η ερμηνεία των απαντήσεων προβλεπόταν ότι θα είναι διαφορετική για τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν το περιεχόμενο του όρου από ότι για αυτούς και αυτές που το αγνοούν (Mertens, 2009). Ωστόσο, για όσους και όσες δε γνώριζαν το περιεχόμενό του προσδιορίστηκε με σαφήνεια από την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της προσωπικής συνέντευξης.

Επίσης, διατυπώθηκαν ερωτήσεις - μία κάθε φορά - που αφορούν το ιστορικό των εκπαιδευτικών του δείγματος, ερωτήσεις για τις στάσεις και τις απόψεις, τις εμπειρίες και τις συμπεριφορές τους σε σχέση με την ισότιμη συνεκπαίδευση των μαθητών και μαθητριών στο σχολείο τους, ερωτήσεις σχετικές με την επιμόρφωσή τους και τις μελλοντικές τους δράσεις αναφορικά με το θέμα πάνω σε ζητήματα συμπερίληψης.

2.2. Περιγραφή διαδικασίας συνέντευξης

Η διαδικασία υλοποίησης των συνεντεύξεων διεξήχθη το Φεβρουάριο του 2019 και διήρκεσε τρεις περίπου εβδομάδες. Σε αρχικό στάδιο, επιδιώχθηκε η επικοινωνία της ερευνήτριας με τους υποψήφιους συμμετέχοντες και τις υποψήφιες συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές τους, προκειμένου να διαπιστωθεί η προθυμία αλλά και η διαθεσιμότητά τους να συμμετάσχουν στην ποιοτική έρευνα. Η προσωπική επικοινωνία είτε δια ζώσης είτε μέσω τηλεφώνου αποσκοπούσε σε μια πρώτη επαφή με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές τους και στη διαμόρφωση ενός κλίματος συνεργασίας. Κατά τη διάρκεια αυτών των επαφών οι υποψήφιοι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες ενημερώθηκαν αναλυτικά από την ερευνήτρια για το θέμα της έρευνας, ενώ ταυτόχρονα διασαφηνίστηκε ότι η μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων θα γινόταν αποκλειστικά για λόγους διευκόλυνσης της ερευνητικής διαδικασίας, προκειμένου να εξασφαλιστεί εκ των προτέρων η συγκατάθεση των εκπαιδευτικών για τη χρήση του μαγνητόφωνου. Τέλος, ορίστηκε ο ακριβής τόπος και χρόνος διεξαγωγής των συνεντεύξεων.

Ως τόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών ορίστηκε το γραφείο του Συλλόγου διδασκόντων, ενώ ως τόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων των διευθυντών ορίστηκε το γραφείο τους. Η επιλογή του χώρου αποσκοπούσε στην εξασφάλιση ενός κατάλληλου χώρου, στον οποίο συνεντεύκτρια και συνεντευξιαζόμενος θα μπορούσαν να συνομιλήσουν ανενόχλητοι/ες, χωρίς διακοπές. Επίσης, κριτήριο επιλογής του συγκεκριμένου χώρου αποτέλεσε το γεγονός ότι οι συνεντευξιαζόμενοι και οι συνεντευξιαζόμενες αισθάνονταν άνετα και θα μπορούσαν να εκφραστούν με ειλικρίνεια για το υπό εξέταση θέμα. Κατόπιν, οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη χρήση ταμπλέτας, ενώ παράλληλα κρατήθηκαν σε σημειώσεις οι συνεντεύξεις των συμμετεχόντων για λόγους ασφαλείας. Ο μέσος χρόνος διεξαγωγής κάθε συνέντευξης ήταν περίπου είκοσι (20) λεπτά. Τέλος, οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν σε γραπτό κείμενο στο Word.

2.3. Ανάλυση των δεδομένων

Η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων ήταν επαγωγική. Προέκυψε δηλαδή η οργάνωση των τμημάτων των δεδομένων σε ένα σύστημα αποκλειστικά από τα δεδομένα (Mertens, 2009). Έτσι, η διαδικασία ξεκίνησε με την προσεκτική ανάγνωση του συνόλου των ερευνητικών δεδομένων, την αναζήτηση των νοημάτων και των θεμάτων και τη διαμόρφωση μιας πρώτης εικόνας σε σχέση με τα ερευνητικά δεδομένα. Στη συνέχεια, καταγράφηκαν οι αρχικές ιδέες, πριν ξεκινήσει το δεύτερο στάδιο της ανάλυσης που περιλαμβάνει την κωδικοποίηση και το χωρισμό τους σε

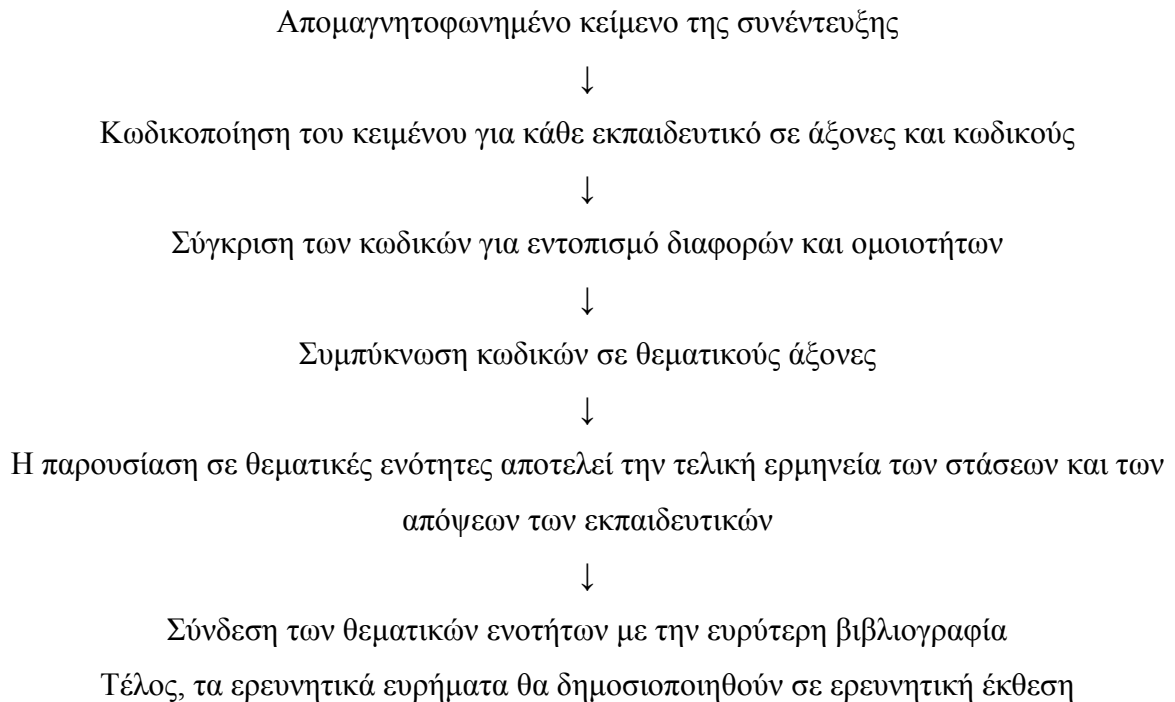
μικρότερες, πιο ουσιαστικές μονάδες (ό.π. Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Η ανάλυση περιεχομένου στοχεύει στην απόκτηση μιας λεπτομερούς εικόνας για τις στάσεις και τις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών (Smith, 1990 στους Avramidis & Kalyva, 2007) μέσω μιας λιγότερο δομημένης προσέγγισης (Mertens, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, δόθηκαν από την ερευνήτρια για πρακτικούς και τεχνικούς λόγους κώδικες (εννοιολογικοί προσδιορισμοί) στις σημειώσεις των κειμένων των συνεντεύξεων αριθμώντας και δίνοντας μια ξεχωριστή ταυτότητα στα απομαγνητοφωνημένα κείμενα, σημειώθηκαν στο περιθώριο σχόλια και προβληματισμοί, ταξινομήθηκαν διατμηματικά και εξετάστηκαν συστηματικά προκειμένου να αναγνωριστούν παρόμοιες φράσεις, θέματα, κοινά σημεία αλλά και διαφορές μεταξύ των λεγομένων των συνεντευξιαζόμενων, πάντα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα (Mason, 2011· Mertens, 2009).

Ακολουθώντας τη θεμελιωμένη θεωρία, δηλαδή τη μέθοδο της διαρκούς σύγκρισης των εμπειρικών δεδομένων, η ερευνήτρια βρισκόταν σε διαρκή αλληλεπίδραση με τα δεδομένα. Έκανε συγκρίσεις μεταξύ τους, κωδικοποιώντας τα σε άξονες (οριζόντια κωδικοποίηση) και, με μια κονστρουκτουβιστική προσέγγιση, συνέλεγε τα δεδομένα, ώστε να ενσωματωθούν στο θεωρητικό πλαίσιο και να συντελέσουν στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Έτσι, κατά τη διάρκεια της αξονικής κωδικοποίησης, η ερευνήτρια δόμησε ένα μοντέλο στάσεων, το οποίο περιλαμβάνει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες επιχειρείται η συμπερίληψη μαθητών και μαθητριών στο γενικό σχολείο, τη δράση και την αλληλεπίδραση των δράσεων αλλά και τις συνέπειες αυτών των δράσεων, προκειμένου να παραγάγει τα αποτελέσματα που θα οδηγήσουν στα συμπεράσματα και στις προτάσεις της ερευνήτριας (Mertens, 2009).

Στο επόμενο στάδιο παραγωγής δεδομένων, ακολούθησε η ανάλυση δεδομένων, και η εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Η ανάλυση και η παρουσίαση των ευρημάτων πραγματοποιήθηκε μέσω της μεθοδικής αποδόμησης του λόγου των συμμετεχόντων και της επαναδόμησής του με βάση τις αρχές της ανάλυσης περιεχομένου (Κομιανού & Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012). Σύμφωνα με τα θέματα που διερευνήθηκαν δημιουργήθηκαν με τρόπο επαγωγικό κατηγορίες ανάλυσης οι οποίες τροποποιήθηκαν, καθώς προχωρούσε η ανάλυση, δεδομένου ότι η συνέντευξη αφήνει περιθώρια μεγαλύτερης ευελιξίας στην έρευνα. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έχουν τη μορφή μιας περιγραφικής εικόνας των θεμάτων (Mertens, 2009).

Συνοπτική περιγραφή των σταδίων της ανάλυσης δεδομένων για την ποιοτική έρευνα.



2.4. Δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή της έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας η μεγαλύτερη δυσκολία που παρουσιάστηκε σχετιζόταν με την άγνοια της έννοιας της συμπερίληψης από αρκετούς εκπαιδευτικούς του δείγματος. Χρειάστηκε να αποσαφηνιστεί η έννοια από την ερευνήτρια, για να προχωρήσει η διαδικασία της προσωπικής συνέντευξης.

Σημαντική δυσκολία προέκυψε επίσης εξαιτίας της αμηχανίας που δημιουργήθηκε με την εμφάνιση του μαγνητόφωνου πριν την έναρξη της προσωπικής συνέντευξης για την καταγραφή των λεκτικών δεδομένων. Κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί δίσταζαν να χρησιμοποιηθεί ο σχετικός εξοπλισμός και να μαγνητοφωνηθεί η προσωπική συνέντευξη, επειδή δεν ήταν εξοικειωμένοι/ες με την τεχνική αυτή άντλησης δεδομένων. Μετά από τις σχετικές διαβεβαιώσεις από την ερευνήτρια για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των κοινωνικών υποκειμένων και την καταστροφή του αρχειακού υλικού μετά το πέρας της έρευνας, η δυσκολία αυτή αμβλύθηκε σημαντικά, αφού αυτοί/ές συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία.

Κεφάλαιο 3ο: Ερευνητικά ευρήματα

3.1. 1^{ος} θεματικός άξονας

Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το σχολείο και το νομοθετικό πλαίσιο της συμπερίληψης

Στην πρώτη θεματική ενότητα αναζητήθηκαν απαντήσεις σε ερωτήματα σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί διευθυντές της Γενικής Εκπαίδευσης γνωρίζουν και συμφωνούν με το θεσμό της συμπερίληψης. Η ερώτηση αυτή διατυπώθηκε ως φίλτρο, πριν διατυπωθούν οι ερωτήσεις για τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών, προκειμένου να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το θεσμό και τη φιλοσοφία της συμπερίληψης. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα έντεκα εκπαιδευτικών (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11 & E12) και τριών σχολικών διευθυντών (Δ1, Δ2 & Δ4) δήλωσαν ότι συμφωνούν με το θεσμό της συμπερίληψης μαθητών και μαθητριών στο γενικό σχολείο, παρόλο που οκτώ από αυτούς (E3, Δ2, E6, Δ3, E7, E8, E9, E10) αγνοούν εντελώς την έννοια, ενώ άλλοι (E1, E2, E4, E5, E11 & E12) την ορίζουν με ασάφεια.

Ορισμοί που δόθηκαν για τη συμπερίληψη από τρεις ερευνώμενες εκπαιδευτικούς, όπως: «το να περιλαμβάνει η εκπαιδευτική διαδικασία όλα τα είδη των μαθητών» (E1), «να μπορείς να εντάξεις στο τμήμα σου μαθητές που έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες και να προσαρμοστούν ομαλά, για να μπορούν να παρακολουθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία μέχρι τέλους» (E2) και «η ενσωμάτωση όλων των ιδιαιτεροτήτων εκπαιδευτικών και μαθητών στην πράξη της εκπαίδευσης» (E11) καλύπτουν μερικώς τη φιλοσοφία της συμπερίληψης και δε φωτίζουν όλες τις όψεις της.

Άλλοι ορισμοί που δόθηκαν από τέσσερις εκπαιδευτικούς για τη συμπερίληψη, όπως «άτομα, τα οποία έχουν διαφορετική ταυτότητα, (πρέπει) να περιληφθούν οργανικά μέσα στο σχολείο. Δηλαδή το σχολείο να είναι σε θέση να αναγνωρίσει, να αποδεχτεί και να διαχειριστεί τις πολλαπλές ταυτότητες του καθενός»(Δ4), «να εντάσσονται όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως ιδιαιτερότητας, κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος μέσα στο ίδιο σχολείο, στην ίδια τάξη» (E4), «να φροντίζεις τα παιδιά με δικαιοσύνη» (E5) και «όλοι οι άνθρωποι που είμαστε εδώ έχουμε τα ίδια δικαιώματα σε σχέση με την καθημερινότητά μας, με τη ζωή μας και με τις ευκαιρίες της ζωής» (E12) ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στην περιγραφή του συμπεριληπτικού σχολείου ως «ενός Σχολείου για όλους» (Unesco, 1994). και στον ορισμό που δόθηκε από τη Ζώνιου – Σιδέρη και Σπανδάγου (2011, 37), σύμφωνα με τον οποίο το δημοκρατικό σχολείο «αποσκοπεί στην αυτοπραγμάτωση των ατόμων και στην ανάπτυξη μιας κοινότητας και μιας κοινωνίας της ένταξης, η οποία θεμελιώνεται στις αρχές της αναγνώρισης και της αποδοχής της διαφοράς, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης».

Αντίφαση παρατηρείται στις δηλώσεις της E1, καθώς αφενός συμφωνεί με το θεσμό της συμπερίληψης, αφετέρου η ίδια ταξινομεί τους μαθητές και τις μαθήτριες σε κατηγορίες και θέτει προϋποθέσεις συμπερίληψης αποκλείοντας από τη γενική εκπαίδευση κάποια παιδιά. Η εκπαιδευτικός αναφέρει σχετικά: *«Συμφωνώ αρχικά, αν και πιστεύω ότι υπάρχουν ειδικές ομάδες και ότι έχει λόγο ύπαρξης και το ειδικό σχολείο. Γενικά συμφωνώ με την ιδέα, αν και θεωρώ ότι σε κάποιες περιπτώσεις πρέπει να υπάρχουν και ειδικά σχολεία».*

Η στάση δεκατεσσάρων εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν θετική απέναντι στο θεσμό της συμπερίληψης. Εντούτοις, δύο εκπαιδευτικοί (E7 και η Δ3) εξέφρασαν την αντίθεσή τους στο θεσμό της συμπερίληψης. Η Δ3 φανερά δυσαρεστημένη από την αναποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να εξυπηρετήσει τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών και μαθητριών παρουσιάζει τις προσωπικές της εμπειρίες από τη σχολική πραγματικότητα και αναφέρει με ένταση στο λόγο και χρησιμοποιώντας άλλοτε α' ενικό και άλλοτε α' πληθυντικό πρόσωπο τα ακόλουθα:

«Εγώ διαφωνώ... γιατί το ζούμε και βλέπουμε ότι τα παιδιά αυτά θέλουν άλλες συνθήκες, άλλες προϋποθέσεις... Πρώτα πρώτα ιδιαίτερα για τα τυφλά δεν έχω ασανσέρ... δεν έχω αίθουσες... ευτυχώς και δε βλέπουνε κάποιες φορές, για να μην ξέρουν... πέρυσι κάνανε μάθημα μέσα στις αποθήκες... αυτήν την ένταξη εγώ δεν την θέλω, είμαι αντίθετη».

Ωστόσο, η ίδια (Δ3) αγνοώντας εντελώς τη φιλοσοφία της ισότιμης συνεκπαίδευσης προτείνει ξεχωριστή εκπαίδευση για τα παιδιά με ε.ε.α. ή/και αναπηρία σε ειδικό πλαίσιο: *«να έχουν τις αίθουσές τους οργανωμένα, προγραμματισμένα...ένα άλλο τμήμα μέσα στο γενικό σχολείο...».* Παρόμοια στάση τηρεί και η E7, η οποία διακείμενη αρνητικά στη συμπερίληψη, συντηρεί τις πρακτικές αποκλεισμού προτείνοντας ενδεικτικά: *«...να είναι τακτοποιημένοι, οργανωμένοι μέσα στο γενικό σχολείο με τμήματα ένταξης, αλλά να έχουν το δικό τους χώρο»* Η ίδια εκπαιδευτικός, στη συνέχεια, προσδιορίζοντας τα παιδιά με ειδική διαχωριστική ταυτότητα (τυφλά) που δε συνάδει με τη φιλοσοφία της συμπερίληψης προσθέτει: *«Τα τυφλά θέλουν επιπλέον στήριξη... αλλιώς απογοητεύονται και φεύγουν... Για το καλό το δικό τους και της υπόλοιπης τάξης, βέβαια και των καθηγητών, για να μπορούν να κάνουν μάθημα».*

Στην ερώτηση σχετικά με τα πιθανά οφέλη που θα μπορούσαν να αποκομίσουν από τη συμπεριληπτική διαδικασία όλα τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί τους, αναμενόταν να καταδειχθεί από την έρευνα αν το σύγχρονο σχολείο επιτυγχάνει το στόχο του, να διαπαιδαγωγήσει ελεύθερους πολίτες κριτικά σκεπτόμενους, αλλά και αλληλέγγυους, ικανούς να δραστηριοποιηθούν στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες (Kalantzis & Cope, 2013· Ξωχέλλης, 2015). Οκτώ ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί (E2, E3, Δ1, E5, Δ3, E7, E8 & Δ4) εστίασαν στα οφέλη που αποκομίζουν μόνο οι μαθητές και οι μαθήτριες με ε.ε.α. ή/και αναπηρία από αυτήν τη

διαδικασία και όχι όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες του γενικού σχολείου. Μιλούν για ομαλή κοινωνικοποίηση ως συνέπεια της ομαλής εκπαιδευτικής ένταξης. Η Δ3, η οποία στην αρχή της συνέντευξης είχε εκφράσει την αντίθεσή της στο θεσμό της συμπερίληψης στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλάζει στάση και αναφέρεται στα οφέλη που μπορεί να αποκομίσουν τα παιδιά από τη συμπεριληπτική διαδικασία:

«Λιγότερη περιθωριοποίηση... δηλαδή εάν δεν υπήρχε η συμπερίληψη, κάποια από αυτά τα παιδιά θα ήταν χαμένα κάπου μέσα στις κρεβατοκάμαρές τους και δε θα βγαίναν ποτέ έξω». Ωστόσο, η ίδια επιστρέφοντας στις αρχικές της θέσεις περί διαχωριστικής εκπαίδευσης συμπληρώνει: «Αλλά δεν είναι απαραίτητο να είμαστε ή ανήφορο ή κατήφορο, υπάρχει και το ίσωμα... Μπορεί να γίνει συμπερίληψη αλλά με κάποιες άλλες προϋποθέσεις».

Ο Δ4 προσεγγίζει το θέμα από άλλη οπτική, καθώς αναφέρεται σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες χωρίς διαχωρισμούς και κατηγοριοποιήσεις. Παρατηρεί ότι το όφελος είναι κατ' ουσίαν προσωπικό. Συγκεκριμένα αναφέρει: *«Είναι θέμα προσωπικό. Δηλαδή μαθαίνεις να αποδέχεσαι τις πολλαπλές σου ταυτότητες, να τις αποδομείς, να τις δομείς και να τις διαχειρίζεσαι με λογική κι όχι με συναισθηματισμό. Τελικά αυτό είναι το όφελος, προσωπικό. Κι από εκεί και πέρα το προσωπικό γίνεται και κοινωνικό με αυτόν τον τρόπο».*

Έξι εκπαιδευτικοί (E1, E4, E6, E9, E11 και E12) αναγνωρίζουν ότι επωφελούνται από τη συμπεριληπτική διαδικασία όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες, αλλά και οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί του γενικού σχολείου, καθώς οι τελευταίοι/ες μέσω αυτής της διαδικασίας υποστηρίζουν ότι έχουν την ευκαιρία να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Ενδεικτικά η E11 υποστηρίζει τα ακόλουθα: *«Το πρώτο όφελος, αν γινόταν πράξη, γιατί δεν έχει γίνει ακόμη, θα ήταν η ισότιμη συμμετοχή όλων στο αγαθό της εκπαίδευσης. Όφελος πρόσθετο θα ήταν η ευκολότερη κοινωνική ενσωμάτωση των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες σε όλες τις διαδικασίες της ζωής. Όφελος θα ήταν για τους εκπαιδευτικούς η καταξίωση της εφαρμογής των γνώσεών τους προκειμένου να υπάρξει συγκεκριμένο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, άρα μάθηση. Μάθηση ως πράξη»,* ενώ ολοκληρώνει το συλλογισμό της προσθέτοντας και το πολιτικό όφελος που προκύπτει από τη συμπεριληπτική διαδικασία: *«Και πιστεύω ότι το όφελος θα λειτουργούσε και πολιτικά πια κατ' επέκταση σε μια πιο δημοκρατική κοινωνία».* Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η E12 η οποία διατυπώνει την άποψη ότι αποτελεί όφελος *«η αποδοχή της διαφορετικότητας, οποιασδήποτε διαφορετικότητας».*

Τέλος, ο E10 αναγνωρίζει τα πολλαπλά οφέλη της συμπερίληψης στην εκπαίδευση αναφέροντας σχετικά: *«Όσον αφορά στα παιδιά με ε.ε.α., τα οφέλη είναι ότι νιώθουν ότι έρχονται σε επαφή με τον υπόλοιπο κόσμο, με τα υπόλοιπα παιδιά και μαθαίνουν καλύτερα πώς λειτουργεί ο κόσμος. Τα δε παιδιά που είναι – ας πούμε – πιο φυσιολογικά έρχονται σε επαφή με καταστάσεις της ζωής που αλλιώς δε θα είχαν την ευκαιρία και βεβαίως διαμορφώνουν μια καλύτερη αντίληψη για*

το θέμα. Για μας τους εκπαιδευτικούς το να κάνεις διαφοροποιημένο μάθημα ανάλογα με τις συνθήκες αυτό είναι μια πρόκληση. Κάθε πρόκληση βελτιώνει τον άνθρωπο». Ωστόσο, παρατηρείται ότι η κατηγοριοποίηση των μαθητών και των μαθητριών κυριαρχεί στη σκέψη του εκπαιδευτικού (E10), αφού ο ίδιος ο E10 «κατασκευάζει» την ταυτότητα των «ειδικών» και των «πιο φυσιολογικών» παιδιών.

Στην ερώτηση που διατυπώθηκε στους εκπαιδευτικούς αν πιστεύουν ότι η εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών με ε.ε.α. ή / και αναπηρία συνδέεται με την ένταξή τους στην κοινωνία όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί (δεκαέξι υποκείμενα) έδωσαν θετική απάντηση, ενισχύοντας τους Kalantzis & Cope (2013), σύμφωνα με τους οποίους οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν όχι μόνο με συμβατικό τρόπο μέσω της πρόσληψης γνώσεων, αλλά και μέσω της μάθησης του τρόπου με τον οποίο μπορεί να δρα κάποιος μέσα στην κοινωνία.

Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός της έρευνας E11, παρακολουθώντας την πρόοδο μαθητών και μαθητριών της με ε.ε.α. ή/ και αναπηρία στο γενικό λύκειο αλλά και στην ενήλικη ζωή τους, ιδιαίτερα ενθουσιασμένη παρουσίασε τις προσωπικές της εμπειρίες: *«Μου έχει τύχει και μου τυχαίνει ακόμα, το βρίσκω πολύ σπουδαίο, να ενθαρρυνθεί ένα παιδί με ειδικές ανάγκες και να νιώσει, να εισπράξει το ότι είναι κι αυτός μαθητής ή μαθήτρια παρά ένας άριστος να ακούσει ένα «μπράβο» που το έχει ακούσει εικοσιπέντε χιλιάδες φορές. Και συμβαίνει στο λύκειο που δεν είναι υποχρεωτική η εκπαίδευση, το βλέπω τόσα χρόνια, συμβαίνει να έρχονται παιδιά με ιδιαίτερα προβλήματα που το θεωρούν άθλο για τον εαυτό τους και το καταφέρνουν, το πετυχαίνουν να πάρουν απολυτήριο. Και τα βλέπουμε μετά, τα ζούμε, σε κάποια τέχνη, σε κάποια ειδικότητα. Πραγματικά προχωράνε και προχωράνε μια χαρά, ενταγμένα στην κοινωνία».*

Στη συνέχεια, διατυπώθηκε η ερώτηση αν η εκπαιδευτική πολιτική – νομοθεσία διευκολύνει ή παρεμποδίζει την ομαλή εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών και μαθητριών με ε.ε.α. ή / και αναπηρία, για να διαπιστωθεί αν οι διακηρύξεις στα νομοθετικά κείμενα (Νόμος 4547/2018) έχουν πρακτική εφαρμογή στη σχολική πραγματικότητα. Επτά εκπαιδευτικοί (Δ1, E1, E3, Δ2, E4, E5, E11) διατυπώνουν την άποψη ότι δεν την διευκολύνει, ενώ τρεις από αυτούς τηρούν πολύ αρνητική στάση. Επίσης, δύο εκπαιδευτικοί (E10 και E12) δηλώνουν ότι αγνοούν τη σχετική νομοθεσία. Ωστόσο, δύο εκπαιδευτικοί (E8 και E9) είναι της άποψης ότι η νομοθεσία ευνοεί τη συμπερίληψη. Τέλος, πέντε εκπαιδευτικοί (E2, E6, Δ3, E7, Δ4) υποστηρίζουν ότι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο την διευκολύνει χωρίς να εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική πράξη.

Πιο αναλυτικά, ο Δ1 ιδιαίτερα ενοχλημένος από την εκπαιδευτική νομοθεσία και τη σχολική πραγματικότητα υπογραμμίζει: *«...Η νομοθεσία είναι αναποτελεσματική και αυτοί που την έφτιαξαν δεν ξέρουν τίποτα από εκπαίδευση και ειδικά από την ειδική αγωγή και εκπαίδευση».* Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η Δ3, η οποία με αυστηρότητα αλλά και πικρία αναφέρει: *«Σε*

θεωρητικό επίπεδο διευκολύνει, σε πρακτικό επίπεδο όλοι αυτοί που ψηφίζουν τους νόμους θα έλεγα να έχουν περάσει από τα σχολεία για να δουν την πραγματικότητα», όπως επίσης και η Ε7 διαπιστώνει: «Αυτοί που έχουν θεσμοθετήσει δεν έχουν μπει στην τάξη, δεν ξέρουν πώς λειτουργεί η τάξη». Η Δ11 αυξάνοντας την ένταση της φωνής της επισημαίνει: «Όχι μόνο δεν την διευκολύνει, αλλά λειτουργεί και ανασχετικά σε πολλά επίπεδα απαγορεύοντας ή αποκλείοντάς τους από την εκπαίδευση».

Επίσης, ο Δ4 αναζητά τα αίτια της αναποτελεσματικής εφαρμογής της εκπαιδευτικής νομοθεσίας: «(Η εκπαιδευτική νομοθεσία) διακηρύσσει ότι θέλει να το κάνει, αλλά στην πράξη αφενός μεν η γραφειοκρατία αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα που υπάρχει και δευτερευόντως δεν υπάρχει η επιμόρφωση η σχετική ούτε διαδικασίες ανοιχτές μέσα στο σχολείο που θα επιτρέψουν την ένταξη των παιδιών αυτών. [...] Δηλαδή, δεν το κάνει επί της ουσίας» και ο Ε6 καταλήγει σε παρόμοιες διαπιστώσεις: «Το θέμα δε λύνεται με εγκυκλίους και νόμους που μπορεί και να υπάρχουν και να προβλέπουν αυτήν τη συμπερίληψη. Το θέμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, παρόλο που θέλουν, δεν έχουν τα κατάλληλα εφόδια για να το πετύχουν»

Σε αντίθετη κατεύθυνση κινούνται δύο εκπαιδευτικοί (Ε9 και Ε8), καθώς εκφράζουν την ικανοποίησή τους για την εκπαιδευτική νομοθεσία, η οποία κατά τη γνώμη τους διευκολύνει τη συμπερίληψη. Ενδεικτικά η Ε9 παρατηρεί: «Τα τελευταία χρόνια [...] έχει βελτιωθεί πολύ η κρατική πολιτική πάνω σε αυτόν τον τομέα από ότι παλαιότερα, γιατί στο σχολείο μας δεν είχαμε τμήματα ένταξης. Ήταν μέσα στην τάξη τα παιδιά με ε.ε.α. μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά και τους καθηγητές. Τα τελευταία χρόνια έχουν δημιουργηθεί τα τμήματα ένταξης και παράλληλης στήριξης».

Συνοπτικά αποτελέσματα του πρώτου θεματικού άξονα

Στον πρώτο θεματικό άξονα που αφορά στις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του σύγχρονου σχολείου σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών και των μαθητριών διαπιστώνεται μια θετική τάση από την πλευρά των εκπαιδευτικών του δείγματος απέναντι στο θεσμό της συμπερίληψης, αν και ένα μεγάλο ποσοστό αυτών των εκπαιδευτικών αγνοούν την έννοια. Δύο εκπαιδευτικοί που δηλώνουν την αντίθεσή τους στο θεσμό προτείνουν ξεχωριστή εκπαίδευση για τα παιδιά με ε.ε.α. ή/και αναπηρία σε ειδικό πλαίσιο αναπαράγοντας έτσι το επιλεκτικό – διαχωριστικό εκπαιδευτικό σύστημα που εστιάζει στην ατομική θεραπεία – αποκατάσταση του «ασθενούς – μη φυσιολογικού» (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στην άποψη ότι πολλαπλά είναι τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες, όπως ατομικά, πολιτικά και κυρίως κοινωνικά. Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν ότι η

εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών συνδέεται άρρηκτα με την ένταξή τους στην κοινωνία. Παρόλ' αυτά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στην άποψη ότι η εκπαιδευτική πολιτική – νομοθεσία δεν ευνοεί επί της ουσίας τη συμπερίληψη στο γενικό σχολείο.

Ωστόσο, κάποιοι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετική άποψη. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι η εφαρμογή της πρακτικής των τμημάτων ένταξης βελτιώνει σημαντικά το εκπαιδευτικό τοπίο παρά το γεγονός ότι τα τμήματα ένταξης, καθώς λειτουργούν σε ειδικά πλαίσια, δεν αποσκοπούν στη συγκρότηση ενός «Σχολείου Για Όλους» (Unesco, 1994), αλλά αναπαράγουν την επιλεκτικότητα και το διαχωρισμό στην εκπαίδευση (Ζώνιου – Σιδέρη & Σπανδάγου, 2011).

1η θεματική ενότητα - ΣΧΟΛΕΙΟ - ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ					
Υποκείμενα	Στάση απέναντι στη συμπερίληψη	Γνώση της έννοιας της συμπερίληψης	Οφέλη της συμπερίληψης	Σύνδεση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση με την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία	Εκπαιδευτική πολιτική - Συμπερίληψη μαθητών/τριών
Δ1	Πολύ θετική	Όχι	Ομαλή κοινωνικοποίηση παιδιών με ε.ε.α.	Ναι	Δεν την διευκολύνει καθόλου
Ε1	Σχετικά θετική	Ναι	Ομαλή κοινωνικοποίηση παιδιών με ε.ε.α.	Ναι	Δεν την διευκολύνει
Ε2	Θετική	Ναι	Ομαλή κοινωνικοποίηση παιδιών με ε.ε.α.	Ναι	Την διευκολύνει θεωρητικά, όχι πρακτικά
Ε3	Θετική	Όχι	Ομαλή κοινωνικοποίηση παιδιών με ε.ε.α.	Ναι	Δεν την διευκολύνει καθόλου
Δ2	Θετική	Όχι	Δε γνώριζε την απάντηση	Ναι	Δεν την διευκολύνει
Ε4	Θετική	Ναι	Ομαλή κοινωνικοποίηση παιδιών με ε.ε.α.	Ναι	Δεν την διευκολύνει

E5	Θετική	Ναι	Εκπαιδευτική ένταξη - Ομαλή κοινωνικοποίηση παιδιών με ε.ε.α.	Ναι	Δεν την διευκολύνει
E6	Θετική	Όχι	Δε γνώριζε την απάντηση	Ναι	Την διευκολύνει θεωρητικά, όχι πρακτικά
Δ3	Αρνητική	Ναι	Λιγότερη περιθωριοποίηση παιδιών με ε.ε.α.	Ναι	Την διευκολύνει θεωρητικά, όχι πρακτικά
E7	Αρνητική	Όχι	Ομαλή κοινωνικοποίηση παιδιών με ε.ε.α.	Ναι	Την διευκολύνει θεωρητικά, όχι πρακτικά
E8	Θετική	Όχι	Ομαλή κοινωνικοποίηση παιδιών με ε.ε.α.	Ναι	Την διευκολύνει
E9	Θετική	Όχι	Εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών με ε.ε.α., ομαλή κοινωνικοποίηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας	Ναι	Την διευκολύνει
Δ4	Πολύ θετική	Όχι	Προσωπικό και κοινωνικό όφελος (Ομαλή κοινωνικοποίηση παιδιών με ε.ε.α.)	Ναι	Την διευκολύνει μόνο θεωρητικά, όχι πρακτικά
E10	Πολύ θετική	Όχι	Εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών με ε.ε.α., ομαλή κοινωνικοποίηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας	Ναι	Δε γνωρίζει τη νομοθεσία, δεν απάντησε στην ερώτηση

E11	Πολύ θετική	Ναι	Ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση, κοινωνική ενσωμάτωση, καταξίωση εκπαιδευτικών & πολιτικό όφελος (δημοκρατική κοινωνία)	Ναι	Δεν την διευκολύνει καθόλου
E12	Θετική	Ναι	Αποδοχή διαφορετικότητας	Ναι	Δε γνωρίζει τη νομοθεσία, δεν απάντησε στην ερώτηση

3.2. 2^{ος} θεματικός άξονας

Δυσκολίες και ανασταλτικοί παράγοντες πρακτικής εφαρμογής της συμπερίληψης

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αν οι μαθητές και οι μαθήτριες με ε.ε.α. ή/και αναπηρία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο γενικό σχολείο και οι δεκαέξι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά (Δ1, E1, E2, E3, Δ2, E4, E5, E6, Δ3, E7, E8, E9, Δ4, E10, E11, E12). Με την ερώτηση αυτή η ερευνήτρια προσπάθησε να διερευνήσει αν οι ερευνώμενοι/ες εκπαιδευτικοί τείνουν να συνδέουν τις δυσκολίες και τα εμπόδια που προκύπτουν στη σχολική πράξη με τη φύση της αναπηρίας και όχι με τις ελλείψεις και τις ανεπάρκειες του σύγχρονου γενικού σχολείου (Γελαστοπούλου & Ζώνιου – Σιδέρη, 2012). διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι στο σύγχρονο σχολείο ορθώνονται εμπόδια φυσικά, αρχιτεκτονικά, τεχνολογικά, εμπόδια στην πληροφόρηση και στην επικοινωνία, εμπόδια κοινωνικο – ψυχολογικά, λόγω πολιτικών ή πρακτικών

Πιο συγκεκριμένα, ο Δ1 αυξάνοντας την ένταση της φωνής του υποστηρίζει πως οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ε.ε.α. ή/ και αναπηρία είναι «τεράστιες» και επιρρίπτει ευθύνες στην πολιτεία λέγοντας ότι «*το ελληνικό κράτος καθόλου μα καθόλου δεν τους υποστηρίζει*». Η E1 ταξινομεί τις δυσκολίες που προκύπτουν στο σύγχρονο σχολείο ως εξής: «*Δυσκολίες και πρακτικές από τις εγκαταστάσεις και την υλικοτεχνική υποδομή, δυσκολίες μαθησιακές, κοινωνικές από την αποδοχή τους...[...]*».

Ο E10 διαπιστώνει ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά οφείλονται στο ότι «*το σχολείο δεν είναι έτοιμο ούτε λειτουργικά ούτε θεσμικά να ανταποκριθεί (στις ανάγκες τους)*». Επιβεβαιώνει την άποψη της Ημέλλου (2014) και του Χατζηπέτρου (2014) ότι δύσκαμπτες κι αναποτελεσματικές πολιτικές και πρακτικές ορθώνουν εμπόδια κοινωνικο – ψυχολογικά που παρεμποδίζουν τα άτομα με ε.ε.α. ή/και αναπηρία από τη δυνατότητα πλήρους συμμετοχής σε

κάθε δραστηριότητα. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και ο Ε6, ο οποίος εστιάζοντας στην ελλιπή ενημέρωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών επισημαίνει ότι *«οι εκπαιδευτικοί που έχουν στα τμήματά τους τέτοιους μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες, γιατί δεν ξέρουν να χειριστούν τα προβλήματα τα οποία προκύπτουν»*. Τέλος, η Δ3 επιβεβαιώνει τα παραπάνω και προσθέτει την άρνηση της κοινωνίας να αποδεχθεί τη διαφορά: *«Αντιμετωπίζουν δυσκολία προσαρμογής, αλλά αντιμετωπίζουν και το ρατσισμό σε κάποιες περιπτώσεις... δηλαδή έχουμε εδώ μέσα κρούσμα που είναι ένα παιδί δυσλεκτικό αλλά πανέξυπνο και το αντιμετωπίζουν σα να είναι ανάπηρο... εδώ, λοιπόν, θέλει εκπαίδευση ο εκπαιδευτικός για να ξέρει να κρατά ισορροπίες»*.

Παρότι η σκέψη των εκπαιδευτικών είναι σε γενικές γραμμές συμπεριληπτική, καθώς βασίζονται στο κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας και συσχετίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με τις ελλείψεις που υπάρχουν στο γενικό σχολείο, δύο εκπαιδευτικοί (Ε7 & Ε9) στηρίζονται στο ιατρικό – διαχωριστικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας. Πιο συγκεκριμένα, κατά τον Ε9 οι δυσκολίες οφείλονται στο ότι συνεκπαιδούνται στη γενική τάξη μαθητές *«δύο και παραπάνω ταχυτήτων»*. Στη συνέχεια, ο ίδιος εκπαιδευτικός, αναπαράγοντας την επιλεκτικότητα στην εκπαίδευση και τονίζοντας το διαχωριστικό χαρακτήρα του σύγχρονου σχολείου, διευκρινίζει ότι από τη μία πλευρά είναι *«οι άριστοι»* και από την άλλη *«ένα παιδί που έχει αναπηρίες και ειδικές ανάγκες»*, το οποίο, σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό, *«πάντα θα υστερεί [...]»*. Ομοίως, η Ε7 υποστηρίζει ότι η συμπερίληψη δεν αποτελεί λειτουργική επιλογή εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες του σχολείου που αυτή υπηρετεί, λέγοντας: *«Και κάποια έχουν και άλλα προβλήματα εκτός από προβλήματα όρασης, έχουν και προβλήματα νοητικά»*. Προσδιορίζει δηλαδή την αναπηρία ως έλλειμμα και κατηγοριοποιεί τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Όταν ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς να διατυπώσουν τους προβληματισμούς τους σχετικά με το θέμα της συμπερίληψης στο γενικό λύκειο, έξι εκπαιδευτικοί (Ε1, Ε2, Δ1, Ε5, Ε10, Ε12) εξέφρασαν την ανησυχία για την ελλιπή επιμόρφωση· ο Δ1 αναφέρεται στην έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και επικεντρώνεται στην κατάρτιση ειδικά των σχολικών διευθυντών. Επίσης, ο ίδιος (Δ1) εκφράζει τον προβληματισμό του για τη μη αποδοχή της διαφορετικότητας και το ρατσισμό που υπάρχει στα σχολεία, ενώ δύο εκπαιδευτικοί (Ε6 & Ε1) θεωρούν «μελανά» σημεία στη συμπεριληπτική διαδικασία την έλλειψη υλικοτεχνικής και κτιριακής υποδομής.

Ο Δ1 αναφέρεται στην απουσία υποστηρικτικών δομών εντός σχολικού πλαισίου, ενώ δύο εκπαιδευτικοί (Ε8 & Ε10) υποστηρίζουν ότι, όταν συνεκπαιδούνται παιδιά με *«πιο βαριές»* ειδικές ανάγκες και παιδιά τυπικής ανάπτυξης στη γενική τάξη, το εκπαιδευτικό έργο είναι σημαντικό να υποστηρίζεται και από ειδικούς παιδαγωγούς. Πιο συγκεκριμένα, η Ε8 εκφράζει

την άποψή της σχετικά με το θέμα: «[...] Αν είναι μη βλέπον το παιδί, θέλει μία βοήθεια. Αν υπάρχει κάποια μορφή αυτισμού, πάλι χρειάζεται κάποια βοήθεια. Αν είναι κάποιες πιο μικρές μαθησιακές δυσκολίες, μπορεί πιο εύκολα το παιδί αυτό να παρακολουθήσει και να ενταχθεί ... Αλλά για τα παιδιά αυτά με πιο βαριές ειδικές ανάγκες θέλουν επιπλέον στήριξη. Δηλαδή θεωρώ ότι δεν αρκεί η βοήθεια αυτή που δίνεται μέσα στην τάξη από έναν εκπαιδευτικό για τριάντα παιδιά, εικοσιπέντε παιδιά».

Η Ε7 δηλώνει ότι η συμπερίληψη δεν εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική πράξη, υπογραμμίζοντας ότι το σχολικό πλαίσιο δεν εντάσσει, μάλλον τονίζει τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των μαθητών με ε.ε.α. ή /και αναπηρία και μη. Πιο συγκεκριμένα, η ίδια αναφέρει: «Τα περισσότερα θα έλεγα από τα τυφλά παιδιά είναι μόνα τους, μεταξύ τους, δεν εντάσσονται, δεν έχουν ενταχθεί στο μαθητικό περιβάλλον, δεν κάνουν παρέα. Η ίδια εκπαιδευτικός καταλήγει στο συμπέρασμα: «Τελικά δε μιλάμε για ένταξη, όχι. Στο διάλειμμα δεν κάνουν παρέα. [...] Αυτά κάνουν μεταξύ τους παρέα».

Παράλληλα, η Δ3 επιβεβαιώνει την Ε7 λέγοντας: «Ούτε τα παιδιά αυτά έχουν το κουράγιο να ριζούν γέφυρες με τα άλλα, ούτε και τα άλλα είναι διατεθειμένα να ριζούν γέφυρες». Και συμπληρώνει ότι στο γενικό λύκειο οι μαθητές και οι μαθήτριες με ε.ε.α. ή/και αναπηρία βιώνουν νέες μορφές αποκλεισμού: «Γιατί ελάχιστα τμήματα είναι ομάδες, καθένας έχει την παρεούλα του από το δημοτικό, από το γυμνάσιο και μένει εκεί». Η ίδια, στη συνέχεια, προσθέτει: «Μπορεί να έχουν πολλαπλές αναπηρίες, όπως έχουμε ένα που έχει επιληψία. Έχει παράλληλη στήριξη βέβαια, αλλά δεν πάει αυτό το παιδί να κουβαλάει ένα μεγάλο βάρος. Αν και η οικογένεια από πίσω δε στηρίζει, καταλαβαίνεις τι γίνεται».

Επίσης, η Ε11 πολύ προβληματισμένη διαπιστώνει ότι η συμπερίληψη δεν εφαρμόζεται πρακτικά, γιατί ο θεσμός δεν αποτελεί πολιτική προτεραιότητα. Πιο συγκεκριμένα, η ίδια αναφέρει: «Πρώτα από όλα ότι δεν είναι κατανοητή ως έννοια ούτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Δευτερευόντως δεν είναι στόχος πολιτικός κάθε δημοκρατικής χώρας η συμπερίληψη όλων στην εκπαίδευση και πρόβλημα σαφέστατα είναι ότι λείπουν εργαλειακά οι συγκεκριμένες μέθοδοι εφαρμογής όποιων θεωριών, θεωρητικών προσεγγίσεων ξέρουμε μέχρι τώρα για αυτήν».

Ο Δ4, βλέποντας από διαφορετική οπτική το θέμα, υποστηρίζει ότι η συμπερίληψη δεν εφαρμόζεται στο γενικό λύκειο, εφόσον γίνεται προσπάθεια να ευνοηθούν κυρίως τα άτομα με ε.ε.α. ή/και αναπηρία. Έτσι, τα άτομα αφενός προστατεύονται από την παρεχόμενη ευνοϊκή μεταχείριση που τους παρέχεται, αφετέρου δείχνουν απρόθυμοι να αποδεχτούν την ένταξή τους σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, ο Δ4 αναφέρει:

«Πρώτον, δεν υπάρχει συμπερίληψη, υπάρχει μια κίνηση και μια ευαισθητοποίηση συναισθηματικού τύπου, ας πούμε στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Πρέπει να υπάρξει μια εγρήγορση σε θέματα

ταυτότητας φύλου, σε θέματα μεταναστών και προσφύγων, όπου σε αυτούς που αποδίδεται μια θετική διάκριση πρέπει να είναι σε θέση να απευθύνουν κι αυτοί με τον τρόπο τους μια θετική διάκριση κάπου αλλού. Δηλαδή να βασίζεται σε μια συνεχή αμοιβαιότητα αυτό το πράγμα. Ότι δεν πρέπει να είναι μονοσήμαντη η θετική διάκριση σε κάποια άτομα. Δηλαδή αυτή τη στιγμή υπάρχει ένα θέμα με τους πρόσφυγες, σαφώς έχουν τις συγκεκριμένες ανάγκες κ.λ.π., αλλά δε σημαίνει ότι η δική τους ταυτότητα λόγω της αντίληψης αυτής, σαφώς θα γίνουν άμυνες, αλλά από τη άλλη πλευρά πρέπει να δεχτούν ένα πλαίσιο στο οποίο θα ενταχθούν, δηλαδή υπάρχει μία αμοιβαιότητα ως προς τη διαχείριση αυτών των πραγμάτων. Κι αυτό πρέπει να γίνεται και από τα ΑμεΑ. Γιατί μόνο έτσι εννοείται η ένταξη αυτών των ανθρώπων μέσα στην κοινωνία. Όταν οχυρώνεσαι πίσω από την ιδιαίτερη μεταχείριση, την οποία έχεις, δε μετράει. Είναι σα να έχεις επιδοματική πολιτική απέναντι στα άτομα αυτά».

Στην ερώτηση σχετικά με τις επιπτώσεις για τους μαθητές και τις μαθήτριες με ε.ε.α. ή/και αναπηρία που δεν αντιμετωπίζονται ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία του γενικού σχολείου επτά εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην απομόνωση (E1, E2, E3, E4, Δ2, Δ3, Δ4) και τέσσερις εκπαιδευτικοί στην περιθωριοποίηση (E2, E3, Δ2, Δ3), εννέα στη ρατσιστική αντιμετώπιση, στο αρνητικό κλίμα και στην απόρριψη που βιώνουν τα παιδιά με ε.ε.α. ή/και αναπηρία (Δ1, E3, E4, E5, Δ4, E7, E8, E11 & E12). Η απόρριψη αυτή μπορεί να οδηγήσει σύμφωνα με δύο εκπαιδευτικούς στην καθυστέρηση της φοίτησής τους (Δ3, E7), σύμφωνα με πέντε στη μαθητική διαρροή (E4, Δ3, E7, E11, E12) και σύμφωνα με έναν εκπαιδευτικό στην αδυναμία επαγγελματικής αποκατάστασης (Δ4). Ο εκπαιδευτικός E9 υποστηρίζει ότι οι επιπτώσεις βαραίνουν μόνο τους μαθητές και τις μαθήτριες χωρίς ε.ε.α. ή/και αναπηρία, καθώς λόγω της συνεκπαίδευσης αναστέλλεται η πρόοδός τους.

Πιο αναλυτικά, ο Δ4 αναφέρει: «Είναι και μαθησιακή και ενταξιακή. Τα παιδιά απομονώνονται σε κάθε περίπτωση. Ό, τι σημαίνει μια απομόνωση για ένα άτομο. Από εκεί και πέρα το καθένα δεν μπορεί να διαχειριστεί μια σειρά από πράγματα, τα οποία τελικά γυρνάνε μπούμερανγκ απέναντι στον εαυτό του, δεν μπορεί να ενταχθεί, δεν μπορεί να έχει επαγγελματική αποκατάσταση και χίλια δυο άλλα πράγματα».

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μιλούν για το αίσθημα της απόρριψης και της ματαίωσης των προσπαθειών τους, που τους οδηγεί συχνά στην παραίτηση, στην καθυστέρηση των σπουδών τους και τη μαθητική διαρροή (E4, Δ2, E5, Δ3, E7, E11, E12). Πιο συγκεκριμένα, η Δ3 αναφέρει: «Μέχρι άρνηση να έρχονται στο σχολείο. Τα παιδιά αυτά δεν τελειώνουν στα τρία χρόνια, ιδιαίτερα αυτά που δεν έχουν στήριξη μεγάλη στο σπίτι, γιατί κάποια από αυτά μένουν σε μακρινές αποστάσεις [...] Άρα, είναι η περιθωριοποίηση, είναι η άρνηση[...]

Η Ε11 κινείται στην ίδια κατεύθυνση, λέγοντας: *«Πρώτη επίπτωση θα είναι η διαρροή, το να διακοπεί η φοίτησή τους. Δεύτερη θα είναι, αν δε φύγουν από την πράξη της εκπαίδευσης, θα είναι η χαμηλή αποτίμηση των επιδόσεών τους, ενδεχομένως και η απόρριψή τους. Επίπτωση θα ήταν οπωσδήποτε στο κομμάτι της αυτοεκτίμησής τους ότι δε θα μπορούσαν να έχουν το αίσθημα ότι κάτι καταφέρνουν, δε θα έβλεπαν αποτέλεσμα στην οποία προσπάθεια μάθησης. Και επίπτωση πιστεύω θα ήταν ότι, αν ποτέ αποκτούσαν ένα τίτλο σπουδών, θα ήξεραν ότι αυτός δεν έχει κανένα ουσιαστικό αντίκρισμα στον εαυτό τους. Μπορεί να ήταν το χαρτί του δημοτικού, του γυμνασίου, του λυκείου ακόμα χωρίς περιεχόμενο όμως για τους ίδιους».*

Οι εκπαιδευτικοί Δ1, Ε5, Δ3, Ε6, Ε7, Ε12 εκφράζουν τον προβληματισμό τους για το ρατσισμό, την αναπαραγωγή στερεοτύπων και τη δημιουργία διαχωριστικών γραμμών. Ο Δ1 αναφέρει σχετικά: *«Δυστυχώς υπάρχει ο ρατσισμός σε όλα τα επίπεδα και ειδικά η έννοια του διαφορετικού τρομάζει όλο τον κόσμο».* Παράλληλα, η Δ3 αναφέρει: *«Δηλαδή το παιδί που έρχεται από τους Θρακομακεδόνες θα κάνει ένα ολόκληρο δρομολόγιο κάθε πρωί, για να νιώσει κάποια φορά το ρατσισμό, την περιθωριοποίηση, σου λέει δεν πάω».* Τέλος, η Ε12 εκφράζει την άποψη: *«Νομίζω δεν αισθάνονται τα παιδιά άνετα, ισότιμα και νομίζω ότι αυτό θα έχει επίδραση στην επίδοσή τους, διότι εφόσον δεν αισθάνονται άνετα σε κάποιο περιβάλλον δεν έχουν και το κίνητρο για να εκφράσουν όλο το δυναμικό τους».*

Κατόπιν, ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς λαμβάνοντας υπόψη τις προσωπικές τους εμπειρίες από την σχολική πραγματικότητα του λυκείου όπου υπηρετούν να απαριθμήσουν τις δυσκολίες που προκύπτουν στη συμπερίληψη των μαθητών και μαθητριών στην εκπαίδευση. Οκτώ εκπαιδευτικοί (Δ1, Ε1, Ε3, Ε4, Δ2, Δ4, Δ10 & Ε11) παραδέχτηκαν ότι οι δυσκολίες στην πρακτική εφαρμογή της συμπερίληψης στο γενικό λύκειο προκύπτουν από την έλλειψη επιμόρφωσης και επιστημονικής κατάρτισης των ιδίων σε θέματα σχετικά με τις ε.ε.α. και την αναπηρία. Άλλωστε, έχει αποδειχτεί σε διεθνείς έρευνες ότι η κατάρτιση κι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπερίληψης θεωρείται καταλύτης στην πρακτική εφαρμογή του θεσμού (Elhoweris, & Alsheikh, 2004· Ross- Hill, 2009· Khochen & Radford, 2012 · Agbenyega, 2007· Boyle, Topping, & Jindal – Snape, 2013· Alghazo, & Gaad, 2004· Avramidis, Bayliss, & Burden, 2010).

Επιπλέον, δύο εκπαιδευτικοί (Δ3 & Ε7) υποστηρίζουν ότι η έλλειψη διδακτικής εμπειρίας με μαθητές και μαθήτριες με ε.ε.α. και αναπηρία διαδραματίζει παρεμποδίζει την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης στα σχολεία. Η προηγούμενη άποψη έχει υποστηριχτεί και σε διεθνείς έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες η διδακτική εμπειρία με παιδιά με ε.ε.α. ή/και αναπηρία συνδέεται με τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη (Avramidis & Norwich, 2002· Avramidis, Bayliss, & Burden, 2010· Kalyva, Gojkovic, & Tsakiris, 2007). Πιο συγκεκριμένα, η

Δ3 διατυπώνει την ακόλουθη σκέψη: *«Αν το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν είναι «ευαισθητοποιημένο», μπορεί να προσεγγίζουν τα παιδιά σαν ιδρυματικά παιδιά».*

Στη συνέχεια, η ίδια εκπαιδευτικός που είναι διευθύντρια του λυκείου στο οποίο υπηρετεί αναφέρεται στο ρόλο που οφείλει να διαδραματίζει ο Διευθυντής ή η Διευθύντρια, αλλά και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, προκειμένου να συμπεριλάβουν όλους τους μαθητές κι όλες τις μαθήτριες. Ενδεικτικά αναφέρει: *«Δηλαδή παίζει πολύ σημαντικό ρόλο ο Διευθυντής να κρατήσει κάποιες ισορροπίες, αλλά και κάποιοι εκπαιδευτικοί να είναι ευαισθητοποιημένοι γύρω από αυτά τα θέματα ιδιαίτερα οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου, γιατί άμα είχα είκοσι μόνιμους εκπαιδευτικούς, από κει και ύστερα οι άλλοι είκοσι που θα έρχονταν, θα έβρισκαν ένα έτοιμο κλίμα και θα προσαρμόζονταν». Ωστόσο, σύμφωνα με την ίδια η σχολική πραγματικότητα παρεμποδίζει την εφαρμογή της συμπεριληπτικής διαδικασίας. Η Δ3 αναφέρει χαρακτηριστικά: «Έχω όμως δέκα καθηγητές και οι άλλοι έρχονται για δυο ώρες, για τρεις ώρες και δεν προλαβαίνουν ούτε τα ονόματα των παιδιών να γνωρίσουν».*

Ένας εκπαιδευτικός, διευθυντής λυκείου (Δ4), παρατηρεί ότι οι δυσκολίες προκύπτουν όχι μόνο από την απουσία ειδικών παιδαγωγών και άλλων επιστημόνων στα σχολεία αλλά κυρίως επειδή δεν είναι θεσμοθετημένη η παρέμβαση και εξηγεί σχετικά: *«[...]διότι αυτό απαιτεί ένα συνεχές feedback, δηλαδή εγώ πρέπει να καταθέτω την πορεία μου, να παίρνω ανατροφοδότηση και να διαμορφώνω την παρέμβασή μου. Αυτό απαιτεί μια θεσμική κατοχύρωση αυτής της διαδικασίας, δηλαδή έχω παιδιά με ε.ε.α. μέσα στο σχολείο σημαίνει ότι εγώ εφαρμόζω κάποιες πολιτικές απέναντι σε αυτά τα παιδιά, συζητάω σε τακτά διαστήματα και αναστοχάζομαι πάνω σε ό,τι έκανα και ξαναδιαμορφώνω πράγματα και καταστάσεις. Αυτό πρέπει να είναι θεσμοθετημένο και όχι στον πατριωτισμό μας».*

Επίσης, η Ε5 θεωρεί ότι οι δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη διαδικασία συμπερίληψης στο γενικό σχολείο σχετίζονται με τις στάσεις και τις συμπεριφορές των συμμαθητών και των συμμαθητριών των παιδιών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία στο σχολικό πλαίσιο: *«[...] Πολλές φορές αντιμετωπίζονται ρατσιστικά. Επομένως, δε θέλουν ούτε να παρακολουθήσουν το μάθημα, θέλουν να φύγουν, οπότε μπορεί να υπάρχει από το σχολείο μια αρνητική στάση» [...]. Αντίστοιχα, ο Δ1 τονίζει: «(Δυσκολία) προκύπτει από τα στερεότυπα που αναπαράγονται στο σχολείο καθημερινώς, γιατί – μην ξεχνάμε – το σχολείο είναι μια μικρή κοινωνία σε επώαση» και προσθέτει με ιδιαίτερα αυστηρό ύφος: «αν δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές μέσα στο σχολείο, δηλαδή γραμματειακή υποστήριξη, ειδικές ομάδες ψυχολόγων, δεν υπάρχει καμία περίπτωση αυτά τα φαινόμενα να έχουν αίσιο αποτέλεσμα, απλώς θα ενταθούν και θα δημιουργήσουν διαχωρισμό αντί για ένωση».*

Δυσκολίες σχετικά με την εφαρμογή της συμπερίληψης προκύπτουν και από άλλους παράγοντες, όπως τα πολυμελή τμήματα για τα οποία κάνουν λόγο τρεις εκπαιδευτικοί (Δ1, E1, E4), από «τον ελλιπή εξοπλισμό, τον ανεπαρκή αριθμό ηλεκτρονικών υπολογιστών, ταμπλετών», όπως αναφέρει μία εκπαιδευτικός εξ αυτών (E4) και γενικότερα από την ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή, στην οποία επίσης αναφέρονται άλλοι πέντε εκπαιδευτικοί (E1, Δ1, Δ3, Δ2 & E7). Τέλος, ανασταλτικό παράγοντα για τέσσερις εκπαιδευτικούς (E5, Δ3, E7, E8) αποτελεί το απαιτητικό γραφειοκρατικό σύστημα που παρεμποδίζει τους ίδιους από την προσήλωση στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Στη συνέχεια, η ερώτηση σχετικά την επάρκεια του σχολείου σε υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή τέθηκε στους εκπαιδευτικούς, με σκοπό να διερευνηθεί αν στο σύγχρονο σχολείο διατίθενται και αξιοποιούνται αφενός οι κτιριακές υποδομές (προσβάσιμα κτίρια, προσβάσιμες αίθουσες) που διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών και μαθητριών με ε.ε.α. ή/ και αναπηρία στο γενικό σχολείο και αφετέρου η υποστηρικτική τεχνολογία που καθιστά το σχολικό περιβάλλον προσβάσιμο. Αν δηλαδή έχουν ληφθεί εξ αρχής όλα τα απαραίτητα μέτρα και έχουν αναπτυχθεί όλες οι υποστηρικτικές δομές που υλοποιούν την αρχή του Σχεδιασμού Για Όλους (Design For All) (Νόμος 3699/2008).

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι έντεκα εκπαιδευτικοί (Δ1, E1, Δ2, E4, E5, E6, Δ3, E7, E8, E9 & E12) δηλώνουν ότι δεν επαρκεί ούτε η υλικοτεχνική ούτε η κτιριακή υποδομή, ενώ τρεις (E2, E3 & E11) είναι ικανοποιημένοι/ες από την κτιριακή, όχι όμως από την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου τους. Μόνο δύο εκπαιδευτικοί (Δ4 & E10) υποστηρίζουν ότι το σχολείο τους πληροί τις προϋποθέσεις για να υποδεχτεί όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Πιο αναλυτικά, η Δ3 αγνοώντας τη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και διαχωρίζοντας τους μαθητές και τις μαθήτριες του γενικού σχολείου υπογραμμίζει: *«Κοίταξε... περισσότερες αίθουσες εντάξει, είναι πέντε παιδιά -για όνομα του θεού - τους δίνουμε τέσσερις αίθουσες... δεν είναι εκεί το θέμα. Θέλει περισσότερο εξοπλισμό και επιπλέον χρηματοδότηση, γιατί είναι ουσιαστικά ένα επιπλέον σχολείο ... είναι δύο σχολεία, δεν είναι ένα. [...] Δεν μπορώ να καλύψω ανάγκες. Κοίταξε, ο Δήμος έχει κάποια ευαισθητοποίηση και προσφέρει αρκετά πράγματα σε υλικοτεχνική υποδομή, δηλαδή σε χαρτιά και τέτοια [...]. Από εκεί και πέρα θέλω μηχανές, θέλω υπολογιστές, εξειδικευμένους υπολογιστές».* Και προσθέτει λίγο αργότερα: *«Αν έχει μεράκι ο ίδιος ο Διευθυντής και ψάξει τα πράγματα, κάτι υπάρχει. Αν δεν έχει μεράκι, δεν έχει τίποτα παρά μόνο το λαβύγγι του καθηγητή».*

Όσον αφορά στο θέμα της χρηματοδότησης της σχολικής μονάδας στο οποίο αναφέρεται η εκπαιδευτικός (Δ3) η πρακτική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης απαιτεί τη διάθεση πόρων, δεδομένου ότι η εφαρμογή του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση προϋποθέτει την κατάργηση των τεχνητών και φυσικών εμποδίων (Αραμπατζή και συν., 2011).

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός E9 που υπηρετεί στο ίδιο σχολείο με τη Δ3 επικεντρώνεται στην ελλιπή κτιριακή υποδομή του σχολείου εστιάζοντας στη δυσκολία πρόσβασης των μαθητών και των μαθητριών με οπτική αναπηρία στις σχολικές αίθουσες: «[...] Πιστεύω ότι θα έπρεπε να υπάρχει ένα ασανσέρ για τα παιδιά που δεν βλέπουν και έχουν κάποια ανάγκη προσαρμογής στο χώρο. Ας πούμε τα σκαλοπάτια, που είναι επικίνδυνο να κατεβαίνουν και μόνα τους τα σκαλοπάτια, θα μπορούσε να συμβεί κάποιο ατύχημα, να πέσουν από τις σκάλες ας πούμε, ενώ με ένα ασανσέρ θα ήταν πιο εύκολο».

Ωστόσο, η εκπαιδευτικός E9 που υπηρετεί στο ίδιο σχολείο ως υποδιευθύντρια έχει αντίθετη άποψη, καθώς δηλώνει ικανοποιημένη από τις υποστηρικτικές δομές που υπάρχουν στο σχολείο. Κατά τη γνώμη της, έχει βελτιωθεί η κτιριακή υποδομή του σχολείου της: «Ναι... Με τα δεδομένα τα σημερινά ναι. Βέβαια, έχουν γίνει πολύ μεγάλες προσπάθειες για να αποκτήσουμε αίθουσες για τα παιδιά αυτά, γιατί, όπως σας είπα, έχουμε και τμήματα ένταξης στο σχολείο, έχουμε παιδιά μη βλέποντα, τα οποία έρχονται εδώ, σε εμάς[...]. Εξίσου θετική στάση αναφορικά με την κτιριακή επάρκεια του σχολείου τηρεί και ο εκπαιδευτικός E10 του τέταρτου σχολείου της έρευνας, αναφέροντας σχετικά: «Έχουμε για την ένταξη ασανσέρ, τουαλέτα για Α.με.Α. Υπάρχει δηλαδή μια τεχνικής φύσεως πρόβλεψη».

Ο Δ4 που διευθύνει το ίδιο σχολείο, διατηρώντας κάποιες επιφυλάξεις για το θέμα της υλικοτεχνικής και κτιριακής επάρκειας, αναφέρει: «Ναι, γιατί έχουμε ασανσέρ που είναι σε πλήρη λειτουργία, έχουμε τουαλέτα για άτομα με ειδικές ανάγκες. Επειδή όμως δεν είχαμε ποτέ παιδιά με ειδικές ανάγκες, αυτά συγκεντρώνονται όλα στο γειτονικό Λύκειο κι όχι εδώ. Οπότε δεν είχαμε ποτέ παιδιά με σοβαρά προβλήματα (ΑμεΑ), τυφλά ή με κινητικά προβλήματα σοβαρά, για να ξέρουμε πώς θα λειτουργήσουν αυτά τα πράγματα». Ομοίως, η εκπαιδευτικός E11 που υπηρετεί στο ίδιο σχολείο με τους Δ4 και E10 αναγνωρίζει ότι το σχολείο «έχει τυπικά καλυμμένους κάποιους όρους υποδομών. Δηλαδή ράμπες πρόσβασης, ασανσέρ για ανθρώπους με κινητικά προβλήματα, κινητικές δυσκολίες». Ωστόσο, παρατηρεί ότι «η τεχνική υποστήριξη για άλλου τύπου ιδιαιτερότητες λείπει. Και προσωπικό ειδίκευσης λείπει».

Οι παραπάνω δηλώσεις των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης «θωρακίζουν» παλαιότερη έρευνα του Σούλη (2008), σύμφωνα με την οποία οι ακατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές και κτιριακές εγκαταστάσεις αλλά και τα ακατάλληλα σχολικά εγχειρίδια λειτουργού ανασχετικά στην πρακτική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Κατόπιν, τέθηκε από την ερευνήτρια το ερώτημα αν στα λύκεια των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα εκπαιδευτικών απασχολούνται ειδικοί παιδαγωγοί, προκειμένου να διερευνηθεί αν οι γενικοί εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν με τους/τις ειδικούς παιδαγωγούς, όταν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών που συμπεριλαμβάνονται στο

γενικό λύκειο το επιβάλλουν. Αξίζει να σημειωθεί ότι μία από τις βασικότερες εκπαιδευτικές πρακτικές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η συνδιδασκαλία (Βιδαλάκη & Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012).

Δώδεκα γενικοί εκπαιδευτικοί υπηρετούντες στα τρία από τα τέσσερα σχολεία που διενεργήθηκε η έρευνα απάντησαν αρνητικά. Δύο εκπαιδευτικοί από αυτούς/ες εξέφρασαν την ανάγκη υποστήριξης του εκπαιδευτικού τους έργου από ειδικούς παιδαγωγούς. Πιο συγκεκριμένα, ο Ε3 εξέφρασε την άποψη ότι θα επιθυμούσε την παρουσία τους στο σχολείο που αυτός υπηρετεί, ενώ ο Δ1 ανέφερε σχετικά: *«Δεν έχω κανέναν ειδικό παιδαγωγό. Μόνοι μας ενημερωνόμαστε και κάποιες φορές καταφεύγουμε σε ειδικούς του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα, των οποίων η συμμετοχή στο σχολείο είναι πολύ πολύ ελλειμματική».*

Ωστόσο, και οι τέσσερις εκπαιδευτικοί του σχολείου (Ε7, Ε8, Ε9 & Δ3) που απασχολεί ειδικούς παιδαγωγούς έκριναν επαρκή τον αριθμό των υπηρετούντων ειδικών. Μάλιστα η διευθύντρια (Δ3) ανέφερε χαρακτηριστικά: *«Ναι, έχουμε. Είναι υπεραρκετοί. Πέρυσι ήταν σκάνδαλο».* Η εκπαιδευτικός Ε8 το επιβεβαιώνει αναφέροντας: *«[...]Μέχρι την προηγούμενη εβδομάδα μας στέλνανε αναπληρωτές για να καλύψουν ώρες. Τα δύο τελευταία χρόνια μάς καλύπτουν, ενώ πριν είχαμε ελλείψεις».* Στη συνέχεια, η ίδια εκπαιδευτικός αναφέρει για τα παιδιά με οπτική αναπηρία: *«Κάνουν πάντα (μάθημα) και με καθηγήτ της ειδικής αγωγής[...]».* Ομοίως, ο εκπαιδευτικός Ε9, ο οποίος υπηρετεί στο ίδιο σχολείο, αναφέρει σχετικά: *«Βλέπω ότι φιλότιμα προσπαθούν (οι ειδικοί παιδαγωγοί)».*

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης παραδέχονται ότι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών καλύπτονται από τη βοήθεια που παρέχουν οι ειδικοί παιδαγωγοί στο γενικό λύκειο με τους οποίους συνεργάζονται για τη συνεκπαίδευση των μαθητών και μαθητριών, όπως διαπιστώνεται και σε παλαιότερες έρευνες (Κουντουριώτου, Δημακοπούλου & Πολυχρονοπούλου, 2014· Βασιλείου & Χαριτάκη, 2015· Σούλης, 2008). Εντούτοις, η έρευνα δεν αποκαλύπτει αν η συνεργασία τους με τους/τις γενικούς εκπαιδευτικούς είναι αποτελεσματική ή παραμένει επιφανειακή, όπως διαπιστώνεται σε παλαιότερη έρευνα των Βιδαλάκη και Ντεροπούλου – Ντέρου (2012).

Συνοπτικά αποτελέσματα του 2^{ου} θεματικού άξονα

Η ελλιπής επιμόρφωση, η έλλειψη πρακτικών μεθόδων εφαρμογής της συμπερίληψης, ο περιορισμένος αριθμός υπηρετούντων ειδικών παιδαγωγών, τα πολυμελή τμήματα και η ανεπαρκής κτιριακή και κυρίως υλικοτεχνική υποδομή των λυκείων προβληματίζουν ιδιαίτερα τους δεκαέξι εκπαιδευτικούς του δείγματος. Οι ίδιοι/ες διαπιστώνουν ότι η άνιση αντιμετώπιση των μαθητών και μαθητριών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία έχει επιπτώσεις μαθησιακές και ενταξιακές

σε βάρος τους, «κατασκευάζει» στερεότυπα και διαχωριστικά πλαίσια, διαμορφώνει αρνητικό κλίμα και συμπεριφορές, οδηγεί στην παραίτηση, την περιθωριοποίηση, τη μαθητική διαρροή και τον αποκλεισμό, επαγγελματικό και κοινωνικό. Με γνώμονα τις βιωμένες εμπειρίες των εκπαιδευτικών οι φραγμοί αυτοί που ορθώνονται στη συμπερίληψη στηρίζονται στο ιατρικό – διαχωριστικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011).

2η θεματική ενότητα - Δυσκολίες και ανασταλτικοί παράγοντες πρακτικής εφαρμογής της συμπερίληψης						
Υποκείμενα	Δυσκολίες μαθητών/τριών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία	Προβληματισμοί σχετικά με τη συμπερίληψη	Επιπτώσεις σε βάρος των μαθητών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία εξαιτίας της άνισης αντιμετώπισής τους στη μαθησιακή διαδικασία	Απαρίθμηση δυσκολιών στη συμπερίληψη των παιδιών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία	Υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή και συμπερίληψη στο γενικό λύκειο	Διαθεσιμότητα θέσεων ειδικών παιδαγωγών στο γενικό λύκειο
Δ1	Μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών ανά τάξη, απουσία επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, αναπαραγωγή στερεοτύπων στο σύγχρονο σχολείο	Ελλιπής επιμόρφωση (κυρίως διευθυντών), απουσία υποστηρικτικών δομών εντός σχολείου, ρατσισμός.	Στερεότυπα, μίσος, διαχωρισμός	Πολυάριθμα τμήματα, έλλειψη επιμόρφωσης και επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε ε.ε.α., αναπαραγωγή στερεοτύπων	Παντελής έλλειψη κτιριακής υποδομής, ανεπαρκής υλικοτεχνική	Δεν υπάρχει
Ε1	Απουσία επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, ελλιπής υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή	Ελλιπής επιμόρφωση	Απομάκρυνση από τη γειτονιά, δυσκολία στην καθημερινότητα, δυσκολία μετακίνησης, απομόνωση	Έλλειψη επιμόρφωσης και επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τις ε.ε.α. και την αναπηρία	Δεν επαρκεί	Δεν υπάρχει
Ε2	Συμφωνεί. Δεν κάνει αναφορά.	Ελλιπής επιμόρφωση	Περιθωριοποίηση, απομόνωση	Εκπαίδευση μαθητών «δύο ταχυτήτων» στη γενική τάξη. Καθυστέρηση	Υλικοτεχνική → Δεν επαρκεί	Δεν υπάρχει

				υπόλοιπου τιμήματος λόγω της συμπερίληψης παιδιών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία		
E3	Συμφωνεί. Δεν κάνει αναφορά	Έλλιπής επιμόρφωση	Περιθωριοποίηση, απόρριψη, απομόνωση	Έλλειψη επιμόρφωσης και επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τις ε.ε.α. και την αναπηρία, έλλειψη κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής	Υλικοτεχνική → Δεν επαρκεί	Δεν υπάρχει
Δ2	Συμφωνεί. Δεν κάνει αναφορά	Δε γνωρίζει την απάντηση	Περιθωριοποίηση, απομόνωση	Έλλειψη επιμόρφωσης και επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τις ε.ε.α. και την αναπηρία	Δεν επαρκεί	Δεν υπάρχει
E4	Συμφωνεί. Δεν κάνει αναφορά	Αναποτελεσματική και ανέφικτη η συμπερίληψη «βαριών περιπτώσεων»	Απόρριψη, αποκλεισμός, παραίτηση, μαθητική διαρροή	Έλλειψη επιμόρφωσης και επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τις ε.ε.α. και την αναπηρία	Δεν επαρκεί	Δεν υπάρχει
E5	Συμφωνεί. Δεν κάνει αναφορά	Άγνοια πολλών εκπαιδευτικών, αρνητική στάση ορισμένων απέναντι στη συμπερίληψη	Διακρίσεις, επιθετικότητα, αρνητικό κλίμα, αρνητική συμπεριφορά	Έλλειψη χρόνου για την προφορική αξιολόγηση μαθητών με ε.ε.α., αδιαφορία ή	Δεν επαρκεί	Δεν υπάρχει

				ανησυχία		
E6	Συμφωνεί. Δεν κάνει αναφορά	Μη προσπελάσιμα σχολικά κτίρια για μαθητές με κινητική αναπηρία, αρνητική στάση ορισμένων εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη	Περιθωριοποίηση	Απομόνωση	Δεν επαρκεί	Δεν υπάρχει
Δ3	Δυσκολία προσαρμογής, ρατσισμός	Αναποτελεσματική εφαρμογή της συμπερίληψης	Άρνηση φοίτησης, καθυστέρηση σπουδών	Αντιμετώπιση μαθητών/τριών με ε.ε.α. ή/ και αναπηρία από τους εκπαιδευτικούς ως ιδρυματικών	Δεν επαρκεί	Ναι – Υπερβαίνουν τις ανάγκες οι θέσεις ειδικών παιδαγωγών
E7	Συμφωνεί. Δεν κάνει αναφορά	Αναποτελεσματική εφαρμογή της συμπερίληψης	Άρνηση φοίτησης, καθυστέρηση σπουδών	Αντιμετώπιση μαθητών/τριών με ε.ε.α. ή/ και αναπηρία από τους εκπαιδευτικούς ως ιδρυματικών	Δεν επαρκεί	Υπάρχει
E8	Συμφωνεί. Δεν κάνει αναφορά	Μαθητές με βαριές αναπηρίες → Ανάγκη παράλληλης στήριξης στη γενική τάξη	Πόνος στον ψυχισμό των μαθητών/τριών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία	Αυξημένες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου και η ανάγκη πρόσθετης διδακτικής στήριξης των παιδιών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία	Δεν επαρκεί	Υπάρχει
E9	Μαθητές δύο ταχυτήτων – Υστερούν τα παιδιά με ε.ε.α. ή/και αναπηρία	Ανάγκη βελτίωσης της στάσης εκπαιδευτικών και μαθητών απέναντι στη	Περισσότερος χρόνος προσαρμογής παιδιών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία στη	Δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες	Κτριακή → Δεν επαρκεί (π.χ. απουσία ανελκυστήρα)	Υπάρχει

		διαφορετικότητα	γενική τάξη → αναστολή προόδου «άριστων» μαθητών/τριών			
Δ4	Συμφωνεί. Δεν κάνει αναφορά.	Απουσία πρακτικής εφαρμογής της συμπερίληψης. -Απροθυμία ατόμων με ε.ε.α. ή/ και αναπηρία αποδοχής της ένταξης σε συγκεκριμένο πλαίσιο (Ανάγκη ύπαρξης αμοιβαιότητας ως προς τη διαχείριση της θετικής διάκρισης και του πλαισίου ένταξης)	Μαθησιακές και ενταξιακές επιπτώσεις → Απομόνωση, αδυναμία επαγγελματικής αποκατάστασης	Έλλειψη επιμόρφωσης και επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τις ε.ε.α. και την αναπηρία	Επαρκεί	Δεν υπάρχει
E10	Συμφωνεί. Δεν κάνει αναφορά	Ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών	Κοινωνική απομόνωση, περιθωριοποίηση	Έλλειψη επιμόρφωσης και επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τις ε.ε.α. και την αναπηρία	Επαρκεί	Δεν υπάρχει
E11	Συμφωνεί. Δεν κάνει αναφορά	-Άγνοια της συμπερίληψης από τους εκπαιδευτικούς. - Η συμπερίληψη δεν αποτελεί πολιτικό στόχο των δημοκρατικών χωρών. -Έλλειψη πρακτικών μεθόδων	Μαθητική διαρροή, παραίτηση λόγω χαμηλής αποτίμησης των επιδόσεών τους, απόρριψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση λόγω ματαίωσης των προσπαθειών τους	Έλλειψη επιμόρφωσης και επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τις ε.ε.α. και την αναπηρία	Κτιριακή → επαρκεί Υλικοτεχνική → δεν επαρκεί	Δεν υπάρχει

		εφαρμογής της συμπερίληψης"				
E12	Συμφωνεί. Δεν κάνει αναφορά	Ελλιπής επιμόρφωση	Απόρριψη, μαθητική διαρροή, ψυχολογική επιβάρυνση, αρνητική συμπεριφορά παιδιών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία	Αδυναμία να εκφράσουν το δυναμικό τους λόγω του αισθήματος της ακύρωσης της ύπαρξής τους	Δεν επαρκεί	Δεν υπάρχει

3.3. 3^{ος} Θεματικός άξονας

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Ο τρίτος θεματικός άξονας «Ο ρόλος των εκπαιδευτικών» περιλαμβάνει ερωτήσεις που βασίζονται στις προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών από την εκπαιδευτική πράξη του σύγχρονου γενικού λυκείου, προκειμένου να αποκαλυφθεί αν είναι εφικτή η πρακτική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο γενικό λύκειο.

Αρχικά, στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αν θεωρούν εύκολο το εκπαιδευτικό τους έργο, όταν στην τάξη τους υπάρχουν μαθητές και μαθήτριες με ε.ε.α. ή/ και αναπηρία, οκτώ εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι δύσκολο (Δ1, E2, Δ2, E4, E5, E6, Δ4 & E10), έξι πολύ δύσκολο (E1, Δ3, E7, E8, E9 & E12) ενώ ένας εκπαιδευτικός (E3) το χαρακτήρισε «απαιτητικό», συμπληρώνοντας: *«Το πρόβλημά μου κυρίως είναι η αίσθηση της ευθύνης που με βαραίνει και όχι πρακτικά το πώς πρέπει να του πω κάτι... αυτό, εντάξει, θα βρω έναν τρόπο, αλλά η ευθύνη... Το λέω σωστά; Το βοηθάω; Μήπως δεν ξέρω;...»*. Επίσης, μία εκπαιδευτικός (E11) υποστήριξε ότι *«δεν είναι θέμα εύκολου ή δύσκολου ή αντίληψης ευκολίας ή δυσκολίας. Είναι περισσότερο ζήτημα πρώτα απ' όλα κοινωνικής ευαισθησίας»*. Πιο συγκεκριμένα, η ίδια εκπαιδευτικός (E11) εξηγεί ότι *«για να ενταχθεί στη διαδικασία της μάθησης, να ανήκει στην κοινότητα της τάξης ένα παιδί που έχει τέτοιες ανάγκες, περισσότερο για το ίδιο είναι δύσκολο να συμφωνήσει να αποδεχτεί ότι δεν το απορρίπτει ο δάσκαλός του. Δηλαδή (ο εκπαιδευτικός πρέπει) να το κάνει να νιώθει εξίσου μαθητής με τους υπόλοιπους»*.

Η E5 εκφράζει την άποψη ότι το εκπαιδευτικό έργο δυσχεραίνεται από το είδος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και το μεγάλο αριθμό των μαθητών και μαθητριών ανά τάξη. Πιο συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός (E5) αναφέρει: *«Πάλι εξαρτάται από το είδος της ανάγκης... Αν οι περιπτώσεις είναι απλές, είναι δύσκολο, αλλά όχι πάρα πολύ ...και μάλιστα εξαρτάται από το πόσα*

είναι τα παιδιά που έχουν εκπαιδευτικές ανάγκες... ο αριθμός των παιδιών ανά τάξη. Άλλο να είναι ένα, άλλο να είναι τέσσερα... οπότε εκεί το πρόβλημα είναι δύσκολο, ακόμα και δυσλεξία να είναι». Από την άλλη πλευρά, ο Ε9, κατατάσσοντας τους μαθητές σε δύο κατηγορίες, αναφέρει σχετικά: «Εκ των πραγμάτων δυσκολεύει, γιατί αλλιώς είναι να έχεις μαθητές άριστους κι αλλιώς είναι να έχεις μαθητές που χρειάζεται να το πεις μια και δυο και περισσότερες φορές και πιθανώς εις βάρος των αρίστων». Ωστόσο, αυτή η δήλωση αφενός αντιβαίνει στη φιλοσοφία της συμπερίληψης, αφετέρου αντιτίθεται στο ρόλο που οφείλει να διαδραματίζει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός στο σχολείο (Κοσσυβάκη, 1998).

Ωστόσο, δύο εκπαιδευτικοί (Ε5 & Δ3) υπογραμμίζουν ότι το εκπαιδευτικό τους έργο επιβαρύνεται από το φόρτο εξωδιδασκτικών εργασιών. Όπως χαρακτηριστικά λέει η μία (Δ3): «Καθόλου εύκολο (το εκπαιδευτικό έργο)... και τελευταία που η γραφειοκρατία διογκώνεται γιατί οι εργασίες των γραφείων πλέον μεταφέρονται στα σχολεία, δυσκολεύεται ολοένα και περισσότερο το παιδαγωγικό μας έργο» και συμπληρώνει η Ε7: «Και γραμματειακή υποστήριξη κάνουμε, πολλές ώρες δουλειάς, πάρα πολλά πράγματα».

Δύο εκπαιδευτικοί (Ε8 & Ε10) θεωρούν ότι η απουσία επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής δυσχεραίνει το εκπαιδευτικό τους έργο. Ο Ε10 αναφέρει «δεν έχουμε επιμορφωθεί στο να διαχειριζόμαστε τέτοιες καταστάσεις. Αλλιώς παιδιά είναι όλα. Δε νιώθουμε άσχημα, δεν ξέρω για τους άλλους συναδέλφους, εγώ δε νιώθω άσχημα, όταν έχω παιδιά με ε.ε.α. μέσα στην τάξη, δηλαδή δεν τα διαχωρίζω, απλώς μερικές φορές είναι δύσκολο, δεν ξέρεις πώς να φερθείς, για το καλό του παιδιού πάντα, όχι για μένα. Παρόμοια είναι η στάση της Ε8 απέναντι στο θέμα: «δεν είμαστε επιμορφωμένοι πάνω σε αυτά (τα θέματα), δεν έχουμε κάνει σεμινάρια ειδικής αγωγής. Επομένως, χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια και θέληση και ο εκπαιδευτικός, ο οποίος έτυχε να έχει τέτοια παιδιά στην τάξη, πρέπει μόνος του να ψάξει και να βρει πώς πρέπει να αντιμετωπίσει αυτά τα παιδιά. Είναι μεγάλη ευθύνη». Ο Δ1 πιστεύει ότι τα πράγματα θα ήταν διαφορετικά, «εάν υπήρχε η κατάλληλη υποστήριξη από το ελληνικό κράτος».

Κατόπιν, όταν ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη σχολική τάξη, έδωσαν ποικίλες απαντήσεις που αποκλίνουν μεταξύ τους και σχετίζονται με διάφορα θέματα. Πιο συγκεκριμένα, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο διαφορετικό επίπεδο των μαθητών (Ε1, Ε11), δύο στον ανεπαρκή χρόνο διδασκαλίας για την εφαρμογή συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών πρακτικών και στο «κυνήγι» της διδακτέας ύλης των μαθημάτων του λυκείου (Ε4, Ε5), επτά εκπαιδευτικοί στην δυσκολία, την αδυναμία ή την άγνοια εύρεσης ενός τρόπου προσέγγισης των μαθητών και μαθητριών με ε.ε.α., μία εκπαιδευτικός ανέφερε τη δυσκολία διαχείρισης της διαφορετικότητας των μαθητών (Ε5) και ένας εκπαιδευτικός την απαξίωση από τους μαθητές και τις μαθήτριες του εκπαιδευτικού έργου (Ε6). Ωστόσο, όλοι

εντόπισαν εμπόδια και δυσκολίες που παρακαλύουν το εκπαιδευτικό τους έργο εκτός από τον εκπαιδευτικό Ε9, ο οποίος ανέφερε χαρακτηριστικά:

«Δε βλέπω ειδικά στο μάθημά μου (Θρησκευτικά) που είναι ερωτήσεις - απαντήσεις, δεν είναι μαθηματικά, φυσική [...]. Απεναντίας πολλές φορές τα παιδιά ζητάνε να μείνουν στο μάθημα για να παρακολουθήσουν, για να ακούσουν πράγματα και να συμμετέχουν στο διάλογο, γιατί είναι θέματα που τους απασχολούν και όχι αριθμοί ή σύμβολα...»

Αναφορικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη, δύο εκπαιδευτικοί (Ε4 και Ε5) επικεντρώθηκαν σε αυτά που ορθώνονται εξαιτίας της έλλειψης χρόνου, του ιδιαίτερα απαιτητικού Αναλυτικού Προγράμματος και της διδακτέας ύλης αλλά και των προβλημάτων που αυτά προκαλούν. Μία εκπαιδευτικός (Ε4) βρίσκει δύσκολη την εφαρμογή της συστηματικής εξατομίκευσης και διαφοροποίησης στην εκπαιδευτική πράξη, εξηγώντας *«Η έλλειψη χρόνου και το ότι δεν μπορείς να ακολουθήσεις τις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος, της διδακτέας ύλης, είναι δύσκολο να ακολουθείς μεθόδους φιλικές σε παιδιά με ε.ε.α. γιατί ... χρειάζεται το τρέξιμο»*. Ωστόσο, η εκπαιδευτικός (Ε4) αγνοεί ότι η εξατομίκευση δεν προωθεί τη συμπερίληψη, καθώς συμβάλλει στο στιγματισμό των μαθητών και των μαθητριών, λαμβάνοντας υπόψη ότι το επίπεδο δυσκολίας των εργασιών είναι διαφορετικό από μαθητή σε μαθητή (Καραγιάννη, 2011).

Παρόμοια προβλήματα εντοπίζει και η Ε5 *«αν δεν κατανοεί εύκολα (το παιδί με ε.ε.α.), μπορεί να δημιουργεί και γενικότερα θέματα, επειδή εκείνο δεν καταλαβαίνει, να δημιουργεί προβλήματα μέσα στην τάξη, κάνοντας φασαρία, να είναι αδιάφορο τελείως...»*. Εμπόδια βρίσκει και στην περίπτωση της προφορικής αξιολόγησης του μαθητή, καθώς *«όταν χρειαστεί να γράψει το παιδί και πρέπει να το εξετάσεις προφορικά, εκεί υπάρχει ένα πρόβλημα που πρέπει να το εξετάσεις προφορικά στο διάλειμμα ... και το διάλειμμα είναι πολύ μικρό κι ο χρόνος δε φτάνει, οπότε πρέπει να το πάρεις από την τάξη, κάτι που δημιουργεί πρόβλημα...»*.

Η Ε1 υποστηρίζει ότι η δυσκολία που αντιμετωπίζει σχετίζεται περισσότερο με το διαφορετικό επίπεδο των μαθητών και των μαθητριών της: *«Λόγω μαθήματος (Αγγλικών) και ειδικότητας (Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας) υπάρχουν πολλά διαφορετικά επίπεδα γνώσης για το ίδιο αντικείμενο, οπότε τα τμήματά μου πάντοτε περιλαμβάνουν μαθητές με πολύ υψηλό επίπεδο γλώσσας και μαθητές που έχουν ούτε το βασικό επίπεδο γλώσσας, οπότε πάντα είναι διαφοροποιημένο και πρέπει πάντα να έχω στο μυαλό μου ότι πρέπει να αντιμετωπίσω αυτό, να έχω ένα μάθημα που να δουλεύει πάντοτε σε πολλά επίπεδα»*.

Λιγότερο συμπεριληπτική στάση τηρεί και ο Δ2, ο οποίος αναφέρει: *«Σε μία τάξη μπορείς να κάνεις εύκολα ένα καλό μάθημα, άμα είναι ομοιόμορφη από πλευράς γνωστικού επιπέδου. Από τη στιγμή που μπαίνουν δυσκολίες είτε μαθησιακές είτε οποιεσδήποτε άλλες που απαιτεί κάτι*

διαφορετικό, αρχίζει να γίνεται πιο δύσκολο». Συνεπώς, ο Δ2 αντιτίθεται με την Κοσσυβάκη (1998) που υποστηρίζει ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να μην λαμβάνει υπόψη την επίδοση των μαθητών και των μαθητριών, καθώς έτσι δεν ενισχύει αλλά διαχωρίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες σε ομάδες επίδοσης.

Ένας εκπαιδευτικός (E3), καθώς αφηγείται την προσωπική του εμπειρία αναφέρει ότι δυσκολεύεται να βρει τον κατάλληλο τρόπο προσέγγισης και συμπεριφοράς απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτριες με ε.ε.α. Πιο συγκεκριμένα, ο αναφέρει: «[...] Υπήρχε μια περίπτωση ενός παιδιού που είχε σύνδρομο Άσπεργκερ... εκεί το μόνο που έκανα ήταν να προσπαθήσω να τον κάνω να νιώσει ασφαλής, γιατί το πρόβλημα του παιδιού ήταν η πολύ χαμηλή κοινωνική ευαισθησία και νοημοσύνη, δηλαδή φοβόταν τα πάντα. Όταν μετά από ένα σημείο κατάλαβε ότι δεν κινδυνεύει, με τη βοήθεια και των υπόλοιπων παιδιών ... μόνος μου δεν μπορούσα να κάνω εγώ πολλά ... με τη βοήθεια και των υπόλοιπων παιδιών ξεπέρα λίγο... Τώρα αν έμαθε και κάτι, δεν ξέρω ... το σίγουρο είναι ότι ένιωθε πιο άνετα στην τάξη μέσα...Αλλά τα περισσότερα είναι εμπειρικά, όπως το αντιλαμβάνομαι εγώ...»

Εμπόδια ανυπέρβλητα εντοπίζει η Δ3, η οποία ιδιαίτερα προβληματισμένη αναζητά τα αίτια της ύπαρξής τους κυρίως στην έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα συμπερίληψης αλλά και της πίεσης του χρόνου διδασκαλίας για την κάλυψη της ύλης λόγω της σύνδεσης του γενικού λυκείου με τις πανελλήνιες εισαγωγικές εξετάσεις. Πιο συγκεκριμένα, η ίδια αναφέρει με έντονο ύφος: «Γιατί έχουμε μια φοβερή ανομοιογένεια στα τμήματα, εγώ ως διευθύντρια το λέω, γιατί έχω το παιδί το τυφλό, έχω τον αμβλύωπα, έχω το παιδί το αλβανάκι το οποίο όμως γεννήθηκε εδώ, έχω το ρωσάκι το οποίο είναι τρία χρόνια εδώ, έχω το παιδί όπου όμως δε μιλιέται καθόλου στο σπίτι του ελληνικά και ας γεννήθηκε εδώ, έχω το δυσλεκτικό κι όποια άλλα προβλήματα, προβλήματα με πείνα πίσω, με διαζύγια, με σοβαρά προβλήματα κι εγώ ο ανεκπαίδευτος, ο ανειδίκευτος εκπαιδευτικός πρέπει να κρατήσω ισορροπίες, με τι προσόντα; Δε θα κάνω μάθημα με όσους... και με μία ύλη που με τρέχει λόγω πανελλαδικών, δε θα πρέπει λοιπόν εγώ να κάνω κάποιες επιλογές και να καταλήξω; Παύω να είμαι παιδαγωγός, δεν μπορώ να είμαι παιδαγωγός».

Τέλος, η E12 αντιμετωπίζει το θέμα από άλλη οπτική, καθώς θεωρεί ότι η δυσκολία που μπορεί να προκύψει «εξαρτάται από τη διαφορετικότητα των μαθητών, εξαρτάται από το κατά πόσο οι υπόλοιποι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με αυτό το είδος της διαφορετικότητας και εξαρτάται από το κατά πόσο η διαφορετικότητα αυτού του ανθρώπου είναι ένα θέμα το οποίο προβάλλεται έντονα. Δηλαδή πόσο διαφορετικός είναι και εκκεντρικός, ώστε τη διαφορετικότητά του να την μεγιστοποιεί και να είναι ένα θέμα που κεντρίζει τους άλλους ανθρώπους που είναι γύρω του». Η δυσκολία δηλαδή που αντιμετωπίζει η εκπαιδευτικός σχετίζεται με τη στάση που κρατούν τα μέλη της

σχολικής κοινότητας απέναντι στη ετερότητα αλλά και από τη στάση που κρατούν απέναντι στη διαφορετικότητά τους οι μαθητές και μαθήτριες που προέρχονται από ετερογενείς ομάδες. Εντούτοις, σύμφωνα με το Σούλη (2013), η ετερότητα δεν αποτελεί πρόβλημα αλλά αφορμή για βελτίωση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Η συμπερίληψη δηλαδή παρέχει σε όλα τα παιδιά αυτή την ευκαιρία της προσωπικής έκφρασης, της επιλογής και του αυτοπροσδιορισμού (Peter Mittler, 2000 όπ. αναφ. στο Armstrong, D., 2011).

Δεδομένου ότι το εγχείρημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα προκλητικό για το σύγχρονο εκπαιδευτικό (Freire, 2011· Avramidis, Bayliss, & Burden, 2010), τέθηκε η ερώτηση στους/στις εκπαιδευτικούς της έρευνας σχετικά με τη βοήθεια που αυτοί/ες χρειάζονται στο εκπαιδευτικό τους έργο. Οκτώ εκπαιδευτικοί συνέκλιναν στην ανάγκη επιμόρφωσης (E1, E2, E3, E6, E7, E8, E10 & E12), τέσσερις αναφέρθηκαν στην ανάγκη συστηματικής παρουσίας ειδικών παιδαγωγών στο γενικό σχολείο (Δ1, E1, E2 & E5), ενώ τέσσερις αναφέρθηκαν και στην ανάγκη συστηματικής παρουσίας ψυχολόγων (E3, E4, E12 & Δ4) και τέσσερις στην ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής και του εξοπλισμού (E1, Δ3, E7 & E9). Τέλος, ένας εκπαιδευτικός (Δ4) αναφέρθηκε στην ανάγκη θεσμικής κατοχύρωσης των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης εντός σχολικού πλαισίου.

Αναλυτικότερα, η E11 τόνισε την επιθυμία πρακτικής εφαρμογής της επιμόρφωσης που έχει λάβει στο παρελθόν. Η εκπαιδευτικός εξέφρασε το παράπονο ότι πρακτικοί λόγοι και τεχνικές ελλείψεις παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού της έργου στο γενικό λύκειο. Πιο συγκεκριμένα, ανέφερε:

«Το πρώτο που θα ήθελα θα ήταν για όσα έχω επιμορφωθεί ένα τέταρτο του αιώνα τώρα στην εκπαίδευση να μπορώ να τα κάνω πράξη [...]. Δε μου έχει δώσει τα μέσα τα τεχνικά για να τα εφαρμόσω. Στην πράξη του σχολείου απουσιάζει παντελώς οποιοδήποτε πρόγραμμα ή πρόβλεψη για κάτι τέτοιο. Αυτό νομίζω ότι είναι η ακύρωση. Πιστεύω ότι θα έπρεπε να επενδυθούν και πρακτικά και υλικά σε πολλούς τομείς να καλυφθούν ανάγκες, αλλά θα έπρεπε κι όμως να επενδυθεί ενδιαφέρον ουσιαστικό και προγραμματισμός γιατί ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τώρα πια στο μαθητικό πληθυσμό είναι και οι άλλης εθνικότητας, οι άνθρωποι που έρχονται οι κατατρεγμένοι στα σχολεία κι αυτοί έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ούτε γι' αυτούς έχουμε κάποια πρόβλεψη. Τα τμήματα ένταξης και μόνο από την ονομασία τους τι δείχνουν; Ότι με ενδιαφέρει απλώς να ενταχθούν ως εργατικό δυναμικό; Γιατί ως εκεί θα φτάσει. Δεν εντάσσονται μαθησιακά σε κάτι».

Η τελευταία δήλωση της εκπαιδευτικού (E11) για τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των τμημάτων ένταξης ενισχύεται από την έρευνα των Βιδαλάκη και Ντεροπούλου – Ντέρου (2012), σύμφωνα με την οποία αποκαλύπτεται ότι δεν υπάρχει καμία πρόθεση και μέριμνα από την πλευρά των αρμοδίων φορέων για την προώθηση της συμπερίληψης μέσω της δομής αυτής.

Μια εκπαιδευτικός (Ε5) θεωρεί ότι «θα έπρεπε να υπάρχει κάποιος ειδικός παιδαγωγός [...] - για να μην πούμε ψυχολόγους για πιο “βαριές” περιπτώσεις». Επίσης, η ίδια εκπαιδευτικός σχολίασε την ανεπάρκεια των διδασκόντων εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, αλλά και των δομών στήριξης. Πιο αναλυτικά, η Ε5 που ανήκει στην ομάδα εκπαιδευτικής και συμβουλευτικής υποστήριξης των μαθητών και των μαθητριών του λυκείου της ανέφερε ιδιαίτερα προβληματισμένη:

«Και να μην πούμε το πρόβλημα που έχει δημιουργηθεί τώρα με τις ομάδες υποστήριξης, οι οποίες αποτελούνται από τρεις καθηγητές, αλλά εμείς θα παραπέμψουμε τα παιδιά στο Κ.Ε.Σ.Υ. με βάση το πρόβλημα που παρουσιάζεται, αλλά το πρόβλημα είναι ότι κανένας από εμάς και στα Γυμνάσια και στα Λύκεια δεν έχει τις γνώσεις, δεν είμαστε ούτε ψυχολόγοι, δεν είμαστε ούτε Ειδικής Αγωγής, οπότε... υπάρχει πρόβλημα μεγάλο... ούτε και τα Κ.Ε.Σ.Υ. είναι επανδρωμένα, οπότε το πρόβλημα συνεχίζεται... θα παραπέμψουμε τα παιδιά κάπου, αλλά στο Κ.Ε.Σ.Υ. δεν υπάρχει ψυχολόγος πάλι, οπότε δεν ξέρω... αυτό είναι το μεγάλο πρόβλημα...».

Η Ε8 δηλώνει ότι η βοήθεια που θα χρειαζόταν είναι «η επιμόρφωση» και «η μείωση της γραφειοκρατείας» και συνεχίζει εστιάζοντας στο φόρτο εξωδιδασκτικών καθηκόντων «και ο υποδιευθυντής – εγώ είμαι υποδιευθύντρια στο σχολείο – και ο διευθυντής να ασχολούνται όλη μέρα με τα γραφειοκρατικά και να μην έχουν χρόνο να ασχοληθούν με το παιδαγωγικό έργο και το διδακτικό. Δηλαδή είναι φοβερό, σε ένα σχολείο που έχεις να αντιμετωπίσεις τόσα παιδιά, τόσους γονείς και να έχεις να ασχολείσαι με τη γραφειοκρατεία; Για πράγματα που δεν έχουν ουσία μερικές φορές».

Τέλος, ο Δ4 κάνει την ακόλουθη πρόταση: «Να υπάρχει ένας θεσμός, όπου θα μπορούσαμε να συζητάμε το εκπαιδευτικό έργο, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε». Με τη δήλωση αυτή επιβεβαιώνει τη Λιακοπούλου (2014) σύμφωνα με την οποία ο διάλογος και η συνεργασία μεταξύ των μελών του Συλλόγου διδασκόντων συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας κοινής σχολικής κουλτούρας και ενός κοινού οράματος και μετατρέπει το σχολείο σε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Κατόπιν, ο Δ4 προσθέτει: «να έχουμε μια συστηματική υποστήριξη από συγκεκριμένα άτομα σε συγκεκριμένα θέματα που πρέπει να διαχειριστούμε, γιατί δεν μπορείς να τα κατέχεις όλα πάντοτε σε όλα».

Στη συνέχεια, τέθηκε η ερώτηση στους εκπαιδευτικούς αν επιθυμούν την παρουσία ειδικού παιδαγωγού στη σχολική τάξη, προκειμένου να αποκαλυφθεί αν οι εκπαιδευτικοί των λυκείων είναι διατεθειμένοι να εφαρμόσουν το μοντέλο της συνδιδασκαλίας και να χρησιμοποιήσουν συνεργατικές πρακτικές με τους ειδικούς παιδαγωγούς στη γενική τάξη (Ντεροπούλου – Ντέρου, 2011· Ζώνιου – Σιδέρη, 2011β· Γελαστοπούλου, 2017· Βλάχου, 2017).

Και οι δεκαέξι συνεντευξιαζόμενοι/ες εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης απάντησαν θετικά. Αξιίζει να αναφερθεί η δήλωση ενός εκπαιδευτικού που υπηρετεί τριάντα πέντε χρόνια (E6), στου οποίου το σχολείο δεν υπηρετούν ειδικοί παιδαγωγοί: *«Πιστεύω ότι οι τάξεις πρέπει να είναι ανοιχτές όχι μόνο για τους ειδικούς παιδαγωγούς αλλά και για τους υπόλοιπους συναδέλφους, διότι μπορεί να υπάρχει μία ανατροφοδότηση και μια συνεχής βελτίωση»*. Και ο Δ4, κρατώντας θετική στάση απέναντι στο θέμα, εκφράζει την άποψη: *«Εξαρτάται από την περίπτωση. Ναι. Σαφώς και πρέπει να υπάρχει, όπως και γιατρός ενδεχομένως, αν είχαμε κάποιες περιπτώσεις που θα χρειαζόταν»*.

Η E7, στο σχολείο της οποίας υπηρετούν ειδικοί παιδαγωγοί, αναφέρει: *«Μπαίνει (ο ειδικός παιδαγωγός) μερικές φορές, μπαίνει. Και η κοινωνική λειτουργός μπαίνει μαζί με την ψυχολόγο, ναι»*. Και η E8, εκπαιδευτικός του ίδιου σχολείου αντιμετωπίζει θετικά την παρουσία του ειδικού παιδαγωγού μέσα στην τάξη, δίνοντας ένα παράδειγμα για να στηρίξει την στάση της: *«Εγώ βλέπω ένα παιδάκι που έχει Asperger και, όταν μπαίνει ο ειδικός παιδαγωγός, γίνεται άλλο παιδί, συγκεντρώνεται, συμμετέχει, δουλεύει πάρα πολύ καλά, αποκτά μια αυτοπεποίθηση που του λείπει, όταν αυτός λείπει»*. Ωστόσο, από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών (E7 & E8) γίνεται κατανοητό ότι ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού δεν είναι ισότιμος και εξίσου ενεργητικός με το ρόλο των γενικών εκπαιδευτικών στην τάξη, καθώς περιορίζεται στα παιδιά που εντάσσονται και δεν επεκτείνεται σε όλα τα παιδιά της τάξης, όπως προβλέπεται στη συμπερίληψη σύμφωνα με τη Ζώνιου – Σιδέρη (2011β), τη Γελαστοπούλου (2017) και τη Βλάχου (2017).

Η E11 υποστηρίζει με θέρμη την παρουσία του ειδικού παιδαγωγού και κάνει την εξής πρόταση: *«[...] Και ίσως όχι μιας ειδικότητας μόνο. Κατά γνωστικό αντικείμενο θα έπρεπε και ειδικής κατάρτισης εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα να μας παρέχει πληροφορίες, να μας υποδεικνύει τρόπους προσέγγισης, να παρεμβαίνει ίσως... Γιατί εμείς ενδεχομένως άθελά μας να κάνουμε σφάλματα που λειτουργούν καταδικαστικά...»* και ολοκληρώνει ιδιαίτερα προβληματισμένη: *«Τώρα έφτασε στα σχολεία ένα έντυπο οδηγιών από το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας για το πώς πρέπει να φερόμαστε στους ανθρώπους που έχουν αναπηρία. 2019. Άρα, πόσο κόσμο έχουμε κάψει τόσες δεκαετίες πίσω; Με τα αυτονόητα που όμως είναι θέμα μόνο προσωπικής ευαισθησίας να τα ξέρει κανείς και να τα σέβεται»*.

Συνοπτικά αποτελέσματα του τρίτου θεματικού άξονα

Στο τρίτο θεματικό άξονα που αναφέρεται στο ρόλο των εκπαιδευτικών στο γενικό σχολείο, διαπιστώνεται μια θετική τάση από την πλευρά των εκπαιδευτικών αναφορικά με την παρουσία ειδικού παιδαγωγού στην τάξη του γενικού σχολείου, καθώς όλοι επιδοκίμασαν τον

υποστηρικτικό του ρόλο προκειμένου να εφαρμόσουν το μοντέλο της συνδιδασκαλίας. Παράλληλα, σχεδόν όλοι χαρακτήρισαν το εκπαιδευτικό τους έργο δύσκολο και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι αντιμετωπίζει δυσκολίες στη σχολική τάξη. Οι δυσκολίες αυτές σχετίζονται κυρίως με την άγνοια του τρόπου προσέγγισης των μαθητών και των μαθητριών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία, την έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή των μεθόδων και των πρακτικών της συμπερίληψης, τον αυξημένο αριθμό των παιδιών ανά τμήμα και λιγότερο την ύπαρξη μαθητών και μαθητριών διαφορετικών επιπέδων στην τάξη και την ετερογένεια των τμημάτων. Τέλος, η επιμόρφωση, η παρουσία ειδικού παιδαγωγού και ψυχολόγου στην τάξη και η ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής προτείνονται από τους εκπαιδευτικούς ως λύσεις που μπορεί να υποστηρίξουν το εκπαιδευτικό τους έργο.

		3η Θεματική Ενότητα - ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ		
Υποκειμένα	Βαθμός δυσκολίας εκπαιδευτικού έργου στη συμπεριληπτική τάξη	Δυσκολίες εκπαιδευτικών στην τάξη	Βοήθεια στο εκπαιδευτικό έργο	Επιθυμία συνδιδασκαλίας στη συμπεριληπτική τάξη
Δ1	Υψηλός (ελλιπής κρατική υποστήριξη)	Μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών ανά τάξη συμπεριληπτικών σχολείων	Παρουσία ειδικών παιδαγωγών εντός και εκτός της σχολικής τάξης	Ναι
Ε1	Πολύ υψηλός	Διαφορετικά επίπεδα μαθητών στην τάξη	Σταθερή πρόσβαση στο διαδίκτυο, υλικοτεχνική υποδομή, περισσότερη βοήθεια, επιμόρφωση και στήριξη για τις ε.ε.α. των μαθητών/τριών	Ναι
Ε2	Υψηλός	Αδυναμία εύρεσης τρόπου προσέγγισης μαθητών/τριών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία	Ενημέρωση, σεμινάρια, εξειδικευμένο προσωπικό για παράλληλη στήριξη	Ναι
Ε3	Πολύ υψηλός (απουσία επιμόρφωσης)	Αδυναμία εύρεσης τρόπου προσέγγισης μαθητών/τριών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία	Ενημέρωση, επιμόρφωση	Ναι
Δ2	Υψηλός	Ετερογένεια μαθητών/τριών στη γενική τάξη	Εκπαιδευτικό προσωπικό από την έναρξη του σχολικού έτους, Γραμματειακή υποστήριξη σε κάθε	Ναι

			εκπαιδευτικό	
E4	Υψηλός	Έλλειψη χρόνου για εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία και μεθόδων φιλικών σε παιδιά με ε.ε.α.	Παρουσία ειδικού παιδαγωγού και ψυχολόγου	Ναι
E5	Υψηλός	Έλλειψη χρόνου για προφορική εξέταση, για περισσότερες εξηγήσεις σε παιδιά με ε.ε.α., αδιαφορία μαθητών/τριών για το μάθημα, παραβατική συμπεριφορά	Παρουσία ειδικού παιδαγωγού, ψυχολόγων, επιμόρφωση	Ναι
E6	Υψηλός	Απαξίωση βασικών αξιών	Σεμινάρια διαχείρισης κρίσεων και ειδικής αγωγής	Ναι
Δ3	Πολύ υψηλός (διόγκωση εξωδιδασκτικών καθηκόντων)	Άγνοια τρόπου προσέγγισης μαθητών/τριών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία	Αύξηση της χρηματοδότησης, του εξοπλισμού, επιμόρφωση	Ναι
E7	Πολύ υψηλός (διόγκωση εξωδιδασκτικών καθηκόντων)	Άγνοια τρόπου προσέγγισης μαθητών/τριών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία	Επιμόρφωση, υλικοτεχνική υποδομή	Ναι
E8	Πολύ υψηλός (απουσία επιμόρφωσης)	Δεν υπάρχουν δυσκολίες	Επιμόρφωση, μείωση της γραφειοκρατίας	Ναι
E9	Πολύ υψηλός (ύπαρξη μαθητών «δύο ταχυτήτων»)	Αμηχανία, άγνοια λόγω έλλειψης σχετικών εμπειριών	Περισσότερο οπτικοακουστικό υλικό και αίθουσες διδασκαλίας για κάθε εκπαιδευτικό	Ναι
Δ4	Υψηλός	Άγνοια τρόπου προσέγγισης μαθητών/τριών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία	Ύπαρξη θεσμού που θα συζητούν οι εκπαιδευτικοί τα προβλήματά τους και θα υποστηρίζονται συστηματικά από ειδικούς για τον τρόπο διαχείρισης συγκεκριμένων θεμάτων	Ναι
E10	Υψηλός (απουσία επιμόρφωσης)	Άγνοια τρόπου προσέγγισης μαθητών/τριών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία	Συμβουλές, επιμόρφωση, βοήθεια από ειδικό παιδαγωγό	Ναι
E11	Δεν είναι θέμα εύκολου ή δύσκολου / θέμα κοινωνικής ευαισθησίας	Δεν απαντήθηκε η ερώτηση	Επιθυμία πρακτικής εφαρμογής των θεωρητικών γνώσεων που έχει αποκτήσει η εκπαιδευτικός	Ναι

E12	Πολύ υψηλός	Ανάλογα με τη διαφορετικότητα κάθε μαθητή και τον τρόπο προβολής της	Βοήθεια ψυχολόγων, ειδικών παιδαγωγών	Ναι

3.4. 4^{ος} θεματικός άξονας

Κατάρτιση – Επιμόρφωση

Στην τέταρτη θεματική ενότητα αναζητήθηκαν οι απαντήσεις σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν επιμορφωθεί πάνω σε θέματα συμπερίληψης, αν θεωρούν την επιμόρφωση σχετικά με το θέμα ωφέλιμη για την επιτυχή εφαρμογή του εκπαιδευτικού τους έργου και με ποιον τρόπο και σε ποιον χώρο θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν θεωρούν επαρκή την παρεχόμενη επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής και σε ζητήματα σχετικά με την αναπηρία.

Αρχικά, στην ερώτηση σχετικά με το αν έχουν επιμορφωθεί πάνω σε θέματα συμπερίληψης έντεκα εκπαιδευτικοί απάντησαν αρνητικά (E1, E2, E3, Δ2, E6, E7, Δ3, E8, E9, E10 & E11), ενώ μόνο πέντε εκπαιδευτικοί (Δ1, E4, E5, Δ4 & E12) είχαν λάβει σχετική επιμόρφωση. Από αυτούς τους εκπαιδευτικούς ένας εκπαιδευτικός (Δ1) ανέφερε ότι η παρακολούθηση των σεμιναρίων τις περισσότερες φορές έγινε με δική του πρωτοβουλία, μία εκπαιδευτικός (E4) ανέφερε ότι έχει επιμορφωθεί σε θέματα συμπερίληψης στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα που παρακολουθούσε και η E5 δήλωσε τα ακόλουθα: *«Έχω επιμορφωθεί σε ένα μεγάλο πρόγραμμα στα ΠΕΚ για την ένταξη των ατόμων με ε.ε.α. αλλά και των «παραβατικών» μαθητών [...]. Από εκεί και πέρα μόνη μου ό, τι έκανα... Επίσημη επιμόρφωση όχι... Κι εκείνη εγώ την είχα επιλέξει... την έκανε το ΠΕΚ και την είχα επιλέξει»*. Η ίδια αναφέρθηκε και στην τελευταία επιμόρφωση που έλαβε *«σχετικά με τις συγκρούσεις που προκύπτουν και στη βάση βρίσκονται παιδιά με προβλήματα, με ειδικές ανάγκες»*. Επίσης, ο Δ4, έχοντας διατελέσει Σύμβουλος σε θέματα Μειονοτικής Εκπαίδευσης, δήλωσε ότι έχει επιμορφωθεί στην Εκπαίδευση μειονοτήτων και στην ένταξή τους. Επίσης, η E7, παρόλο που απάντησε αρνητικά στην ερώτηση σχετικά με το θέμα, σε άλλο σημείο της έρευνας, έδωσε την ακόλουθη πληροφορία: *«Το μόνο που έχω μάθει είναι το σύστημα Braille στο Κ.Ε.Α.Τ.»*. Τέλος, η εκπαιδευτικός E11 απάντησε σχετικά με την επιμόρφωση πάνω σε θέματα συμπερίληψης:

«Ως έννοια την έχω μόνο αντιμετώπισει σε εξ' αποστάσεως προγράμματα του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου, έχω παρακολουθήσει με κάποια ειδίκευση τον τομέα της

συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με τη διοίκηση και της εκπαιδευτικής ψυχολογίας σε σχέση με τη νεανική παραβατικότητα. Εκεί ναι. Η έννοια της συμπερίληψης απλώς τέθηκε».

Κατόπιν, τέθηκε η ερώτηση στους εκπαιδευτικούς αν θεωρούν αυτήν την επιμόρφωση χρήσιμη. Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί (16) απάντησαν θετικά (Δ1, E1, E2, E3, Δ2, E4, E5, E6, Δ3, E7, E8, E9, Δ4, E10, E11, E12). Αναλυτικότερα, ο Δ1 πρόσθεσε τα παρακάτω: *«[...] Θεωρώ ότι πρέπει να γίνεται πολύ νωρίς. Όταν ο καθηγητής περάσει τα είκοσι χρόνια υπηρεσίας, είναι πολύ δύσκολο πλέον να αλλάξει νοοτροπία εκτός βέβαια αν έχει παρόμοιο πρόβλημα στο οικογενειακό του περιβάλλον».*

Η E5, η οποία αποτελεί μέλος της Ομάδας Εκπαιδευτικής Υποστήριξης του σχολείου της, σύμφωνα με το νόμο 4547/2018 (ΦΕΚ 102 Α/12-06-2018), για τις νέες δομές στην Εκπαίδευση, ανέφερε σχετικά: *«Ναι, εγώ θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ χρήσιμη... Τώρα τελευταία επειδή μπήκα σε αυτήν την Τριμελή ομάδα μάλιστα, έψαχνα απεγνωσμένα να βρω κάποιο σεμινάριο, γιατί θεωρώ ότι δεν μπορώ να ανταποκριθώ στο ρόλο μου... Οι επιμορφώσεις που έχω κάνει δεν επαρκούν ...».* Κλείνοντας, η διευθύντρια Δ3 υπογράμμισε *«Χρειάζονται περισσότεροι εξειδικευμένοι καθηγητές όχι μόνο στο αντικείμενό τους αλλά και πάνω σε θέματα παιδαγωγικά, στην προσέγγιση αυτών των μαθητών, γιατί αυτό είναι το βασικό και αυτό πρέπει να ανανεώνεται με συνεχή επιμορφωτικά σεμινάρια [...]».* Στη συνέχεια, η ίδια πρόσθεσε: *«Άλλο ένα μειονέκτημα, ο διευθυντής, ο οποίος έρχεται να αναλάβει ένα τέτοιο σχολείο, να μην επιμορφώνεται».* Και ο E9, εκπαιδευτικός του ίδιου λυκείου, υπογράμμισε: *«Πάντα είναι χρήσιμη (η επιμόρφωση) και πολύ περισσότερο όταν υπάρχουν παιδιά που έχουν τέτοιες ανάγκες».*

Στην ερώτηση που ακολούθησε σχετικά με τον τρόπο και τον τόπο που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν, δόθηκαν ποικίλες απαντήσεις. Τρεις διευθυντές (Δ1, Δ2, Δ4) μίλησαν για επιμόρφωση εκτός του σχολικού ωραρίου. Ο Δ4 μάλιστα στήριξε την άποψή του, λέγοντας: *«Όταν αφιερώνεις χρόνο από τον ελεύθερο χρόνο σου για επιμόρφωση, είναι πιο συνειδητή κίνηση από την καταναγκαστική επιμόρφωση».* Οι Δ1 και Δ4, προέκρινε την επιμόρφωση δια ζώσης, ενώ ο Δ2 ένα μικτό μοντέλο επιμόρφωσης, δια ζώσης και εξ αποστάσεως. Ωστόσο, η Δ3 πρότεινε να διεξαχθούν τα επιμορφωτικά σεμινάρια στο χώρο εργασίας και εντός του σχολικού ωραρίου. Πιο συγκεκριμένα, η Δ3 ανέφερε: *«Πρέπει να είναι υποχρεωτικά σεμινάρια εντός ωρών σχολείου για να αναγκάζονται όλοι να πάνε κι όχι οι ίδιοι και οι ίδιοι, δηλαδή στα προαιρετικά πάμε εκείνοι που δεν έχουμε ανάγκη [...]. Στο χώρο εργασίας και πάλι επιμένω υποχρεωτικά. Δηλαδή να δηλώνει παρουσία».*

Τρεις εκπαιδευτικοί (E4, E9 και E12) εξέφρασαν την επιθυμία να επιμορφωθούν πάνω σε θέματα συμπερίληψης εντός και εκτός σχολικού ωραρίου, δια ζώσης και εξ αποστάσεως. Δύο εκπαιδευτικοί (E5 και E11) θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν εκτός σχολικού ωραρίου, η μία

εκπαιδευτικός (E5) εξ αποστάσεως, ενώ η άλλη (E11) μέσω ενός μικτού μοντέλου επιμόρφωσης, δια ζώσης και εξ αποστάσεως. Επίσης, τρεις εκπαιδευτικοί (E1, E8, E10), οι οποίοι έχουν θέση ευθύνης στα σχολεία τους (υποδιευθυντές), θα προτιμούσαν τη δια ζώσης επιμόρφωση εκτός σχολικού ωραρίου. Ο E10 με πολυετή διδακτική εμπειρία (32 έτη) ανέφερε χαρακτηριστικά: *«Το δια ζώσης είναι καλύτερο για μας ειδικά τους παλιούς. Εντάξει, έχουμε σχέση με υπολογιστές, τους χρησιμοποιούμε συνέχεια, αλλά η επαφή είναι καλύτερη».*

Ωστόσο, τρεις εκπαιδευτικοί (E2, E3, E7) εξέφρασαν την επιθυμία να επιμορφωθούν δια ζώσης εντός σχολικού ωραρίου. Η E2 συμπλήρωσε: *«Θα μου ήταν δύσκολο να ασχοληθώ με κάτι τέτοιο εκτός σχολικού ωραρίου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων»*, ενώ η E7 στήριξε τη συγκεκριμένη επιλογή επικαλούμενη ένα λόγο διαφορετικό: *«Ακόμα και στο χώρο εργασίας, αν μπορούσε να γίνει ένα σεμινάριο για όλους μας εδώ μέσα στο σχολείο είναι ακόμα καλύτερο από το να μας στέλνουνε...ας πούμε, εγώ έχω πρόβλημα μεταφοράς. Να, μας λένε πήγαινε να κάνεις απογευματινές ώρες ένα σεμινάριο – πού να πω; - στη Νέα Σμύρνη. Γίνονται σεμινάρια, αλλά δεν είναι εύκολο να τα παρακολουθήσουμε, ενώ, αν ήταν εδώ στο χώρο εργασίας, θα ήταν ακόμα καλύτερα».* Τέλος, ο E6, ο οποίος θεωρεί τη δια ζώσης επιμόρφωση εντός και εκτός σχολικού ωραρίου *«πολύ πιο αποτελεσματική»*, κάνει μια πρόταση: *«απαραίτητη είναι και η παρουσία ειδικού παιδαγωγού μέσα στην τάξη σε πραγματικό χρόνο και χώρο, ώστε τα προβλήματα, τα οποία προκύπτουν και ο τρόπος με τον οποίο τα αντιμετωπίζεις να αποτελούν μετά και ένα αντικείμενο συζήτησης».*

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αν θεωρούν ότι η παρεχόμενη κατάρτιση – επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής και σε ζητήματα σχετικά με την αναπηρία επαρκεί ώστε αυτοί και αυτές να ανταποκριθούν με τρόπο αποτελεσματικό στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής ένταξης, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν κατά γενική ομολογία αρνητικές (Δ1, E1, E2, E3, Δ2, E4, E5, E6, Δ3, E7, E8, E9, Δ4, E10, E11, E12). Χαρακτήρισαν την παρεχόμενη επιμόρφωση *«ανεπαρκέστατη»* (E6) και *«ανύπαρκτη»* (Δ1, E6), *«αποσπασματική χωρίς να καλύπτει όλα αυτά που θα έπρεπε να καλύπτει»* (Δ4).

Η E8, υποδιευθύντρια ενός σχολείου που συμπεριλαμβάνει αρκετούς μαθητές και μαθήτριες με ε.ε.α. ή/ και αναπηρία, σχολιάζει: *«Ποια παρεχόμενη; Ό,τι κάνει μόνος του ο καθένας... Κι εγώ που έτυχε να έχω παιδάκια και έτυχε να έχω ψάξει και έχω βρει κάποια πράγματα μόνη μου, έχω διαβάσει, έχω μιλήσει με συναδέλφους ειδικής αγωγής και έχω ενημερωθεί και κάπως και πάλι δυσκολεύομαι. Και που βρίσκομαι στο σχολείο αυτό έντεκα χρόνια. Αλλά τα πρώτα χρόνια ήταν πολύ δύσκολα για μένα...».*

Συνοπτικά αποτελέσματα του τέταρτου θεματικού άξονα

Στον τέταρτο θεματικό άξονα για την κατάρτιση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται ότι όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν χρήσιμη για το εκπαιδευτικό τους έργο την επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης. Ωστόσο, μόνο οι μισοί από αυτούς έχουν δεχτεί σχετική επιμόρφωση, ενώ η παρεχόμενη κατάρτιση – επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής και αναπηρίας κρίνεται από όλους τους εκπαιδευτικούς ανεπαρκής. Επιθυμία των περισσότερων εκπαιδευτικών είναι η διεξαγωγή της επιμόρφωσης δια ζώσης εκτός σχολικού ωραρίου, ενώ προτιμάται από μικρότερο αριθμό εκπαιδευτικών η επιλογή της επιμόρφωσης εντός σχολικού ωραρίου και της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. Οι προτιμώντες την εξ αποστάσεως επιμόρφωση την συνδυάζουν με τη δια ζώσης (μικτό μοντέλο επιμόρφωσης).

4η Θεματική Ενότητα				
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ - ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ				
Υποκείμενα	Επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης	Στάση απέναντι στην επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης	Τρόπος και τόπος επιμόρφωσης	Στάση απέναντι στην επάρκεια παρεχόμενης επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής και αναπηρίας
Δ1	Ναι (σχετικά σεμινάρια)	Πολύ θετική	Εκτός σχολικού ωραρίου, δια ζώσης, επιδοτούμενες επιμορφώσεις σε δεκαπενθήμερη βάση	Πάρα πολύ αρνητική
E1	Όχι	Πολύ θετική	Δια ζώσης, εκτός σχολικού ωραρίου	Αρνητική
E2	Όχι	Θετική	Εντός σχολικού ωραρίου, δια ζώσης	Αρνητική
E3	Όχι	Πολύ θετική	Εντός σχολικού ωραρίου, δια ζώσης	Αρνητική
Δ2	Όχι	Θετική	Δια ζώσης και εξ αποστάσεως, εκτός σχολικού ωραρίου	Δε γνώριζε την απάντηση
E4	Ναι (παρακολούθηση μεταπτυχιακού προγράμματος σχετικού με εκπαιδευτικά θέματα)	Πολύ θετική	Δια ζώσης και εξ αποστάσεως, εντός και εκτός σχολικού ωραρίου	Αρνητική
E5	Ναι	Πολύ θετική	Εξ αποστάσεως, εκτός σχολικού	Αρνητική

	(παρακολούθηση ΠΕΚ για την ένταξη μαθητών με ε.ε.α. και «παραβατικών» και σεμινάριο για τη διαχείριση κρίσεων)		ωραρίου	
E6	Όχι	Πάρα πολύ θετική	Δια ζώσης, εντός σχολικού ωραρίου	Πάρα πολύ αρνητική
Δ3	Όχι	Πολύ θετική	Δια ζώσης, εντός σχολικού ωραρίου	Αρνητική
E7	Όχι (Γνώση συστήματος Braille)	Θετική	Δια ζώσης, εντός σχολικού ωραρίου	Αρνητική
E8	Όχι	Πολύ θετική	Δια ζώσης, εκτός σχολικού ωραρίου	Αρνητική
E9	Όχι	Πολύ θετική	Δια ζώσης και εξ αποστάσεως, εντός και εκτός σχολικού ωραρίου	Αρνητική
Δ4	Ναι (εκπαίδευση μειονοτήτων, ένταξη μειονοτήτων)	Πολύ θετική	Δια ζώσης, εκτός σχολικού ωραρίου	Πολύ αρνητική
E10	Όχι	Θετική	Δια ζώσης, εκτός σχολικού ωραρίου	Αρνητική
E11	Όχι (εξ αποστάσεως σεμινάρια στην εκπαιδευτική ψυχολογία και τη νεανική παραβατικότητα)	Πάρα πολύ θετική	Δια ζώσης και εξ αποστάσεως, εκτός σχολικού ωραρίου	Πάρα πολύ αρνητική
E12	Ναι	Πάρα πολύ θετική	Δια ζώσης και εξ αποστάσεως, εντός και εκτός σχολικού ωραρίου	Αρνητική

3.5. 5^{ος} Θεματικός άξονας

Εκπαιδευτικές πρακτικές

Στην πέμπτη θεματική ενότητα αναζητήθηκαν οι απαντήσεις σχετικά με τις διδακτικές – παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και τη χρήση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων και ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων, προκειμένου να προσεγγίσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες με ε.ε.α. ή/ και αναπηρία στην εκπαιδευτική πράξη. Η ερώτηση αυτή τέθηκε προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τόσο το εκπαιδευτικό υλικό όσο και το αναλυτικό πρόγραμμα, προκειμένου να τα προσαρμόσουν στις ανάγκες της τάξης και να επιτευχθεί η ισοτιμία στη μαθησιακή διαδικασία (Κοσσυβάκη, 1998).

Αρχικά, στην ερώτηση σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης των μαθητών με ε.ε.α. ή/ και αναπηρία, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν διαφορετικές απαντήσεις, καθώς οι τελευταίοι/ες εφάρμοζαν διαφορετικές πρακτικές στη σχολική τάξη. Τέσσερις εκπαιδευτικοί (E1, E4, Δ4, E11) δήλωσαν ότι εφαρμόζουν στην εκπαιδευτική πράξη τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, μία εκπαιδευτικός (E5) την ομαδοσυνεργατική και τρεις (E2, E4, E8) την εξατομικευμένη διδασκαλία, ενώ εννέα εκπαιδευτικοί (Δ1, E3, Δ2, E6, Δ3, E7, E8, E9, E12) παραδέχτηκαν ότι δεν εφαρμόζουν καμία εκπαιδευτική πρακτική που προωθεί την συμπερίληψη μαθητών και μαθητριών στη γενική τάξη.

Πιο συγκεκριμένα, η E1 δηλώνει ότι προσεγγίζει τους μαθητές ισότιμα προσπαθώντας να τους διευκολύνει χρησιμοποιώντας «*διαφορετικό εκπαιδευτικό υλικό*». Η E4 αναφέρει ότι κάποιες φορές χρησιμοποιεί τη «*διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εξατομικευμένη [...] ώστε να διευκολύνεται το παιδί*», ενώ η E2 υποστηρίζει ότι εφαρμόζει την εξατομικευμένη διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει: «*Προσπαθώ για τα άτομα που αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες είτε να τους βάζω μικρότερη ύλη είτε λίγο πιο εύκολες εργασίες αλλά παράλληλα με το μάθημα. Έπειτα, περαιτέρω διευκρινίσεις, επεξηγήσεις για το μάθημα, όταν δεν τα καταφέρνουν ή δεν τα καταλαβαίνουν είτε μέσα στο μάθημα είτε κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Και αν ζητήσουν τη βοήθειά μου σε κάτι, είμαι πρόθυμη να τους την παρέχω*». Η E5 δηλώνει ότι χρησιμοποιεί «*τις Νέες Τεχνολογίες, την εικόνα πάρα πολύ, είτε μέσω του υπολογιστή είτε όχι... κάτι που μερικές φορές διευκολύνει πάρα πολύ και τραβάει και την προσοχή πολύ περισσότερο [...], λιγότερο ίσως την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία*», και προσθέτει «*την εργασία σε ομάδες, οπότε τα παιδιά με ε.ε.α. νομίζω ότι μπορούν ευκολότερα να δουλέψουν εκεί*».

Σύμφωνα με την απάντηση που έδωσε η E7, δύο μαθήτριες με οπτική αναπηρία στην προσπάθειά τους να συμπεριληφθούν στην εκπαιδευτική πράξη ζήτησαν από την εκπαιδευτικό να

χρησιμοποιήσουν στο μάθημά της μία εφαρμογή του κινητού τους τηλεφώνου. Πιο συγκεκριμένα, η Ε7 αν και αγνοεί τις διδακτικές μεθόδους που προάγουν τη συμπερίληψη αναφέρει ότι τα ίδια τα παιδιά προσπαθούν να την εμπλέξουν στη συμπεριληπτική διαδικασία, προκειμένου αυτά να έχουν ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση. Η εκπαιδευτικός αναφέρει τα εξής: *«Αυτό που κάνω εγώ είναι υπάρχει μία εφαρμογή στο κινητό, το έχουν ζητήσει δύο μαθήτριες, το έχουν ανοιχτό το κινητό τους, σημειώνουν με τον τρόπο που σημειώνουν – δεν ξέρω πώς – και από εκεί και πέρα τις ρωτάω εγώ λίγο στα προφορικά, τους είπα με βάση την ύλη ό,τι θέλουν να τους εξηγήσω, για να τους εξετάζω για το διαγώνισμα, για την προφορική εξέταση».*

Τρεις εκπαιδευτικοί (Δ1, Δ2 & Ε6) χωρίς να αναφερθούν καθόλου στις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν μίλησαν για τον τρόπο προσέγγισης των παιδιών με ε.ε.α. ή/ και αναπηρία. Αναλυτικότερα, ο Δ1 τόνισε: *«Προσπαθούμε να είμαστε δίπλα τους διαρκώς ώστε να έχουμε συνεχή επικοινωνία και με τους ίδιους τους μαθητές και με τους γονείς τους»*, ενώ ο Δ2 ανέφερε ότι δείχνει *«περισσότερη προσοχή λόγω της κατάστασης που βρίσκεται ο μαθητής»*. Η Δ3 ιδιαίτερα προβληματισμένη απάντησε στη ερώτηση που της τέθηκε: *«Ό, τι φωτίζει τον καθένα. Δεν υπάρχει ενιαία γραμμή, δεν υπάρχουν συγκεκριμένες οδηγίες. Και από την άλλη μεριά είμαστε και ψηφιακά αναλόγιοι οι περισσότεροι»*. Στην προσπάθειά του ο Ε6 να προσεγγίσει τους μαθητές και τις μαθήτριες με ε.ε.α. διαπιστώνει: *«Δυστυχώς υπάρχει ένας αυτοσχεδιασμός αλλά αυτό που είναι πιο έντονο είναι ότι ψυχολογικά προσπαθείς να τους αντιμετωπίσεις και μερικές φορές βγαίνει ένα συναίσθημα αρνητικό, το συναίσθημα ότι αισθάνεσαι μία λύπη απέναντι σε αυτά τα παιδιά».*

Ο Δ4 που εφαρμόζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία διαπιστώνει ότι τα παιδιά με δυσλεξία που φοιτούν στο σχολείο του μπορούν να συμπεριληφθούν στο γενικό λύκειο έχοντας πρόσβαση στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Ο ίδιος αναφέρει ενδεικτικά: *«Το δυσλεκτικό παιδί προσπαθούμε – κυρίως εδώ έχουμε δυσλεκτικούς και δυσορθογραφία κλπ – τα δυσλεκτικά παιδιά δεν έχουν προβλήματα ιδιαίτερα, δηλαδή το πρόβλημα είναι μόνο στη γραφή. Από εκεί και πέρα όλα τα άλλα εντάξει... συνεννοείσαι μια χαρά, κινούνται μια χαρά, δραστηριοποιούνται σε όλα τα επίπεδα. Τώρα από εκεί και πέρα το θέμα της γραφής λύνεται, δηλαδή είναι πολύ μικρό το πρόβλημα σε σχέση με άλλα προβλήματα. Μπορεί να γράφει στον υπολογιστή κάτι, να είναι προφορικός, να μη γράφει με το χέρι κλπ. με κάποιο τρόπο δηλαδή, από τη στιγμή που γράφει στον υπολογιστή δεν υπάρχει θέμα, μια χαρά».*

Στη συνέχεια, ο ίδιος αναφέρει ότι οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριες του Λυκείου έχοντας αναπτύξει μηχανισμούς ένταξης στο δημοτικό και το γυμνάσιο συνεκπαιδεύονται ισότιμα στο λύκειο: *«Αλλά δε νομίζω ότι στο Λύκειο τα παιδιά [...] δεν έχουν τις στρατηγικές και τα ίδια να διαχειριστούν τη δυσλεξία τους. Δηλαδή έχουμε τέτοια δυσλεκτικά τα οποία, αν δεν είχαμε τα*

χαρτιά, δε θα καταλαβαίναμε από τα γραπτά τους... είναι πλήρως ενταγμένα. Δε νομίζω σε αυτήν την ηλικία, όταν έχει γίνει μία δουλειά από το δημοτικό και από το γυμνάσιο [...]. Γιατί και τα ίδια τα παιδιά 16,17,18 χρονών το διαχειρίζονται σε ένα επαρκές επίπεδο. Εξάλλου, είναι παιδιά τα οποία, καθώς έχουν κληθεί να διαχειριστούν αυτό το πρόβλημα, έχουν βρει και τις δικές τους στρατηγικές ένταξης, έστω ασυνείδητα. Βλέπεις, ξέρουν πώς θα διαχειριστούν ένα γραπτό κείμενο».

Η Ε8, η οποία διδάσκει φιλολογικά μαθήματα, εστιάζοντας στα παιδιά με οπτική αναπηρία, δίνει την ακόλουθη πληροφορία: «Προσπαθώ και προσέχω να μιλάω έτσι δυνατά, καθαρά, να με ακούν. Από τις αντιδράσεις του προσώπου μπορώ να καταλάβω αν με παρακολουθούν ή όχι. Αυτά επιβεβαιώνουν, όταν καταλαβαίνουν κάτι, το επιβεβαιώνουν με τον τρόπο τους». Στη συνέχεια, η Ε8 αναφέρει ότι εξατομικεύει τη διδασκαλία της για να βοηθήσει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες: «Μπορώ να αφιερώσω λίγο χρόνο και να πάω κοντά τους και να τα ρωτάω «εντάξει; Το κατάλαβες; Για πες μου...».

Ωστόσο, ο Ε10, ο οποίος διδάσκει τις Φυσικές Επιστήμες στο τέταρτο κατά σειρά λύκειο που διεξάγεται η έρευνα, παρουσιάζει αναλυτικά τον τρόπο προσέγγισης των μαθητών με ε.ε.α.: «Η μόνη διαφοροποίηση έχει να κάνει – το μάθημά μου είναι πιο τεχνικό – με το πώς μου αποδίδει αυτά που ξέρει ή αυτά που δεν ξέρει. Δηλαδή τι θα είναι γραμμένο από αυτά, πώς θα πει προφορικά κι αυτά. Διαφορά στη συμπεριφορά μου δηλαδή να είμαι πιο επιεικής ή να τους εξετάζω, το αποφεύγω όσο γίνεται... εκτός αν το παιδί έχει και άλλα προβλήματα, τότε εκεί πια το αντιμετωπίζουμε διαφορετικά, με άλλου είδους επιείκεια, με άλλου είδους τακτική. Πρέπει να ... είναι μεγάλη κουβέντα αυτή. Δηλαδή έχουμε μερικούς τέτοιους τους οποίους πέρα από την καλή διάθεση, πολλές φορές τους ζητάω να μιλάνε περισσότερο, άλλες φορές όχι, γιατί βλέπω ότι δυσκολεύονται σε αυτό το στίλ της επικοινωνίας. Πάντα προσπαθώ όμως να είναι πιο προσωπική η σχέση, δηλαδή θα απευθυνθώ σε κάποιον, ο οποίος νιώθω ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί κι ο οποίος νιώθει πολύ άσχημα γι' αυτό, τότε αποφεύγω να τον ρωτήσω πράγματα μέσα στην τάξη, αποφεύγω –όχι δεν το κάνω καθόλου –και προτιμάω να πάω δίπλα του και να του πω «δείξε μου εδώ να δω τι έκανες» και να τον κάνω να μην νιώσει άσχημα που δεν ξέρει».

Δύο εκπαιδευτικοί (Ε9 και Ε12) δηλώνουν ότι προσπαθούν να συμπεριφέρονται ισότιμα σε όλα τα παιδιά. Ο Ε9 θεωρεί «ότι κακό θα κάνω σε αυτά τα παιδιά αν τους φέρομαι είτε με λύπηση είτε οτιδήποτε άλλο», ενώ η Ε12 χαρακτηρίζει το θέμα «πολύ ευαίσθητο» και συνεχίζει λέγοντας «καθώς οι άνθρωποι αυτοί θέλουν να είναι ισότιμοι, δε θέλουν κάποια ειδική μεταχείριση, θέλουν να είναι ισότιμοι».

Τέλος, η Ε11 μιλώντας με ειλικρινές ενδιαφέρον και έχοντας συνέπεια στο λόγο της, αναφέρει ότι προσπαθεί να διαμορφώνει ένα μαθησιακό περιβάλλον που το χαρακτηρίζει η επικοινωνία και ο σεβασμός στην ετερότητα. Λέει ότι προσεγγίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες

δια «[...] της προσωπικής επαφής για τη διάγνωση του βαθμού απόστασης ή δυσκολίας με το συγκεκριμένο αντικείμενο και κατά δεύτερο λόγο εστιάζοντας στις δεξιότητες που φαίνεται να υπάρχουν στην ανταπόκριση για όποια ζητούμενα έχει το μάθημα, προκειμένου να υπάρχει κι ένα κίνητρο συμμετοχής για το παιδί. Αν σε κάτι μπορεί να μείνει εντός έστω κι αν εφάπτεται σε ένα σημείο με όλα τα υπόλοιπα κομμάτια του μαθήματος, νομίζω ότι είναι κέρδος αυτό». Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί υποτακτική, προκειμένου να εκφράσει ότι η συμπερίληψη είναι δυνατό να συμβεί και με ένταση στη φωνή λέει: «Να μην είναι ξένο σώμα (το παιδί) ούτε στην τάξη ούτε απέναντι στο μάθημα», για να καταλήξει ήσυχα: «Συνήθως βρίσκονται γέφυρες».

Οι απαντήσεις στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σύγχρονα τεχνολογικά μέσα και ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία στην εκπαιδευτική πράξη ήταν κατά κύριο λόγο θετικές. Η ερώτηση τέθηκε για να εξακριβωθεί αν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους εφαρμόζοντας πολυαισθητηριακές διδακτικές μεθόδους (αφή, όραση, ακοή) και να δημιουργήσουν ετερογενείς ομάδες που αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται (Πολυχρονοπούλου, 2017). Δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων δύο (2) είναι διευθυντές (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E9, E10, E11 Δ3, E8, Δ2) έχουν θετική στάση απέναντι στη χρήση τεχνολογικών μέσων. Από αυτούς/ές έξι (6) εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αυτά τα εκπαιδευτικά εργαλεία λιγότερο (E2, E3, E4, E10, E11, Δ2) κι έξι (6) περισσότερο (E1, E5, E6, E8, E9, Δ3).

Πιο συγκεκριμένα, η E8 δηλώνει ότι χρησιμοποιεί πολύ την εικόνα, καθώς κάνει «κυρίως προβολές, ντοκιμαντέρ, κάποια στην Ιστορία», αλλά και η E1 διαφοροποιεί τη διδασκαλία της με τη χρήση τους αναφέροντας σχετικά: «(Με τις Νέες Τεχνολογίες) έχουν λυθεί πάρα πολλά προβλήματα λόγω του ότι έχω πρόσβαση στο Internet και μπορώ να χρησιμοποιώ με τον προτζέκτορα ένα μάθημα που μπορεί να προσαρμόζεται γρήγορα και εύκολα και έχω πολύ υλικό στη διάθεσή μου και έτσι το αντιμετωπίζω. Χωρίς αυτό θα ήταν πραγματικά πάρα πολύ δύσκολο να κάνω μάθημα».

Ευεργετική θεωρεί τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στη διδασκαλία των μαθημάτων του και ο E9, καθώς διαπιστώνει ότι μέσω αυτών μπορούν να συμπεριληφθούν όλοι οι μαθητές στη γενική τάξη. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει: «Τα μη βλέποντα παιδιά παρακολουθούν, τους άρεσει. Προσπαθώ να δείχνω κάποια ταινία, ντοκιμαντέρ στα ελληνικά ή υπάρχει καθηγητής δίπλα που τους εξηγεί στα ελληνικά. Η κάποια ταινία που τους έδειξα και τους άρεσε σε όλους, κάποιο παιδί την βρήκε και μεταγλωττισμένη στα ελληνικά και μου είπε ότι ήταν υπέροχη».

Εξίσου θετική στάση απέναντι στη χρήση των Τ.Π.Ε. έχει και η Ε4. Εντούτοις, η ίδια παρατηρεί ότι η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή στο σχολείο αναστέλλει την συστηματική χρήση των τεχνολογικών μέσων στη διδασκαλία των μαθημάτων της. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η Δ3, η οποία αναφέρει: *«Κάνουμε προβολές, έχουμε κινηματογραφική λέσχη, έχουμε ηλεκτρονικές ομάδες μαθητών κλειστές, όπου εγώ τουλάχιστον έτσι δουλεύω το Σαββατοκύριακο. Τους αναρτώ το υλικό για να μπορούν να δουλεύουν με αυτό, μου το στέλνουν απαντημένο, τους το στέλνω διορθωμένο, υπάρχει αυτή η επικοινωνία»*. Ωστόσο, και η Δ3 αναγνωρίζει το πρόβλημα της ανεπαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής και πολύ προβληματισμένη καταλήγει: *«Αυτά μπορούμε αυτά κάνουμε σε πεπαλαιωμένα εργαστήρια»*.

Εξάλλου, ο Ε10 θεωρεί ότι υπάρχουν και κάποιοι άλλοι παράγοντες, οι οποίοι παρεμποδίζουν τη χρήση των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων και των ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων στη διδασκαλία των μαθημάτων του, όπως η προετοιμασία των μαθητών στο λύκειο για τις πανελλήνιες εξετάσεις και η αδιαφορία τους για οτιδήποτε δε σχετίζεται με αυτές. Το γεγονός αυτό λειτουργεί ανασταλτικά στη διαφοροποίηση στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στη συμπερίληψη των μαθητών και μαθητριών. Πιο αναλυτικά, ο Ε10 αναφέρει:

«Όχι όμως τόσα πολλά (σύγχρονα τεχνολογικά μέσα) όσα θα ήθελα γιατί η φύση του σχολείου δεν είναι τέτοια. Το πρόβλημα είναι το εξής: όταν οι καλοί μαθητές έρχονται στο σχολείο σαν ένα προθάλαμο της Ανώτατης Εκπαίδευσης, θέλουν να εκπαιδευτούν σε αυτό, δηλαδή να μπουν στο Πανεπιστήμιο, δεν τους πολυνοιάζει, δεν μπορούν να καταλάβουν. Πιο πολύ τους νοιάζει να μάθουν τεχνικές για να λύνουν ασκήσεις και να απαντάνε στις ερωτήσεις παρά να καταλάβουν τι σημαίνει αυτό «θερμοδυναμική», τι σημαίνει «μηχανική ρευστών» κι όλα αυτά. Οπότε κι εμείς τους βοηθάμε σε αυτόν τον τομέα. Το να παρουσιάσω με δυο τρεις διαφορετικούς τρόπους ένα φυσικό φαινόμενο, το να καταλάβουν ένα φυσικό φαινόμενο σε όλη του τη μεγαλοπρέπεια – άσε που θέλω πολύ χρόνο γι' αυτό – δεν είναι σίγουρο ότι μπορεί να τους βοηθήσει πάντα αυτό στο τέλος για το σκοπό που έρχονται στο σχολείο».

Ωστόσο, ο ίδιος φαίνεται να είναι θετικά διακεείμενος στη χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, γι' αυτό και προσπαθεί να συγκεράσει τη χρήση τους με την παραδοσιακή διδασκαλία: *«Επειδή όμως πρέπει να γίνονται κι αυτά, γι' αυτό προσπαθώ να τα φέρω σε μια ισορροπία, δηλαδή πειράματα, παρουσιάσεις, βίντεο και διδασκαλία με τον παραδοσιακό τρόπο»*. Στο τέλος, ο Ε10 προσθέτει: *«Υπάρχουν και οι επόμενες γενιές που θα τα κάνουν καλύτερα»*.

Σημαντική είναι και η πληροφορία που δίνει η Ε8 για τους μαθητές και τις μαθήτριες με οπτική αναπηρία που συμπεριλαμβάνονται στο σχολείο της, καθώς διαπιστώνει ότι η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών έχει αντικαταστήσει τη χρήση των μηχανών Braille: *«Κάποτε*

χρησιμοποιούσαν μέσα στην τάξη και τις μηχανές Braille και πολλές φορές κρατούσαν σημειώσεις... τώρα αυτό δε γίνεται. Χρησιμοποιούν τον υπολογιστή όχι μέσα στην τάξη, αλλά μπορεί να βγάλουν φωτοτυπίες τις σημειώσεις [...] από τετράδια συμμαθητών και να τις πάρουν μαζί τους να μελετήσουν αυτές τις σημειώσεις. Η ίδια εκπαιδευτικός συνεχίζει την αφήγηση λέγοντας ότι οι μαθητές με οπτική αναπηρία κάνουν μάθημα πάντα και με καθηγητή ειδικής αγωγής: «Μπορεί δηλαδή στην Ιστορία να κάνουν τη μία ώρα μαζί μου και την άλλη ώρα με τον καθηγητή ειδικής αγωγής, οπότε ξέρουν ότι εκείνος θα τους αναλύσει περισσότερο ό,τι απορίες έχουν...».

Ωστόσο, τέσσερις εκπαιδευτικοί (Δ1, Ε7, Δ4 και Ε12) δηλώνουν ότι δε χρησιμοποιούν σύγχρονα τεχνολογικά μέσα και ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία για τη διδασκαλία των μαθημάτων τους. Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής (Δ4), θεωρώντας ότι η ανεπάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου λειτουργεί ανασχετικά, αναφέρει σχετικά: «Εγώ προσωπικά τώρα δεν κάνω και πολύ μάθημα, αλλά δεν χρησιμοποιώ, δεν είναι εντελώς ψηφιοποιημένο το μάθημα. Είναι αρκετά παραδοσιακό ελλείψει τέτοιων μέσων, ελλείψει υποδομών, δηλαδή δεν έχουμε και τις πλήρεις υποδομές για να διαχειριστούμε τέτοια πράγματα. Αν είχαμε υποδομές, θα βλέπαμε τι θα κάναμε». Η Ε12 αποφεύγει τη χρήση τους γιατί, όπως αναφέρει, «δεν εκτιμήθηκε» από τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Συνοπτικά αποτελέσματα του πέμπτου θεματικού άξονα

Στον πέμπτο θεματικό άξονα για τις εκπαιδευτικές πρακτικές, διαπιστώνεται μια θετική τάση από την πλευρά των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων και ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων για τη διδασκαλία των μαθημάτων τους, καθώς δώδεκα εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση και κάνουν χρήση αυτών, πέντε εξ αυτών συχνή χρήση. Ως προς τον τρόπο προσέγγισης των μαθητών και μαθητριών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται μεταξύ τους εφαρμόζοντας διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν τη συμπερίληψη (π.χ. διαφοροποιημένη διδασκαλία, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία), ή ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές (εξατομικευμένη διδασκαλία). Ωστόσο, υπάρχουν αρκετοί/ές που δεν εφαρμόζουν κάποια διδακτική και παιδαγωγική συμπεριληπτική πρακτική ή έστω την ένταξη των μαθητών και μαθητριών στο γενικό σχολείο.

5η Θεματική ενότητα ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ		
Υποκείμενα	Εφαρμογή διδακτικών & παιδαγωγικών πρακτικών που προωθούν τη συμπερίληψη	Χρήση Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία των μαθημάτων
Δ1	Δεν εφαρμόζει	Όχι
Ε1	Διαφοροποιημένη διδασκαλία	Ναι (καθημερινή χρήση)
Ε2	Εξατομικευμένη διδασκαλία	Ναι
Ε3	Δεν εφαρμόζει	Ναι
Δ2	Δεν εφαρμόζει	Ναι
Ε4	Εξατομικευμένη, διαφοροποιημένη διδασκαλία	Ναι
Ε5	Εργασία σε ομάδες	Ναι (συχνή χρήση)
Ε6	Δεν εφαρμόζει	Ναι (συχνή χρήση)
Δ3	Δεν εφαρμόζει	Ναι
Ε7	Δεν εφαρμόζει	Όχι
Ε8	Εξατομικευμένη διδασκαλία	Ναι (συχνή χρήση)
Ε9	Δεν εφαρμόζει	Ναι (συχνή χρήση)
Δ4	Διαφοροποιημένη διδασκαλία	Όχι
Ε10	Δεν εφαρμόζει	Ναι
Ε11	Διαφοροποιημένη διδασκαλία	Ναι
Ε12	Δεν εφαρμόζει	Όχι

Κεφάλαιο 4ο. Συμπεράσματα - Προτάσεις

4.1. Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση αποτελεί ανθρωπιστική διαδικασία, καθώς εστιάζει στην αξία του ανθρώπου και στην ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων (Jarvis, 2003) και πραγματώνει το όραμα μιας κοινωνίας που αναπτύσσει τη γνώση με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης (Παπαναούμ & Λιακοπούλου, 2014). Το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να είναι ένα «Σχολείο για όλους» θεμελιωμένο στις αρχές της ισότητας, της αναγνώρισης και της αποδοχής της διαφοράς (Unesco, 1994, 2009). Αποφασιστικό ρόλο στη συμπεριληπτική αυτή διαδικασία διαδραματίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος οφείλει να καλλιεργεί το ομαδικό πνεύμα στην τάξη παρέχοντας ευκαιρίες αμφίδρομης επικοινωνίας και να αναπροσαρμόζει τις στρατηγικές διδασκαλίας, όταν υπάρχει ανάγκη (Κορδάκη, Μάνεσης & Νταραντούμης, 2017).

Η παρούσα μελέτη έχει σκοπό να καταγράψει τις απόψεις και να διερευνήσει με περιγραφικό τρόπο τις στάσεις εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε τέσσερα γενικά λύκεια σχετικά με ζητήματα που αφορούν στη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών και των μαθητριών. Η έρευνα οργανώθηκε γύρω από πέντε βασικά ερευνητικά ερωτήματα τα οποία δημιούργησαν πέντε θεματικούς άξονες (σχολείο – νομοθετικό πλαίσιο, δυσκολίες και ανασταλτικοί παράγοντες, ρόλος των εκπαιδευτικών, κατάρτιση – επιμόρφωση και εκπαιδευτικές πρακτικές). Κάθε θεματικός άξονας απαντά στα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα και επιδεικνύει δεδομένα που αποτελούν πηγή προβληματισμού και αναδεικνύουν νέα ζητήματα για περαιτέρω ανάλυση και εμβάθυνση.

Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το σχολείο και το νομοθετικό πλαίσιο της συμπερίληψης

Στην πρώτη θεματική ενότητα αναζητήθηκαν απαντήσεις σε ερωτήματα σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το σχολείο και το νομοθετικό πλαίσιο της συμπερίληψης. Μέσα από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας διαφαίνεται ότι ο θεσμός της συμπερίληψης ήταν από αρκετούς/ές εκπαιδευτικούς άγνωστος και στη σχολική πράξη ανύπαρκτος. Ωστόσο, οι ερευνώμενοι/ες αναγνώρισαν την αξία της συμπερίληψης όλων των μαθητών και των μαθητριών στο γενικό σχολείο και έτειναν να αξιολογούν το θεσμό με θετικό πρόσημο επιβεβαιώνοντας παλαιότερες έρευνες (Elhoweris, & Alsheikh, 2004· Ross- Hill, 2009·Berry, 2008·Khochen &

Radford· Leatherman & Niemeyer, 2005· Van Reusen, Shoho & Barker, 2001). Μόνο δύο εκπαιδευτικοί κράτησαν αρνητική στάση, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από συναφείς έρευνες (Zambelli, & Bonni, 2007· Kalyva, Gojkovic, & Tsakiris, 2007· Alghazo, & Gaad, 2004· Agbenyega, 2007). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί/ές συντηρώντας τις πρακτικές αποκλεισμού πρότειναν ξεχωριστή εκπαίδευση για τα παιδιά με ε.ε.α. ή/και αναπηρία σε ειδικό πλαίσιο.

Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι κάποιοι/ες άλλοι/ες εκπαιδευτικοί άλλοτε συγχέουν την έννοια της συμπερίληψης με την έννοια της εκπαιδευτικής ένταξης και άλλοτε την χρησιμοποιούν με ασυνέπεια διαστρεβλώνοντας την φιλοσοφία της. Παρατηρείται ότι ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί ορίζουν τη συμπερίληψη ως την προσαρμογή μαθητών και μαθητριών ετερογενών ομάδων στο γενικό σχολείο, εστιάζοντας στις διαφορές που αυτοί/ές παρουσιάζουν και αναπαράγοντας με αυτό τον τρόπο το διαχωρισμό στην εκπαίδευση. Αυτά τα ευρήματα ενισχύονται από παλαιότερη έρευνα σχετικά με τις απόψεις νηπιαγωγών για τη συμπερίληψη στο γενικό σχολείο (Γελαστοπούλου & Ζώνιου – Σιδέρη, 2009), σύμφωνα με την οποία είχε αποκαλυφθεί ότι οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν τη συμπερίληψη περισσότερο ως πρόβλημα προς ομαλοποίηση και ως εξέλιξη της ειδικής αγωγής.

Ο ορισμός που δίνει μικρό δείγμα εκπαιδευτικών για την έννοια της συμπερίληψης συμφωνεί με όσα αναφέρονται στο σχετικό εννοιολογικό πλαίσιο (Βλέπε ενότητα 2.2.1.). Η συμπερίληψη αποτελεί μια ευρύτερη έννοια, καθώς δίνει τη δυνατότητα σε *«άτομα, τα οποία έχουν διαφορετική ταυτότητα, να περιληφθούν οργανικά μέσα στο σχολείο. Δηλαδή το σχολείο (πρέπει) να είναι σε θέση να αναγνωρίσει, να αποδεχτεί και να διαχειριστεί τις πολλαπλές ταυτότητες του καθενός»* (Δ4).

Σύμφωνα με τους ερευνώμενους/ες εκπαιδευτικούς τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες από τη συμπερίληψη μπορεί να είναι προσωπικά, πολιτικά και κυρίως κοινωνικά. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται στην έρευνα ότι η αποδοχή των πολλαπλών ταυτοτήτων, η αποδόμηση, η δόμηση και η διαχείρισή τους αποτελεί προσωπικό όφελος. Συνεπώς, η δήλωση αυτή «θωρακίζει» την άποψη του Peter Mittler (2000) για τη δυνατότητα επιλογής και ατομικού αυτοπροσδιορισμού που παρέχει η συμπεριληπτική εκπαίδευση (Armstrong, 2011).

Επίσης, αναφέρεται από κάποιους/ες εκπαιδευτικούς ότι η συμπερίληψη όλων στην εκπαίδευση αποτελεί πολιτικό όφελος καθώς δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας, όπως άλλωστε υποστηρίζεται και από τον Touraine (1997), στη θεωρία του οποίου το σχολείο παρατηρώντας τις άνισες καταστάσεις και προσπαθώντας να τις αντιμετωπίσει με τρόπο δυναμικό διαδραματίζει έναν ενεργό ρόλο εκδημοκρατισμού.

Τέλος, σύμφωνα με τους ερευνώμενους/ες εκπαιδευτικούς η αποφυγή της περιθωριοποίησης και η ομαλή κοινωνικοποίηση ως αποτέλεσμα της συμπερίληψης στην εκπαίδευση αποτελεί κοινωνικό όφελος, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Καλογρίδη & Ντεροπούλου – Ντέρου, 2009· Βασιλείου & Χαριτάκη, 2015· Καλογρίδη & Ντεροπούλου – Ντέρου, 2009) και «θωρακίζεται» από τις θεωρίες του Tony Knight (2000) και του Freire (2011) (βλέπε Α' μέρος, 2.2.2.).

Επίσης, όλοι/ες οι ερευνώμενοι/ες εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι συνδέεται η εκπαιδευτική με την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία, επιβεβαιώνοντας τους Kalantzis & Cope (2013), σύμφωνα με τους οποίους η μάθηση είναι η διαδικασία απόκτησης γνώσεων, όχι μόνο συμβατικά μέσω της πρόσληψης δεδομένων, αλλά και μέσω της μάθησης του τρόπου με τον οποίο μπορεί να ζει κάποιος και να ενεργεί μέσα στην κοινωνία. Επίσης, η άποψη αυτή των εκπαιδευτικών της έρευνας συγκλίνει με τις απόψεις των εκπαιδευτικών άλλων ελληνικών ερευνών σύμφωνα με τις οποίες αποκαλύπτεται ότι οι ο βασικότερος σκοπός της φοίτησης των παιδιών με ε.ε.α. ή/ και αναπηρία στο γενικό σχολείο είναι η κοινωνικοποίησή τους (Βασιλείου & Χαριτάκη, 2015· Καλογρίδη & Ντεροπούλου – Ντέρου, 2009).

Όστόσο, το γεγονός ότι οι ερευνώμενοι/ες εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία καταδεικνύει ότι έχουν από αυτά χαμηλές προσδοκίες ως προς την επίτευξη μαθησιακών στόχων. Όπως αποδεικνύεται και στην έρευνα της Δαμιανίδου (2015), η στάση αυτή αναπαράγει τις συνθήκες εκπαιδευτικού αποκλεισμού των ατόμων με ε.ε.α. ή/και αναπηρία. Επομένως, αν οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί ήταν σε θέση να εφαρμόζουν εκπαιδευτικές πρακτικές φιλικές στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την αναπηρία των μαθητών και των μαθητριών τους, τότε όλα τα παιδιά θα εκπαιδεύονταν ισότιμα χωρίς αποκλεισμούς.

Ενώ το ισχύον θεσμικό και νομικό πλαίσιο που ορίζει και προσδιορίζει τη συμπερίληψη στοχεύει να άρει τους φραγμούς στη μάθηση και να διασφαλίσει την ισότιμη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών και των μαθητριών στο αγαθό της εκπαίδευσης (Νόμο 4547/2018, άρθρο 2), η εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα απέχει κατά πολύ από την επίτευξη της συμπερίληψης. Κάποιοι/ες ερευνώμενοι/ες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν με απόλυτη βεβαιότητα και άλλοι/ες χωρίς να γνωρίζουν επαρκώς τη νομοθεσία ότι η εκπαιδευτική πολιτική αναστέλλει τη συμπερίληψη στην εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από παλαιότερες έρευνες που σχετίζονται με το θέμα (Βασιλείου, & Χαριτάκη, 2015· Καλογρίδη & Ντεροπούλου – Ντέρου, 2009· Γελαστοπούλου & Ζώνιου – Σιδέρη, 2012· Αλευριάδου & Σολομωνίδου, 2014). Συνεπώς, διαπιστώνεται μια αναντιστοιχία μεταξύ των διακηρύξεων και των επίσημων προθέσεων της κρατικής πολιτικής – νομοθεσίας και της εκπαιδευτικής πράξης.

Παρ' όλα αυτά, δύο εκπαιδευτικοί έχουν αντίθετη άποψη, καθώς υποστηρίζουν ότι η ύπαρξη ενταξιακών πρακτικών στο γενικό σχολείο, όπως αυτές των τμημάτων ένταξης και της παράλληλης στήριξης, που προβλέπει το θεσμικό πλαίσιο διευκολύνουν την εφαρμογή της συμπερίληψης. Βέβαια, οι συγκεκριμένοι/ες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση ως πρακτική ένταξης που αφορά μόνο τους μαθητές και τις μαθήτριες με ε.ε.α. ή/και αναπηρία, απόψεις που διατυπώνονται επίσης και σε συναφή έρευνα (Καλογρίδη & Ντεροπούλου – Ντέρου, 2009). Επιπλέον, η εξατομίκευση στην εκπαίδευση με την ύπαρξη των τμημάτων ένταξης απομακρύνει το σύγχρονο σχολείο από τη φιλοσοφία και τη λογική της συμπερίληψης, καθώς η λειτουργία τους ταυτίζεται με τη διάγνωση των αναπηριών και την ανάπτυξη θεραπευτικής εκπαίδευσης (Slee, 2011).

Δυσκολίες και ανασταλτικοί παράγοντες πρακτικής εφαρμογής της συμπερίληψης

Από την πλευρά της Παιδαγωγικής, η συμπερίληψη στην εκπαίδευση είναι το ανθρώπινο δικαίωμα που δε διαχωρίζει και δεν κατηγοριοποιεί τους μαθητές και τις μαθήτριες, αλλά τους εμπλέκει ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς τους δίνει την ευκαιρία να μάθουν με το δικό τους προσωπικό τρόπο παρέχοντάς τους στήριξη, όταν αυτοί κι αυτές την έχουν ανάγκη (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011). Ωστόσο, οι βιωμένες εμπειρίες των ερευνώμενων εκπαιδευτικών αποκαλύπτουν ότι οι λειτουργικοί φραγμοί και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ε.ε.α. ή/και αναπηρία στο γενικό σχολείο τονίζουν τις διαχωριστικές γραμμές και ελάχιστα σχετίζονται με το δικαίωμα ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Δυσκολίες πρακτικές, μαθησιακές και κοινωνικές με τις οποίες έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι και αντιμέτωπες οι μαθητές και οι μαθήτριες του γενικού σχολείου καταδείχτηκαν στην έρευνα ως οι βασικότερες αιτίες της αναποτελεσματικής εφαρμογής της συμπερίληψης στο γενικό σχολείο και αποτελούν τις κυριότερες αποδείξεις έλλειψης ουσιαστικής εκπαιδευτικής πολιτικής, επιβεβαιώνοντας την άποψη της Ημέλλου (2014) και του Χατζηπέτρου (2014) ότι δύσκαμπτες κι αναποτελεσματικές πολιτικές και πρακτικές ορθώνουν εμπόδια κοινωνικο – ψυχολογικά που παρεμποδίζουν τα άτομα με ε.ε.α. ή/και αναπηρία από τη δυνατότητα πλήρους συμμετοχής σε κάθε δραστηριότητα.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η απουσία θεσμοθετημένης παρέμβασης με συχνές ανατροφοδοτήσεις και αναπροσαρμογές, τα μη προσπελάσιμα σχολικά κτίρια, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η απουσία ειδικών παιδαγωγών στη γενική τάξη, οι αυξημένες ανάγκες μαθητών με ε.ε.α. ή/ και αναπηρία δυσχεραίνουν την πρακτική εφαρμογή της συμπερίληψης όλων των μαθητών και των μαθητριών,

γεγονός που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Khochen & Radford, 2012· Agbenyega, 2007· Alghazo, & Gaad, 2004· Avramidis & Norwich, 2002· Σούλης, 2008). Συνεπώς, οι μαθητές και μαθήτριες με ε.ε.α. ή/και αναπηρία, πριν ακόμη συμπεριληφθούν, βρίσκονται εκτός του γενικού εκπαιδευτικού πλαισίου συμμετέχοντας ελάχιστα στη μαθησιακή διαδικασία.

Η συμπεριληπτική παιδαγωγική επιδιώκει να δομήσει ένα «Σχολείο για όλους», επιδιώκει να κατοχυρώσει το δικαίωμα της ισότιμης συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών και μαθητριών στο γενικό σχολικό πλαίσιο (Unesco, 1994· Σούλης, 2008· Μουταβέλης, 2017), αποβλέπει σε ένα ποιοτικά αναβαθμισμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον που καλύπτει τις ανάγκες όλων των παιδιών και αναπτύσσει τις ικανότητές τους στο πλαίσιο της ομάδας των συνομηλίκων τους και των εκπαιδευτικών τους (Ντεροπούλου – Ντέρου, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί «καταγράφουν» σοβαρότατες ελλείψεις στα σχολικά κτίρια, (π.χ. ανελκυστήρων κ.λ.π.), με αποτέλεσμα τα παιδιά με ε.ε.α. ή/ και αναπηρία να παρεμποδίζονται να χρησιμοποιήσουν πλήρως το αγαθό που ονομάζεται εκπαίδευση και, ως εκ τούτου, να κινδυνεύουν να γίνουν οι ενήλικες που θα αποκλειστούν κοινωνικά στο μέλλον (Τσιάκαλος, 1998). Επισημαίνουν, επίσης, την επίδραση που εξακολουθεί να έχει το ατομικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας στην εκπαίδευση, το οποίο υπαγορεύει ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε καθημερινή βάση τα άτομα με αναπηρία σχετίζονται άμεσα με τη δική τους δυσλειτουργία και όχι με τις ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος (Ημέλλου, 2016).

Και ενώ τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαιδευτική τεχνολογία επιδιώκει να οργανώσει το εκπαιδευτικό υλικό με τρόπο που να έχουν πρόσβαση όλοι/ες οι μαθητές/τριες στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία (Σολομωνίδου, 2006), οι ερευνώμενοι/ες εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους για την ανεπάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής στο γενικό λύκειο. Και παρότι η θεωρία της Yardi (2011) τονίζει τη σημασία του τεχνολογικού κεφαλαίου στην εκπαίδευση, υποστηρίζοντας ότι όλοι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί τους χρησιμοποιώντας τις Νέες Τεχνολογίες συμμετέχουν στον κοινωνικό ιστό και αλληλεπιδρούν ισότιμα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας καταγγέλλουν ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή, όπως εποπτικών μέσων (ηλεκτρονικών υπολογιστών, ταμπλετών κλπ.).

Επίσης, σύμφωνα με τους ερευνώμενους/ες εκπαιδευτικούς, λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσης αλλά και της έλλειψης διδακτικής εμπειρίας με άτομα με ε.ε.α. ή/και αναπηρία ελλοχεύει ο κίνδυνος να αντιμετωπιστούν τα παιδιά αυτά ως «ιδρυματικά». Η δήλωση αυτή έρχεται σε αντίθεση με τη θεωρία του Touraine (1997) που προσβέπει ότι ένα σχολείο κοινωνικά ετερογενές οφείλει να εστιάζει στην αναγνώριση του Άλλου και να υποστηρίζει τη διαφορετικότητα. Ως εκ τούτου, όπως γίνεται κατανοητό από την έρευνα, τα παιδιά με ε.ε.α. ή/και αναπηρία αδυνατούν να εκφράσουν όλο το δυναμικό τους λόγω του αισθήματος της ακύρωσης της

ύπαρξής τους (E12). Αντίθετα, σε σχετική έρευνα που διενεργήθηκε για την εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό σε γενικές τάξεις τα ευρήματα έδειξαν ότι η κατάρτιση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών «συμβάλλουν στην κατανόηση της εσωτερικής δυναμικής των παιδιών αυτών» (Mutschlechner, Berger & Georg, 2011, 85).

Στα παραπάνω πρέπει να προστεθεί και το γεγονός ότι κάποιοι/ες ερευνώμενοι/ες εκπαιδευτικοί μιλούν για μαθητές και μαθήτριες «δύο ταχυτήτων» υποστηρίζοντας ότι η συμπερίληψη δεν αποτελεί λειτουργική επιλογή εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες. Προτείνουν την εφαρμογή μοντέλων που λειτουργούν εντός του γενικού σχολείου αλλά με διαφορετικό, ειδικά διαμορφωμένο πρόγραμμα και σε ειδική αίθουσα (π.χ. τμήματα ένταξης), πρακτική που δυσχεραίνει τη συμπερίληψη και διαχωρίζει τα παιδιά (Ζώνιου – Σιδέρη & Σπανδάγου, 2011). Προσδιορίζουν δηλαδή την αναπηρία ως έλλειμμα, πρόβλημα και ειδική ανάγκη και κατηγοριοποιούν τους μαθητές και τις μαθήτριες, επιβεβαιώνοντας παλαιότερη έρευνα (Καλογριδής & Ντεροπούλου – Ντέρου, 2009).

Σχετικά με τις επιπτώσεις που υφίστανται οι μαθητές και οι μαθήτριες με ε.ε.α. ή/και αναπηρία, οι οποίοι δεν αντιμετωπίζονται ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία του γενικού λυκείου, αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην «κατασκευή» στερεοτύπων και προκαταλήψεων, στη ρατσιστική αντιμετώπιση, στο αρνητικό κλίμα, στην απομόνωση, στην περιθωριοποίηση και στην απόρριψη που βιώνουν τα παιδιά με ε.ε.α. ή/και αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι οι επιπτώσεις αυτές είναι πιθανό να οδηγήσουν τα παιδιά στην καθυστέρηση της φοίτησής τους, στη μαθητική διαρροή και στην αδυναμία επαγγελματικής αποκατάστασης.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ένας ερευνώμενος εκπαιδευτικός δήλωσε ότι οι επιπτώσεις «βαραίνουν» μόνο τους μαθητές και τις μαθήτριες χωρίς ε.ε.α. ή/και αναπηρία, καθώς λόγω της συνεκπαίδευσης αναστέλλεται η πρόοδός τους. Ωστόσο, η δήλωση αυτή αναπαράγει τον επιλεκτικό – διαχωριστικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011) και αντιτίθεται στη προσέγγιση της Κοσσυβάκη (1998) αλλά και των Κορδάκη, Μάνεση & Νταραντούμη (2017). Σύμφωνα με τους τελευταίους ο σύγχρονος εκπαιδευτικός υιοθετώντας τη διαφοροποίηση στη διδασκαλία οφείλει να εμπλέξει όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες στην εκπαιδευτική πράξη, ώστε αυτοί/ες να αλληλεπιδρούν συμμετρικά και να συνεργάζονται, διατηρώντας ίσα δικαιώματα στο λόγο, στην κίνηση και στην ακρόαση.

Ρόλος των εκπαιδευτικών

Οι ερευνώμενοι/ες εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν το εκπαιδευτικό τους έργο ιδιαίτερα δύσκολο και «απαιτητικό», ενισχύοντας απόψεις άλλων ερευνητών /τριών (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου – Βραχάμη, 2011). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οφείλονται στην αδυναμία εύρεσης τρόπων προσέγγισης των παιδιών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία, στον αυξημένο αριθμό μαθητών και μαθητριών ανά τάξη και στην έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών φιλικών στα παιδιά με ε.ε.α. ή/και αναπηρία, ενώ η ενασχόλησή τους με γραφειοκρατικά θέματα παρεμποδίζει το εκπαιδευτικό τους έργο.

Δεδομένου ότι το εγχείρημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα προκλητικό για το σύγχρονο εκπαιδευτικό (Freire, 2011· Avramidis, Bayliss, & Burden, 2010), κοινή επιθυμία των ερευνώμενων εκπαιδευτικών αποτελεί η ενημέρωση και κυρίως η επιμόρφωσή τους σε θέματα συμπερίληψης, προκειμένου να αναπτύξουν στην εκπαιδευτική πράξη δεξιότητες προσέγγισης και αλληλεπίδρασης με μαθητές και μαθήτριες με ε.ε.α. ή/και αναπηρία. Άλλωστε, έχει αποδειχτεί τόσο σε διεθνείς (Berry, 2008· Agbenyega, 2007· Elhoweris, & Alsheikh, 2004· Khochen & Radford, 2012· Alghazo, & Gaad, 2004· Mutschlechner, Berger & Georg, 2011) όσο και σε ελληνικές έρευνες (Σούλης, 2008· Κουντουριώτου, Δημακοπούλου & Πολυχρονοπούλου, 2014· Γελαστοπούλου & Ζώνιου – Σιδέρη, 2012· Berry, 2008· Agbenyega, 2007· Elhoweris, & Alsheikh, 2004· Khochen & Radford, 2012) ότι η κατάρτιση κι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπερίληψης θεωρείται καταλύτης στην πρακτική εφαρμογή του θεσμού, επιβεβαιώνοντας το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας (βλέπει κεφ. 4^ο) (Αραβανής, 2011· Νικόδημος, 1999).

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα ευρήματα της έρευνας αποκαλύπτουν ότι τρεις σχολικοί διευθυντές διαθέτουν συμπεριληπτική σκέψη, καθώς υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να προηγηθεί η επιμόρφωσή τους σε θέματα συμπερίληψης, προκειμένου να είναι σε θέση να εμπλέξουν ισότιμα όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι δηλώσεις τους ενισχύουν παλαιότερες έρευνες σχετικά με τη στάση των σχολικών διευθυντών απέναντι στη συμπερίληψη (Van Reusen, Shoho & Barker, 2001· Boyle, Topping, & Jindal – Snape, 2013).

Μία από τις βασικότερες εκπαιδευτικές πρακτικές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η συνδιδασκαλία (Βιδαλάκη & Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012). Η παρουσία ειδικού παιδαγωγού στην τάξη προτείνεται από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, προκειμένου να υποστηριχτεί το εκπαιδευτικό τους έργο. Ο υποστηρικτικός ρόλος των ειδικών παιδαγωγών επιβεβαιώνεται και από σχετικές ελληνικές έρευνες (Κουντουριώτου, Δημακοπούλου & Πολυχρονοπούλου, 2014· Βασιλείου & Χαριτάκη, 2015· Σούλης, 2008).

Παρότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας είναι θετικοί/ές στη συνδιδασκαλία με ειδικούς παιδαγωγούς στη γενική τάξη, μόνο σε ένα από τα τέσσερα λύκεια που εκπονείται η έρευνα υπηρετούσαν ειδικοί παιδαγωγοί. Οι ερευνώμενοι/ες εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αυτό το λύκειο υποστήριξαν ότι ο αριθμός των ειδικών παιδαγωγών είναι επαρκής για να καλύψουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και μαθητριών του σχολείου. Ωστόσο, δεν έγινε σαφές αν οι εκπαιδευτικοί τόσο της γενικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης εφαρμόζουν αποτελεσματικά το μοντέλο της συνδιδασκαλίας (Ντεροπούλου – Ντέρου, 2011· Ζώνιου – Σιδέρη, 2011β· Γελαστοπούλου, 2017· Βλάχου, 2017), δεδομένου ότι οι ερευνώμενοι/ες εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση και αγνοούν τις συνεργατικές πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης στη συμπεριληπτική τάξη (ό.π.).

Επίσης, κρίνεται απαραίτητη από αρκετούς/ές ερευνώμενους/ες εκπαιδευτικούς η παρουσία σχολικών ψυχολόγων και άλλων επιστημόνων για την αντιμετώπιση δυσκολιών και προβλημάτων που προκύπτουν στη διαδικασία της συμπερίληψης όλων των μαθητών και μαθητριών, γεγονός που αναφέρεται και σε άλλες έρευνες (Σούλης, 2008· Βασιλείου & Χαριτάκη, 2015), ενώ εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι δεν εκφράζεται η επιθυμία συνεργασίας από τη πλευρά των εκπαιδευτικών αφενός με τους γονείς των μαθητών και των μαθητριών και αφετέρου με τους συναδέλφους και τις συναδέλφους τους, όπως αναφέρεται σε άλλες έρευνες (ό.π.).

Ανασταλτικό παράγοντα στη πρακτική εφαρμογή της συμπερίληψης αποτελεί σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας ο αυξημένος αριθμός μαθητών και μαθητριών ανά τάξη, ενισχύοντας τα αποτελέσματα των Σούλη (2008) και Agbenyega (2007), ενώ η έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών φιλικών στα παιδιά με ε.ε.α. ή/και αναπηρία εξαιτίας των απαιτητικών αναλυτικών προγραμμάτων για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο το εκπαιδευτικό τους έργο.

Επιπλέον, παρότι σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (Νόμος 4547/2018) οι σχολικές μονάδες πρέπει να υποστηρίζονται από τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), με σκοπό τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών και μαθητριών στην εκπαίδευση και να παρέχεται ενημέρωση και επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς από τα Περιφερειακά Κέντρα Κεντρικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ), στην έρευνα αποκαλύπτεται ότι η συνεργασία τους με τους εμπλεκόμενους φορείς παραμένει επιφανειακή και ανεπαρκής με αποτέλεσμα να καθίσταται το εκπαιδευτικό τους έργο δυσκολότερο. Γίνεται δηλαδή κατανοητό ότι η σχολική πραγματικότητα που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας απέχει πολύ από το όραμα για την οργάνωση ενός «Σχολείου για όλους» (Unesco, 1994).

Επίσης, η βελτίωση της κτιριακής υποδομής σε δύο σχολεία αποτελεί αίτημα των ερευνώμενων εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα τα πορίσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι η

απουσία ανελκυστήρα μπορεί να είναι ιδιαίτερα επικίνδυνη για την πρόσβαση όλων των μαθητών και των μαθητριών στις σχολικές αίθουσες. Επιβεβαιώνεται δηλαδή η άποψη της Νικολαΐδου (1999), η οποία υποστηρίζει ότι η διαμόρφωση του τεχνητού χώρου μπορεί να εντείνει ή να απαλύνει τη φυσική αναπηρία, λαμβάνοντας υπόψη ότι η περιορισμένη ελευθερία μετακίνησης δεσμεύει τα άτομα τόσο ψυχολογικά λόγω της αδυναμίας υλοποίησης των επιθυμιών τους, όσο και κοινωνικά λόγω της αδυναμίας μετακίνησής τους.

Παράλληλα, η ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία με την αύξηση των εποπτικών μέσων αποτελεί επιθυμία των περισσότερων εκπαιδευτικών, αίτημα που ενισχύεται από τη θεωρία του τεχνολογικού κεφαλαίου της Yardi (2010). Σύμφωνα με τη θεωρία της, οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν εύκολα να χρησιμοποιηθούν από όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες και τους εκπαιδευτικούς τους σε συνδυασμό με την παραδοσιακή υποστηρικτική τεχνολογία, ακόμη και να την αντικαταστήσουν. Άλλωστε, η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε) σε συνδυασμό με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στοχεύουν να απομακρύνουν τους φραγμούς στην πρόσβαση των μαθητών με ε.ε.α. ή / και αναπηρία (Κουρμπέτης, Γελαστοπούλου & Μπομπαρίδου, 2014). Από τα παραπάνω συμπεραίνεται στην έρευνα ότι το γενικό λύκειο απέχει από την εκπαιδευτική προσέγγιση του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (UDL) που διασφαλίζει εξ αρχής την πρόσβαση όλων στις υποδομές και μηδενίζει τις πιθανότητες διάκρισης των χρηστών (Χριστοφή, 2013· Χατζηπέτρου, 2014)

Ωστόσο, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συμπερίληψη συχνά δίστανται και πολλές φορές αντιτίθενται στη φιλοσοφία και την παιδαγωγική της συμπερίληψης (Βασιλείου, & Χαριτάκη, 2015· Καλογρίδη & Ντεροπούλου – Ντέρου, 2009), γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα. Κάποιοι ερευνώμενοι/ες εκπαιδευτικοί ενός σχολείου ισχυρίζονται ότι λειτουργεί ένα δεύτερο ειδικό σχολείο με ενσωματωμένα στο γενικό πλαίσιο τμήματα ένταξης, σαφώς διαχωρισμένα από το υπόλοιπο σχολείο. Η κατηγοριοποίηση αυτή των μαθητών και των μαθητριών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία στο ενιαίο σχολείο επιβεβαιώνει την έρευνα των Βασιλείου και Χαριτάκη (2015), σύμφωνα με την οποία αποδείχτηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που ερευνώνται τείνουν να θεωρούν ότι άλλα παιδιά με ε.ε.α. πρέπει να εκπαιδεύονται στο γενικό και άλλα στο ειδικό σχολείο.

Τις προηγούμενες δηλώσεις ενισχύουν προτάσεις κάποιων ερευνώμενων εκπαιδευτικών, όπως η ύπαρξη τμημάτων διαφορετικών ταχυτήτων και επιπέδων στο ενιαίο σχολείο και η ομοιογένεια των τμημάτων με μαθητές και μαθήτριες που διαθέτουν παρόμοιο επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες εδραιώνουν μια κουλτούρα αποκλεισμού και επιλεκτικότητας στην εκπαίδευση. Εντούτοις, στη συμπεριληπτική παιδαγωγική που υπογραμμίζεται από το κοινωνικό μοντέλο κατασκευής της αναπηρίας (Ημέλλου, 2014· Χατζηπέτρου, 2014) η προσήλωση στη

μαθητική ομοιογένεια θεωρείται παρωχημένη, ενώ «η διαφορετικότητα δεν αποτελεί πρόβλημα αλλά αφορμή για μάθηση, γνώση και περαιτέρω βελτίωση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας» (Σούλης, 2013, 16).

Κατάρτιση – Επιμόρφωση

Ενώ έχει αναγνωριστεί διεθνώς ότι για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μαθητών και μαθητριών στο γενικό σχολείο είναι απαραίτητη η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και η άμεση και ουσιαστική προετοιμασία όλων των εκπαιδευτικών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Παντελιάδου, 2011· Ζώνιου – Σιδέρη, 2011α), διαπιστώνεται από την έρευνα ότι η παρεχόμενη κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής και αναπηρίας κρίνεται από τους ερευνώμενους και τις ερευνώμενες εκπαιδευτικούς ανεπαρκής. Η διαπίστωση αυτή απομακρύνει το σύγχρονο σχολείο από το όραμα για κοινωνικό μετασχηματισμό το οποίο, όπως διατυπώνεται στη θεωρία του Freire (2011), συνδέεται άρρηκτα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Μόνο οι μισοί ερευνώμενοι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση. Σύμφωνα με τους Κασσωτάκη & Αθανασοπούλου – Βραχάμη (2011) και τους Υφαντή & Βοζαΐτη (2011), το γεγονός αυτό αναστέλλει την επαγγελματική τους ανάπτυξη, την ενίσχυση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και τη δια βίου επαγγελματική τους δράση. Ωστόσο, η πλειοψηφία εκφράζει την επιθυμία να επιμορφωθεί πάνω σε ζητήματα συμπερίληψης. Πιο συγκεκριμένα, πολλοί/ές εκπαιδευτικοί επιθυμούν να διεξαχθεί η επιμορφωτική διαδικασία δια ζώσης και εκτός σχολικού ωραρίου, καθώς κρίνουν ότι αυτό το μοντέλο επιμόρφωσης τους εξασφαλίζει αμεσότητα και δεν επιβαρύνει το εκπαιδευτικό τους έργο. Οι προτιμώντες την εξ αποστάσεως επιμόρφωση επιλέγουν να την συνδυάσουν με τη δια ζώσης (μικτό μοντέλο επιμόρφωσης). Λιγότεροι/ες εκπαιδευτικοί επιλέγουν την εξ αποστάσεως επιμόρφωση.

Κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί προτείνουν την επιμόρφωση εντός σχολικού ωραρίου λόγω του υποχρεωτικού χαρακτήρα που θεωρούν ότι έχει αυτή η διαδικασία (Δ3), ενισχύοντας έτσι την έρευνα της Χατζηγιάννη (2008), στην οποία οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν επικαλούμενοι/ες την αδράνεια των συναδέλφων τους προτείνουν την ευαισθητοποίησή τους και την παροχή κινήτρων με σκοπό την επιμόρφωσή τους. Παράλληλα, άλλοι/ες προτείνουν την εντός σχολικού ωραρίου επιμόρφωση και λόγω του επιβαρυνμένου προγράμματος και των οικογενειακών υποχρεώσεων που οι ίδιοι/ες έχουν. Διαπιστώνεται δηλαδή ότι οι ερευνώμενοι/ες εκπαιδευτικοί επιλέγουν την επιμόρφωση υπό προϋποθέσεις, όπως επιβεβαιώνεται και από άλλη έρευνα (Χατζηγιάννη, 2008), της οποίας η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν ήταν

γυναίκες εξηγώντας κατά την ερευνήτρια τις απαντήσεις που δόθηκαν (έλλειψη χρόνου) και τις πρακτικές δυσκολίες που αυτές αντιμετωπίζουν σε σχέση με την επιμόρφωση.

Η έμφαση και η βαρύτητα που οι ερευνώμενοι/ες εκπαιδευτικοί δίνουν στην επιμόρφωση επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2007), καθώς υποστηρίζεται από τους/τις εκπαιδευτικούς ότι η επιμόρφωση παρέχει ευκαιρίες για τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί κρίνουν απαραίτητη τη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό της επιμόρφωσης, προκειμένου να αυξηθούν τα κίνητρά τους, η επιθυμία τους για μάθηση και οι συνεργατικές πρακτικές μεταξύ συναδέλφων. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας της μεταπτυχιακής διατριβής δεν καταλήγουν σε παρόμοιες διαπιστώσεις.

Για την άρση των λειτουργικών εμποδίων και την εδραίωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο γενικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διατηρούν θετική στάση απέναντι στην χρήση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων και ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων για τη διδασκαλία των μαθημάτων τους, επιβεβαιώνοντας τη θεωρία τεχνολογικού κεφαλαίου της Yardi (2010), σύμφωνα με την οποία η συμμετοχή όλων στον κοινωνικό ιστό είναι σημαντική για την κοινωνική ποικιλομορφία και την ισότητα.

Σύμφωνα με τους Kalantzis & Cope (2013) και τους Κορδάκη, Μάνεση & Νταραντούμη (2017), οι σύγχρονες μορφές μάθησης υπαγορεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να σχεδιάζουν ελκυστικά ψηφιακά μαθησιακά και κοινωνικά περιβάλλοντα προκειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριές τους να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη μάθησή τους εργαζόμενοι/ες συνεργατικά. Ωστόσο, από την έρευνα προκύπτει ότι ο ανεπαρκής ηλεκτρονικός εξοπλισμός των λυκείων και η έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών λειτουργούν ανασχετικά στη χρήση και τη διδασκαλία μέσω αυτών.

Αντίθετα, τα ευρήματα της έρευνας της Μαραβέλια και του Κανίδη (2016) καταδεικνύουν ότι η οργάνωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, όπως η υλοποίηση ενός προγράμματος για την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, μπορεί να αποδώσει καρπούς. Τα οφέλη της συνεργασίας, της επικοινωνίας, της ανταλλαγής απόψεων, εμπειριών και προβληματισμών που αποκόμισαν οι ερευνώμενοι/ες εκπαιδευτικοί τους/τις έδωσαν τη ευκαιρία αφενός για ατομική βελτίωση αφετέρου για διάδοση και διάχυση της γνώσης και των πρακτικών που κατέκτησαν, ενώ εμπεδώθηκε η επιθυμία για συνέχιση της επιμορφωτικής προσπάθειας.

Εκπαιδευτικές πρακτικές

Είναι γεγονός ότι αποφασιστικό ρόλο στην ενεργητική διαδικασία της συμπερίληψης διαδραματίζουν οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες οφείλουν να εφαρμόζουν διαφορετικές

μεθόδους μάθησης και να διδάσκουν ισότιμα όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011). Κι ενώ η μάθηση είναι κοινωνική, όπως υποστηρίζεται και «θωρακίζεται» από την θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού του Vygotski και την κριτική θεωρία του Freire, ο άνθρωπος δηλαδή μπορεί να μάθει μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους/τις συνομηλίκους του και τους/τις εκπαιδευτικούς του, οι περισσότεροι/ες ερευνώμενοι/ες εκπαιδευτικοί αγνοούν τις εκπαιδευτικές (παιδαγωγικές και διδακτικές) πρακτικές που ευνοούν τη συμπερίληψη των μαθητών και των μαθητριών στο γενικό σχολείο.

Μικρό ποσοστό των ερευνώμενων εκπαιδευτικών εφαρμόζει τη διαφοροποιημένη και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στην εκπαιδευτική πράξη, εκπαιδευτικές πρακτικές που εξασφαλίζουν μεταξύ άλλων την ενεργό συμμετοχή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μαρκαντές & Καρακατσάνη, 2017· Κοσσυβάκη, 1998· Kalantzis & Cope, 2013· Κορδάκη, Μάνεσης & Νταραντούμης, 2017). Αξίζει να σημειωθεί ότι κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι εφαρμόζουν την εξατομικευμένη διδασκαλία αγνοούσαν ότι αυτή η διδακτική πρακτική απέχει από τη φιλοσοφία της συμπερίληψης, καθώς αποτελεί ενταξιακή πρακτική και, σύμφωνα με τη Βλάχου – Μπαλαφούτη (2011), οδηγεί στο στιγματισμό των μαθητών και μαθητριών. Γενικά, όμως, η πλειονότητα των ερευνώμενων εκπαιδευτικών παραδέχτηκε ότι δε γνωρίζει και δεν εφαρμόζει κάποια εκπαιδευτική πρακτική στην εκπαιδευτική πράξη, για να βοηθήσει τα παιδιά με ε.ε.α. ή/και αναπηρία να υπερκεράσουν τα λειτουργικά εμπόδια και να συμπεριληφθούν στο γενικό λύκειο.

Για την άρση αυτών των εμποδίων και την επιτυχή εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός στο σύγχρονο σχολείο. Ωστόσο, αν αυτοί/ές δε διαθέτουν επαρκή ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, είναι πολύ πιθανό να οδηγήσουν τα παιδιά στην αποτυχία και στη σχολική εγκατάλειψη (Νικόδημος, 1999). Και ενώ η πολιτική θεωρία με την ψήφιση και του τελευταίου νόμου (4547/2018) διακηρύσσει τη συμπερίληψη όλων των μαθητών και μαθητριών στο γενικό σχολείο, ωστόσο διαπιστώνεται ότι δε διασφαλίζονται οι προϋποθέσεις για την επίτευξή της, επιτρέποντας άτυπα, αν όχι τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό, τη μαθητική διαρροή.

Συνεπώς, προτεραιότητα θα πρέπει να έχει αφενός η διαμόρφωση κουλτούρας συμμετοχής στη δια βίου μάθηση (Κ.ΑΝ.Ε.Π. – Γ.Σ.Ε.Ε., 2008) και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την παροχή δραστικών μέτρων ενίσχυσης της συνεχούς επαγγελματικής κατάρτισης (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2011) και, αφετέρου η ενίσχυση της υλικοτεχνικής και κτιριακής υποδομής και γενικότερα όλων των υποστηρικτικών δομών των γενικών σχολείων. Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητη η άρση όλων των λειτουργικών εμποδίων που παρεμποδίζουν τη

συμπερίληψη και η μετάβαση από το ιατρικό – ατομικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας στο κοινωνικό (Ημέλλου, 2014· Χατζηπέτρου, 2014).

4.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας αφορούν τον περιορισμένο πληθυσμό του δείγματος που συμμετείχε σε αυτήν, δεκαέξι εκπαιδευτικούς τεσσάρων γενικών λυκείων και ως εκ τούτου δεν είναι γενικεύσιμα σε ευρύτερες ομάδες πληθυσμών. Οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα αφενός αναγνώρισαν την αξία της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, αφετέρου εξέφρασαν τους προβληματισμούς τους και επισήμαναν τα λειτουργικά εμπόδια που παρεμποδίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία να συμπεριληφθούν στο γενικό λύκειο. Συγκλίνουν στην άποψη ότι η συμπερίληψη αποτελεί μόνο μια διακήρυξη και οι φραγμοί αυτοί που ορθώνονται μπροστά τους οφείλονται στον τρόπο με τον οποίο η κοινωνία «κατασκευάζει» τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την αναπηρία, αποκλείοντας εκπαιδευτικά και κοινωνικά όσα παιδιά δεν εμπίπτουν στο «μέσο όρο». Ωστόσο, οι ερευνώμενοι/ες εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι τούς αναλογεί μεγάλο μερίδιο ευθύνης λόγω της ελλιπούς, αν όχι ανύπαρκτης, επιμόρφωσής τους σε θέματα συμπερίληψης.

Επίσης, οι ερωτήσεις που αξιοποιήθηκαν για την καταγραφή και τη διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, αδυνατώντας να συμπεριλάβουν όλες τις παραμέτρους, εστιάζουν κυρίως στους παράγοντες εκείνους που, σύμφωνα με τους ερευνώμενους/ες εκπαιδευτικούς, παρεμποδίζουν τους μαθητές και τις μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία από τη συμπεριληπτική διαδικασία. Εντούτοις, διαπιστώνεται ότι και άλλες ετερογενείς ομάδες, όπως αλλόγλωσσοι, αλλοεθνείς, αλλόθρησκοι κ.α., με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρεμποδίζονται στο γενικό σχολείο, για τις οποίες δε γίνεται λεπτομερής αναφορά στη συγκεκριμένη έρευνα. Επομένως, θα ήταν ενδιαφέρουσα η εκπόνηση παρόμοιων ερευνών, οι οποίες θα εξετάζουν το ρόλο, τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους πιθανούς φραγμούς και τα εμπόδια που «κατασκευάζει» το σχολείο σε βάρος και άλλων ετερογενών κοινωνικών ομάδων και σε άλλες βαθμίδες της Εκπαίδευσης αλλά και το γενικότερο πολιτικό πλαίσιο που διασφαλίζει ή δε διασφαλίζει τις προϋποθέσεις για τη συμπερίληψη στο γενικό σχολείο.

Βιβλιογραφία

Agbenyega, J. (2007). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International journal of wholeschooling*. 3 (1), 41-56. Retrieved from

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847471.pdf>

Avramidis , E., Bayliss, P. & Burden, R. (2010). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. 20(2), 191-211. Retrieved from

<https://doi.org/10.1080/713663717>

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

DOI: 10.1080/08856250701649989}

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

<https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

Ainscow, M., Farrell, F., Tweddle, D. & Malki, G. (1999). Effective practice in inclusion, and in special and mainstream schools working together, *Research Brief*. 9, 295-308. Retrieved from

DOI: 10.1080/13603110500430633

Αλευριάδου Α. & Σολομωνίδου, Σ. (2014). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής (τμημάτων Ένταξης και Παράλληλης Στήριξης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) ως προς τη Συνεκπαίδευση. Ανακτήθηκε από

<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU395/ALEVRIADOU%20AND%20SOLOMONIDOU%20SUB21.pdf>

Alghazo, E. M., & Gaad, E. E. N. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*. 31 (2). Retrieved from

<https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x>

Αραβανής, Γ. (2011). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: σύγχρονες επισημάνσεις, 622-627. Στο: Β.Δ., Οικονομίδης, *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Αραμπατζή, Α., (2008). Design for all – ο καθολικός σχεδιασμός και η εφαρμογή του στην εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από

http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/ekp_yliko/katholikos_sxediasmos_final.doc

Armstrong, D. (2004). Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία. Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπαγδάνου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αστέρη, Θ. (2017). Εφαρμογή του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (ΕΕΠ) μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο: Μ. Γελαστοπούλου, & Α. Μουταβέλης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*. Συλλογικός επιστημονικός τόμος.

Βασιλείου, Ε. & Χαριτάκη, Γ. (2015). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Γενικής Τάξης για την ένταξη μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Ανάγκες. Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα. Ανακτήθηκε από

<http://dx.doi.org/10.12681/edusc.161>

Βιδαλάκη, Ι. & Ντεροπούλου – Ντέρου, Ε. (2012). Απόψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δομή και τη λειτουργία τους. Στο: Α., Ζώνιου – Σιδέρη, Ε., Ντεροπούλου – Ντέρου & Κ. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*. Συλλογικός τόμος Β'. Αθήνα: Πεδίο.

Βλάχου – Μπαλαφούτη, Α. (2011). Διαμόρφωση πολιτικής για την πρώιμη εκπαιδευτική στήριξη των μαθητών με ριδικές ανάγκες και ειδικότερα των μαθητών με προβλήματα όρασης. Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπαγδάνου (επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα:Πεδίο.

Βλάχου – Μπαλαφούτη, Α. (2011). Εκπαιδευτικές πρακτικές – Ανάλυση έργου. Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011β). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Τόμος β'. Πράξη. Αθήνα: Πεδίο.

Βλάχου, Α. (2017). Συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

Berry, R. A. W. (2008). Novice teachers' conceptions of fairness in inclusion classrooms. *Teaching and Teacher Education* 24, 1149–1159.

Boylea, C., Toppingb, K., & Jindal-Snapeb, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools, *19*(5), 527–542. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.827361>

Burke, K. & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: knowledge vs. experience. *Research Library*, 125 (2), 163-172. Retrieved from

[http://www.academia.edu/7618946/Attitudes Toward Inclusion Knowledge Vs. Experience](http://www.academia.edu/7618946/Attitudes_Toward_Inclusion_Knowledge_Vs_Experience)

Γελαστοπούλου, Μ. & Κουρμπέτης, Β. (2014). *Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης*. Ανακοίνωση στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή, Αθήνα. Ανακτήθηκε από

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/151/119>

Γελαστοπούλου, Μ. (2017). Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο: Μ. Γελαστοπούλου & Α. Μουταβέλης (επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*. Συλλογικός επιστημονικός τόμος.

Γελαστοπούλου, Μ. & Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2009). Ένταξη αναπήρων στην προσχολική εκπαίδευση: Απόψεις και εμπειρίες νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης των Τμημάτων Ένταξης. Στο: Α. Ζώνιου – Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου – Ντέρου, & Κ. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*. Συλλογικός τόμος Β'. Αθήνα: Πεδίο.

Γιαννέλος, Α., & Μαθιουδάκη, Μ. (2017). Καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση (UDL): Πεδία, εφαρμογές και παραδείγματα εφαρμογής των αρχών του. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό «εκπα@ιδευτικός κύκλος»*, 5(2), 127-269. Ανακτήθηκε από

http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2017/teuxos2/teyxos_5_2_8.pdf

Chantry, J. & Dunford, C. (2010). How do computer assistive technologies enhance participation in childhood occupations for children with multiple and complex disabilities? A review of the current literature. *British Journal of Occupational Therapy*, 73(8), 351-365. Retrieved from

DOI: 10.4276/030802210X12813483277107

Δαμιανίδου, Ε. (2015). *Απόψεις, πρακτική και ρόλος των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία της Κύπρου* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε από

https://gnosis.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/7/39209/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%B2%CE%AE_%CE%95%CE%BB%CE%AD%CE%BD%CE%B7%20%CE%94%CE%B1%CE%BC%CE%B9%CE%B1%CE%BD%CE%AF%CE%B4%CE%BF%CF%85.pdf?sequence=3&isAllowed

Δημητρόπουλος, Α. (2011). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με κινητικές αναπηρίες. Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη, (2011β). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Τόμος β'. Πράξη. Αθήνα: Πεδίο.

Δημουλάς, Μπαμπανέλου & Τσιώλης, (2002). Από την κοινωνική ευπάθεια στον κοινωνικό αποκλεισμό: διαδικασίες και χαρακτηριστικά του κοινωνικού αποκλεισμού στο νομό Κυκλάδων. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας/ ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ.

Ε.Σ.Α.μεΑ. (2014). *Νέες Τεχνολογίες και Αναπηρία. Εξίσωση των ευκαιριών ή νέες μορφές αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία*; Μελέτη για τις νέες τεχνολογίες και άτομα με αναπηρία. Αθήνα. Ανακτήθηκε από

<https://www.esamea.gr/publications/books-studies/2983-meleti-gia-tis-nees-texnologies-kai-ta-atoma-me-anapiria-prosdiorismos-ton-eykairion-kai-apeilon-ton-amea-apo-tis-ragdaies-exelixeis-stin-texnologia-2014>

Ε.Σ.Α.με.Α. (2013). Εκπαίδευση και αναπηρία. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. Ανακτήθηκε από

https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10630/1607_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B1%CE%BC%CE%B5%CE%B1.pdf

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. (2003). *Οι Αρχές Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής – Συστάσεις για Υπεύθυνους Λήψης Αποφάσεων και Χάραξης Πολιτικής*. Ανακτήθηκε από

<https://www.european-agency.org/>

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. (2009). *Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στη Συνεκπαίδευση. Προτάσεις για τους Διαμορφωτές Πολιτικής*. Ανακτήθηκε από

https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EL.pdf

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2014). *Πέντε βασικά μηνύματα για την ενταξιακή εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Ανακτήθηκε από

https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_EL.pdf

Ετήσια έκθεση 2017-2018 για την εκπαίδευση του ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ. Ανακτήθηκε από

https://www.kanep-gsee.gr/wp-content/uploads/2018/05/ΕΤΕΚΤΗ_2017-28.pdf.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). *Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*. COM (2007) 392 τελικό. Βρυξέλλες, 3 Αυγούστου 2007. Ανακτήθηκε από

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A52007DC0392>

European Commission (EC). (2016). Ανακτήθηκε από

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32016R0679&from=EL>

Elhoweris H. & Alsheikh N. (2004). Teachers' Attitudes Toward Inclusion. Paper presented at the New York State Federation of the Council for Exceptional Children. Ανακτήθηκε από

<https://eric.ed.gov/?id=ED490698>

Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone, *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109–120. Retrieved from doi:10.1080/08856250801946236.

Freire, P. & Shor, I. (2011). Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004), Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μια πορεία είκοσι ετών, στο: Ζώνιου-Σιδέρη Α. – Σπαγδάνου Η. (επιμ.), Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Αθήνα: Πεδίο.

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

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011β). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Τόμος β'. Πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Διαφοροποιημένο Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ για τυφλούς μαθητές.

Ζώνιου - Σιδέρη, Α. & Παπασταυρινίδου, Γ. (2011). Ενταξιακή εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών : οι δυνατότητες της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, 967 – 977, στο: Οικονομίδης, Β.Δ., Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Πεδίο.

Grönlund, A., Lim, N. & Larsson, H. (2010). Effective Use of Assistive Technologies for Inclusive Education in Developing Countries: Issues and challenges from two case studies. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 6(4), 5-26. Ανακτήθηκε από

https://www.researchgate.net/publication/296631158_Effective_Use_of_Assistive_Technologies_for_Inclusive_Education_in_Developing_Countries_Issues_and_challenges_from_two_case_studies

Ημέλλου, Ο. (2017). Ένταξη και ισότιμη εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Βασικές αρχές και προσεγγίσεις της αναπηρίας, στο: Γελαστοπούλου, Μ. & Μουταβέλης, Α. (επιμ.), Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο. Συλλογικός επιστημονικός τόμος.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Ιωσηφίδης, Θ. (2017). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα : Κριτική.

Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη* (μτφ.: Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καλογρίδη, Β. & Ντεροπούλου – Ντέρου, Ε. (2009). Στο: Ζώνιου – Σιδέρη, Α. Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία (τόμ. 2, σελ. 187-209. Αθήνα: Πεδίο.

Κ.ΑΝ.Ε.Π. – Γ.Σ.Ε.Ε. (2008). Μελέτη αιτιών για το χαμηλό ποσοστό συμμετοχής σε προγράμματα δια βίου μάθησης στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε από https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/269/70_01_%CE%A0_3%20%CE%94%CE%99%CE%9F%CE%A1%CE%98%CE%A9%CE%9C%CE%95%CE%9D%CE%9F.pdf

Καραγιάννη, Π. (2011). Εκπαιδευτικές πρακτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011β). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις (τόμ. 2, σελ. 199-214). Αθήνα: Πεδίο.

Καυταντζόγλου, Ι. Λ. (2006). *Κοινωνικός αποκλεισμός: Εκτός, εντός και υπό. Θεωρητικές, ιστορικές και πολιτικές καταβολές μιας διαφορούμενης έννοιας*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κασσωτάκης, Μ. & Αθανασοπούλου – Βραχάμη, Γ. (2011). Η συνεχιζόμενη κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 821-831. Στο: Οικονομίδης, Β.Δ., Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Πεδίο.

Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»*. Αθήνα: Gutenberg.

Κατσούλης, Φ., & Χαλικιά, Ι. (2007). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση των μαθητών με μερική ή ολική απώλεια όρασης. Διαναπηρικός οδηγός εξειδίκευσης*. ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους. Ανακτήθηκε από

<https://blogs.sch.gr/kdaydideira/files/2015/07/%CE%95%CE%B9%CF%83%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD-%CE%BC%CE%B5-%CE%BC%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%AE-%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CF%80%CE%BB%CF%8E%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CE%B1-%CF%8C%CF%81%CE%B1%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf>

Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International journal of special education*. 22 (3), 31-36. Retrieved from

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814506.pdf>

Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. (Μεταφρ.: Γ. Χρηστίδης, επιμ.: Ε. Αρβανίτη) Αθήνα: Κριτική.

Κίτσου, Γ. (2015). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα με έμφαση στο ενταξιακό πλαίσιο: Παρουσίαση, κριτική και τεκμηριωμένες προτάσεις για σύνθεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική.

Κορδάκη, Ν., Μάνεσης, Ν. & Νταραντούμης, Θ. (2017). *Μάθε ψηφιακά... παίζοντας συνεργατικά. Τεχνολογικά υποστηριζόμενη παιγνιώδης και δομημένη συνεργατική μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Knight, T. (2000). Inclusive education and educational theory: Inclusive for what? *Journal Melbourne Studies in Education* 41, (1), 17-43. Retrieved from

<https://doi.org/10.1080/17508480009556342>

www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17508480009556342

Κουντουριώτου, Π., Δημακοπούλου, Μ. & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2014). Στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο δικαίωμα των μαθητών με ε.ε.α. στη συνεκπαίδευση: ερευνητική μελέτη. Ανακτήθηκε από

<http://dx.doi.org/10.12681/edusc.198>

Κουρμπέτης, Β. (2015, Ιούνιος). *Εκπαιδευτικό υλικό και εφαρμογές για μαθητές με αναπηρία*. Ανακοίνωση στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα. Ανακτήθηκε από

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/issue/view/29>

Κουρμπέτης, Κ., Γελαστοπούλου, Μ. & Μπομπαρίδου, Χ. (2014, Απρίλιος). *Νέες προοπτικές στο χώρο της ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης: Σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές με αναπηρία και /ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Ανακοίνωση στο 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα. Ανακτήθηκε από

<http://dx.doi.org/10.12681/edusc.151>

Κουρουπέτρογλου, Γ. (2004). Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών μαθητών, στο: Ζώνιου-Σιδέρη Α. – Σπαγδάνου Η. (επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Πεδίο.

Khochan, M.& Radford, J. (2012). Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education*. 16 (2), 139–153. Retrieved from

<http://dx.doi.org/10.1080/13603111003671665>

Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία: κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.

Κυρκίνη – Κουτούλα, Α. (2004). Προτάσεις για το μελλοντικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 101 – 112, στο: Π.Α., Αγγελίδης & Γ.Γ., Μαυροειδής, (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: τυπωθήτω.

Λάχλου, Σ. (χ.χ.). Ανακτήθηκε από

<https://skasiarxeio.wordpress.com/>

Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British journal of education*. 30 (1), 3-12.

Van Reusen, A., Shoho, A., & Barker, K. (2001). High School Teacher Attitudes Toward Inclusion. *The High School Journal*, 84 (2), 7-20. Retrieved from

<https://eric.ed.gov/?id=EJ787340>

Sharma, U. et al. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 37 (3), 319–331

DOI: 10.1080/13598660903050328

Leatherman, J., & Niemeyer, J. (2005). Teachers' Attitudes Toward Inclusion: Factors Influencing Classroom Practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 26, (1), 23-36. Retrieved from

<https://doi.org/10.1080/10901020590918979>

Λιακοπούλου, Μ. (2014). Στο: Ζ. Παπαναούμ, & Λιακοπούλου, (2014). (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: εγχειρίδιο εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη : Υ.ΠΑΙ.Θ.

Μαραβέλια, Σ. & Κανίδης, Ε. (2016, Νοέμβριος). *Ενδοσχολική Επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. Μια μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο της αυτονομίας της σχολικής μονάδας*. Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο «Αυτονομία σχολικής μονάδας». Ανακτήθηκε από

https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos-9-eid2.pdf

Μαρκαντές, Ι. & Καρακατσάνη Δ. (2017). Επιτυχείς εναλλακτικές προτάσεις για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης και της σχολικής διαρροής ή της πρόωμης εγκατάλειψης του σχολείου. Ανακοίνωση στο 1^ο πανελλήνιο Συνέδριο «Κοινωνία και σχολείο: μια σχέση υπό διαπραγμάτευση». Ανακτήθηκε από

<http://synedria.pdekritis.gr/docs/1o-synedrio/%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20e-book%20%CE%A4%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82%20%CE%92.pdf>

Μαρκαντώνη, Σ. (2016). Πολιτικές εκπαιδευτικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης των ατόμων με αναπηρία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 62 (σελ. 92-103).

Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (μτφ. Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Πεδίο.

Mason, H. & McCall, S. (2011). Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης, στο: Α. Ζώνιου – Σιδέρη & Ε. Ντεροπούλου – Ντέρου (Επιμ.). Αθήνα: Πεδίο.

Ματσαγγούρας, (2000). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία* (μτφ. Ε. Γιαννακοπούλου, επιμ. Ε. Γιαννακοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2005).

Modgil, S., Verma, G., Mallick, K. & Modgil, C. (1997). Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Προβληματισμοί – Προοπτικές, (επιμ. Α. Ζώνιου – Σιδέρη & Π. Χαραμής). Αθήνα: ελληνικά γράμματα.

Μουταβέλης, Α., (2017). Εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης στη σχολική τάξη, στο: Μ. Γελαστοπούλου, & Α. Μουταβέλης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*. Συλλογικός επιστημονικός τόμος.

Mutschlechner, R., Berger, E. & Feuser, G. (2011). Η διαδικασία της ένταξης για τα αυτιστικά παιδιά. Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011β). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις (τόμ. 2, σελ. 199-214). Αθήνα: Πεδίο.

Νικόδημος, (1999). Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός των ατόμων με ειδικές ανάγκες (α.μ.ε.α.). Στο: Χ.Κ., Γ.Πλειός (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*, πρακτικά του όγδοου διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου (σελ. 467-475). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Νικολαΐδου, Σ. – Β. (1999). Ο αποκλεισμός ατόμων με ειδικές ανάγκες από τον ελληνικό αστικό χώρο. Στο: Καραντίνος, Δ., Μαράτου – Αλιπράντη, Λ. & Φρονίμου, Ε. (Επιμ.), *Διαστάσεις του αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής* (τόμ. 1, σελ. 421 – 447).

Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων. Τεύχος 8. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos8/1.pdf>

Νόμος 1143 ΦΕΚ Α΄80/31.3.1981. Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδευσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων. Ανακτήθηκε από

https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/296823/nomos-1143-1981

Νόμος 2101, ΦΕΚ 192Α/1992. Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Ανακτήθηκε από

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-anilikoi/nomos-2101-1992-phek-192-a-2-12-1992.html>

Νόμος 4074/2012. Κύρωση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (ΦΕΚ 88, τ. Α΄). Ανακτήθηκε από

<https://www.e-nomothesia.gr/diethneis-sunthekeis/nomos-4074-2012-fek-88a-11-4-2012.html>

Νόμος 4115/2013 (ΦΕΚ 24/τ.Α' 30-1-2013). Θέματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από

https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/114336/nomos-4115-2013

Ντεροπούλου – Ντέρου, Ε. (2011). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση – τύφλωση). Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Πράξη*, (τομ.2, σελ. 129-154). Αθήνα: Πεδίο.

Ξωχέλλης, Π.Δ. (2015). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing, and retaining effective teachers*. Paris: OECD.

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2008). Εκπόνηση Μελέτης. Τελική έκθεση του έργου «Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Αθήνα: ΚΕΔΡΟΣ Α.Ε. – Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Ανακτήθηκε από

<https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3869/1158.pdf>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2007). *Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ανακτήθηκε από

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/113-123.pdf>

Παντελιάδου, Σ. (2011). Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση στην ειδική αγωγή: στόχοι και περιεχόμενο, 310-321. Στο: Β.Δ., Οικονομίδης, (Επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ACTION.

Παπαδήμα – Σοφοκλέους (2004). Εκπαίδευση του μέλλοντος και γλωσσική διδασκαλία, 193 – 222. Στο: Π.Α., Αγγελίδης & Γ.Γ., Μαυροειδής, (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: τυπωθήτω.

Παπαναούμ, Ζ. (2014). Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία στο πολυπολιτισμικό σχολείο, 284- 298. Στο: Β.Δ., Οικονομίδης, (Επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (2014). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: εγχειρίδιο εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ., & Φωτεινός, Δ. (2016). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Πλειός, Γ. (1999). Εκπαίδευση, απασχόληση και κοινωνικός αποκλεισμός. 333 – 336. Στο: Χ. Κωνσταντίνου, & Γ. Πλειός, (1999) (επιμ.). *Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση: Πρακτικά του Η' διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πουλερέ, Ε., Πλαΐνης, Σ. (2014, Απρίλιος). Χαμηλή Όραση: Πληθυσμιακά στατιστικά, βοηθήματα αποκατάστασης και ο ρόλος του οπτικού-οπτομέτρη. *Οπτικά Νέα*. Ανακτήθηκε από http://www.ivo.gr/files/items/3/335/optika_nea_low_vision.pdf
- Unesco (2003). Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. Conceptual Paper. A challeng & a vision. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf>
- Lumby, J., & Coleman, M. (2007). Leadership and Diversity: Challenging Theory and
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2017). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Πλειός, Γ. (1999). Εκπαίδευση, απασχόληση και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο: Πλειός, Γ. (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση* (σελ. 333 – 363). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning.
- Ross - Hill R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 9 (3), 188–198
doi: 10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x
- Ryan, J. (2010). Establishing Inclusion in a New School: The Role of Principal Leadership. 20 (2), 6–24.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download>
- Slavin, R. (2007). Εκπαιδευτική ψυχολογία. Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Slee, R. (2011). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή (40 – 56). Στο: Α. Ζώνιου – Σιδέρη, & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. Τόμος β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Στρογγυλός, Β. (2007). Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: Ένταξη και Διεπιστημονική συνεργασία. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Ανακοίνωση στο 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Αθήνα.

http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/324_330.pdf

Τσάφος, Β. (2014). Συμμετοχικές και δυναμικές μορφές επιμόρφωσης: θεωρητική πλαισίωση και πρακτικοί προσανατολισμοί. Στο: Ζ. Παπαναούμ, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: εγχειρίδιο εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη : Υ.ΠΑΙ.Θ.

Τσιναρέλης, Γ. (2005). Εκπαίδευση και άτομα με προβλήματα όρασης.

Theoharis, G., & Causton, J. (2014). Leading Inclusive Reform for Students With Disabilities: A School- and Systemwide Approach.

DOI: 10.1080/00405841.2014.885808

Touraine, A. (1997). *Pourrons – nous vivre ensemble? Égaux et différents*. Paris: Fayard.

Τσιάκαλος, Γ. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός: ορισμοί, πλαίσιο και σημασία. Στο: Κ. Κασσιμάτη, (Επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*. Αθήνα: Gutenberg.

Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2011). Ο ρόλος της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στο: Β.Δ., Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών* (σελ. 628 – 638). Θεωρητικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Πεδίο.

Unesco, (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: Unesco.

http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf

Unesco (2009). *Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στη Συνεκπαίδευση*. Προτάσεις για τους Διαμορφωτές πολιτικής. Ανακτήθηκε από

https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EL.pdf

Unesco, (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO. Ανακτήθηκε από

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Vygotsky, L.S. (2000). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. (μτφ.: Α. Μπίμπου, & Σ. Βοσνιάδου, επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα : Gutenberg.

Watkins, A. (2000). Inclusion: ανταλλαγή πληροφόρησης σχετικά με την πολιτική και την πρακτική σε δεκαεπτά χώρες. Στο: Α. Ζώνιου – Σιδέρη (Επιμ.), Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες (σελ. 107 -137). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Watkins, C., Carnell, E. & Lodge, C. (2007). Effective learning in classrooms. Retrieved from

<https://chriswatkins.net/wp-content/uploads/2015/07/Watkins-07-Effective-Learning-in-Classrooms.pdf>

Warnock report (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO. Retrieved from

<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

World Health Organization. (1980). *International classification of impairments, disabilities, and handicaps* Geneva: World Health Organization. Retrieved from

http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/41003/9241541261_eng.pdf;jsessionid=E4F779087344B3B103A06D6C2168773D?sequence=1

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Χαραμής, Π. (2011). Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση: το ζήτημα της αξιολόγησης. Στο: Α. Ζώνιου – Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Τόμος Β'. Πράξη. Αθήνα: Πεδίο.

Χαρούπιας, Α. (2003). Η ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion). Ανακτήθηκε από

http://imm.demokritos.gr/epeaek/library_attach/20041261621220.CharoupiasPart_2-1.pdf

Χριστοφή, Μ. (2013). Προσβασιμότητα και αναπηρία. «Προγράμματα Δια Βίου Εκπαίδευσης για την αναπηρία». Αθήνα: Ε.Σ.Α.μεΑ. Ανακτήθηκε από

<https://www.esamea.gr/help/39-publications/books-studies/496-ekpaideytiko-egxeiridio-no-4-prosbasimotita-kai-anapiria-tis-marilys-xristofi>

Yardi, S. (2010). *A Theory of Technical Capital*. School of Interactive Computing

Georgia Institute of Technology. Retrieved from

<http://tmisp.umd.edu/position%20papers/Yardi-SocialMediatingTech.pdf>

Παράρτημα:

ΣΥΝΟΠΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ II								
Κωδικός	A3	E7	E8	E9	A4	E10	E11	E12
1η θεματική ενότητα - ΣΧΟΛΕΙΟ - ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ								
1. Στάση απέναντι στη συμπερίληψη	Αρνητική	Αρνητική	Θετική	Θετική	Πολύ θετική	Πολύ θετική	Πολύ θετική	Θετική
2. Γνώση της έννοιας συμπερίληψης	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Ναι
3. Οφέλη της συμπερίληψης	Λιγότερη περιθωριοποίηση παιδιών με ε.ε.α.	Ομάλη κοινωνικοποίηση παιδιών με ε.ε.α.	Ομάλη κοινωνικοποίηση παιδιών με ε.ε.α.	Εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών με ε.ε.α., ομάδα κοινωνικοποίηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας	Προσωπικό και κοινωνικό όφελος (Ομάλη κοινωνικοποίηση παιδιών με ε.ε.α.)	Εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών με ε.ε.α., ομάδα κοινωνικοποίηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας	Ισότητα συμμετοχή στην εκπαίδευση, κοινωνική ενσωμάτωση, καταξίωση εκπαιδευτικών & πολιτικό όφελος (δημοκρατική κοινωνία)	Αποδοχή διαφορετικότητας
4. Σύνδεση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση με την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
5. Εκπαιδευτική πολιτική-νομοθεσία → ομάδα ένταξη παιδιών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία	Δεν την διευκολύνει	Δεν την διευκολύνει	Την διευκολύνει	Την διευκολύνει	Δεν την διευκολύνει	Άγνοια ή νομοθεσία	Δεν την διευκολύνει	Άγνοια ή νομοθεσία
2η θεματική ενότητα - ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ & ΕΜΠΟΛΙΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ Ε.Ε.Α.								
6. Δυσκολίες μαθητών/τριών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία	Δυσκολία προσαρμογής, ρατσισμός	Ναι	Ναι	Μαθητές, δύο ταυτίζονται - Υστερούν τα παιδιά με ε.ε.α. ή/και αναπηρία	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
7. Προβλήματα σχετικά με τη συμπερίληψη	-Αναποτελεσματική εφαρμογή της συμπερίληψης - Απουσία κοινωνικής αλληλεπίδραση μαθητών με ε.ε.α. και μη - διαχωρισμός	-Αναποτελεσματική εφαρμογή της συμπερίληψης -Απουσία κοινωνικής αλληλεπίδραση μαθητών με ε.ε.α. και μη - διαχωρισμός	Μαθητές με βαριές αναπηρίες → Ανάγκη παράλληλης στήριξης στη γενική τάξη	Ανάγκη βελτίωσης της στάσης εκπαιδευτικών και μαθητών απέναντι στη διαφορετικότητα	-Απουσία πρακτικής εφαρμογής της συμπερίληψης -Απροθυμία ατόμων με ε.ε.α. ή/και αναπηρία αποδοχής της ένταξης σε συγκεκριμένο πλαίσιο (Ανάγκη ύπαρξης αμοιβαότητας ως προς τη διαχείριση της θετικής διάκρισης και του πλαισίου ένταξης)	Ελλιπής επιμόρφωση	-Άγνοια της συμπερίληψης από τους εκπαιδευτικούς - Η συμπερίληψη δεν αποτελεί πολιτικό στόχο των δημοκρατικών χορών - Ελλιπής πρακτικών μεθόδων εφαρμογής της συμπερίληψης	Ελλιπής επιμόρφωση
8. Επιπτώσεις σε βάρος των μαθητών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία εξαιτίας της άμεσης αντιμετώπισης τους στη μαθησιακή διαδικασία	Άρνηση φροντίδας & Καθυστέρηση σπουδών	Άρνηση φροντίδας & Καθυστέρηση σπουδών	Πόνος στον ψυχισμό των μαθητών/τριών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία	Παρεμπόρετο χρόνο προσαρμογής παιδιών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία στη γενική τάξη → Ανάγκη ανατολή προόδου «άριστων» μαθητών/τριών	Μαθησιακές και ενταξιακές επιπτώσεις → Απομόνωση αδυναμία επαγγελματικής αποκατάστασης	Κοινωνική απομόνωση, περιθωριοποίηση	Μαθητική διαφορά, παρτίση λόγω χαμηλής αποτίμησης των επιδόσεων τους, απόρριψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση λόγω ματαίωσης των προσπαθειών τους	Απόρριψη, μαθητική διαφορά, ψυχολογική επιβάρυνση, άρνηση συμπεριφορά παιδιών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία
9. Απαρίθμηση δυσκολιών στη συμπερίληψη των παιδιών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία	Αντιμετώπιση μαθητών/τριών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία από τους εκπαιδευτικούς ως ιδιωματικών	Αντιμετώπιση μαθητών/τριών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία από τους εκπαιδευτικούς ως ιδιωματικών	Αυξημένες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου και η ανάγκη πρόσθετης διδακτικής στήριξης των παιδιών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία	Δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες	Έλλειψη επιμόρφωσης και επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τις ε.ε.α. και την αναπηρία	Έλλειψη επιμόρφωσης και επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τις ε.ε.α. και την αναπηρία	Έλλειψη επιμόρφωσης και επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τις ε.ε.α. και την αναπηρία	Αδυναμία να εκφράσουν το δυναμικό τους λόγω του ασημί τους ακρότητας της ύπαρξής τους
10. Υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή και συμπερίληψη στο γενικό σχολείο	Δεν επαρκεί	Δεν επαρκεί	Δεν επαρκεί	Κτιριακή → Δεν επαρκεί	Δεν επαρκεί	Δεν επαρκεί	- Κτιριακή → Επαρκεί - Υλικοτεχνική → Δεν επαρκεί	Δεν επαρκεί
11. Διαθεσιμότητα θέσεων ειδικών παιδαγωγών στο γενικό σχολείο	Επαρκής αριθμός ειδικών παιδαγωγών	Επαρκής αριθμός ειδικών παιδαγωγών	Επαρκής αριθμός ειδικών παιδαγωγών	Επαρκής αριθμός ειδικών παιδαγωγών	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι
3η θεματική ενότητα - Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ								
12. Βαθμός δυσκολίας εκπαιδευτικού έργου στη συμπεριληπτική τάξη	Πολύ υψηλός	Πολύ υψηλός	Πολύ υψηλός	Πολύ υψηλός	Υψηλός	Πολύ υψηλός	Θέμα κοινωνικής ευαισθησίας (όχι εύκολου ή δύσκολου)	Πολύ υψηλός
13. Δυσκολίες εκπαιδευτικών στην τάξη	Άγνοια τρόπου προσέγγισης μαθητών/τριών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία	Άγνοια τρόπου προσέγγισης μαθητών/τριών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία	Άγνοια τρόπου προσέγγισης μαθητών/τριών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία	Δεν υπάρχουν δυσκολίες	Άμχανια, άγνοια λόγω έλλειψης σχετικών εμπειριών	Άγνοια τρόπου προσέγγισης μαθητών/τριών με ε.ε.α. ή/και αναπηρία	Δεν αγωνιζόταν η ερώτηση	Ανάλογο με τη διαφορετικότητα κάθε μαθητή και τον τρόπο προφοράς της
14. Βοήθεια στο εκπαιδευτικό έργο	Αύξηση της χρηματοδότησης, του εξοπλισμού, επιμόρφωση	Επιμόρφωση υλικοτεχνική υποδομή	Επιμόρφωση, μείωση της γραφειοκρατίας	Περισσότερο οπτικοακουστικό υλικό και αθώοτες διδασκαλίες για κάθε εκπαιδευτικό	Υπαρξη θεσμού που θα σιζήτούν οι εκπαιδευτικοί τα προβλήματά τους και θα υποστηρίζονται συστηματικά από ειδικούς για τον τρόπο διαχείρισης συγκεκριμένων θεμάτων	Συμβουλές, επιμόρφωση βοηθήται από ειδικό παιδαγωγό	Επιθυμία πρακτικής εφαρμογής των θεωρητικών γνώσεων	Βοήθεια ψυχολόγων, ειδικών παιδαγωγών
15. Επιθυμία συνδιδασκαλίας στη συμπεριληπτική τάξη	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
4η θεματική ενότητα - ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ - ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ								
16. Πραγματοποίηση επιμόρφωσης σε θέματα συμπερίληψης	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Ναι
17. Στάση απέναντι στην επιμόρφωση σε θέματα συμπερίληψης	Πολύ θετική	Θετική	Πολύ θετική	Πολύ θετική	Πολύ θετική	Θετική	Πάρα πολύ θετική	Πάρα πολύ θετική
18. Τρόπος και τόπος επιμόρφωσης	Δια ζώσης, εντός σχολικού ωραρίου	Δια ζώσης, εντός σχολικού ωραρίου	Δια ζώσης, εκτός σχολικού ωραρίου	Δια ζώσης, εκτός σχολικού ωραρίου	Δια ζώσης, εκτός σχολικού ωραρίου	Δια ζώσης, εκτός σχολικού ωραρίου	Δια ζώσης και εξ αποστάσεως, εκτός σχολικού ωραρίου	Δια ζώσης και εξ αποστάσεως, εντός και εκτός σχολικού ωραρίου
19. Επάρκεια παρεχόμενης επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής και αναπηρίας	Αρνητική	Αρνητική	Αρνητική	Αρνητική	Αρνητική	Αρνητική	Αρνητική	Αρνητική
20. Στάση απέναντι στην επάρκεια παρεχόμενης επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής και αναπηρίας	Αρνητική	Αρνητική	Αρνητική	Αρνητική	Αρνητική	Αρνητική	Αρνητική	Αρνητική
5η θεματική ενότητα - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ								
21. Εφαρμογή διδακτικών & παιδαγωγικών πρακτικών που προωθούν τη συμπερίληψη	Δεν εφαρμόζει	Δεν εφαρμόζει	Εξομοιωμένη διδασκαλία	Δεν εφαρμόζει	Διαφοροποιημένη διδασκαλία	Εξομοιωμένη διδασκαλία	Διαφοροποιημένη διδασκαλία	Δεν εφαρμόζει
22. Χρήση Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία των μαθημάτων	Ναι	Όχι	Ναι	Ναι	Όχι	Ναι	Ναι	Όχι

5η Θεματική Ενότητα - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ								
21. Εφαρμογή διδακτικών & παιδαγωγικών πρακτικών που προσθούν τη συμπερίληψη	Δεν εφαρμόζει	Δεν εφαρμόζει	Εξαιτομικευμένη διδασκαλία	Δεν εφαρμόζει	Διαφοροποιημένη διδασκαλία	Εξαιτομικευμένη διδασκαλία	Διαφοροποιημένη διδασκαλία	Δεν εφαρμόζει
22. Χρήση Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία των μαθημάτων	Ναι	Όχι	Ναι	Ναι	Όχι	Ναι	Ναι	Όχι