



ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
Μ.Π.Σ.: Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση
ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επιβλέποντες Καθηγητές:

- 1. κ. Αθανάσιος Κατσής**
- 2. κ. Δέσποινα Τσακίρη**
- 3. κ. Κων/νος Δημόπουλος**

**«Προς το νέο μοντέλο συμπερίληψης στην εκπαίδευση:
Η ανάγκη για κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών σε θέματα
ειδικής αγωγής».**

Της Ειρήνης Ζέρβα Α.Μ.: 3032201701511

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ όλους τους Καθηγητές και τις Καθηγήτριές μου για την ευκαιρία που μου έδωσαν να έρθω σε επαφή με ένα νέο γνωστικό πεδίο, για την πολύτιμη βοήθειά τους και την υπομονή που επέδειξαν. Ιδιαίτερω, ευχαριστώ τον επιβλέποντα της εργασίας και Πρύτανη κ. Κατσή για την πολύτιμη στήριξη και τη βοήθεια που μου παρείχε.

Πνευματικά δικαιώματα

Βεβαιώνω ότι η μεταπτυχιακή διατριβή είναι εξ' ολοκλήρου δικό μου έργο και κανένα μέρος της δεν είναι αντιγραμμένο από έντυπες ή ηλεκτρονικές πηγές, μετάφραση από ξενόγλωσσες πηγές και αναπαραγωγή από εργασίες άλλων ερευνητών ή φοιτητών. Για τη συγγραφή της διατριβής μου δεν έχω χρησιμοποιήσει ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού, χωρίς να γίνεται αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από εφημερίδα ή περιοδικό, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα, κλπ.).

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος

All rights reserved

Ζέρβα Ειρήνη

«Η διδασκαλία είναι κάτι περισσότερο από το να διανέμεις τη γνώση, είναι να εμπνέεις την αλλαγή».

William Arthur Ward,
Αμερικανός συγγραφέας

Συνομογραφίες

ΕΕΕΚ:ΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

ΕΜΕ: ΕΙΔΙΚΗ ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΕΕΠ:ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΗΠΑ: ΗΝΩΜΕΝΕΣ ΠΟΛΙΤΕΙΕΣ ΑΜΕΡΙΚΗΣ

ΙΕΠ: ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΚΕΣΥ: ΚΕΝΤΡΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1: Ιστορική αναδρομή συμπερίληψης.....	17
Εικόνα 2: Πλεονεκτήματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	22
Εικόνα 3: Μειονεκτήματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	25
Εικόνα 4: Στρατηγικές συμπερίληψης.....	27
Εικόνα 5: Μοντέλα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	60

Κατάλογος περιεχομένων

Ευχαριστίες	2
Πνευματικά δικαιώματα.....	3
Αντί Προλόγου	4
Συντομογραφίες	5
Κατάλογος Εικόνων	6
Περίληψη Ελληνική	8
Περίληψη Αγγλική	9
Εισαγωγή.....	10
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ	12
1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ	12
1.2 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ.....	14
1.3 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ	18
1.4 ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ	21
1.5 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΕ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	28
2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ	28
2.2 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ	29
2.3 ΣΤΟΧΟΙ.....	30
2.4 ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	32
2.5 ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	33
2.6 ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	34
2.7 ΘΕΣΜΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	35
2.7.1 ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	35
2.7.2 ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΧΕΣΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	52
3.1 ΑΡΧΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	52
3.2 ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	56
3.3 ΟΦΕΛΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	61
3.4 ΕΜΠΟΔΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	62
3.5 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	68
3.6 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ	70
3.7 ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ	76
3.8 ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	77
3.9 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	78
3.10 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	78
3.11 ΣΧΕΣΗ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	80
3.12 ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	80
3.13 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΥΝ ΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	82
ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	85
Η ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	86
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ	87
ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	88
ΕΥΡΗΜΑΤΑ	90
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	99
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	101
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	106
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	107
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ	108

Περίληψη Ελληνική

Εισαγωγή: Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποσκοπεί στην πλήρη αποδοχή των διαφορετικών ικανοτήτων των παιδιών, στην ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε όλες τις μαθησιακές ανάγκες τους και στην ισότιμη μεταχείρισή τους, χωρίς διακρίσεις.

Σκοπός: Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει την επιτακτική ανάγκη επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, δεδομένης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που προωθείται, να καταγράψει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το θέμα αυτό και τέλος να μελετήσει το κοινωνικό κέρδος και όφελος από μια τέτοια καινοτομία στον χώρο της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Υλικό-Μέθοδος: Προτείνεται ποιοτική ερευνητικά μεθοδολογική προσέγγιση με ποιοτικά δεδομένα μέσω της διεξαγωγής δομημένων συνεντεύξεων από εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και από γονείς.

Συμπεράσματα: Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Θεωρούν ότι μπορούν και πρέπει να καταρτιστούν και να επιμορφωθούν παραπάνω για να ανταποκριθούν στο μοντέλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης διότι δεν νιώθουν ότι είναι επαρκώς επιμορφωμένοι και καταρτισμένοι, αλλά υπό προϋποθέσεις.

Ως προς τους γονείς τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνανε πως επιθυμούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και ότι το κοινωνικό κέρδος από αυτή την καινοτομία είναι η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και η ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού που να είναι καταρτισμένος με ειδικές γνώσεις τις οποίες να χρησιμοποιεί τόσο για ενημέρωση αλλά και για συμβολή και βοήθεια προς αυτούς σχετικά με τα παιδιά τους.

Λέξεις – Κλειδιά: συμπερίληψη, συμπεριληπτική εκπαίδευση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Περίληψη Αγγλική

Introduction: Inclusive education aims at fully accepting the different abilities of children, responding to teachers in all their learning needs, and treating them equally, without discrimination.

Purpose: The purpose of this work is to highlight the urgent need for all teachers to specialize in special education, given the inclusive education that is being promoted, to record teachers' attitudes and perceptions on this subject, and finally to study the social benefits and benefits of such an innovation in the field of education, according to the perceptions of parents and teachers.

Material-Method: A qualitative research methodological approach with qualitative data is proposed through structured interviews with teachers of all levels of education and parents.

Conclusions: Based on the results of this research, teachers are positive about inclusive education. They feel that they can and should be trained and trained, but under specific conditions, above to respond to the model of inclusive education because they do not feel that they are sufficiently trained and trained.

As for parents, the results of the survey showed that they want to train teachers in special education and that the social benefit of this innovation is the upgrading of the education system and the existence of a teacher with specialized knowledge who can use it. both for information and for helping and helping them with their children.

Keywords: inclusion, inclusive education, teacher training

Εισαγωγή

Οι ανισότητες μέσα στα σχολεία, ιδιαίτερα μαθητών με δυσκολίες, αποτελούν πλέον καθημερινή πρόκληση για τους ηγέτες της εκπαίδευσης. Τα προγράμματα επιμόρφωσης και εκπαίδευσης ηγετών σχεδιάζονται για να προάγουν κοινωνικά δίκαιους ηγέτες στην εκπαίδευση, οι οποίοι καλούνται να διαμορφώσουν τους κατάλληλους εκπαιδευτικούς χώρους μέσα στους οποίους όλα τα παιδιά μπορούν να μαθαίνουν. Η ειδική αγωγή αναδύεται ως το πιο λεπτό και δύσκολο ζήτημα που οι ηγέτες της εκπαίδευσης πρέπει να διαχειριστούν (Pazey & Cole, 2012:243).

Η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, ακόμη και σε αυτούς που χρήζουν ειδικής αγωγής λόγω ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, μπορεί και πρέπει να αποτελεί ηθικό πρωτίστως μέλημα της ηγεσίας ήτοι της «**ηθικής ηγεσίας**» (**moral leadership**), όπως αυτή περιγράφεται από τον McBeath (2003:2).

Παρατηρείται, όμως, ότι σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, έχει ενσωματωθεί η ιδέα της *αξιοκρατίας*, την οποία επικαλούνται και οι κοινωνίες και που οδηγεί σε μια διαρκώς αναπαραγόμενη ιεραρχία. Το σχολείο περιγράφεται ως ένα συστημικό πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν εάν είναι έξυπνα, κινητοποιούνται, αποκτούν «αξία» ή όχι. Για να διασφαλιστεί μάλιστα η συγκρισιμότητα, οι μαθητές ταξινομούνται και ομαδοποιούνται ανάλογα με την ηλικία τους, διδάσκονται από τους ίδιους εκπαιδευτικούς, λαμβάνουν το ίδιο εκπαιδευτικό υλικό και υποβάλλονται στους ίδιους «ελέγχους» (αξιολογήσεις). Η εκπαίδευση, δηλαδή, στοχεύει στο να παρέχει οιονεί «ίσες» ευκαιρίες ανταγωνισμού (και όχι συναγωνισμού), ώστε οι μαθητές/φοιτητές να διακρίνονται με μοναδικό κριτήριο την ατομική τους αξία. (Croizet, et al. ό.π.:106). Υπάρχει, δηλαδή, η τάση η ευθύνη για την όποια ακαδημαϊκή επιτυχία ή αποτυχία να μετακυλύεται στο ίδιο το άτομο, την αξία και τις ικανότητες και τις φιλοδοξίες του. Το εκπαιδευτικό αυτό κατεστημένο μπορεί να διαχειριστεί προς όφελος των παιδιών που χρήζουν ειδικής αγωγής ένας ηγέτης με όραμα και ηθικό πρόσημο στις επιλογές του.

Ο Steven Ball ασκώντας δριμεία κριτική στις τρέχουσες εκπαιδευτικές πολιτικές επισημαίνει ότι οι διαφορές των πόρων και οι επενδύσεις που πραγματοποιούνται στις οικογένειες μετατρέπονται σε ατομικές διαφορές ή δείκτες διαφορετικών δεξιοτήτων. Οι πολιτικές των σχολείων που εστιάζουν στις μαθητικές επιδόσεις δε βοηθούν στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων και έχουν οδηγήσει, ιδιαίτερα στην Αγγλία, σε πολιτικές όλο και πιο στοχευμένες, που περιλαμβάνουν τη μείωση του αναλυτικού προγράμματος, που παραμελούν τους κοινωνικούς και ηθικούς σκοπούς της εκπαίδευσης και έχουν περισσότερες εξετάσεις για τους μαθητές από οπουδήποτε αλλού στον κόσμο. Τα σχολεία δεν μπορούν να κάνουν τίποτα μεμονωμένα για να αντιμετωπίσουν τις κοινωνικές ανισότητες με τις συγκεκριμένες πολιτικές που ασκούνται (Ball, 2010:162,163). Μέσα σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό κατεστημένο μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν απολαμβάνουν των ίδιων ευκαιριών στη μάθηση και της ισότιμης μεταχείρισής τους από το

εκπαιδευτικό σύστημα. Εγείρεται, επομένως, το **ηθικό δίλλημα** του κατά πόσο η **εκπαιδευτική ηγεσία** αντιμετωπίζει ισότιμα όλους τους μαθητές.

Επιπλέον, ανακύπτουν ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, τα οποία συχνά χαρακτηρίζονται από έλλειψη εποικοδομητικής σύμπλευσης με τη χάραξη της εκάστοτε αντίστοιχης εκπαιδευτικής πολιτικής και αυτό πιθανά να οφείλεται στην έλλειψη σαφήνειας για το τι τελικά είναι ένα κοινωνικά δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα (Francis et al., 2017).

Πολλές από τις πολιτικές που σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν, παρόλες τις καλές προθέσεις των εμπλεκόμενων να αμβλύνουν τις ανισότητες, στην πραγματικότητα τις όξυναν, μεγαλώνοντας τις «αποστάσεις» ανάμεσα στους περισσότερο και λιγότερο προνομιούχους (Gillborn et al., 2017:20). Πολλές, πλέον, έρευνες ερίζουν για το κατά πόσο η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση εμπλέκεται ουσιαστικά και δομικά στη χάραξη των εκπαιδευτικών πολιτικών (Francis et al., ό.π.).

Η θεωρία των Bourdieu και Passeron (1970) υποστηρίζει ότι η διαδικασία του σχολικού εγγραμματος ως εκπαιδευτικού κατεστημένου συμβάλλει στην αναπαραγωγή της ανισότητας μέσω μιας ελεγχόμενης διαδικασίας, κυρίως συμβολικής. Πιο αναλυτικά, στα ισχύοντα εκπαιδευτικά συστήματα **οι διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις περιγράφονται ως συσχετιζόμενες μόνο με τις ατομικές διαφορές και τα «φυσικά χαρίσματα»** (Φραγκουδάκη, Ά., 1985:359) των μαθητών. Το «σχολείο» επικαλείται πως υιοθετεί την αξιοκρατία. Για πάνω από έναν αιώνα η εκπαίδευση έχει οργανωθεί έτσι, ώστε να αναγνωρίζει την ατομική αξία, τα «ατομικά προσόντα» (Carson, 2007: Croizet et al., 2017:106).

Συμπερασματικά, η ιδέα της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο σχετίζεται με την ανακατανομή των πόρων, συμπεριλαμβανομένης και της εμπειρογνομosύνης των ειδικών επαγγελματιών, των σχολικών εγκαταστάσεων και άλλων υποστηρικτικών εκπαιδευτικών μεθόδων για να εξαλείψουν τα εμπόδια στη μάθηση που αντιμετωπίζουν οι περιθωριοποιημένες ομάδες. Επίσης, σχετίζεται με τη σημασία του προγράμματος σπουδών και την παιδαγωγική αναγνώριση του πλουραλιστικού χαρακτήρα της κοινωνίας με τη διασφάλιση διαφορετικών προσεγγίσεων σε θέματα ατομικών διαφορών, ατομικών δεξιοτήτων, πολιτισμών, θρησκειών, τρόπων ζωής, τα οποία εκπροσωπούνται τόσο στις παιδαγωγικές μεθόδους, όσο και στα διδακτικά υλικά. Τις αποφάσεις και τις πρωτοβουλίες που σχετίζονται με όλα όσα προαναφέρθηκαν καλείται να λάβει ένα ηγέτης, με ξεκάθαρο και προσανατολισμένο ηθικό πλαίσιο αξιών και ιδεών, που αφορούν στην ειδική αγωγή.

Ήδη έχουν γίνει κάποιες ενέργειες προς την κατεύθυνση αυτή αφού στα πρόσφατα αναθεωρημένα προγράμματα του συμβουλίου εκπαιδευτικής πολιτικής στις ΗΠΑ έχουν συμπεριλάβει πρόγραμμα σπουδών και εκπαίδευση για την ηγεσία που αγκαλιάζει και τιμά τη συμπερίληψη μαθητών στα K-12 προγράμματα ειδικής αγωγής, αναβαθμίζοντας τους διευθυντές ώστε να εκπληρώσουν το ρόλο

τους ως ηγέτες κοινωνικά δίκαιους (Pazey & Cole,2012:244).

Η «ηθική ηγεσία» σχετίζεται άμεσα με τη σχολική βελτίωση, αφού σχετίζεται με τη μαθητική συμπεριφορά και ανταπόκριση στις προσαρμοστικές αλλαγές που η ηγεσία προτείνει στοχεύοντας στη συμπερίληψη και στη συνεκπαίδευση μαθητών με ιδιαίτερα μαθησιακά χαρακτηριστικά (Sergiovanni, ό.π. Ainscow & Sandill, 2010).

Για την επίτευξη των παραπάνω απαιτείται παρέμβαση στον τρόπο που σκέφτονται τα μέλη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς και στο αξιακό τους σύστημα, στις πεποιθήσεις και στις αντιλήψεις τους, κάτι που η «ηθική ηγεσία» μπορεί να εξασφαλίσει (Ainscow & Sandill,ό.π.:408), αφού διαμορφώνει κοινωνικές και ηθικές στάσεις εξ ορισμού. Προκειμένου δε να διαμορφώσει αυτή τη συμπεριληπτική κουλτούρα είναι σημαντικό ένας ηγέτης να λάβει υπόψη του το αξιακό σύστημα που ήδη υπάρχει (Ainscow, 1999 Corbett, 2001 Ainscow,Booth & Dyson, 2006 :Ainscow & Sandill,2010).

Οι Leithwood & Riehl (2005) καταλήγουν στο ότι σε διαφοροποιούμενα μαθητικά περιβάλλοντα, όπως είναι και ένα περιβάλλον με μαθητές που χρήζουν ειδικής αγωγής, το ηγετικό στυλ μπορεί να είναι αποτελεσματικό στην προώθηση της σχολικής ποιότητας, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα από δυναμικά μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης, δημιουργώντας ισχυρές κουλτούρες και συστήματα με ηθικές αξίες. Και αυτό διότι είναι ουσιαστική η γνώση της ειδικής αγωγής, και του νομικού πλαισίου της ειδικής αγωγής σε κάθε εκπαιδευτικό ηγέτη, ο οποίος έχει ηθικό χρέος να ενημερώνει και τους ίδιους τους μαθητές καθώς και τους γονείς τους για τα δικαιώματά τους, να τους εξασφαλίζει το δικαίωμα λόγου, δράσεις που προωθούνται από την ηθική και κοινωνικά δίκαιη ηγεσία (Council for Exceptional Children, 2008 Pazey, Cole & Garcia, 2012).

Μέχρι σήμερα οι περισσότεροι επί κεφαλής των σχολικών μονάδων βασιζόνταν σε συναδέλφους τους οι οποίοι είχαν ειδική εκπαίδευση ή εμπειρία στην ειδική αγωγή. Έτσι, οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες πλαισιώνονται αποσπασματικά και περιστασιακά, χωρίς να υπάρχει ένα ηθικό αξιακό σύστημα που να προάγει τα δικαιώματα των μαθητών αυτών (Lashley, 2007), κατάσταση που η υιοθεσία ενός πλαισίου «ηθικής ηγεσίας» θα μπορούσε να αντιμετωπίσει με τη δημιουργία ειδικών προγραμμάτων συμπερίληψης, με γνώση για την ειδική αγωγή, τη νομοθεσία που την πλαισιώνει, πρακτικές εφαρμογές και πολιτικές, εξασφαλίζοντας παράλληλα την επιτυχή διεύθυνση των σχολικών μονάδων (Pazey & Cole, 2012).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σημαίνει τη συνύπαρξη μαθητών τόσο φυσιολογικών αναγκών όσο και αυτών με ειδικές ανάγκες στην ίδια τάξη. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση εκτιμά την ποικιλομορφία και τις μοναδικές συμβολές που προσφέρει κάθε μαθητής στην τάξη. Σε ένα πραγματικά συμπεριληπτικό περιβάλλον, κάθε παιδί αισθάνεται ασφαλές και έχει την αίσθηση του *ανήκειν*. Οι μαθητές και οι γονείς τους συμμετέχουν στον καθορισμό μαθησιακών στόχων και συμμετέχουν στις αποφάσεις που τους επηρεάζουν. Το προσωπικό του σχολείου οφείλει να έχει την

κατάρτιση, την υποστήριξη, την ευελιξία και τους πόρους για να προωθήσει, να ενθαρρύνει και να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών. Η εργασία αυτή επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων για τα ζητήματα αυτά.

Η εργασία αυτή αποτελείται από 2 μέρη. Το θεωρητικό μέρος που αφορά σε στοιχεία σχετικά με την ειδική αγωγή και την συμπεριληπτική εκπαίδευση και το ερευνητικό μέρος που αποτελεί μια ποιοτική ερευνητικά μεθοδολογική προσέγγιση με δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω της διεξαγωγής δομημένων συνεντεύξεων που διεξήχθησαν σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και σε γονείς στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στην Αττική.

Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από 3 κεφάλαια.

Το πρώτο κεφάλαιο αναλύει στοιχεία σχετικά με την έννοια της συμπερίληψης.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά στοιχεία σχετικά με την ειδική αγωγή και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρει τη σχέση των εκπαιδευτικών και των γονέων με κριτήριο τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, προσεγγίζει τη συμπερίληψη σε σχέση με τις αντιλήψεις και τις απόψεις τους, αλλά εστιάζει και στον ρόλο των γονέων.

Στη συνέχεια ακολουθεί το ερευνητικό μέρος, οι βιβλιογραφικές αναφορές που χρησιμοποιήθηκαν στο θεωρητικό μέρος και τέσσερα παραρτήματα στα οποία παρατίθενται οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών και των γονέων, αλλά και οι απομαγνητοφωνήσεις μιας ενδεικτικής συνέντευξης ενός εκπαιδευτικού και ενός γονέα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ

Η ενσωμάτωση στην εκπαίδευση αναφέρεται σε ένα μοντέλο όπου οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ή άλλου τύπου ανάγκες συνεκπαιδούνται μαζί με όλους τους υπόλοιπους μαθητές (γενικής εκπαίδευσης). Αναπτύσσεται στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης ενδεχομένως ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή σχέδιο και βασίζεται στην αντίληψη ότι είναι πιο αποτελεσματικό για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, διότι έχει αναφερθεί ότι η μικτή εμπειρία στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις οδηγεί σε περαιτέρω επιτυχία στη ζωή. Η ενσωμάτωση αυτή όμως πολλές φορές εξακολουθεί να παρέχει τη χρήση ειδικών χώρων ή αιθουσών για να διαχωρίσει έστω εν μέρει τους μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες από μαθητές χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες (Egilson and Traustadottir, 2009).

Η εφαρμογή αυτών των πρακτικών ποικίλλει. Τα σχολεία χρησιμοποιούν συχνότερα το μοντέλο ένταξης για επιλεγμένους μαθητές με ήπιες έως μέτριες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα σχολεία με πλήρη ενσωμάτωση, τα οποία είναι σπάνια, δεν διαχωρίζουν τα προγράμματα «γενικής εκπαίδευσης» και «ειδικής εκπαίδευσης». Αντίθετα, το σχολείο αναδιαρθρώνεται και αναπροσαρμόζεται έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να μαθαίνουν μαζί (Gal et al,2010).

Η ενσωμάτωση στην εκπαίδευση τείνει να θέτει ως στόχο, κυρίως σε σχέση με τις αναπηρίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το να αλλάζουν οι μαθητές ή να γίνονται «έτοιμοι» ή να αξίζουν τη αποδοχή τους από την «επικρατούσα» τάξη. Αντίθετα, η συμπερίληψη αφορά στο δικαίωμα του παιδιού να συμμετέχει και το καθήκον του σχολείου να δεχτεί το παιδί (Egilson and Traustadottir, 2009).

Παρέχεται χρηματοδότηση από το κράτος για την πλήρη συμμετοχή παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο και κατά συνέπεια για τον σεβασμό των εκπαιδευτικών τους δικαιωμάτων. Οι Wilkinson και Pickett υποστήριξαν ότι οι επιδόσεις των μαθητών και η συμπεριφορά τους σε εκπαιδευτικά καθήκοντα μπορούν να επηρεαστούν βαθιά από τον τρόπο που αισθανόμαστε, βλέπουμε και κρίνουμε από τους άλλους. Όταν αναμένουμε να θεωρούνται κατώτεροι, οι ικανότητές τους φαίνεται να «μειώνονται» και να προσαρμόζονται στις προσδοκίες μας (Gal et al,2010), επιβεβαιώνοντας επομένως έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών.

Η συνεχής εκπαίδευση έχει γίνει μια παγκόσμια ιδέα, η οποία εφαρμόζεται σε διάφορα επίσημα συστήματα εκπαίδευσης σε έθνη στο νότιο και βόρειο ημισφαίριο. Καθώς οι πιστώσεις της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς εμφανίζονται σε ολόκληρο τον κόσμο, το ίδιο ισχύει και για άλλες έννοιες. Ειδικότερα, οι πολιτισμικές αντιλήψεις της αναπηρίας καθοδηγούν την υλοποίηση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής στάσης και τη χάραξη πολιτικής για τη συνεκπαίδευση σε διάφορες χώρες. Οι αναπηρίες συχνά οδηγούν σε μειωμένες κοινωνικά προσδοκίες, περιορίζοντας έτσι και τις ευκαιρίες μάθησης. Ωστόσο, όταν οι φροντιστές, οι εκπαιδευτικοί, τα μέλη των οικογενειών και άλλοι πάροχοι κατανοούν τις ικανότητες ως διασταύρωση των κοινωνικών, πολιτιστικών, ιστορικών, περιβαλλοντικών και ατομικών ικανοτήτων, προκύπτουν για όλους τους μαθητές πιο δίκαιες μορφές εκπαίδευσης. Οι μεταβολές στην κατανόηση της θέσης της αναπηρίας καθοδηγούν την ανάπτυξη εθνικών πολιτικών και νόμων για τη στήριξη της εφαρμογής της συμμετοχικής εκπαίδευσης.

Η έρευνα έχει επίσης επισημάνει τις πολυπλοκότητες, τις προκλήσεις και τις καινοτόμες πρακτικές που πρέπει να εξεταστούν προκειμένου να εγκατασταθεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση ως κανονιστική πρακτική. Για να υποστηριχθεί η συνεκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τόσο την ικανότητα να παρέχουν ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές στις τάξεις τους όσο και το όραμα ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι, ανεξαρτήτως φυλής, γλώσσας, θρησκείας, φύλου και ικανότητας, θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να λαμβάνουν μια εξαιρετική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται θεσμικά πλαίσια που έχουν σχεδιαστεί για να φιλοξενήσουν μαθητές χωρίς αποκλεισμούς και διευθυντές σχολείων που να καταλαβαίνουν την πολυπλοκότητα του έργου αυτού και να μπορούν να παράσχουν την ανατροφοδότηση, την υποστήριξη και την ηγετική πρωτοβουλία και πρακτική που είναι απαραίτητη για τη διατήρηση εκπαιδευτικών ευκαιριών χωρίς αποκλεισμούς (Kauffman and Badar, 2014).

1.2 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση εμφανίστηκε αρχικά στην ερευνητική βιβλιογραφία στα τέλη της δεκαετίας του 1980. Στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης, η συνεκπαίδευση επέκτεινε τις ευθύνες των σχολείων και των σχολικών συστημάτων για να αυξήσει την πρόσβαση, τη συμμετοχή και τις ευκαιρίες μάθησης για περιθωριοποιημένους πληθυσμούς μαθητών. Με τη χρήση ενός πολιτιστικού

φακού για την πλαισίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής, η συνεκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως μια συνεργατική, αμοιβαία συστατική και ευαίσθητη αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών (Gal et al,2010).

Η πλήρης συνειδητοποίηση της συμμετοχικής εκπαίδευσης βασίζεται σε κριτικά τεκμηριωμένες υποθέσεις σχετικά με την ικανότητα από τη μία και την «αναπηρία» από την άλλη (Peters 2004). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσφέρει τη δυνατότητα να επαναπροσδιοριστούν οι κυρίαρχες έννοιες της φυλής, της γλώσσας, της ικανότητας, του φύλου και της θρησκείας. Εντούτοις, καθώς τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα προσεγγίζουν την ορολογία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, σε πολλές περιπτώσεις, θεωρούνται ύποπτα όταν θεωρούν την ειδική εκπαίδευση ως έναν τρόπο διαλογής και διαχωρισμού των μαθητών που θεωρούνται ότι δεν εντάσσονται στο πρότυπο μοντέλο μαθητών (Kauffman and Badar, 2014).

Υποδηλώνεται ότι η συνεκπαίδευση απαιτεί την οργάνωση των σχολείων ως κοινότητες πρακτικής, στις οποίες τα σύνολα εργαλείων δομούν τη συμμετοχή και προνοούν συγκεκριμένα είδη πρακτικών. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα που ξεπερνά την κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Είναι μια ατζέντα που έχει σχεδιαστεί για να προωθεί τη μάθηση ως συνεχή σύντροφο σε όλη την ατομική και συλλογική εκπαιδευτική ζωή (Gal et al,2010).

Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι κοινότητες αντλούν από την ιστορία, την τρέχουσα πρακτική και μια κοινή γλώσσα για να διαπραγματευτούν την εκπαιδευτική εμπειρία μπορούν να δημιουργήσουν μετασχηματιστικές μεθόδους. Κατά παρόμοιο τρόπο, όταν οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν τον αντίκτυπο της καθημερινής πρακτικής τους (δηλαδή τη διδασκαλία στην πράξη), θα δημιουργήσουν νέες προσεγγίσεις που θα τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν τα διαρθρωτικά όρια που διατηρούν τις τρέχουσες διαιρέσεις μεταξύ ειδικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Liasidou,2013) .

Οι Shogren και Wehmeyer (2014) σημειώνουν ότι η συνεκπαίδευση είναι στην τρίτη γενιά της. Έχει κινηθεί από την προοπτική των δικαιωμάτων σε μια ανθρωποκεντρική προοπτική. Τώρα, απαιτείται ένα τρίτο σύνολο αρχών για να διασφαλιστεί ότι θα αναδειχθεί ως κοινό πρότυπο πρακτικής για όλους τους μαθητές: (1) ενδυνάμωση, (2) καλλιέργεια και ανάδειξη ικανοτήτων και πρόληψη, (3) παραγωγικότητα και κοινωνική ανταποδοτικότητα (Leckman and Taylor, 2015).

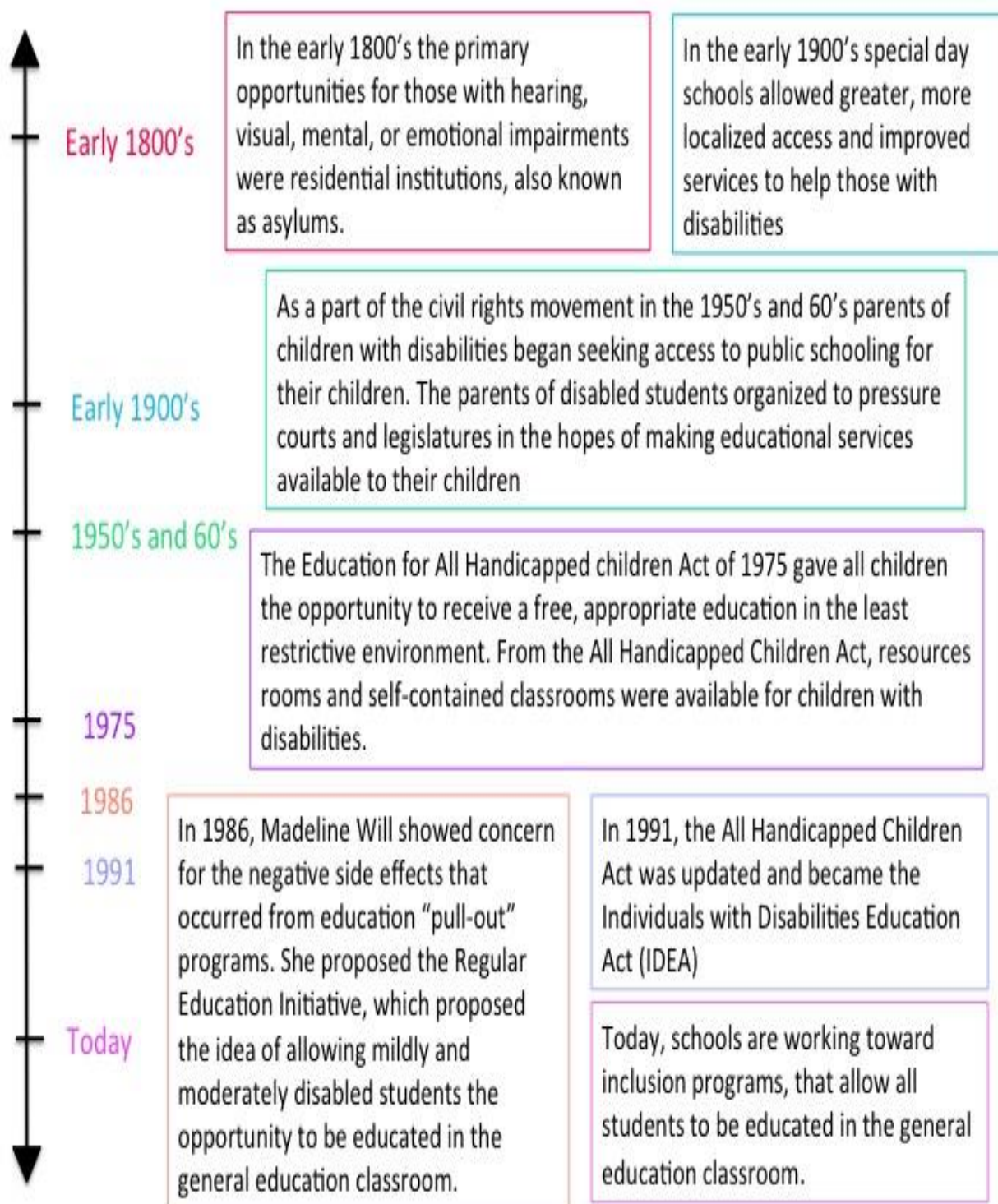
Η ενσωμάτωση έχει διαφορετικές ιστορικές ρίζες, οι οποίες μπορεί να είναι η ένταξη των μαθητών με σοβαρές αναπηρίες στις ΗΠΑ (οι οποίοι μπορεί να αποκλειστούν από τα σχολεία ή ακόμα και να

ζήσουν σε ιδρύματα) ή ένα μοντέλο συμπερίληψης στον Καναδά και τις ΗΠΑ (Πανεπιστήμιο Syracuse, Νέα Υόρκη), το οποίο είναι πολύ δημοφιλές στους «καθηγητές ενσωμάτωσης» που πιστεύουν στη συμμετοχική μάθηση, στη συνεργατική μάθηση και στις τάξεις συμμετοχής (Gal et al,2010).

Η συνεκπαίδευση διαφέρει από την ενσωμάτωση. Η ενσωμάτωση σε μια προσέγγιση της διάστασης της ισότητας απασχόλησε έντονα (π.χ. η αφίσα του Human Policy Press που έγραφε τα εξής: «Αν σκεφτήκατε ότι ο τροχός ήταν μια καλή ιδέα, θα σας αρέσει η ράμπα». Έτσι, η ενσωμάτωση κυρίως αφορούσε την αναπηρία και τις «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (δεδομένου ότι τα παιδιά δε βρίσκονταν στα κανονικά σχολεία) και απασχολούσε εκπαιδευτικούς, φοιτητές, διευθυντές, διοικητικούς υπαλλήλους, σχολικά συμβούλια και γονείς που άλλαζαν και καλούνταν να διαχειριστούν μαθητές που χρειάζονταν καταλύματα ή νέες μεθόδους διδασκίας ύλης και διδασκαλίας (εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα) στο κανονικό σχολείο (Gal et al,2010).

Αντίθετα, η ένταξη αφορά στο δικαίωμα του παιδιού να συμμετάσχει και στο καθήκον του σχολείου να δεχτεί το παιδί, σύμφωνα με την απόφαση του Ανώτατου Δικαστηρίου των ΗΠΑ εναντίον του Συμβουλίου Παιδείας και του νέου νόμου για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες. Η ενσωμάτωση, όμως, απορρίπτει τη χρήση ειδικών σχολείων ή σχολικών τάξεων, τα οποία παραμένουν δημοφιλή και επιχειρούν να χωρίσουν τους μαθητές με αναπηρίες από μαθητές χωρίς αναπηρίες. Το νέο πλαίσιο είναι η πλήρης συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες, σε αντίθεση με την προηγούμενη έννοια της μερικής συμμετοχής στο κανονικό σχολείο και με το σεβασμό των κοινωνικών, πολιτικών και εκπαιδευτικών δικαιωμάτων τους. Η ενσωμάτωση δίνει στους μαθητές με ειδικές ανάγκες τις δεξιότητες που μπορούν να χρησιμοποιήσουν μέσα και έξω από το σχολικό πλαίσιο (Gal et al,2010).

Εικόνα 1: Ιστορική αναδρομή συμπερίληψης



Πηγή: www.openbook.com Τελευταία πρόσβαση στις 13-01-2020

1.3 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι υποστηρικτές της ένταξης υποστηρίζουν ότι πρόκειται για ζήτημα πολιτικών δικαιωμάτων, αναγνωρίζοντας τα δικαιώματα που αξίζουν τα άτομα με αναπηρίες. Αυτά τα δικαιώματα περιλαμβάνουν ισότιμη πρόσβαση και ίσες ευκαιρίες. Η πρώτη προσπάθεια εξασφάλισης ισότιμης πρόσβασης και ίσων ευκαιριών στα σχολεία δημιουργήθηκε με νόμο που ψηφίστηκε το 1975, ο *νόμος περί παιδιών με ειδικές ανάγκες για όλους*. Η νομοθεσία αυτή αναθεωρήθηκε το 1990, το 1997 και το 2004 και μετονομάστηκε σε *νόμο περί εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρίες*. Από την άλλη σε κανένα σημείο του νόμου αυτού δεν αναφέρεται ο όρος «ένταξη». Ο νόμος ζητά από κάθε παιδί να εκπαιδεύεται στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον. Το ελάχιστο περιοριστικό περιβάλλον θεωρείται πως είναι η τάξη γενικής εκπαίδευσης (Koutselini and Variande, 2009).

Μια σημαντική διαφορά μεταξύ του αρχικού κανονισμού του 1975 και του σημερινού εντοπίζεται στο επίπεδο των απαιτήσεων που επιβάλλονται στα σχολεία. Ο νόμος για την παιδεία για όλα τα άτομα με ειδικές ανάγκες οδήγησε σε διαχωρισμένες αίθουσες διδασκαλίας, παρόλο που δεν ήταν ρητή εντολή του νόμου, κάτι που αποδίδεται μάλλον στην είσοδο σε ένα σχετικά άγνωστο εκπαιδευτικό πεδίο. Ωστόσο, ο διαχωρισμός δεν σημαίνει ισότητα. Ο κανονισμός είχε επαναπροσδιορισμούς με μεγαλύτερη έμφαση στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης και στο γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών. Παρόλο που συχνά συγχέεται - ακόμη και από τους εκπαιδευτικούς - δεν υπάρχει ακόμη ειδική αναφορά στην ένταξη ή τον εντοπισμό των υπηρεσιών σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, εκτός από τη φράση «*λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον*» (Gal et al, 2010). Στην πράξη έχουν εντοπιστεί τρεις παράμετροι που αποτελούν τη βάση για την αποτελεσματική εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς στα καναδικά σχολεία και τις αίθουσες διδασκαλίας (Gal et al, :ό.π.).

Η πρώτη είναι η υγιής πολιτική και η ηγεσία που βασίζεται στην κοινή δέσμευση για ένταξη και ποικιλομορφία που έχει καλλιεργηθεί. Η επικύρωση από το Καναδικό κράτος της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες με την ώθηση για ένταξη που περιέχεται στο άρθρο 24, αποτελεί περαιτέρω απόδειξη αυτού του γεγονότος. Πρέπει να καταβληθεί μεγαλύτερη προσπάθεια σε αυτόν τον τομέα, ιδίως σε ορισμένες επαρχίες, αλλά η πρόκληση είναι περισσότερο να γίνει η ενσωμάτωση παρά να επιτευχθεί συμφωνία για διεύρυνση της ένταξης (Liasidou, 2013).

Η δεύτερη συνιστώσα είναι η παροχή ενός ολοκληρωμένου σχολικού προγράμματος που να θέτει σε εφαρμογή τις πρακτικές του σχολείου και της τάξης που απαιτούνται για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των φοιτητών. Αυτό περιλαμβάνει την οικοδόμηση ενός συνεργατικού σχολικού

περιβάλλοντος, τη δημιουργία εκπαιδευμένων δασκάλων υποστήριξης, την υποστήριξη των μαθητών με ειδικούς επιστήμονες και επαγγελματίες και πολλά άλλα. Αυτή η περιοχή απαιτεί *διαρκή προσπάθεια* για την εγκαθίδρυση του αναγκαίου (Αγγελίδης, 2011).

Το τρίτο απαραίτητο συστατικό για την αποτελεσματική ένταξη των σπουδαστών και των εκπαιδευτικών είναι η ανάπτυξη μιας σειράς διδακτικών πρακτικών που μπορούν να αξιοποιηθούν από καθηγητές στην τάξη με ρεαλιστικό τρόπο σε καθημερινή βάση (Gal et al,2010).

Οι καθηγητές της τάξης χρειάζονται ένα σύνολο εργαλείων για να παρέχουν κατάλληλη διδασκαλία σε μια ποικιλία ομάδων μαθητών σε μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς. Πρέπει να τηρούν τους επί μέρους στόχους και τους στόχους του προγράμματος σπουδών που έχει ορίσει το Υπουργείο Παιδείας, μια σημαντική πρόκληση από μόνη της. Αλλά αυτό δεν είναι μόνο που πρέπει να κάνουν. Πρέπει επίσης να γνωρίζουν τις συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους, ιδιαίτερα εκείνων με καθορισμένα προσωπικά σχέδια (ΙΕΠ, εξατομικευμένα σχέδια εκμάθησης κλπ.) Με βάση μια αναπηρία ή κάποια άλλη ειδική ανάγκη (Αγγελίδης, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί στον δρόμο για τη συμπερίληψη αναλαμβάνουν πέντε πολύ σύνθετα καθήκοντα (Bjekic et al, 2014):

- Εξετάζουν το πρόγραμμα σπουδών και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (γνώσεις ή δεξιότητες)
- Προσδιορίζουν μια εκπαιδευτική στρατηγική
- Εξετάζουν τις συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες και τα δυνατά σημεία των μαθητών στην τάξη που διαχειρίζονται- Σχέδιο Εξατομικευμένης Μάθησης
- Ενεργοποιούν τους μαθητές με στόχο την ουσιαστική μάθηση
- Αξιολογούν την πραγματική επιτυχία των μαθητών από τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν

Είναι σαφές ότι αυτά τα καθήκοντα αποτελούν πρόκληση ακόμη και για τους πιο ικανούς εκπαιδευτικούς. Για να επιτύχουν χρειάζονται υποστήριξη και χρειάζονται πρόσβαση σε μια σειρά εργαλείων, στρατηγικών και πρακτικών που τους βοηθούν με κάθε δυνατό τρόπο. Ορισμένα από τα εργαλεία που συνήθως αναφέρονται από τους ειδικούς περιλαμβάνουν: διαφοροποιημένη διδασκαλία, χρήση γενικού σχεδιασμού για μάθηση, συνεργατική μάθηση, χρήση του μοντέλου πολλαπλών πληροφοριών χρησιμοποιώντας την ταξινόμηση των γνωστικών επιπέδων του Bloom, εξέταση των όρων μάθησης, δομημένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις κι άλλα (Gal et al,2010).

Ωστόσο, ίσως το πιο ελπιδοφόρο εργαλείο έως τώρα για να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να καλύψουν τις ανάγκες ενός διαφορετικού μαθητικού πληθυσμού θεωρείται η χρήση της τεχνολογίας και της μάθησης που υποστηρίζεται από ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Πρέπει να προωθηθεί η χρήση των υπολογιστικών προσεγγίσεων από τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Για να γίνει αυτό, πρέπει να ξεκινήσουν με τη γνώση και την ευαισθητοποίηση. Αυτό πρέπει να ακολουθηθεί από επενδύσεις στην κατάρτιση και τις επενδύσεις για την εισαγωγή της τεχνολογίας στην τάξη. Η αξιοποίηση αυτού του δυναμικού στην υπηρεσία της μάθησης των μαθητών στη σχολική τάξη είναι η πρόκληση (Schmit and Vrohnik, 2015).

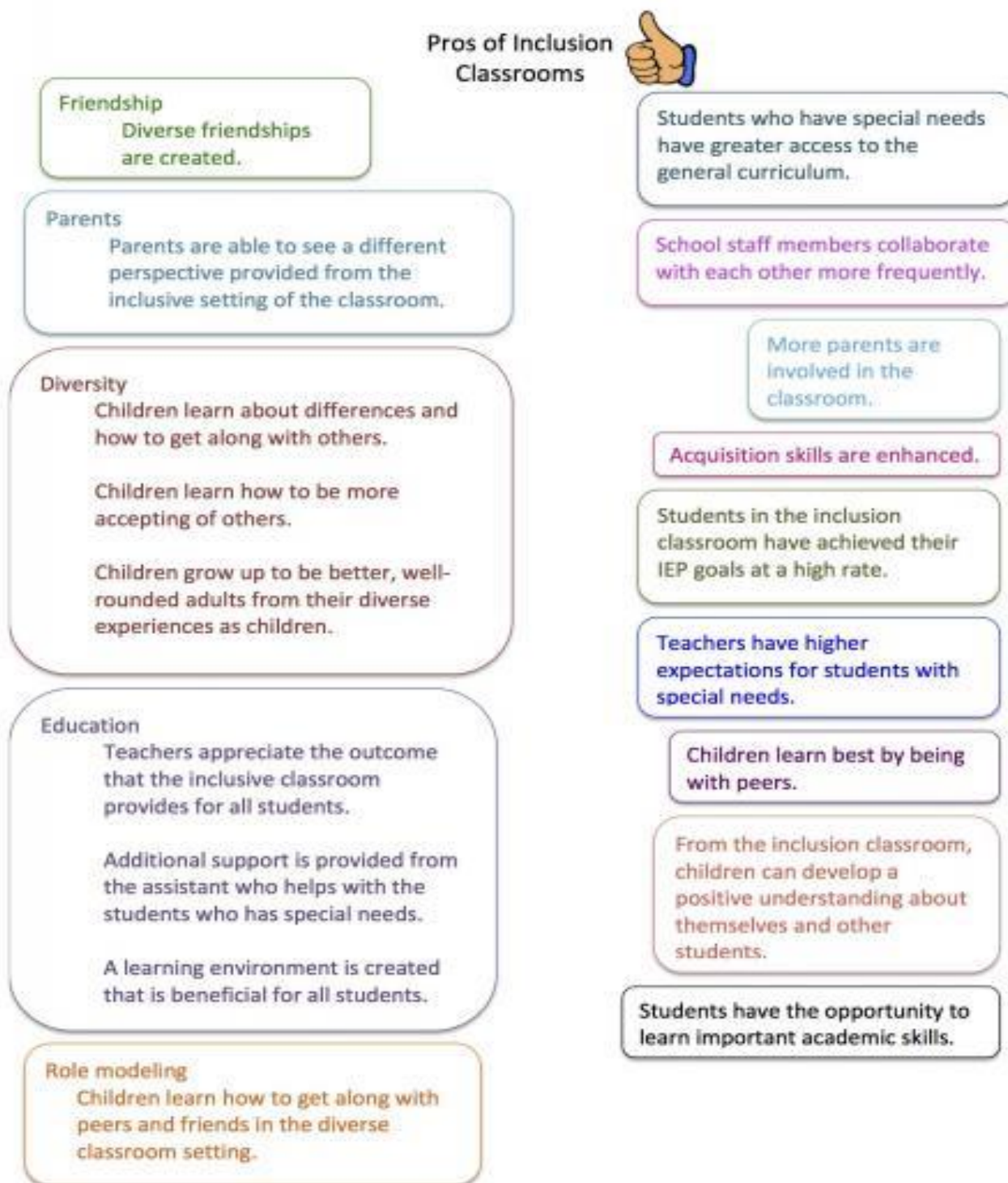
1.4 ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Είναι γεγονός πως στη συνείδηση των περισσότερων εμπλεκόμενων με την εκπαιδευτική διαδικασία, στον τύπο και στη διεθνή επιστημονική κοινότητα η έννοια της συμπερίληψης λαμβάνει α priori θετικό πρόσημο. Κάτι τέτοιο βέβαια τείνει να τίθεται υπό κρίση όταν οι άμεσα εμπλεκόμενοι, οι εκπαιδευτικοί, καλούνται να την εφαρμόσουν και να υλοποιήσουν συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές στρατηγικές. Εκεί αναδύονται διάφορα εμπόδια, αλλά παρόλα αυτά η τάση για θετική αντιμετώπιση της συμπερίληψης μάλλον παραμένει. Στη βιβλιογραφία, βέβαια, αναφέρονται πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τα κυριότερα από τα οποία συνοψίζονται ως εξής:

Πλεονεκτήματα (Gal et al,2010):

- Τα παιδιά παρακολουθούν το σχολείο κοντά στο σπίτι τους, με τα αδέρφια και τους γείτονές τους. Είναι μέλη της κοινότητάς τους.
- Τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά μπορεί να αναπτύξουν κάποια ευαισθησία για τους ανθρώπους που έχουν αναπτυξιακές διαφορές, οι οποίες μπορεί να γενικευτούν στην κατανόηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι σημαντικοί και πολύτιμοι, ακόμα κι αν δεν είναι "ακριβώς όπως εγώ".
- Συχνά υποστηρίζεται ότι οι μαθητές πλήρους ενσωμάτωσης θα αποκτήσουν ένα πλουσιότερο μοντέλο ομιλίας με το να μοντελοποιήσουν πιο κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές απ'ότι εάν βρισκόταν σε ειδική τάξη εκπαίδευσης.
- Είναι συχνά μια πιο οικονομικά αποδοτική προσέγγιση για μια σχολική συνοικία.

Εικόνα 2: Πλεονεκτήματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

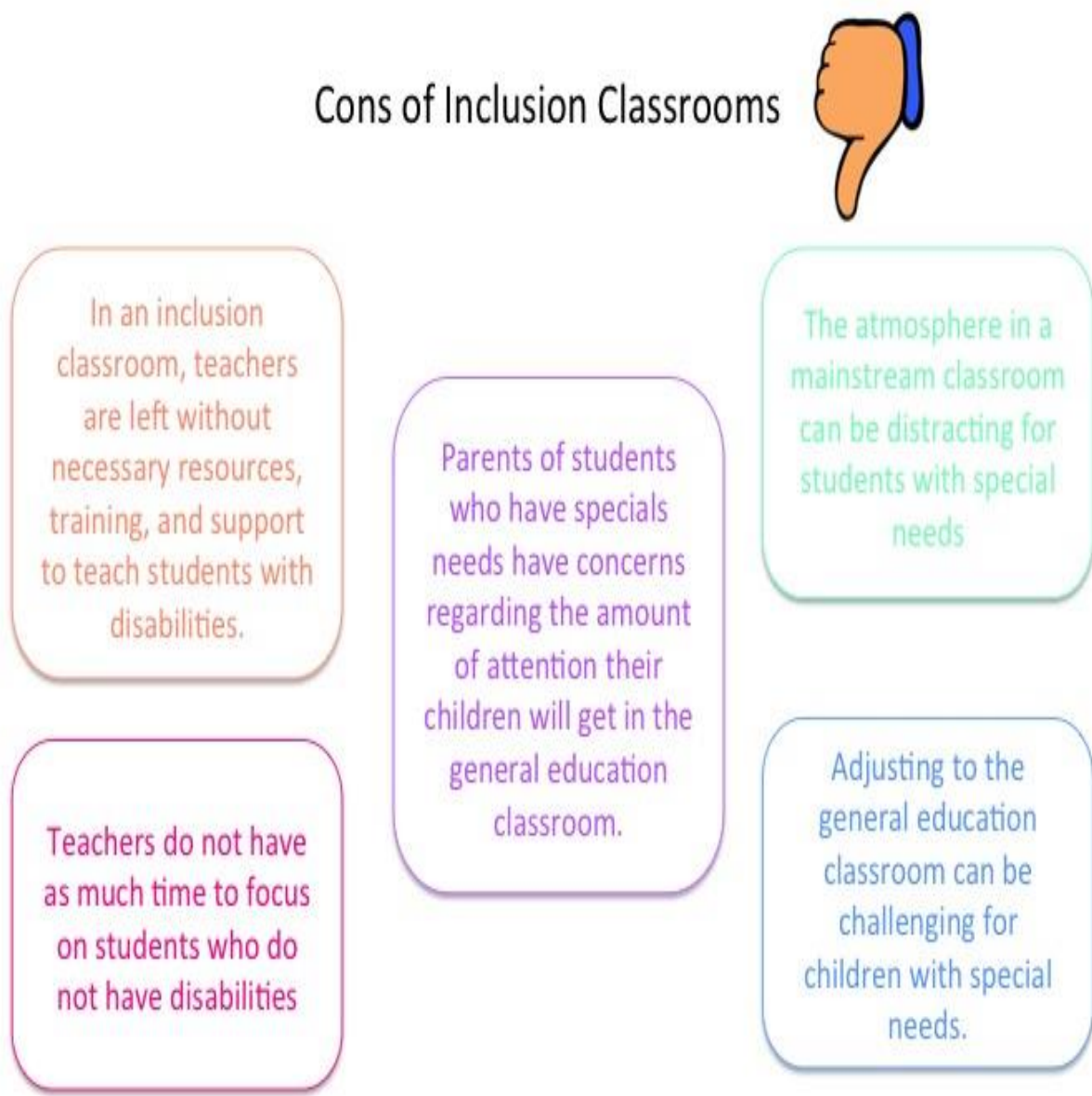


Πηγή: www.openbook.com Τελευταία πρόσβαση στις 13-01-2020

Μειονεκτήματα (Gal et al,2010):

- Η επιτυχία μιας πλήρους ένταξης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη στάση και την εμπειρογνωμοσύνη τόσο του εκπαιδευτικού της τάξης όσο και του βοηθού που έχει ανατεθεί στον ειδικό δάσκαλο (εάν υπάρχει). Πολύ συχνά, ο εκπαιδευτικός είναι τόσο επικεντρωμένος στην προετοιμασία της τάξης με αποτέλεσμα να έχει λίγο χρόνο για να αφιερώσει σε έναν μαθητή που χρειάζεται διαφοροποιημένη διδασκαλία. Πολύ συχνά, ο ειδικός εκπαιδευτικός έχει μικρή κατάρτιση ή εμπειρία στην παροχή υποστήριξης στον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Ενώ τα παιδιά με αναπηρίες μπορούν να συμμετέχουν πλήρως σε δραστηριότητες στην τάξη όπως η τέχνη, η μουσική και η φυσική αγωγή, εντούτοις πολλά σχολεία έχουν ουσιαστικά «θυσιάσει» τις τέχνες, τη μουσική και τη φυσική αγωγή, στο βωμό της προετοιμασίας σε γνωστικά αντικείμενα που στο μέλλον θα αξιολογηθούν με εξετάσεις.
- Οι άνθρωποι γίνονται φίλοι και κοινωνικοποιούνται με ανθρώπους με τους οποίους έχουν κοινά πεδία. Συχνά τα παιδιά με αναπηρίες, ειδικά εκείνα που έχουν προφανείς αναπηρίες όπως λεκτική, σωματική ή πνευματική γίνονται περισσότερο στοχοποιημένα παρά ισότιμα μέλη.
- Τα παιδιά με αναπηρία που έχουν καλές κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να απολαύσουν πλήρη ένταξη στα πρώτα χρόνια (νηπιαγωγείο και πρώιμα στοιχειώδη), αλλά καθώς μεγαλώνουν και ιδιαίτερα όταν φτάνουν στην εφηβεία, γίνονται ολοένα και πιο κοινωνικά απομονωμένα σε καθεστώς πλήρους ένταξης.
- Όλα τα παιδιά χρειάζονται εκπαίδευση που επενδύει και στο μέλλον: να αναπτυχθούν δεξιότητες που θα χρειαστεί αυτό το παιδί για να γίνει ένας επιτυχημένος και παραγωγικός ενήλικας. Συχνά, αυτές οι δεξιότητες, ειδικά καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν, είναι διαφορετικές για τα παιδιά που μπορεί να είναι έτοιμα να βρουν δουλειά μετά το γυμνάσιο, σε αντίθεση με τους μαθητές με αναπηρίες, οι οποίοι μπορεί να χρειάζονται πρόσθετη κατάρτιση για να αναπτύξουν τις δεξιότητες για να γίνουν όσο το δυνατόν πιο ανεξάρτητα.

Εικόνα 3: Μειονεκτήματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης



Πηγή: www.openbook.com Τελευταία πρόσβαση στις 13-01-2020

1.5 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ ΣΕ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Δεδομένων των τεράστιων αποκλίσεων στο πλαίσιο των ειδικών αναγκών, το «λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον» καθορίζεται κατά περίπτωση. Η πρακτικότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο να αποφασίσει κανείς το εάν ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς ταιριάζει καλύτερα σε ένα παιδί (Cockroft and Atkinson, 2015).

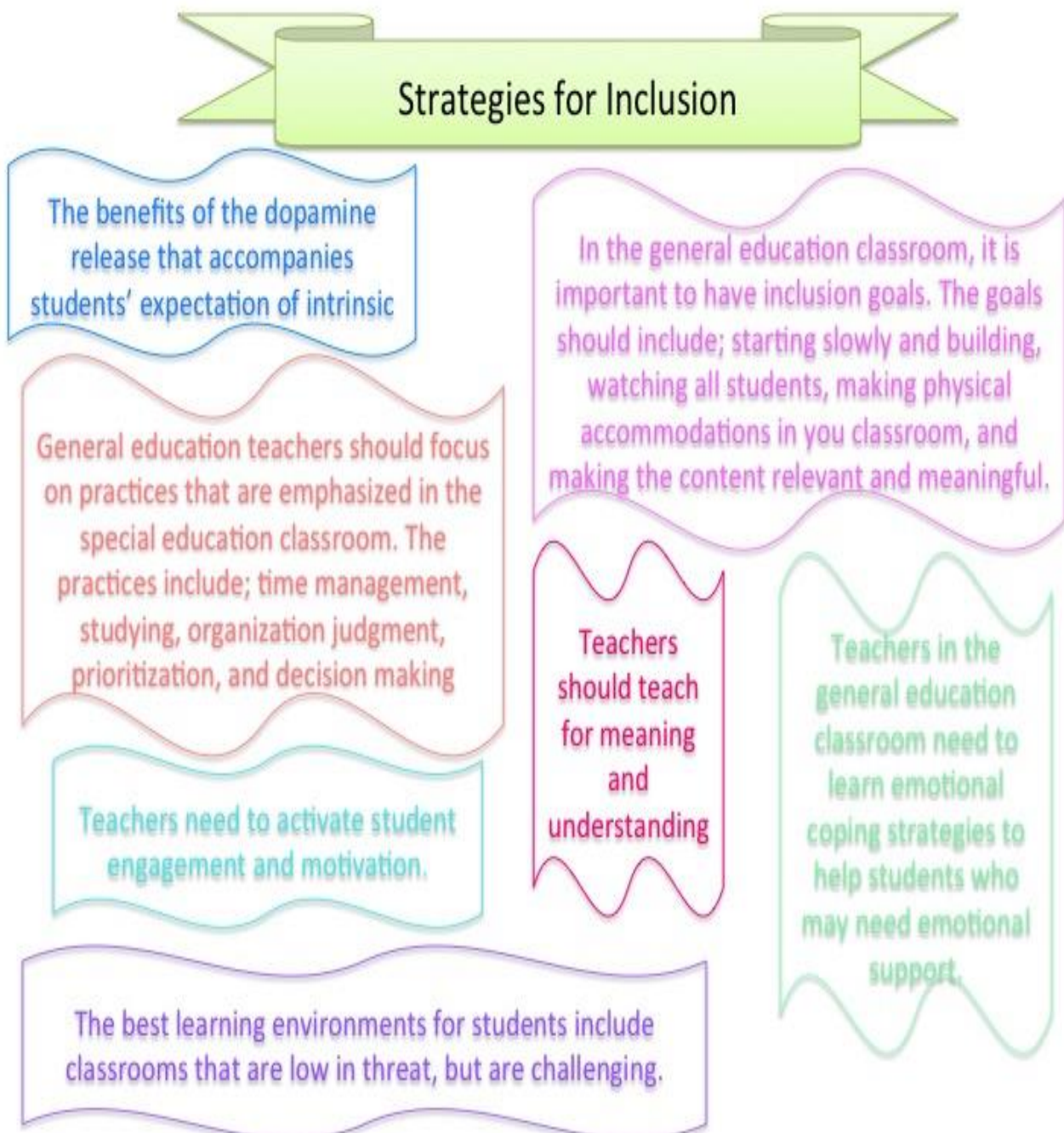
Πρώτα προσδιορίζεται εάν η ενσωμάτωση είναι σωστή για το παιδί ή όχι. Ο νομικός προσδιορισμός της ειδικής εκπαίδευσης αναφέρεται σε «ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία». Εάν το παιδί είναι ενταγμένο σε τάξη γενικής εκπαίδευσης ή αποσύρεται για κάποια άλλη υπηρεσία, πρέπει να λάβει ειδικά σχεδιασμένη εκπαίδευση. Ορισμένοι υποστηρικτές της ένταξης τείνουν να εξετάζουν μόνο προσαρμογές και τροποποιήσεις, ωστόσο, αν παρέχονται μόνο αυτές, τότε το παιδί δεν λαμβάνει ειδική εκπαίδευση (Gal et al, 2010).

Οι προσαρμογές που χρειάζεται ένας μαθητής αποδεικνύονται πολύ σημαντικές όταν εξετάζεται η ένταξή του στην τάξη. Ουσιαστικά, ένα πλαίσιο υποστηρίζει τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, αντισταθμίζοντας τα εμπόδια που σχετίζονται με την αναπηρία, παρέχοντας στους μαθητές τα εργαλεία για να υπερέχουν. Εξάλλου, ένας μαθητής με ειδικές ανάγκες είναι απίθανο να ευδοκιμήσει αν απλώς βρεθεί σε τάξη γενικής εκπαίδευσης (Αγγελίδης, 2011).

Σημεία που πρέπει να στοχεύσει πρακτικά ένας εκπαιδευτικός στον δρόμο για τη συμπερίληψη είναι:

- Πρόκληση κινήτρων για μάθηση στους μαθητές
- Καλλιέργεια ενσυναίσθησης
- Ψυχολογική υποστήριξη
- Προτεραιότητα βραχυπρόθεσμων και εφικτών στόχων
- Καλλιέργεια ποικίλων στρατηγικών μάθησης

Εικόνα 4: Στρατηγικές συμπερίληψης



Πηγή: www.openbook.com Τελευταία πρόσβαση στις 13-01-2020

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ

Η ειδική εκπαίδευση είναι η πρακτική της εκπαίδευσης των μαθητών με τρόπο που να αντιμετωπίζει τις ειδικές ατομικές τους διαφορές και ανάγκες. Στην ιδανική περίπτωση, αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει την ατομικά προγραμματισμένη και συστηματική παρακολούθηση των διαδικασιών διδασκαλίας, του προσαρμοσμένου εξοπλισμού, των υλικών και των προσβάσιμων ρυθμίσεων. Οι παρεμβάσεις αυτές έχουν σχεδιαστεί για να βοηθήσουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες να επιτύχουν υψηλότερο επίπεδο προσωπικής αυτότητας και επιτυχίας στο σχολείο και στην κοινότητά τους, τα οποία μπορεί να μην είναι διαθέσιμα εάν ο μαθητής έχει πρόσβαση μόνο σε μια τυπική εκπαίδευση στην τάξη (Βαστάκη, 2011).

Η ειδική εκπαίδευση αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες (όπως δυσλεξία), διαταραχές επικοινωνίας, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές (όπως ADHD), σωματικές αναπηρίες (όπως ατελή οστεογένεση, εγκεφαλική παράλυση, μυϊκή δυστροφία, αμφιβληστροειδοπάθεια και αταξία Friedreich), διαταραχές του φάσματος του αυτισμού, συμπεριλαμβανομένου και του συνδρόμου Asperger, διαταραχές πνευματικής ευχέρειας και πολλές άλλες αναπηρίες. Οι μαθητές με αυτά τα είδη αναπηριών είναι πιθανό να επωφεληθούν από πρόσθετες εκπαιδευτικές υπηρεσίες, όπως διαφορετικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία, χρήση τεχνολογίας, ειδικά προσαρμοσμένη διδακτική περιοχή ή αίθουσα πόρων (Δράκος, 2012).

Η πνευματική υπεροχή είναι μια διαφορά στη μάθηση και μπορεί επίσης να επωφεληθεί από εξειδικευμένες τεχνικές διδασκαλίας ή διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά ο όρος «ειδική εκπαίδευση» χρησιμοποιείται γενικά για να δηλώσει συγκεκριμένα την εκπαίδευση των μειονεκτούντων μαθητών με αναπηρίες. Η προικισμένη εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ξεχωριστά (Βαστάκη, 2011).

Ενώ η ειδική εκπαίδευση έχει σχεδιαστεί ειδικά για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, η διορθωτική εκπαίδευση μπορεί να σχεδιαστεί για κάθε μαθητή, με ή χωρίς ειδικές ανάγκες. Το καθοριστικό γνώρισμα είναι απλώς ότι έχουν φτάσει σε έλλειμμα, ανεξάρτητα από το γιατί. Για παράδειγμα, ακόμη και οι άνθρωποι με υψηλή νοημοσύνη δεν μπορούν να προετοιμαστούν εάν διαταραχθεί η εκπαίδευσή τους, για παράδειγμα, με εσωτερική μετακίνηση κατά τη διάρκεια αστικής διαταραχής ή πολέμου (Δράκος, 2012).

Στις περισσότερες ανεπτυγμένες χώρες, οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν τις μεθόδους διδασκαλίας και τα περιβάλλοντα, έτσι ώστε ο μέγιστος αριθμός μαθητών να εξυπηρετείται σε γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ως εκ τούτου, η ειδική εκπαίδευση στις ανεπτυγμένες χώρες θεωρείται συχνά ως υπηρεσία. Η ένταξη μπορεί να μειώσει τα κοινωνικά στίγματα και να βελτιώσει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα για πολλούς μαθητές (Ζώνιου – Σιδέρη, 2012).

Το αντίθετο της ειδικής εκπαίδευσης είναι η γενική/ τυπική εκπαίδευση. Η γενική εκπαίδευση είναι το πρότυπο πρόγραμμα σπουδών που παρουσιάζεται χωρίς ειδικές μεθόδους διδασκαλίας ή εξειδικευμένη υποστήριξη. Οι μαθητές που λαμβάνουν ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες μπορούν μερικές φορές να εγγραφούν σε ένα γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον για να μάθουν μαζί με τους μαθητές χωρίς αναπηρίες (Βαστάκη, 2012).

2.2 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Ένα από τα πρώτα ειδικά σχολεία στον κόσμο ήταν το Institut National des Jeunes Aveugles στο Παρίσι, το οποίο ιδρύθηκε το 1784. Ήταν το πρώτο σχολείο στον κόσμο που δίδασκε τυφλούς μαθητές. Το πρώτο σχολείο στη Βρετανία για τους κωφούς ιδρύθηκε στο Εδιμβούργο από τον Thomas Braidwood 1760, με εκπαίδευση για άτομα με προβλήματα όρασης και λίγο αργότερα στο Μπρίστολ το 1765 (Δράκος, 2012).

Τον 19ο αιώνα, οι άνθρωποι με αναπηρίες και οι απάνθρωπες συνθήκες όπου στεγαζόταν και εκπαιδεύτηκαν συζητήθηκαν στη λογοτεχνία του Charles Dickens. Ο Ντίκενς χαρακτήρισε άτομα με σοβαρές αναπηρίες ως έχοντα την ίδια, αν όχι περισσότερο, συμπόνια και γνώση στο Bleak House και το Little Dorrit (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016).

Αυτή η προσοχή στις υποβαθμισμένες συνθήκες ζωής των ατόμων με αναπηρίες οδήγησε σε μεταρρυθμίσεις στην Ευρώπη, συμπεριλαμβανομένης της επαναξιολόγησης των ειδικών σχολείων. Στη μεταρρύθμιση των ΗΠΑ ήρθε πιο αργά. Κατά τη διάρκεια του μέσου του 20ού αιώνα, ειδικά σχολεία, που ονομάζονταν θεσμοί, δεν έγιναν αποδεκτά, αλλά ενισχύθηκαν τρόπων τινά. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες στεγαζόταν με άτομα με ψυχικές ασθένειες και δεν τύγχαναν καλής εκπαίδευσης (Δράκος, 2012).

Η αποϊδρυματοποίηση προχώρησε στις ΗΠΑ ξεκινώντας από τη δεκαετία του 1970 μετά από τις εκθέσεις των θεσμικών οργάνων και χρειάστηκε λίγο πριν από την *Πράξη για τα Παιδιά με*

Αναπηρία για όλα τα άτομα με ειδικές ανάγκες (1974), τον Νόμο για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες (IDEA) (IDEIA). Η σχολική ολοκλήρωση υποστηρίχθηκε ήδη από τη δεκαετία του '70 και τα προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν διδάξει προσεκτικά και έχουν δώσει εντολή στους αποφοίτους για ένταξη στην τάξη, σε ατομικά, σχολικά και περιφερειακά επίπεδα για δεκαετίες, με αποτέλεσμα τη διπλή πιστοποίηση των «κανονικών εκπαιδευτικών» (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016).

Με τις τροποποιήσεις του Νόμου περί Εκπαίδευσης Ατόμων με Αναπηρίες του 1997, οι σχολικές περιοχές στις Ηνωμένες Πολιτείες άρχισαν να ενσωματώνουν σιγά-σιγά τους μαθητές με μέτριες και σοβαρές ειδικές ανάγκες σε κανονικά σχολικά συστήματα. Αυτό άλλαξε τη μορφή και τη λειτουργία των ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε πολλές σχολικές συνοικίες και τα ειδικά σχολεία είδαν στη συνέχεια μια σταθερή μείωση στις εγγραφές με αποτέλεσμα σε κάποιες περιοχές να αυξηθεί το κόστος ανά μαθητή. Έθεσε επίσης γενικά διλήμματα χρηματοδότησης σε ορισμένα τοπικά σχολεία και περιφέρειες, άλλαξε τον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία βλέπουν τις αξιολογήσεις και εισήγαγε τυπικά την έννοια της ένταξης σε πολλούς εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς (Αγγελίδης, 2011).

2.3 ΣΤΟΧΟΙ

Για την παροχή κατάλληλης ειδικά σχεδιασμένης διδασκαλίας σε όλους τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η ειδική εκπαίδευση θέτει τους ακόλουθους στόχους (Παππάνης και συν, 2011):

- Παροχή εξειδικευμένου και καλά εκπαιδευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού
 - Να προσλαμβάνεται ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που είναι αφοσιωμένο στους μαθητές με αναπηρίες
 - Παροχή συνεχιζόμενων δυνατοτήτων ανάπτυξης σε όλο το προσωπικό της ειδικής εκπαίδευσης: καθηγητές, προσωπικό υποστήριξης και ειδικούς επαγγελματίες

- Διατήρηση ειδικευμένου και καλά εκπαιδευμένου προσωπικού ειδικής εκπαίδευσης
 - Παροχή συνεχών ευκαιριών για επίλυση / υποστήριξη ατομικών και ομαδικών προβλημάτων
 - Παροχή κατάρτισης προσανατολισμού και καθοδήγησης του νεοπροσλαμβανόμενου

προσωπικού

- Χρήση ενεργών μεθόδων για την μείωση της γραφειοκρατίας
- Να εφαρμόζουν κρατικούς και ομοσπονδιακούς κανονισμούς
 - Παροχή εκπαίδευσης στο προσωπικό σχετικά με τις διαδικασίες
 - Παροχή ακριβών και έγκαιρων αξιολογήσεων των αναγκών των μαθητών
 - Ανάπτυξη κατάλληλων προγραμμάτων για μαθητές με ειδικές ανάγκες
- Παροχή κατάλληλων οικονομικών πόρων για τη χρηματοδότηση του προγράμματος
 - Παρακολούθηση των δαπανών του προϋπολογισμού με ακρίβεια
- Χρήση πληροφοριών αξιολόγησης για προγραμματισμό και ανάπτυξη προγραμμάτων
 - Χρήση δεδομένων για την κατανομή πόρων / πόρων του προγράμματος
- Συνεργασία με κατάλληλο προσωπικό για την παροχή κατάλληλης πρόσβασης στην τεχνολογία από το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές
- Συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας στον προγραμματισμό και την ανάπτυξη προγραμμάτων μεγάλης εμβέλειας
- Συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα

Όλοι οι παραπάνω στόχοι είναι φανερό πως δεν αποτελούν μόνο αντικείμενο επιστημονικής μέριμνας, αλλά πρωτίστως διοικητικής οργάνωσης και πολιτικής βούλησης, κάτι που επιβεβαιώνει την άποψη ότι η εκπαίδευση είναι κυρίως πολιτική πράξη.

2.4 ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι δομές και τα πλαίσια της ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν συγκεκριμένη διάρθρωση. Πιο συγκεκριμένα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση προβλέπονται (Στασινός, 2016):

- Ειδικά νηπιαγωγεία και προγράμματα πρώιμης παρέμβασης που λειτουργούν μέσα σε αυτά, για μαθητές ηλικίας μέχρι επτά ετών.
- Πρωτοβάθμιες Σχολές Ειδικής Αγωγής που λειτουργούν για τα ίδια έτη των Γενικών Δημοτικών Σχολών (Α-Ε) με ένα επιπλέον προκαταρκτικό έτος, για μαθητές ηλικίας μέχρι δεκατεσσάρων ετών.

Η εσωτερική δομή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής εκπαίδευσης και γενικής εκπαίδευσης είναι η ίδια. Σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου 4368/2016, η κατανομή των μαθητών σε τάξεις γίνεται κατόπιν αιτιολογημένης απόφασης του σχολικού συμβουλίου των εκπαιδευτικών της μονάδας ειδικής αγωγής μετά από σύσταση της Διεπιστημονικής Επιτροπής Εκπαίδευσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης ή διευθυντή του σχολείου. Η κατανομή είναι είτε κατά κατηγορία είτε κατά βαθμό (π.χ. χαμηλότερη, ενδιάμεση, ανώτερη) και βασίζεται στα ακόλουθα κριτήρια:

- την τάξη του εγγεγραμμένου μαθητή ή βαθμούς ανεξάρτητα από τον βαθμό εγγραφής
- την αξιολόγηση των μαθητών στο μητρώο προόδου των σχολείων
- τη διάγνωση
- την ικανότητα εκμάθησης του μαθητή
- τα ατομικά πρότυπα συμπεριφοράς των μαθητών
- τη δυναμική της δημιουργούμενης ομάδας.

Στόχος είναι η διαμόρφωση των τάξεων που θα εξυπηρετούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Η φοίτηση των σπουδαστών μπορεί να επεκταθεί σε δεκαπέντε χρόνια, μετά από έγκριση από το αρμόδιο ΚΕΣΥ (Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης).

2.5 ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ακολούθως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συντηρείται η κρατική μέριμνα με τα ακόλουθα σχήματα:

A. Κατώτατα Δευτεροβάθμια Ειδικά Εκπαιδευτήρια (Γυμνάσια ΕΑΕ)

Σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008, οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν το πρώτο έτος και τους βαθμούς Α, Β, Γ σε Σχολές Ειδικής Αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέχρι το δέκατο ένατο έτος της ηλικίας τους. Οι απόφοιτοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να εγγραφούν απευθείας στον βαθμό Α της Σχολής Ειδικής Αγωγής Κάτω Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κατόπιν αξιολόγησης από τις αρμόδιες (Παπάνης και συν, 2011).

B. Ανώτατα Δευτεροβάθμια Ειδικά Εκπαιδευτήρια (Λύκεια ΕΑΕ)

Σύμφωνα με το Ν. 3699/2008, τα Ανώτατα Δευτεροβάθμια Ειδικά Εκπαιδευτήρια παρέχουν ένα προκαταρκτικό έτος φοίτησης εκτός από τους βαθμούς Α, Β, Γ στους μαθητές. Οι απόφοιτοι

ειδικών σχολών ειδικής αγωγής με ειδικές ανάγκες ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μπορούν να εγγραφούν απευθείας στο βαθμό Α των σχολών ειδικών σχολών ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατόπιν αξιολόγησης από το σχετικό ΚΕΣΥ (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016).

2.6 ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σύμφωνα με το Ν. 4415/2016, τα Επαγγελματικά Κατώτερα Δευτεροβάθμια Σχολεία προσφέρουν τη φοίτηση των βαθμών Α, Β, Γ, Δ των Σχολείων Ειδικής Αγωγής και βαθμούς Α, Β, Γ, Δ των Ανωτάτων Σχολών Ειδικής Αγωγής. Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μετά από αξιολόγηση από το σχετικό ΚΕΣΥ, μπορούν να εγγραφούν σε σχολεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κατώτερης και Μέσης Εκπαίδευσης Ειδικών Αναγκών. Αυτοί οι μαθητές επωφελούνται από το χρονοδιάγραμμα και τα προγράμματα σπουδών της συγκεκριμένης δομής και εντός της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής εκπαίδευσης μπορούν να ακολουθήσουν μια σχολική δομή μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και μια αυτόνομη ή επιθεωρούμενη επαγγελματική εμπειρία (Coutsocostas and Alborz, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, οι απόφοιτοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (γενικής ή ειδικής) και των βαθμών Α, Β του Εργαστηρίου Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, μετά από αξιολόγηση από το σχετικό ΚΕΣΥ, μπορούν να εγγραφούν στον Α βαθμό της Επαγγελματικής Σχολής Κατώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ειδικών Αναγκών. Οι μαθητές μπορούν πρώτα να υποβάλουν αίτηση για τον βαθμό Α έως ότου είναι δεκαέξι ετών. Μετά την ολοκλήρωση της φοίτησης στο βαθμό Δ αποκτούν πτυχίο Κατώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι απόφοιτοι της Επαγγελματικής Σχολής Κατώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ειδικών Αναγκών μπορούν να παρακολουθήσουν, εάν το επιθυμούν, μετά από αξιολόγηση από την αρμόδια ΚΕΣΥ (Tsakiridou and Polyzoroulou, 2014):

Βαθμός Α μιας επαγγελματικής σχολής ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ειδικών αναγκών

Βαθμός Α μιας Γενικής Σχολής Άνω Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Βαθμός Α ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ειδικών σχολών

Α βαθμός επαγγελματικής σχολής ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Βαθμός Α μιας βραδινής επαγγελματικής σχολής ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Κρατικά Ιδρύματα Επαγγελματικής Κατάρτισης για ενήλικους πτυχιούχους υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

2.7 ΘΕΣΜΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

2.7.1 ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Όσον αφορά στις προϋποθέσεις εισδοχής και φοίτησης για μαθητές βαθμών Α, Β, Γ, Δ των Επαγγελματικών Σπουδών Κατώτερης και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ειδικών Αναγκών, οι όροι και οι προϋποθέσεις είναι οι ίδιοι με αυτούς που ισχύουν για το Επαγγελματικό Γυμνάσιο Μέσης Εκπαίδευσης, ακολουθώντας βεβαίως μια αξιολόγηση από το σχετικό ΚΕΣΥ (Tsakiridou and Polyzoroulou, 2014).

Παιδιά διαφόρων ηλικιών και ενδεχομένως με διάφορες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να παρακολουθήσουν τις παραπάνω Ειδικές Μονάδες Εκπαίδευσης (ΕΜΕ). Τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΚ) είναι σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι μαθητές που έχουν ολοκληρώσει είτε ένα κύριο δημοτικό σχολείο είτε ένα ειδικό σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά δεν έχουν ξεπεράσει το δέκατο έκτο έτος μπορούν να εγγραφούν στις ΕΜΕ μετά από σύσταση σχετικού Κέντρου Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης. Οι ΕΜΕ απευθύνονται σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παρακολούθηση της διδακτέας ύλης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως συμβαίνει στα κανονικά σχολεία, τα εργαστήρια αυτά έχουν ένα σύστημα έξι βαθμών και ακολουθούν τα αναλυτικά και ωριαία δομημένα προγράμματα σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, λαμβάνοντας όμως υπόψη τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών όπως περιγράφονται στα Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα (Tsakiridou and Polyzoroulou, 2014). Σύμφωνα με το Ν. 3699/2008, ο απαιτούμενος αριθμός μαθητών για τη λειτουργία Ειδικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Εργαστηρίου Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης είναι τουλάχιστον πέντε και αποτελεί προϋπόθεση για την ίδρυση αυτών των μονάδων.

Σύμφωνα με το Νόμο 4452/2017, ο απαιτούμενος αριθμός μαθητών σε κάθε τάξη Ειδικής Προσχολικής Σχολής και Ειδικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι τουλάχιστον 4 / 7 άτομα. Σε ειδικές περιπτώσεις ο ελάχιστος αριθμός μπορεί να μειωθεί μέχρι και 3 μαθητές σε κάθε τάξη υπό την προϋπόθεση ότι ο Περιφερειακός Διευθυντής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποφάσισε να το πράξει λαμβάνοντας υπόψη την πρόταση του Διευθυντή Εκπαίδευσης, την απόφαση της σχολικής μονάδας, την πρόταση του σχετικού ΚΕΣΥ και του Συμβούλου Σχολής Ειδικής Αγωγής (Pappas et al, 2018). Ο απαιτούμενος αριθμός μαθητών σε κάθε τάξη των Σχολείων Ειδικής Αγωγής και των Ανωτάτων Δευτεροβάθμιων Ειδικών Εκπαιδευτικών Σπουδών είναι 5 έως 9 το μέγιστο. Σε ειδικές περιπτώσεις ο ελάχιστος αριθμός μπορεί να μειωθεί έως και 3 μαθητές σε κάθε τάξη υπό την προϋπόθεση ότι ο Περιφερειακός Διευθυντής της Πρωτοβάθμιας και

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποφάσισε να το πράξει λαμβάνοντας υπόψη την πρόταση του Διευθυντή Εκπαίδευσης (Βαστάκη, 2011). Σύμφωνα με το Νόμο 4415/2016, ο απαιτούμενος αριθμός μαθητών σε κάθε κατηγορία Ειδικών Επαγγελματικών Σπουδών Κατώτερης και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που παρακολουθούν τα Γενικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα, τον κλάδο ή την ειδικότητα είναι 5 τουλάχιστον και 9 κατ' ανώτατο όριο. Σε ειδικές περιπτώσεις ο ελάχιστος αριθμός μαθητών μπορεί να μειωθεί σε κάθε τάξη υπό τον όρο ότι ο Περιφερειακός Διευθυντής της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποφάσισε να το πράξει λαμβάνοντας υπόψη την πρόταση του Διευθυντή Εκπαίδευσης (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016). Τέλος, ο απαιτούμενος αριθμός μαθητών σε κάθε τάξη των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης είναι τουλάχιστον 4 και 7 στο μέγιστο. Σε ειδικές περιπτώσεις ο ελάχιστος αριθμός μαθητών μπορεί να μειωθεί σε κάθε τάξη υπό τον όρο ότι ο Περιφερειακός Διευθυντής της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποφάσισε να το πράξει λαμβάνοντας υπόψη την πρόταση του Διευθυντή Εκπαίδευσης (Tsakiridou and Poluzoroulou, 2014). Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, καθώς και ο σχεδιασμός εκπαιδευτικού και άλλου υλικού υποστήριξης για την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, εμπίπτουν στις αρμοδιότητες του τμήματος Ειδικών Αναγκών του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Μπορούν να υποβάλουν αίτηση για ειδικό εκπαιδευτικό δημοτικό σχολείο, προσαρμοσμένη έκδοση του γενικού εκπαιδευτικού προγράμματος ή συνδυασμένη εκδοχή των δύο προγραμμάτων σπουδών, ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, μετά από σύσταση της διεπιστημονικής επιτροπής αξιολόγησης και υποστήριξης ή του επικεφαλής του σχολείου (Αγγελίδης, 2011).

Τα Προσωπικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα σχεδιάζονται και εφαρμόζονται σε όλους τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και τα μέλη του προσωπικού ειδικής αρωγής συμμετέχουν σε διάφορες παιδαγωγικές συναντήσεις κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους με σκοπό (Παπάνης και συν, 2011) τη σύνταξη και καθορισμό κατάλληλου πλαισίου προτύπων και των αντίστοιχων δραστηριοτήτων, την παρακολούθηση της εφαρμογής, τη διαμόρφωση ή την τελική αξιολόγηση των εξατομικευμένων προγραμμάτων.

Η σύνταξη των εκθέσεων απαιτεί να λαμβάνονται υπόψη α) οι συστάσεις των ΚΕΣΥ, β) οι αξιολογήσεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών και των μελών των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, γ) τα προσωπικά οφέλη και οι ικανότητες των μαθητών και δ) οι απόψεις γονέων που ενημερώνονται πάντοτε και εκφράζουν τη γνώμη τους (Coutsocostas and Alborz, 2010).

Ο χρόνος διδασκαλίας στα ειδικά προσχολικά και δημοτικά σχολεία συντάσσεται ύστερα από υπουργική απόφαση. Σε ειδική προσχολική εκπαίδευση, ο υποχρεωτικός χρόνος διδασκαλίας είναι είκοσι πέντε (25) ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαίως. Για την ειδική πρωτοβάθμια εκπαίδευση και για όλες τις τάξεις και βαθμούς, ο υποχρεωτικός χρόνος διδασκαλίας είναι τριάντα (30) διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως (08: 15-13: 15). Τόσο τα νηπιαγωγεία όσο και τα δημοτικά σχολεία επιτρέπουν τη λειτουργία προγραμμάτων ημέρας (Strogilos et al, 2012).

Το προγραμματισμένο χρονοδιάγραμμα των ειδικευμένων κατώτερων δευτεροβάθμιων και ανώτερων δευτεροβάθμιων σχολείων προγραμματίζεται εξίσου με υπουργικές αποφάσεις. Στους βαθμούς Α', Β', Γ' και Δ' των ειδικών επαγγελματικών σχολών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το εφαρμοσμένο πρόγραμμα σπουδών και το διδακτικό χρόνο είναι εκείνο των γενικών μαθημάτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι επαγγελματικές σχολές ειδικής εκπαίδευσης εφαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα και το χρονοδιάγραμμα των κύριων, επαγγελματικών σχολών ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσον αφορά στους τομείς και τις ειδικότητες Α βαθμίδας των ανώτερων δευτεροβάθμιων επαγγελματικών σχολείων ειδικής εκπαίδευσης, ακολουθούν τα μαθήματα της γενικής εκπαίδευσης όπου διδάσκονται τόσο υποχρεωτικά όσο και προαιρετικά μαθήματα. Οι βαθμοί Β και Γ των ανώτερων δευτεροβάθμιων σχολών ειδικής εκπαίδευσης χωρίζονται σε πεδία σπουδών. Τα μαθήματα που διδάσκονται είναι αυτά της γενικής εκπαίδευσης συν τα τεχνικά/επαγγελματικά θέματα της ειδικότητας (θεωρία και εργαστήρια). Ο βαθμός Δ προσφέρει τις περιοχές εξειδίκευσης. Τα διδακτικά μαθήματα περιλαμβάνουν: θεωρητικά μαθήματα, όπως σε θέματα γενικής εκπαίδευσης και εξειδίκευσης, θεωρία και εργαστήρια (Pappas et al, 2018).

Τα προγράμματα σπουδών των ειδικών ανώτερων δευτεροβάθμιων επαγγελματικών σχολών καταρτίζονται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Τα ειδικά ανώτερα δευτεροβάθμια επαγγελματικά σχολεία προσφέρουν επίσης εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, (ΕΕΠ). Ο εβδομαδιαίος χρόνος διδασκαλίας περιλαμβάνει: α) τα δομημένα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση, β) την εξατομικευμένη ομάδα υποστήριξης προγραμμάτων που εφαρμόζονται από το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και δ) την τεχνική επαγγελματική κατάρτιση των αντίστοιχων περιοχών εξειδίκευσης (Αγγελίδης, 2011).

Τα ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης ακολουθούν το πρόγραμμα σπουδών σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις και λαμβάνουν υπόψη τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, όπως περιγράφονται στα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Κατά τη διάρκεια της τάξης έξι μαθητές κάνουν την πρακτική τους, η οποία προγραμματίζεται με

απόφαση της ένωσης διδακτικού προσωπικού και ακολουθεί το πλαίσιο των θεμάτων του εργαστηρίου. Ο χρόνος διδασκαλίας του εξαμήνου συμπληρώνεται από τα μαθήματα των προηγούμενων βαθμών, ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, όπως καθορίζονται μετά την αξιολόγηση. Η έκτη τάξη λειτουργεί ως βαθμός επαγγελματικής ειδίκευσης και έχει ως στόχο να εμπλουτίσει τις δεξιότητες των μαθητών με τη βοήθεια εργαστηρίων και να εξοικειωθεί με το εργασιακό περιβάλλον (Βαστάκη, 2011).

Όλες οι σχολές ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να συμμετάσχουν σε παράλληλα προγράμματα διδασκαλίας με συγκροτημένες ή γειτονικές σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης (Βαστάκη, 2011). Μέσω εξατομικευμένων και διαφοροποιημένων μαθησιακών πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Εκπαίδευσης παρεμβαίνουν και διδάσκουν ανάλογα με τον τύπο και τον βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών κάθε μαθητή (Βαστάκη, ό.π.).

Η εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων σπουδών σύμφωνα με το Ατομικό Πρόγραμμα Σπουδών σχεδιάζεται από τα αντίστοιχα Κέντρα Εκπαίδευσης και Συμβουλευτικής (ΚΕΣΥ). Σχεδιάζουν και εφαρμόζουν κατάλληλα διαφοροποιημένα προγράμματα σπουδών τόσο σε επιμέρους όσο και σε μικρές ομάδες. Χρησιμοποιούν ένα ευρύ φάσμα μεθόδων και στρατηγικών ειδικής μεθοδολογίας μάθησης, όπως η διάλυση των μαθησιακών στόχων σε μικρότερες μονάδες, η άμεση διδασκαλία διδασκαλίας, το σύστημα γραφής Braille, η καθοδήγηση και η κινητικότητα για τυφλούς ή μαθητές με προβλήματα όρασης, η νοηματική γλώσσα για τους κωφούς φοιτητές, τεχνολογίες κλπ. Υπάρχει επίσης πρόβλεψη για προγράμματα ανάκαμψης που πραγματοποιούνται από Ψυχολόγους, Εργοθεραπευτές και Λογοθεραπευτές (Δράκος, 2012).

Παρέχεται ειδικός εξοπλισμός για τους μαθητές με τύφλωση, απώλεια ακοής και κινητικές δυσκολίες. Όλοι οι τύποι εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών πόρων που παράγονται από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Τύπου "DIOPHANTUS" διανέμονται δωρεάν (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016).

Το Τμήμα Ειδικής Αγωγής του πρώην Παιδαγωγικού Ινστιτούτου έκανε κάποιες προσαρμογές στα προγράμματα σπουδών και στις μεθόδους διδασκαλίας για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην υποχρεωτική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δημοσιεύθηκαν ηλεκτρονικά και σε έντυπη μορφή το 2008 και διανεμήθηκαν στους 13 νομούς της Ελλάδας. Εν τω μεταξύ, όλα τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στη γενική εκπαίδευση τροποποιήθηκαν, προσαρμόστηκαν και δημοσιεύθηκαν ηλεκτρονικά για κάθε μαθητή με προβλήματα όρασης στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δράκος, 2012)

Επιπλέον, στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση», υλοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Παιδαγωγικής Πολιτικής το έργο «Σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού και υλικού αξιολόγησης για μαθητές με αναπηρίες», ένα έργο που αφορά στην προσαρμογή σχολικών εγχειριδίων για όλα τα μαθήματα Α και Β της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έτσι ώστε να είναι προσιτά σε μαθητές με αναπηρίες. Το εκπαιδευτικό υλικό διατίθεται ηλεκτρονικά καθώς και σε έντυπη μορφή και, ανάλογα με τον τύπο της αναπηρίας και την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη που απευθύνεται, χρησιμοποιείται η κατάλληλη ψηφιακή τεχνολογία για να καταστεί πλήρως προσβάσιμο το υλικό (Δράκος, 2012).

Επιπλέον, έχουν σχεδιαστεί διαφοροποιημένοι πόροι μάθησης για την αποτελεσματική προετοιμασία του σχολείου. Για τους μαθητές με προβλήματα όρασης, υπάρχει ιδιαίτερη πρόβλεψη για ειδικούς εκπαιδευτικούς πόρους (Βαστάκη, 2011).

Σύμφωνα με το νόμο 3699/2008, η πρώτη γλώσσα των μαθητών με προβλήματα ακοής είναι η ελληνική νοηματική γλώσσα και η δεύτερη γλώσσα τους είναι η ελληνική γλώσσα, την οποία αποκτούν με τη γραπτή της μορφή, ενώ η προφορική απόκτηση και παραγωγή τους από αυτούς τους μαθητές είναι προαιρετική. Η ελληνική νοηματική γλώσσα και η ελληνική γλώσσα αναγνωρίζονται ως ίσες και ως εκ τούτου η ενδεδειγμένη γλωσσική εκπαιδευτική προσέγγιση είναι η δίγλωσση εκπαίδευση. Επιπλέον, το επίσημο σύστημα γραφής των ατόμων με προβλήματα όρασης είναι το σύστημα Braille. Για τους αυτιστικούς μαθητές που μπορούν ή δεν μπορούν να εκφέρουν λόγο, η ελληνική γλώσσα αναγνωρίζεται ως επίσημη γλώσσα, η οποία αποκτάται και παράγεται με προφορική ή γραπτή μορφή ή / και με τη μορφή συμβόλων-εικόνων (Strogilos et al, 2012).

Το Εθνικό Κέντρο Ακαδημαϊκής Αναγνώρισης και Πληροφόρησης είναι υπεύθυνο για την έκδοση αυτών των πιστοποιήσεων και για το σκοπό αυτό συνεργάστηκε με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και τους πιο αντιπροσωπευτικούς φορείς όσον αφορά τα θέματα που αφορούν τα άτομα με προβλήματα όρασης και ακοής (Παπάνης και συν, 2011). Με τον ίδιο νόμο, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού που παράγεται στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα και το σύστημα γραφής Braille, προτού εφαρμοστεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και τη συνεργασία Ελλήνων και ξένων εξειδικευμένων επιστημόνων και επιστημονικών φορέων σε θέματα που σχετίζονται με άτομα με προβλήματα όρασης και ακοής (Δράκος, 2012). Εκτός από τους ειδικούς προσανατολισμούς σχετικά με τις διαδικασίες αξιολόγησης και δοκιμών, η βαθμιαία εξέλιξη για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες ελέγχεται από το ίδιο πλαίσιο αξιολόγησης που χρησιμοποιείται για τα γενικά σχολεία (Αγγελίδης, 2011).

Η επανάληψη βαθμού για μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι δυνατή ως εξής (Παπάνης και συν, 2011): οι μαθητές μπορούν να φοιτήσουν στο προσχολικό σχολείο για ένα (1) επιπλέον έτος, υπό την προϋπόθεση ότι οι γονείς συμφωνούν και το ΚΕΣΥ ή ένα δημόσιο ιατρικό εκπαιδευτικό κέντρο πιστοποιούν ότι ο μαθητής παρουσιάζει δυσκολία στην παρακολούθηση του βαθμού Α της Σχολής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Προεδρικό Διάταγμα 79 / 2017). Ένας μαθητής που είναι επτά ετών, στις 31 Δεκεμβρίου του έτους της πρώτης εγγραφής του ή της επανάληψης του βαθμού του, δεν μπορεί να παρακολουθήσει σχολή προσχολικής εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι μαθητές μπορούν να επαναλάβουν ένα βαθμό όπως ορίζεται στο Π.Δ. 121/1995. Ειδικότερα, οι μαθητές βαθμών Α, Β μπορούν να αναβαθμιστούν εάν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι θετική, σύμφωνα με το πλαίσιο αξιολόγησης που περιλαμβάνεται στο άρθρο 2 του Προεδρικού Διατάγματος 8/95. Αν η αξιολόγηση είναι αρνητική, τότε επαναλαμβάνεται η βαθμολογία. Οι μαθητές που παρακολουθούν βαθμούς Γ, Δ μπορούν να προχωρήσουν περαιτέρω με τις σπουδές τους εάν οι μέσοι βαθμοί τους σε σύνολο καλύπτουν την τάξη Α-Β-Γ, αλλά όχι Δ. Σε περιπτώσεις όπου ο μέσος όρος είναι Δ, πρέπει να επαναλάβουν την τάξη. Οι μαθητές που παρακολουθούν βαθμούς Δ, Ε μπορούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους αν έχουν κατά μέσο όρο 4,5 μονάδες σε κάθε θέμα και συνολικά. Διαφορετικά επαναλαμβάνουν την τάξη. Επιπλέον, σύμφωνα με το Ν. 1566/85, η φοίτηση στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά έως το δέκατο έκτο έτος της ηλικίας τους. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δικαιούνται να κάνουν χρήση του ειδικού μέτρου αντικατάστασης των γραπτών εξετάσεων με προφορική εξέταση ή οποιαδήποτε άλλη μορφή εξέτασης (Pappas et al, 2018).

Στις τελικές εξετάσεις στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και στις εξετάσεις για την είσοδο στην Α.Μ.Ε. και την απόκτηση του πιστοποιητικού γλωσσικής ικανότητας του Κράτους, το ΚΕΣΥ (Νόμος 4547/2018) μπορεί να συστήσει την αντικατάσταση γραπτών εξετάσεων για δημόσια ή ιδιωτική εκπαίδευση μαθητές με ειδικές ανάγκες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με εξετάσεις προφορικά ή άλλες μορφές δοκιμών (Pappas et al, 2018). Οι σχολικές μονάδες και οι εξεταστικές επιτροπές για μαθητές με αναπηρίες ή ειδικά παιδιά υποχρεούνται να εφαρμόζουν τις συστάσεις στις εκθέσεις αξιολόγησης-διάγνωσης των αρμόδιων φορέων (Pappas et al, ό.π.).

Οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής είναι ίσες με τις αντίστοιχες σχολές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης. Κατά συνέπεια, τα πιστοποιητικά που απονέμονται είναι ίσα με αυτά που χορηγούνται από τις αντίστοιχες σχολές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης. Η μόνη εξαίρεση είναι τα ειδικά εργαστήρια επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Παρά το γεγονός ότι η παρακολούθηση είναι υποχρεωτική για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τα πιστοποιητικά που απονέμονται δεν είναι ίσα με τα αντίστοιχα Γυμνάσια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δράκος, 2012).

Συγκεκριμένα, για τους αποφοίτους των Ειδικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ειδικών Αναγκών προσφέρεται η φοίτηση των βαθμών Α, Β, Γ, Δ των Σχολείων Ειδικής Αγωγής και των βαθμών Α, Β, Γ, Δ των Ανωτάτων Σχολών Ειδικής Αγωγής. Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατόπιν αξιολόγησης από το σχετικό Κέντρο Εκπαίδευσης και Συμβουλευτικής (ΚΕΣΥ), μπορούν να εγγραφούν σε σχολεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Ειδικής Μέσης και Μέσης Εκπαίδευσης. Αυτοί οι μαθητές επωφελούνται από το χρονοδιάγραμμα και τα προγράμματα σπουδών της συγκεκριμένης δομής και εντός της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής εκπαίδευσης μπορούν να ακολουθήσουν μια σχολική δομή μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και μια αυτόνομη ή επιθεωρούμενη επαγγελματική εμπειρία. Οι απόφοιτοι βαθμού Δ των ειδικών σχολών επαγγελματικής εκπαίδευσης χαμηλής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποκτούν πιστοποιητικό ίσο με εκείνο της αντίστοιχης σχολής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά τον ίδιο τρόπο οι πτυχιούχοι βαθμού Δ των Επαγγελματικών Σχολών Ανωτέρας Μέσης Εκπαίδευσης Ειδικών Αναγκών αποκτούν πιστοποιητικό ίσο με εκείνο αντίστοιχης Σχολής Ανωτέρας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και πιστοποιητικό χορήγησης 4 επιπέδων επαγγελματικών δικαιωμάτων, σύμφωνα με τις διατάξεις του Νόμου για το Βραδινό Επαγγελματικό Άνω Σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Pappas et al, 2018). Από τη σχολική χρονιά 2018-2019, οι κάτοχοι πιστοποιητικών από τις ανώτερες δευτεροβάθμιες επαγγελματικές σχολές ειδικής εκπαίδευσης, οι οποίοι δεν εργάζονται ούτε εκπαιδεύονται (NEETS), έχουν το δικαίωμα να εγγραφούν στη μεταδευτεροβάθμια μαθητεία μετά από σύσταση του διδακτικού προσωπικού του σχολείου και το αντίστοιχο Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Pappas et al, 2018).

2.7.2 ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

Ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για τις Ειδικές Ανάγκες και την Περιεκτική Εκπαίδευση είναι ένας ανεξάρτητος οργανισμός που ενεργεί ως πλατφόρμα συνεργασίας για τις 31 χώρες μέλη του και εργάζεται για την εξασφάλιση περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων χωρίς αποκλεισμούς (OECD, 2017). Η αποστολή του Οργανισμού είναι να βοηθήσει τις χώρες μέλη να βελτιώσουν την

ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της παροχής τους χωρίς αποκλεισμούς για όλους τους μαθητές (Fisher and Pleasant, 2012). Όλες οι ευρωπαϊκές χώρες δεσμεύονται να εργαστούν για την εξασφάλιση περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων χωρίς αποκλεισμούς. Το κάνουν με διάφορους τρόπους, ανάλογα με το παρελθόν και τα τρέχοντα πλαίσια και ιστορίες τους. Τα ενσωματωμένα εκπαιδευτικά συστήματα θεωρούνται ζωτικής σημασίας συνιστώσα μέσα στην ευρύτερη φιλοδοξία κοινωνιών με κοινωνικό αποκλεισμό, με τις οποίες όλες οι χώρες να ευθυγραμμίζονται, τόσο ηθικά όσο και πολιτικά (Forlin et al, 2009).

Το απόλυτο όραμα για τα συστήματα εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς είναι να εξασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές οποιασδήποτε ηλικίας θα έχουν στη διάθεσή τους σημαντικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες υψηλής ποιότητας στην τοπική τους κοινότητα, μαζί με τους φίλους και τους συνομηλίκους τους (Fisher and Pleasant, 2012). Ο Οργανισμός έχει εντολή από τις χώρες μέλη του να διευκολύνει τη συνεργασία όσον αφορά τις προτεραιότητες των χωρών που είναι σύμφωνες με τις προτεραιότητες του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, όπως αυτές ορίζονται στη στρατηγική «ET 2020» και σύμφωνα με διεθνείς συμφωνίες, όπως η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Forlin et al, 2009).

Η Γραμματεία του Οργανισμού εδρεύει στην Οντένσε της Δανίας και ο Οργανισμός διαθέτει γραφείο στις Βρυξέλλες του Βελγίου (Poop et al, 2013). Μέσα από τις δραστηριότητές της, ο Οργανισμός διευκολύνει τη συλλογή, επεξεργασία και μεταφορά πληροφοριών σε ευρωπαϊκό επίπεδο και ανά χώρα για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και παρέχει ευκαιρίες για την ανταλλαγή διαφόρων ειδών γνώσεων και εμπειριών (Fisher and Pleasant, 2012). Επί του παρόντος, ο Οργανισμός έχει 31 χώρες μέλη: Αυστρία, Βέλγιο (φλαμανδική και γαλλόφωνη κοινότητα), Βουλγαρία, Κροατία, Κύπρος, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Φινλανδία, Λιθουανία, Λουξεμβούργο, Μάλτα, Κάτω Χώρες, Νορβηγία, Πολωνία, Πορτογαλία, Σερβία, Σλοβακία, Σλοβενία, Ισπανία, Σουηδία, Ελβετία, Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Βόρεια Ιρλανδία) (Fisher and Pleasant, 2012).

Οι δραστηριότητες του Οργανισμού στοχεύουν στην επίτευξη του στρατηγικού στόχου «Στρατηγική της ΕΕ 2020» «προαγωγή της ισότητας, Σύμφωνα με τον στόχο αυτό, το κύριο μέλημα της εργασίας του Οργανισμού είναι η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και τα χαρακτηριστικά παροχής όλων των μαθητών, ιδίως εκείνων που είναι ευάλωτοι στην περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό, όπως οι μαθητές με αναπηρίες ή / και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Pappas et al, 2018). Αναλύοντας και προσδιορίζοντας βασικούς παράγοντες που παρεμποδίζουν ή υποστηρίζουν τις θετικές εξελίξεις, ο Οργανισμός παρέχει στις χώρες μέλη συστάσεις και κατευθυντήριες γραμμές για πολιτική και πρακτική και στη συνέχεια μοιράζεται

πληροφορίες σχετικά με την πραγματικότητα της συμμετοχικής εκπαίδευσης σε ολόκληρη την Ευρώπη (Fisher and Pleasant, 2012).

Στις δραστηριότητές του, ο Οργανισμός επικεντρώνεται στις προτεραιότητες που καθορίζονται από τα κράτη μέλη στο πλαίσιο των ετήσιων και πολυετών προγραμμάτων εργασίας του. Οι ετήσιες εκθέσεις που παρουσιάζουν μια επισκόπηση των ετήσιων δραστηριοτήτων είναι διαθέσιμες στο διαδίκτυο (Fisher and Pleasant, 2012). Όλα τα θεματικά έργα επικεντρώνονται σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος για τους διαμορφωτές πολιτικής για τις ειδικές ανάγκες και τη συνεκπαίδευση. Τα θέματα που εξετάζονται στα πλαίσια των θεματικών σχεδίων εντοπίζονται μέσω συστηματικής συλλογής πληροφοριών σχετικά με τις προτεραιότητες που έχουν οι χώρες (Sharma and Salend, 2016). Τα θέματα προτεραιότητας περιλαμβάνουν την πρόωπη παρέμβαση, την αξιολόγηση σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για ένταξη, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, την τεχνολογία για ένταξη, την προσβασιμότητα στις πληροφορίες και τη συλλογή δεδομένων στον τομέα αυτό (Fisher and Pleasant, 2012). Οι πληροφορίες από τις δραστηριότητες των σχεδίων του Οργανισμού συνοψίζονται στον ιστότοπο σε διάφορες μορφές, όπως τελικές εκθέσεις έργων, συνοπτικά φυλλάδια, εκθέσεις χωρών και αναφορές επίσκεψης μελέτης, βίντεο, κ.ά.. Τα βασικά αποτελέσματα του προγράμματος μεταφράζονται στις 25 επίσημες γλώσσες του Οργανισμού (Soldenlla et al, 2017).

Εκτός από τα θεματικά έργα, ο Οργανισμός διοργανώνει ειδικές εκδηλώσεις, διασκέψεις διάδοσης καλών πρακτικών και αποτελεσμάτων, συζητήσεις στρογγυλής τραπέζης, θεματικές συνεδρίες και άλλες εκδηλώσεις. Αυτά τα γεγονότα αποτελούν μια ευκαιρία ευαισθητοποίησης, ανταλλαγής πληροφοριών σχετικά με τομείς προτεραιότητας και διευκόλυνσης της δικτύωσης των συμμετεχόντων (Takala et al, 2009).

Δύο από τις τέσσερις κοινοβουλευτικές ακροάσεις για τους νέους πραγματοποιήθηκαν στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο το 2003 και το 2011 και στο πορτογαλικό κοινοβούλιο το 2007. Η τελευταία Ακρόαση έγινε τον Οκτώβριο του 2015 με τίτλο «Περιεκτική Εκπαίδευση: Πάρτε Δράση!» (Watkins, 2012). Οι εκδηλώσεις αυτές οργανώθηκαν για νέους με και χωρίς αναπηρίες, προκειμένου να τους δοθεί η ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τη συνεκπαίδευση και να φτάσουν στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής. Τα αποτελέσματα των ακροάσεων παρουσιάστηκαν σε βασικούς φορείς λήψης αποφάσεων, τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, για επανεξέταση του θέματος και περαιτέρω δράση (Fisher and Pleasant, 2012)..

Ο Οργανισμός ιδρύθηκε το 1996 με πρωτοβουλία της κυβέρνησης της Δανίας και εγκρίθηκε από

τους Υπουργούς Παιδείας των κρατών μελών. Η ίδρυση του Οργανισμού πραγματοποιήθηκε στο τέλος του προγράμματος Helios II της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και αντικατόπτριζε την ανάγκη για μόνιμη και συστηματική δομή ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα των ειδικών αναγκών και της συμμετοχικής εκπαίδευσης (Fisher and Pleasant, 2012). Το 1999, μετά από τριετή δοκιμαστική περίοδο που χρηματοδοτήθηκε από τις δανικές αρχές εκπαίδευσης, ο Οργανισμός μεταφέρθηκε στα κράτη μέλη. Αυτό δημιούργησε επίσημα τον Οργανισμό ως ευρωπαϊκή οργάνωση με την εντολή να ενεργεί ως πλατφόρμα συνεργασίας των κρατών μελών του στον τομέα των ειδικών αναγκών και της συμμετοχικής εκπαίδευσης. Το 1999 ιδρύθηκε ένα γραφείο στις Βρυξέλλες (Watkins, 2012). Από το 1997 έως το 2001, το έργο του Οργανισμού επικεντρώθηκε στη δημιουργία μιας πλατφόρμας συνεργασίας σε ευρωπαϊκό επίπεδο μέσω των εθνικών δικτύων που δημιουργήθηκαν σε όλες τις χώρες. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποστήριξε συγκεκριμένες δραστηριότητες με στόχο την ανάλυση και τη διάδοση βασικών πληροφοριών στον τομέα της εκπαίδευσης ειδικών αναγκών σε όλη την Ευρώπη (Winzar, 2009).

Προς το παρόν, οι εργασίες εστιάστηκαν στην εδραίωση και την ενίσχυση της θέσης του Οργανισμού ως πλατφόρμα συνεργασίας σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες συνεργασίας με ευρωπαϊκούς και διεθνείς οργανισμούς. Ο ιστότοπος του Οργανισμού επεκτάθηκε και τα εθνικά δίκτυα επεκτάθηκαν σε όλες τις χώρες μέσω της ανάληψης των εθνικών εμπειρογνομών που συμμετέχουν στα σχέδια του Οργανισμού (Winzar, 2009). Έλαβε επιχορήγηση λειτουργίας από το 2002 έως το 2004. Το 2004, ο Οργανισμός συμπεριλήφθηκε στην απόφαση αριθ. 791/2004 / ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, η παρούσα απόφαση παρείχε νομική βάση για τον Οργανισμό και εξασφάλισε την παροχή επιδότησης λειτουργίας έως το 2006 (Winzar, 2009).

Ο Οργανισμός έχει τώρα 31 χώρες μέλη. Τα νεότερα μέλη είναι η Βουλγαρία και η Σερβία, τα οποία προσχώρησαν το 2017 και το 2018 (Pappas et al, 2018). Από το 2007 είναι ένα από τα έξι ευρωπαϊκά ιδρύματα που χρηματοδοτήθηκαν με την επιχορήγηση λειτουργίας στο πλαίσιο του προγράμματος Jean Monnet στο πλαίσιο του προγράμματος διά βίου μάθησης της ΕΕ για την περίοδο 2007-2013 και παρόμοια με την πρωτοβουλία Jean Monnet στο πλαίσιο του νέου εκπαιδευτικού προγράμματος Erasmus + (2014-2020)(Pappas et al, 2018).

Από την άποψη της σκέψης, της εφαρμογής και της χρήσης της γλώσσας, η έννοια της «εκπαίδευσης ειδικών αναγκών» έχει μετατοπιστεί προς την «περιεκτική/ συμπεριληπτική εκπαίδευση». Ομοίως, ο τρόπος σκέψης σχετικά με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων έχει μετακινηθεί από την έννοια των «ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών» σε «πρόσθετες ανάγκες» και οι

εργασίες του Οργανισμού επικεντρώνονται στη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων για την κάλυψη των αναγκών όλων των εκπαιδευομένων (Pappas et al, 2018).

Το αρχικό όνομα του Οργανισμού ήταν η Ευρωπαϊκή Υπηρεσία για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής. Η σημερινή ονομασία - Ευρωπαϊκή Υπηρεσία για τις Ειδικές Ανάγκες και την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση - τέθηκε επίσημα σε ισχύ από την 1η Ιανουαρίου 2014 για να αντικατοπτρίζει καλύτερα τις τρέχουσες και μελλοντικές δραστηριότητες του Οργανισμού (Pappas et al, 2018).

Στις συστάσεις του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με την προώθηση των κοινών αξιών, τη συνεκπαίδευση και την ευρωπαϊκή διάσταση της διδασκαλίας (2018 / C 195/01), το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης ενθαρρύνει τα κράτη μέλη να προωθήσουν τη συνεκπαίδευση για όλους τους μαθητές και "να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για τις Ειδικές Ανάγκες και την Περιεκτική Εκπαίδευση, σε εθελοντική βάση, για την εφαρμογή και την παρακολούθηση επιτυχημένων προσεγγίσεων χωρίς αποκλεισμούς στα εκπαιδευτικά τους συστήματα" (Pappas et al, 2018).

Οι συστάσεις του Συμβουλίου παραπέμπουν επίσης τα κράτη μέλη σε ορισμένα μέσα και οργανώσεις της Ένωσης, συμπεριλαμβανομένου του Οργανισμού: «Εξασφάλιση αποτελεσματικής ισότιμης πρόσβασης στην ποιοτική εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που προέρχονται από μετανάστες, από άτομα με μειονεκτική κοινωνικοοικονομική προέλευση, τα άτομα με αναπηρίες - σύμφωνα με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες - είναι απαραίτητα για την επίτευξη πιο συνεκτικών κοινωνιών. Σε αυτό το εγχείρημα, τα κράτη μέλη θα μπορούσαν να επωφεληθούν από τα υπάρχοντα μέσα της Ένωσης, κυρίως το Erasmus +, τα ευρωπαϊκά διαρθρωτικά ταμεία και ταμεία επενδύσεων, την Ευρώπη δημιουργίας, την Ευρώπη για τους πολίτες, το πρόγραμμα για τα δικαιώματα, την ισότητα και την ιδιότητα του πολίτη, το Σώμα της Ευρωπαϊκής Αλληλεγγύης και το πρόγραμμα «Ορίζοντας 2020», την καθοδήγηση και την εμπειρογνωμοσύνη του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για τις Ειδικές Ανάγκες και την Περιεκτική Εκπαίδευση (Pappas et al, 2018).

Η σύσταση του Συμβουλίου του 2019 σχετικά με τα συστήματα υψηλής ποιότητας για την εκπαίδευση και τη φροντίδα στην παιδική ηλικία περιλαμβάνει σαφείς συμβουλές για τη χρησιμοποίηση του Οργανισμού ως πόρου. Αναφέρει: «Προώθηση της διαφανούς και συνεκτικής παρακολούθησης και αξιολόγησης των υπηρεσιών παιδικής μέριμνας και φροντίδας στα κατάλληλα επίπεδα με σκοπό την ανάπτυξη και εφαρμογή της πολιτικής. Οι αποτελεσματικές προσεγγίσεις θα

μπορούσαν να περιλαμβάνουν την εφαρμογή των υφιστάμενων εργαλείων για τη βελτίωση της συμπερίληψης της εκπαίδευσης στην παιδική ηλικία και της παροχής φροντίδας, όπως το Εργαλείο Αυτορρύθμισης Περιεκτικής Εκπαίδευσης στην Προσχολική Εκπαίδευση που αναπτύχθηκε από την Ευρωπαϊκή Υπηρεσία για Ειδικές Ανάγκες και Περιεκτική Εκπαίδευση (Pappas et al, 2018).

Ο Οργανισμός διατηρεί ενεργές εργασιακές σχέσεις με άλλους εξειδικευμένους ευρωπαϊκούς οργανισμούς που εργάζονται στον τομέα της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και ειδικών αναγκών, καθώς και με βασικούς διεθνείς οργανισμούς και οργανισμούς στον τομέα της εκπαίδευσης, όπως η UNESCO και τα ινστιτούτα του της εκπαίδευσης / IBE και του Διεθνούς Ινστιτούτου Τεχνολογιών Πληροφορικής στην Εκπαίδευση / ITTE), του περιφερειακού γραφείου της UNICEF για την ΚΑΕ / ΟΗΕ του ΟΟΣΑ, της Διεθνούς Οργάνωσης Εργασίας και της Παγκόσμιας Τράπεζας. Τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία και των παιδιών και των νέων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ρυθμίζονται από το Ομοσπονδιακό Σύνταγμα, τον ομοσπονδιακό νόμο και τον κανονικό νόμο.

Το ομοσπονδιακό Σύνταγμα στην Ελβετία απαγορεύει κάθε διάκριση λόγω σωματικής, ψυχικής ή ψυχικής αναπηρίας (άρθρο 8 παράγραφος 2), προβλέπει μέτρα για την εξάλειψη των ανισοτήτων που πλήττουν τα άτομα με αναπηρία (άρθρο 8 παράγραφος 4), εγγυάται επαρκή και δωρεάν πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Άρθρο 19) και υποχρεώνει την πολιτεία να εξασφαλίζουν ότι παρέχεται επαρκής εκπαίδευση ειδικών αναγκών σε όλα τα παιδιά και τους νέους με αναπηρίες μέχρι την ηλικία των 20 ετών (άρθρο 62 παράγραφος 3) (Watkins, 2012).

Οι νομικές βάσεις ρυθμίζουν τις ευθύνες, τα κριτήρια επιλεξιμότητας και το δικαίωμα παροχών. Ο ομοσπονδιακός νόμος για τα ίσα δικαιώματα για τα άτομα με αναπηρίες είναι μια από τις βασικές νομικές βάσεις. Με τον παρόντα Νόμο, ένα άτομο με αναπηρίες σημαίνει ένα άτομο το οποίο, λόγω μιας τεκμαιρόμενης μόνιμης σωματικής, ψυχικής ή ψυχικής δυσλειτουργίας, δυσκολεύει ή αδυνατεί να ασκεί καθημερινές δραστηριότητες, να διατηρεί κοινωνικές επαφές, να μετακινεί, να σπουδάζει, να παρακολουθεί βασική και συνεχή εκπαίδευση ή (άρθρο 2 παράγραφος 1) (Winzar, 2009).

Ο ομοσπονδιακός νόμος για τα ίσα δικαιώματα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες υποστηρίζει ότι η διάκριση σε βάρος ατόμων με αναπηρίες υφίσταται ιδίως εάν εμποδίζεται η χρήση συγκεκριμένου εξοπλισμού ή η εμπλοκή της αναγκαίας προσωπικής βοήθειας ή εάν η διάρκεια και η διάρθρωση της εκπαίδευσης και των εξετάσεων δεν είναι προσαρμοσμένο στις ειδικές απαιτήσεις των εκπαιδευομένων με αναπηρίες (άρθρο 2 παράγραφος 5 (B))(Watkins, 2012).

Ο νόμος κατοχυρώνει επίσης την αρχή της κατάλληλης κατάρτισης των παιδιών και των νέων με αναπηρίες: «Οι νόμοι πρέπει να εξασφαλίζουν ότι τα παιδιά και οι νέοι με αναπηρία απολαμβάνουν το πλεονέκτημα μιας βασικής εκπαίδευσης προσαρμοσμένης στις ιδιαίτερες ανάγκες τους» (άρθρο 20 παράγραφος 1). Οι εν λόγω νόμοι ενθαρρύνουν την ένταξη των μειονεκτούντων παιδιών και νέων στο γενικό σύστημα μέσω κατάλληλων μορφών σχολικής εκπαίδευσης, στο μέτρο που αυτό είναι δυνατό και ευεργετικό για το ανάπηρο παιδί ή τον ενδιαφερόμενο νεαρό »(άρθρο 20 παράγραφος 2)(Watkins, 2012).

Ο Ομοσπονδιακός νόμος για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (VPETA) διέπει, μεταξύ άλλων, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των νέων με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες (άρθρο 18)(Watkins, 2012). Από την 1η Ιανουαρίου 2008 τα υπουργεία είναι υπεύθυνα για τις τεχνικές, νομικές και οικονομικές πτυχές της ειδικής εκπαίδευσης για παιδιά και νέους με αναπηρίες, καθώς και για ειδικά εκπαιδευτικά μέτρα. Η ασφάλιση αναπηρίας αποσύρθηκε από τη συγχρηματοδότηση και τις συναφείς ρυθμιστικές δραστηριότητες. Η Ελβετική Διάσκεψη των Υπουργών Παιδείας (ΕΔΚ) συνέταξε στη συνέχεια τη Διακονική Συμφωνία για τη Συνεργασία στην Εκπαίδευση Ειδικών Αναγκών (Συμφωνία Εκπαίδευσης Ειδικών Αναγκών). Οι υπουργοί που έχουν υπογράψει τη Συμφωνία για την Εκπαίδευση Ειδικών Αναγκών δεσμεύονται να συμμορφώνονται με συγκεκριμένα διατάγματα-πλαίσια. Ανεξάρτητα από το αν έχουν υπογράψει τη Συμφωνία ή όχι, κάθε υπουργείο πρέπει να αναπτύξει μια ειδική ιδέα σχολείου ως βάση για την νομοθεσία των καντονιών που πρέπει να υιοθετηθεί σε επίπεδο κυβέρνησης ή κοινοβουλίου(Watkins, 2012).

Η εκπαίδευση ειδικών αναγκών βασίζεται στις ακόλουθες αρχές (Watkins, 2012):

- η εκπαίδευση ειδικών αναγκών αποτελεί μέρος της κρατικής εντολής εκπαίδευσης,
- θα πρέπει να προτιμώνται ολοκληρωμένες λύσεις έναντι του διαχωρισμού, λαμβανομένων υπόψη των δυνατοτήτων ευημερίας και ανάπτυξης του παιδιού ή του νέου και λαμβάνοντας υπόψη το σχολικό περιβάλλον και την οργάνωση,
- η αρχή της δωρεάν εκπαίδευσης ισχύει στον τομέα της εκπαίδευσης ειδικών αναγκών. οι γονείς ή οι νόμιμοι κηδεμόνες μπορούν να καλούνται να καταβάλλουν χρηματοδοτική συνεισφορά για γεύματα και φροντίδα,
- οι γονείς ή οι νόμιμοι κηδεμόνες εμπλέκονται στη διαδικασία που αφορά τη ρύθμιση των μέτρων ειδικής εκπαίδευσης.

Εφαρμοσμένα ειδικά εκπαιδευτικά μέτρα

Σύμφωνα με τη Συμφωνία Εκπαίδευσης Ειδικών Αναγκών όλα τα παιδιά και οι νέοι (0-20 ετών) με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που ζουν στην Ελβετία δικαιούνται ειδικά εκπαιδευτικά μέτρα. Το φάσμα των μέτρων καθορίζεται από τα καντόνια και περιλαμβάνει τις ακόλουθες υπηρεσίες και μορφές ειδικής εκπαίδευσης (Poon et al, 2013):

- εκπαίδευση για αποκατάσταση στην πρώιμη παιδική ηλικία: απευθύνεται σε παιδιά με αναπηρίες ή αναπτυξιακές καθυστερήσεις, περιορισμούς ή κινδύνους. Μπορούν να παρέχονται μέτρα στήριξης σε οικογενειακό πλαίσιο για τα παιδιά από τη γέννηση μέχρι και δύο χρόνια μετά την έναρξη της σχολικής φοίτησης,
- ολοκληρωμένη εκπαίδευση: πλήρης ή μερική απασχόληση των παιδιών και των νέων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μια τάξη γενικής χρήσης μέσω της χρήσης ειδικών εκπαιδευτικών μέτρων,
- ειδικές τάξεις: μόνο παιδιά και νέοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γίνονται δεκτοί σε ειδικές τάξεις (π.χ. Einführungsklassen και μικρές τάξεις σε πρωτοβάθμιο επίπεδο, Werkklassen στο κατώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο). Ειδικές τάξεις, ωστόσο, προσφέρονται μόνο σε ορισμένα καντόνια,
- ειδικό σχολείο: ειδικά σχολεία έχουν εξειδικευτεί σε συγκεκριμένες μορφές αναπηρίας ή μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες συμπεριφοράς. Τα ειδικά σχολεία λαμβάνουν μόνο τα παιδιά και τους νέους που δικαιούνται ενισχυμένα μέτρα. Τα ενισχυμένα μέτρα υπερβαίνουν τα μέτρα που είναι διαθέσιμα σε τοπικό επίπεδο. Χαρακτηρίζονται από μακρά διάρκεια και υψηλή ένταση, υψηλό βαθμό εξειδίκευσης στο εξειδικευμένο προσωπικό και σημαντικό αντίκτυπο στην καθημερινή ζωή, το περιβάλλον ή τη μεταγενέστερη ζωή του παιδιού ή του νεαρού ατόμου. Τα ενισχυμένα μέτρα υπόκεινται σε διαδικασία εγκρίσεως καντονιών. Επιπλέον, η ειδική εκπαίδευση μπορεί να συνδυαστεί με νοσοκομειακή περίθαλψη ή με φροντίδα σε κέντρα ημερήσιας φροντίδας,
- εκπαιδευτικές και θεραπευτικές υπηρεσίες όπως λογοθεραπεία και ψυχοκινητική θεραπεία, τα καντόνια οργανώνουν επίσης τα απαραίτητα έξοδα μεταφοράς και αμοιβής για παιδιά και νέους οι οποίοι, λόγω της αναπηρίας τους, δεν μπορούν να μετακινούνται ανεξάρτητα μεταξύ της κατοικίας, του σχολείου τους και / ή του τόπου όπου λαμβάνουν τη θεραπεία.

Εκτός από τη σφαίρα της ειδικής εκπαίδευσης, παρέχονται ειδικά μέτρα στήριξης σε παιδιά και νέους από κοινωνικά μειονεκτικές οικογένειες ή / και με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ιδιαίτερη

προσοχή δίνεται στη μετάβαση από την υποχρεωτική στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Η αύξηση του ποσοστού αποφοίτησης στο ανώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο αποτελεί κοινό στόχο των εταίρων της συμμαχίας, δηλαδή της Συνομοσπονδίας, των καντονιών και των επαγγελματικών οργανώσεων. Οι σπουδαστικοί και επαγγελματικοί προσανατολισμοί υποστηρίζουν τους νέους και τους ενήλικες στην επιλογή του επαγγέλματος και της πορείας σπουδών και στην ανάπτυξη της σταδιοδρομίας τους. Κάθε υπουργείο διατηρεί ένα συντονιστικό όργανο για επαγγελματική καθοδήγηση, καθοδήγηση και επαγγελματικό προσανατολισμό. Τα άτομα με αναπηρίες που ενδιαφέρονται στον τομέα της απασχόλησης και του σχεδιασμού σταδιοδρομίας μπορούν να επικοινωνήσουν με τα γραφεία συμβουλευτικής σταδιοδρομίας για ασφάλιση αναπηρίας (Poon et al, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΧΕΣΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

3.1 ΑΡΧΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Περιεκτική/ Συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι όταν όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τυχόν προκλήσεις που έχουν, τοποθετούνται σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης κατάλληλες για την ηλικία, οι οποίες βρίσκονται στα δικά τους σχολεία γειτονιάς, για να λαμβάνουν υψηλής ποιότητας οδηγίες, παρεμβάσεις και υποστηρίξεις που τους επιτρέπουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στο βασικό πρόγραμμα σπουδών (Sharma and Saled, 2016). Ως εκ τούτου, όλοι οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν πλήρως στις τάξεις τους και στην τοπική σχολική κοινότητα. Ένα μεγάλο μέρος του κινήματος σχετίζεται με τη νομοθεσία σύμφωνα με την οποία οι μαθητές λαμβάνουν την εκπαίδευσή τους στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι είναι με τους συνομηλίκους χωρίς αναπηρίες στο μέγιστο δυνατό βαθμό, με γενική εκπαίδευση την τοποθέτηση της πρώτης επιλογής για όλους τους μαθητές (Fisher and Pleasant, 2012). Η επιτυχής εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς συμβαίνει κυρίως μέσω της αποδοχής, της κατανόησης και της παρακολούθησης των διαφορών και της ποικιλομορφίας των μαθητών, που μπορεί να περιλαμβάνουν σωματική, γνωστική, ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι μαθητές δεν πρέπει ποτέ να ξοδεύουν χρόνο έξω από τις κανονικές τάξεις εκπαίδευσης, γιατί μερικές φορές χρειάζεται για έναν πολύ συγκεκριμένο σκοπό - για παράδειγμα,

για ομιλία ή επαγγελματική θεραπεία. Αλλά ο στόχος είναι αυτό να είναι η εξαίρεση (Poop et al, 2013). Η αρχή της συμπερίληψης είναι να κάνει όλους τους μαθητές να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι και να υποστηρίζονται στις προσπάθειές τους. Είναι επίσης πολύ σημαντικό να υποστηρίζονται και οι ενήλικες. Σε αυτό συμπεριλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός της κανονικής εκπαίδευσης και ο εκπαιδευτικός της ειδικής εκπαίδευσης, καθώς και όλοι οι άλλοι υπάλληλοι και οι εκπαιδευτικοί που είναι βασικοί ενδιαφερόμενοι (Fisher and Pleasant, 2012).

Οι γονείς, φυσικά, έχουν μεγάλο ρόλο να διαδραματίσουν. Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπίστωσε ότι, κατά μέσο όρο, οι γονείς είναι κάπως αβέβαιοι εάν η ένταξη είναι μια καλή επιλογή για το παιδί τους. Αντίστροφα, όσο περισσότερη εμπειρία είχαν από συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, τόσο οι θετικότεροι είναι και οι γονείς των παιδιών. Επιπρόσθετα, οι γονείς των τακτικών μαθητών εκδήλωσαν μια θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές παρακολουθούν και γίνονται ευπρόσδεκτοι από τα σχολεία της γειτονιάς τους σε κανονικές τάξεις κατάλληλες για την ηλικία και υποστηρίζονται για να μάθουν, να συμβάλουν και να συμμετάσχουν σε όλες τις πτυχές της ζωής του σχολείου (Boer et al, 2009). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση περιλαμβάνει και το πώς αναπτύσσονται και σχεδιάζονται τα σχολεία, οι τάξεις, τα προγράμματα και οι δραστηριότητες ώστε όλοι οι μαθητές να μαθαίνουν και να συμμετέχουν (Fisher and Pleasant, 2012). Αφορά στην εξασφάλιση πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση για όλους, ικανοποιώντας αποτελεσματικά τις ποικίλες ανάγκες τους με τρόπο που να ανταποκρίνεται, να αποδέχεται, να σέβεται και να υποστηρίζει. Οι μαθητές συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε ένα κοινό μαθησιακό περιβάλλον με υποστήριξη για τη μείωση και την άρση των φραγμών και των εμποδίων που μπορεί να οδηγήσουν σε αποκλεισμό (Fisher and Pleasant, 2012).

Η συνεκπαίδευση πραγματοποιείται σε ένα κοινό μαθησιακό περιβάλλον, δηλαδή ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου οι μαθητές από διαφορετικό υπόβαθρο και με διαφορετικές ικανότητες, μαθαίνουν μαζί σε ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς. Τα κοινά περιβάλλοντα μάθησης χρησιμοποιούνται για την πλειοψηφία των κανονικών ωρών διδασκαλίας των μαθητών και μπορεί να περιλαμβάνουν αίθουσες διδασκαλίας, βιβλιοθήκες, γυμναστήριο, θέατρα παραστάσεων, αίθουσες μουσικής, παιδικές χαρές. Ένα κοινό μαθησιακό περιβάλλον δεν είναι ένας χώρος όπου οι σπουδαστές με νοητική αναπηρία ή άλλες ειδικές ανάγκες μαθαίνουν απομονωμένοι από τους συνομηλίκους τους (Fisher and Pleasant, 2012).

Αποτελεσματικά περιβάλλοντα κοινής μάθησης

Για να είναι αποτελεσματικά τα συμπεριληπτικά περιβάλλοντα μάθησης θα πρέπει να συντρέχουν τα εξής (Mession, 2013):

- Ενεργοποίηση κάθε μαθητή να συμμετάσχει πλήρως στο μαθησιακό περιβάλλον που έχει σχεδιαστεί για όλους τους μαθητές και μοιράζεται με τους συμμαθητές του στο επιλεγμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον.
- Παροχή θετικού κλίματος, προώθηση της αίσθησης του ανήκειν και εξασφάλιση της προόδου των μαθητών προς τους κατάλληλους προσωπικούς, κοινωνικούς, συναισθηματικούς και ακαδημαϊκούς στόχους.
- Ανταπόκριση στις ατομικές ανάγκες μάθησης παρέχοντας επαρκή επίπεδα υποστήριξης και εφαρμόζοντας διδακτικές πρακτικές και αρχές διδασκαλίας.
- Κοινό μαθησιακό περιβάλλον: ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς, όπου η διδασκαλία έχει σχεδιαστεί για να παραδοθεί σε μαθητές μικτής ικανότητας και με την ομάδα των ομοτίμων τους στο σχολείο της κοινότητας, ενώ ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες τους .

Σκοπός των αρχών (Mession, 2013):

- προώθηση της ισότητας, της πρόσβασης, των ευκαιριών και των δικαιωμάτων των παιδιών και των φοιτητών με αναπηρία στην εκπαίδευση και τη φροντίδα
- να συμβάλλουν στη μείωση των διακρίσεων εις βάρος των παιδιών και των φοιτητών με αναπηρία
- να παρέχουν κέντρα εκπαίδευσης και φροντίδας πρώιμης παιδικής ηλικίας (πρώιμη παιδική ηλικία) και σχολεία με ευρεία και συνεπή κριτήρια ένταξης, ώστε να αξιολογούν την πρόοδό τους προς την ένταξη
- να παρέχουν στους κλάδους της πρώιμης παιδικής ηλικίας και του σχολείου ευρεία και συνεπή κριτήρια για την αξιολόγηση της προόδου τους προς την ένταξη.

Καθορισμός των αρχών στην πράξη

Η ενότητα αυτή εξηγεί μεθόδους τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να επιτευχθούν και προτείνει πώς μια αρχή θα μπορούσε να λειτουργήσει στην πράξη. Έτσι, οι προτάσεις πρέπει να εφαρμόζονται στο πλαίσιο και τις περιστάσεις κάθε κέντρου και σχολείου τηρώντας παράλληλα την απαιτούμενη νομοθεσία, τις κατευθυντήριες γραμμές του τομέα της εκπαίδευσης και τα πρότυπα που έχουν τεθεί σε ισχύ. Μπορεί να υπάρχουν και άλλοι δείκτες που δεν αναφέρονται εδώ, οι οποίοι είναι ιδιαίτεροι για έναν τόπο ή έναν τομέα. Οι μέθοδοι μέτρησης και καταγραφής της ένταξης εξακολουθούν να είναι έργο σε εξέλιξη και ότι η συνεκπαίδευση απαιτεί συνειδητή

προσπάθεια. (Mession, 2013):

- Όλα τα παιδιά που έχουν αναπηρία έχουν το δικαίωμα πρόσβασης και συμμετοχής στην εκπαίδευση.
- Όλα τα παιδιά που έχουν αναπηρία έχουν τη δυνατότητα να μάθουν και το δικαίωμα να έχουν άποψη, την επιλογή και τον έλεγχο στη διαχείριση των δικών τους εκπαιδευτικών εμπειριών.
- Όλα τα παιδιά που αντιμετωπίζουν αναπηρία έχουν το δικαίωμα να αναπτύξουν στο έπακρο τις δυνατότητές τους και να είναι ενεργοί, αξιόλογοι πολίτες στην κοινότητα.
- Οι εκπαιδευτικοί, το κέντρο εκπαίδευσης και φροντίδας και οι σχολικές κοινότητες και οι γονείς / φροντιστές / υποστηρικτές των παιδιών και οι μαθητές που αντιμετωπίζουν αναπηρία έχουν την ευθύνη να αναλάβουν δράση για συμπεριφορά χωρίς αποκλεισμούς στην εκπαίδευση και τη φροντίδα τους.
- Όλα τα παιδιά που έχουν αναπηρία έχουν το δικαίωμα σε κατάλληλη και επαρκή κατανομή των πόρων για να έχουν πρόσβαση και να συμμετέχουν ουσιαστικά στην εκπαίδευση.
- Όλα τα παιδιά και οι σπουδαστές που αντιμετωπίζουν αναπηρία, οι γονείς / φροντιστές / δικηγόροι τους, οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη του εκπαιδευτικού πλαισίου και οι σχολικές κοινότητες έχουν το δικαίωμα να είναι ασφαλείς - σωματικά, συναισθηματικά, πολιτισμικά και κοινωνικά και να αντιμετωπίζονται με σεβασμό.
- Όλα τα παιδιά και οι μαθητές που αντιμετωπίζουν αναπηρία, οι γονείς / φροντιστές / δικηγόροι τους, οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη της σχολικής κοινότητας έχουν την ευθύνη να λειτουργούν εντός του νομικού πλαισίου που παρέχεται από τις κυβερνήσεις.

3.2 ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπάρχει σαφής ανάγκη να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή μιας τάξης χωρίς αποκλεισμούς. Μια αυστηρή βιβλιογραφική ανασκόπηση των μελετών διαπίστωσε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν είτε ουδέτερες είτε αρνητικές συμπεριφορές σχετικά με τη συνεκπαίδευση. Αποδεικνύεται ότι μεγάλο μέρος αυτού είναι επειδή δεν αισθάνονται ότι είναι γνώστες, ικανοί ή δεν έχουν αυτοπεποίθηση για το πώς να εκπαιδεύσουν με βάση ένα τέτοιο μοντέλο (Soldella et al, 2017) . Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη εμπειρία και με κατάρτιση ήταν πολύ πιο θετικοί σε αυτό. Τα ερευνητικά στοιχεία υποστηρίζουν ότι για να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατανόηση των βέλτιστων πρακτικών της προσαρμοσμένης διδασκαλίας, αλλά η θετική στάση απέναντι στην ένταξη είναι επίσης από τις πιο σημαντικές για τη δημιουργία μιας ανοιχτής τάξης που λειτουργεί (Roon et al, 2013). Φυσικά, η ανασκόπηση των μελετών επί του θέματος, όπως αυτή θα δώσει μόνο τα κυριότερα σημεία. Για να

υπάρξει πραγματική μακροπρόθεσμη επιτυχία απαιτείται επίσημη εξειδίκευση (Soldella et al, 2017). Η αλλαγή ενός σχολείου σε ένα πιο συμπεριληπτικό μοντέλο δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Αποτελεί μια ολόκληρη μεταρρύθμιση προκειμένου να έχει μια μόνιμη σημασία για όλους τους εμπλεκόμενους. Αυτή η μεταρρύθμιση παρουσιάστηκε μέσω ορισμένων μοντέλων ενσωμάτωσης, τα οποία δεν εμφανίζονται ως πανάκεια. Έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα αλλά τείνουν να οδηγήσουν σε μια πιο ανακατασκευασμένη εκπαίδευση. Θα μπορούσαμε να κατηγοριοποιήσουμε αυτά τα μοντέλα σε εκείνα που προωθούν την ενσωμάτωση και αυτά που προωθούν την πλήρη ένταξη (Forlin et al, 2009).

Σύμφωνα με τους Zigmond και Baker (1997), οι αυτόνομες τάξεις και οι αίθουσες των πόρων στα κανονικά σχολεία αποτελούν μοντέλα μερικής ενσωμάτωσης. Το πρώτο παρουσιάζει κυρίως μια τάση για ενσωμάτωση που έχει να κάνει με την τοποθέτηση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η αντίληψη ότι χρειάζονται διαφορετικό πρόγραμμα σπουδών από τους συνομηλικούς περιορίζει τη συμμετοχή τους μόνο σε μικρότερες δραστηριότητες. Ο δάσκαλος της κανονικής τάξης χρειάζεται επαγγελματική καθοδήγηση, αλλά το μοντέλο εξακολουθεί να φαίνεται αναποτελεσματικό λόγω των χαμηλών προσδοκιών που έχει ο δάσκαλος από μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η δεύτερη απομακρύνει από την κανονική τάξη τα παιδιά που χρειάζονται υποστήριξη για να δεχτούν υποστήριξη από έναν ειδικό εκπαιδευτικό, ο οποίος θα τους διδάξει για την απόκτηση βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων ή επίσης για την απόκτηση στρατηγικών μάθησης. Τα αποτελέσματα είναι διφορούμενα, διότι αφενός η αυτοεκτίμηση του μαθητή τείνει να ακολουθεί ανοδική τάση, αλλά από την άλλη όχι μόνο δεν χάνει την ευκαιρία να παρακολουθήσει αυτό που η υπόλοιπη τάξη διδάσκεται κατά τη διάρκεια της απουσίας του αλλά υπάρχει και ασυμβατότητα μεταξύ των μεθόδων που ακολουθούνται στις δύο αίθουσες διδασκαλίας (Soldella et al, 2017).

Έχοντας ως στόχο την ενσωμάτωση τόσο της ειδικής εκπαίδευσης όσο και των μαθητών στους οποίους αναφέρεται στο κανονικό σχολείο, προτείνεται το συνεργατικό διδακτικό μοντέλο (CTM) (Soldella et al, 2017). Στην τάξη όπου λαμβάνει χώρα το μοντέλο CTM, υπάρχει πνεύμα συνεργασίας μεταξύ του καθηγητή γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Μέσα από την καθημερινή επαφή τους αποφασίζουν ποιος θα διδάξει τι, διδάσκουν μαζί και ότι και οι δύο βοηθούν όλους τους μαθητές. Ως αποτέλεσμα, η διαδικασία διδασκαλίας γίνεται πιο παραγωγική λόγω του γεγονότος ότι κάθε δάσκαλος είναι υπεύθυνος για μικρότερο αριθμό παιδιών. Εκτός αυτού, η υποστήριξη του συμμαθητή είναι επίσης διαθέσιμη στο παιδί με ΕΕΑ μέσω (Soldella et al, 2017).

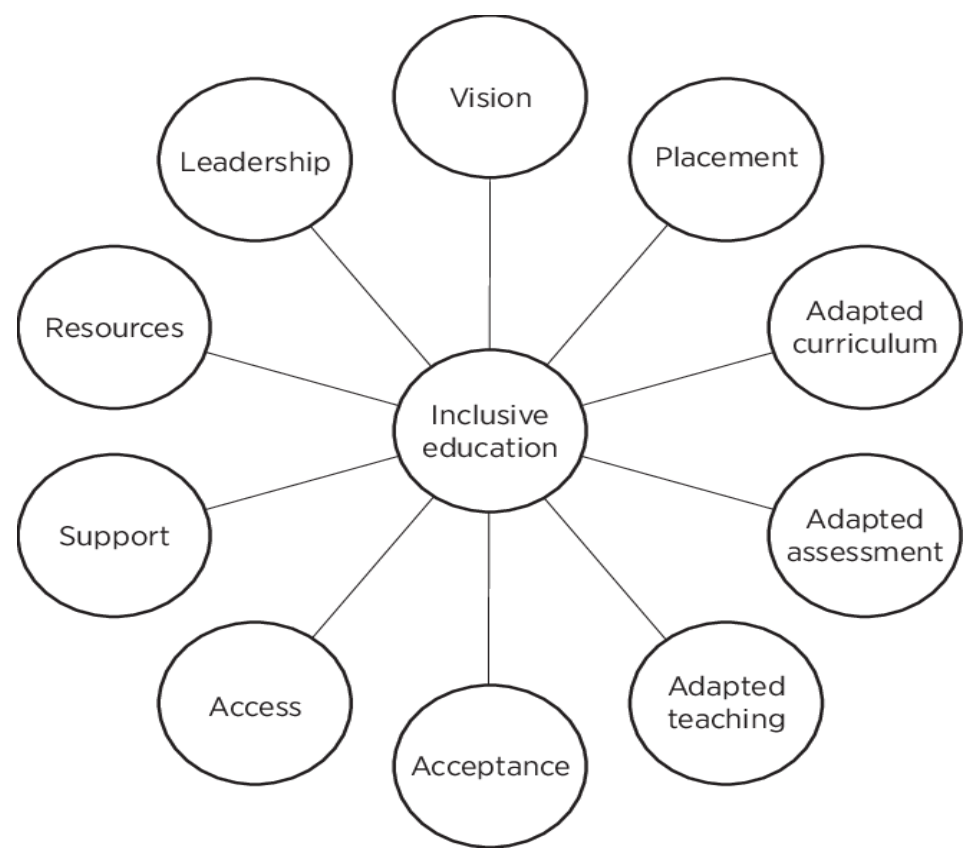
Όσον αφορά το αμιγώς συμπεριληπτικό μοντέλο, πρόκειται για μια ευρεία μεταρρύθμιση, δεδομένου ότι δεσμεύει ολόκληρο το σχολείο στην προσπάθεια ένταξης. Ενθαρρύνει όλα τα παιδιά

με μαθησιακές δυσκολίες να παρακολουθήσουν το γενικό σχολείο ανεξάρτητα από την απόδοσή τους. Ο εκπαιδευτικός της ειδικής εκπαίδευσης έχει έναν περιπατητικό ρόλο, αλλά ο χρόνος που θα περάσει σε μια τάξη εξαρτάται από τον αριθμό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Soldella et al, 2017). Υπάρχουν συναντήσεις εβδομαδιαίου συν-προγραμματισμού αλλά το μειονέκτημα του μοντέλου είναι ότι ο δάσκαλος της ειδικής εκπαίδευσης έχει τόσα καθήκοντα ώστε να μην έχει πολύ χρόνο για να δώσει την απαραίτητη προσοχή στους μαθητές που προσπαθούν πραγματικά να παρακολουθήσουν το γενικό σχολείο. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο οι γονείς τους πρέπει να πληρώσουν για επιπλέον μαθήματα ή να επιλέξουν ένα άλλο σχολικό περιβάλλον για το παιδί τους (Boer et al, 2009).

Ο Montgomery (1996) περιγράφει έξι από τα πολλά πλήρη μοντέλα που μπορούν να εφαρμοστούν σε ένα πλαίσιο τάξης (Cockfort and Atkinson, 2015). Το πρώτο ανασυγκροτεί την παραδοσιακή ένταση σύμφωνα με την οποία διεπιστημονική στήριξη δόθηκε σε ξεχωριστή τάξη. Τώρα όλο αυτό το προσωπικό είναι αναπόσπαστο μέρος της κατηγορίας, αλλά μπορεί ακόμα να προσφέρει πιο ατομική βοήθεια όταν χρειάζεται. Η δεύτερη είναι η συνεργασία/ συνύπαρξη μιας τάξης γενικής εκπαίδευσης με μια ειδική εκπαίδευση της ίδιας ηλικίας. Όταν συμβεί αυτό, δύο ή περισσότεροι δάσκαλοι μοιράζονται την εμπειρία και τις δεξιότητές τους, αφενός με βάση το παραδοσιακό πρόγραμμα σπουδών και αφετέρου με βάση την υποστήριξη και το αντίστροφο, έτσι η συνεκπαίδευση γίνεται μια εποικοδομητική διαδικασία. Το τρίτο πλήρες μοντέλο συμπερίληψης ενθαρρύνει τη σύνδεση κυρίως μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης. Μπορεί να υπάρχει σε μια τάξη μια ποικιλία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, οπότε ο δάσκαλος μπορεί να λάβει βοήθεια από το υπόλοιπο προσωπικό που διδάσκει. Επιπλέον, υπάρχει ένα χρονοδιάγραμμα που σχεδιάστηκε από τους ειδικούς επιστήμονες της ειδικής αγωγής. Έτσι, οι τελευταίοι δεν χρειάζεται να είναι εκεί σε συνεχή βάση, αλλά η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η διδασκαλία σε ομάδες μπορεί να είναι ένας πραγματικά χρήσιμος συνδυασμός. Η συνέπεια είναι το κλειδί αυτής της ομάδας. Αυτό σημαίνει ότι όταν τα παιδιά μετακινούνται στον επόμενο βαθμό, είναι απαραίτητο να υιοθετηθεί η ίδια λειτουργία ώστε να διασφαλιστεί ότι θα υπάρξει ευθυγράμμιση στη μέθοδο διδασκαλίας. Το τέταρτο μοντέλο αναφέρεται σε μεγαλύτερα παιδιά, ειδικά αυτά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά, οι μαθητές με ΕΕΑ έχουν την ευκαιρία να κάνουν τρεις επιλογές αντί για δύο. Έτσι, εκτός από τα πυρήνα και τα μαθήματα επιλογής μπορούν επίσης να παρακολουθήσουν κέντρο υποστήριξης. Ο στόχος αυτού του μοντέλου είναι η ισότιμη υποστήριξη που πρέπει να προσφέρεται τόσο στις βασικές όσο και στις προαιρετικές ενότητες και να μην επιτρέπεται σε ένα παιδί να περιορίζεται στην ειδική αίθουσα με μερικές μόνο «επισκέψεις» στην κανονική τάξη. Για να συνεχιστεί το πέμπτο μοντέλο, στο σχολείο υπάρχει ένα κέντρο υποστήριξης μαθητών, η επιστημονική ομάδα του οποίου όχι μόνο

προσφέρει υποστήριξη σε ατομική βάση αλλά και συνεργάζεται με καθηγητές της κανονικής τάξης. Αυτό το μοντέλο προσφέρει εκτεταμένη επαφή μεταξύ ειδικών εκπαιδευτικών και παιδιών, καθώς η υποστήριξη δεν παρέχεται μόνο στο κέντρο αλλά και στην τάξη ή σε ομαδική βάση, αλλά τα κριτήρια επιτυχίας για την επιτυχία είναι η εμπιστοσύνη των μελών του προσωπικού, καθώς κάθε παιδί δεν είναι καθήκον ενός επαγγελματία αλλά ευθύνη ολόκληρης της ομάδας. Το τελευταίο μοντέλο σύμφωνα με το Montgomery (1996) αναφέρεται σε εφήβους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που θα παρακολουθήσουν για τέσσερα χρόνια μαθήματα σε μια πανεπιστημιούπολη με σπουδαστές χωρίς ειδικές ανάγκες. Υπάρχουν συναντήσεις που παρέχουν συμβουλές και καθοδήγηση στους γενικούς εκπαιδευτικούς, ενώ οι ειδικοί παραμένουν κοντά στο παιδί παρέχοντας υποστήριξη για την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την καλύτερη επικοινωνία με τους συνομηλίκους και τη συμμετοχή σε δραστηριότητες. Το κλειδί για την επιτυχία είναι η βοήθεια του επικεφαλής της εκπαιδευτικής δομής.

Εικόνα 5: Μοντέλο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης



Πηγή: www.openbook.com Τελευταία πρόσβαση στις 13-01-2020

3.3 ΟΦΕΛΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση οι μαθητές με και χωρίς αναπηρίες μάθουν περισσότερα. Πολλές μελέτες κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών έχουν διαπιστώσει ότι οι μαθητές με αναπηρίες έχουν υψηλότερα επιτεύγματα και βελτιωμένα προσόντα μέσω της συμμετοχικής εκπαίδευσης και οι συμμαθητές τους χωρίς προκλήσεις επωφελούνται επίσης (Takala et al, 2009). Για τους μαθητές με αναπηρίες αυτό περιλαμβάνει ακαδημαϊκά κέρδη στον γραμματισμό (ανάγνωση και γραφή), τα μαθηματικά και τις κοινωνικές σπουδές, καλύτερες επικοινωνιακές δεξιότητες, βελτιωμένες κοινωνικές δεξιότητες και περισσότερες φιλίες. Ο περισσότερος χρόνος στη γενική τάξη σχετίζεται επίσης με λιγότερες απουσίες και παραπομπές για διαταραχή συμπεριφοράς. Έχουν υψηλότερη αυτοπεποίθηση, τους αρέσει περισσότερο το σχολείο και οι δάσκαλοί τους και έχουν μεγαλύτερη κινητοποίηση γύρω από την εργασία και τη μάθηση (Takala et al, 2009).

Οι συνομήλικοί τους χωρίς αναπηρίες παρουσιάζουν επίσης πιο θετικές στάσεις. Εμφανίζουν μεγαλύτερα ακαδημαϊκά κέρδη στην ανάγνωση και στα μαθηματικά. Οι έρευνες δείχνουν ότι η παρουσία μαθητών με ΕΕΑ δίνει νέα είδη ευκαιριών μάθησης. Ένα από αυτά είναι όταν χρησιμεύουν ως «προπονητές». Με το να μάθουν πώς να βοηθήσουν έναν άλλο μαθητή, η δική τους απόδοση βελτιώνεται. Ένα άλλο είναι ότι, καθώς οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν περισσότερο υπόψη όλους τους μαθητές, παρέχουν οδηγίες σε ένα ευρύτερο φάσμα μαθησιακών μεθόδων (οπτικής, ακουστικής και κιναισθητικής), που ωφελούν και τους κανονικούς μαθητές τους (Poon et al, 2013).

Οι ερευνητές συχνά διερευνούν ανησυχίες και πιθανές δυσκολίες που θα μπορούσαν να καταστήσουν τη διδασκαλία λιγότερο αποτελεσματική. Αλλά τα ευρήματα δείχνουν ότι δεν συμβαίνει αυτό. Ούτε ο χρόνος διδασκαλίας ούτε ο χρόνος που φοιτούν οι μαθητές διαφέρει μεταξύ των συμπεριληπτικών τάξεων και των αποκλειστικών τάξεων. Στην πραγματικότητα, σε πολλές περιπτώσεις, οι κανονικοί μαθητές δεν αναφέρουν ότι υπάρχουν μαθητές με αναπηρίες στις τάξεις τους. Όταν γνωρίζουν, επιδεικνύουν περισσότερη αποδοχή και ανοχή (Sharma and Saledi, 2016).

3.4 ΕΜΠΟΔΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Διακηρύσσοντας ότι «κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και

ανάγκες μάθησης» και ότι «πρέπει να σχεδιαστούν εκπαιδευτικά συστήματα και να εφαρμοστούν εκπαιδευτικά προγράμματα ώστε να ληφθεί υπόψη η μεγάλη ποικιλομορφία αυτών των χαρακτηριστικών και αναγκών» αντιπροσωπεύεται μια τάση για προώθηση της συμπερίληψης. Όχι μόνο οι διεθνείς δηλώσεις, αλλά και τα κυβερνητικά έγγραφα και οι εκπαιδευτικές πράξεις αποσαφηνίζουν την πολυεπίπεδη σημασία των συνεκτικών πρακτικών. Για να υποστηριχτεί αυτό, δίνεται έμφαση στους «εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και ηθικούς λόγους» της ενσωμάτωσης μέσω του ζητήματος των ίσων ευκαιριών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι αξίες της αποδοχής και του περιορισμού της διάκρισης των ατόμων με ειδικές ανάγκες οδήγησαν στη συζήτηση σχετικά με την ένταξή τους σε συνηθισμένο περιβάλλον (Takala et al, 2009). Παρά το διάλογο μεταξύ κυβερνήσεων, υπουργεία παιδείας, οργανώσεων, νομοθεσιών, εκπαιδευτικών (SENCO), γονέων, ειδικών, εξακολουθεί να υπάρχει ένα σημαντικό χάσμα μεταξύ θεωρίας και πρακτικής. Οι απαγορευτικοί παράγοντες είναι κοινωνικές και πρακτικές πτυχές. Κατά την εξέταση των φραγμών για την προώθηση της ένταξης και ειδικότερα μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το ιατρικό μοντέλο και οι αντιλήψεις του ατόμου (Takala et al, 2009).

Προκειμένου να κατανοήσουμε τον αντίκτυπο του ιατρικού μοντέλου στις συζητήσεις αποκλεισμού, είναι σημαντικό να σκεφτούμε την πρόοδο της ιατρικής κατά τον τελευταίο αιώνα. Το γεγονός ότι ένας γιατρός έχει την ικανότητα και το προνόμιο να διαγνώσει, να συνταγογραφήσει, να θεραπεύσει και να αποκαταστήσει τον θέτει στη σφαίρα της εξουσίας. Το ιατρικό μοντέλο είναι εξαιρετικά κυρίαρχο και αποδεικνύει τη δύναμή του μέσω της επισήμανσης και της πολιτικής του γύρω από την αναπηρία. Η ιατρική ιδεολογία ενισχύει το κύρος της μέσω της επιτυχίας της να διεισδύσει στο κοινωνικό σύστημα και δεν αφήνει στους ανθρώπους καμία ευκαιρία για ερωτήσεις, αλλά υιοθετεί τις κρίσεις του επαγγελματία όπως είναι. Επιπλέον, χρησιμοποιεί την αρχή της ομαλοποίησης με διφορούμενο τρόπο. Από τη μία πλευρά, η χρήση της εξομάλυνσης είναι παρόμοια με τη «θεραπεία», αλλά δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί μια αναπηρία (Poon et al, 2013).

Ένα παιδί στο αυτιστικό φάσμα δεν μπορεί να το ξεπεράσει και να γίνει κάποια μέρα ένας έφηβος ή ένας ενήλικας χωρίς αυτισμό. Από την άλλη πλευρά, το ιατρικό μοντέλο προσπαθεί να χρησιμοποιήσει την κανονικοποίηση, εναλλακτικά στην ίση μεταχείριση, ξεχνώντας ότι «ίσο» δεν σημαίνει πάντα «το ίδιο» (Στασινός, 2016). Άμεση επίδραση του παραπάνω μοντέλου είναι η δημιουργία εντυπώσεων ώστε να θεωρούνται άτομα με ειδικές ανάγκες ως ήρωες, διότι καταφέρνουν να ζουν σε μια τέτοια αφιλόξενη κοινωνία παρά τις δυσκολίες τους. Αυτό μειώνει την αυτοεκτίμησή τους και την εικόνα τους και μπορεί να οδηγήσει σε εσωτερική καταπίεση (Αγγελίδης, 2011).

Επιπλέον, το μοντέλο αυτό προκαλεί την καθιέρωση αντιλήψεων για το τι είναι "φυσιολογικό" ή "αποκλίνον", "ανώτερο" ή "κατώτερο". Αυτό επηρεάστηκε κυρίως από κοινωνικά κατασκευασμένους κανόνες και αξίες που ασχολούνται με την εξωτερική κυρίως εμφάνιση, αλλά αναμφισβήτητα η οικογένεια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Οι διαφορετικές ιδεολογίες, οι τρόποι ανατροφής και τα περιβάλλοντα έχουν διαφορετικό αντίκτυπο σε κάθε άτομο. Σε ένα σχολικό περιβάλλον, υπάρχει μια άλλη σημαντική πρόκληση. Η επισήμανση είναι μια κατάσταση στην οποία τόσο οι ανάπηροι όσο και οι υποστηρικτές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ζητούν να κατεδαφιστούν. Ακόμα κι αν ένας μαθητής έχει μια επίσημη διάγνωση ή όχι, η παρατηρήσιμη συμπεριφορά του θα μπορούσε να τον γελοιοποιήσει στα μάτια των συνομηλίκων του. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, η στάση τους μπορεί επίσης να αποτελέσει εμπόδιο στη διαχείριση της ένταξης. Συνήθως αναμένουν λιγότερα από τον μαθητή, υποτιμούν τις ικανότητές του, οπότε έχει την τάση να υποχωρεί. Το καθήκον των εκπαιδευτικών δεν είναι μόνο να διδάσκουν το πρόγραμμα σπουδών, αλλά να διατηρούν και υψηλές τις προσδοκίες τους από όλους τους μαθητές. Αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους και κρίσιμους παράγοντες και διαδραματίζουν βασικό ρόλο στη μεταρρύθμιση του σχολείου και τη μετάβασή του σε πιο δημοκρατικό και πιο συμπεριληπτικό (Δράκος, 2012).

Όλα τα παραπάνω είναι αυτό που χαρακτηρίζει η βιβλιογραφία ως κοινωνικά εμπόδια για την επίτευξη της ένταξης στα σχολεία. Με άλλα λόγια, το ιατρικό μοντέλο, τα αποτελέσματά του από τις ηρωικές εικόνες και την στοχοποίηση, οι ατομικές αντιλήψεις που βασίζονται στην υπεροχή της ομορφιάς και των στάσεων των εκπαιδευτικών είναι οι κοινωνικοί πολέμιοι της συμπερίληψης. Εκτός από τους κοινωνικούς φραγμούς υπάρχουν και ορισμένες πρακτικές πτυχές που προκύπτουν στην καθημερινή πρακτική και εμποδίζουν την ένταξη (Δράκος, 2012).

Η Pauline Zelaieta (2004) διεξήγαγε έρευνα και διαπίστωσε ορισμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι κύριοι επαγγελματίες στο δρόμο προς την ένταξη. Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης φοβούνται ότι δεν διαθέτουν την εμπειρογνωμοσύνη και την εμπιστοσύνη για να εργαστούν σε θέματα που αφορούν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί στα γενικά σχολεία δεν έχουν χρόνο. Έχουν μια αυστηρά δομημένη διδασκαλία για να παρέχουν προγράμματα σπουδών, οπότε αυτή η πίεση δεν επιτρέπει την ευελιξία της επανακατάρτισης ή της προσαρμογής της διάλεξης με έναν πιο κατάλληλο και υποστηρικτικό τρόπο, ο οποίος μπορεί να προσελκύσει ανάλογα με τις διαφορές και τις ανάγκες κάθε μαθητή. Άλλοι ανασταλτικοί παράγοντες βρέθηκαν ότι είναι η έλλειψη ηγεσίας, οργανωτικών δυσκολιών και οικονομικών περιορισμών (Winzar, 2009).

Μια ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αποκάλυψε ότι υπάρχουν πολλά κοινά σημεία μεταξύ των σχολείων όσον αφορά τις ανεπιτυχείς προσπάθειές τους για προώθηση της συμμετοχικής εκπαίδευσης. Οι Purdue, Ballard και MacArthur (2001) θέτουν το ζήτημα των "γονέων πολεμιστών" μέσα από την έρευνά τους. Ως εκ τούτου, με τον όρο αυτό περιγράφονται εκείνοι οι γονείς που προσπαθούν να ενσωματώσουν τα παιδιά τους σε ένα γενικό σχολείο, αλλά έρχονται αντιμέτωποι με τις στάσεις αποκλεισμού του προσωπικού που βλέπει αυτά τα παιδιά διαφορετικά και ότι ανήκουν αλλού. Ο δείκτης των πρακτικών εξαιρέσεως είναι η απροθυμία του σχολείου να δεχτεί ένα παιδί με αναπηρίες και οι συμπεριφορές των άλλων γονέων (Boer et al, 2009).

Οι συγγραφείς αναφέρουν ότι τα στοιχεία που συλλέχθηκαν για το τι συμβαίνει στη Νέα Ζηλανδία τόσο στο δημόσιο όσο και στο ιδιωτικό προσχολικό επίπεδο είναι απογοητευτικά, ειδικά για εκείνους τους γονείς των οποίων η μόνη επιλογή είναι αγροτικό νηπιαγωγείο. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι επικεφαλής του κέντρου ισχυρίζονται ότι δεν είναι υποχρεωμένοι να μεταφέρουν αυτά τα παιδιά στο σχολείο. Σε ορισμένες άλλες περιπτώσεις, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έγιναν αποδεκτά αλλά υπό ορισμένους όρους ή με την παρουσία των γονέων τους. Επιπλέον, περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο το κέντρο μπορεί να ασκήσει τον έλεγχο της συμμετοχής του παιδιού στο σχολείο. Το προσωπικό δεν θα καλωσορίζει κανένα παιδί με αναπηρία εκτός αν έχει τον προσωπικό του βοηθό καθηγητή. Σε περίπτωση που ο βοηθός καθηγητή δεν μπορεί να πάει στο σχολείο, το παιδί πρέπει να μείνει στο σπίτι. Υποστηρίζεται επίσης η ανάγκη για πόρους όπως υλικά, υποστηρικτικό προσωπικό και μέτρα για την υποδοχή της φυσικής πρόσβασης(Boer et al, 2009).

Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο πολλά παιδιά αποκλείονται είτε άμεσα (λέγοντας στους γονείς ότι δεν μπορούν να τον δεχτούν στο σχολικό περιβάλλον) είτε έμμεσα από το σχολείο (ενημερώνοντας τους γονείς ότι είναι θετικοί γι 'αυτόν, αλλά υπάρχει έλλειψη πόρων). Η έρευνα καταδεικνύει ως πρόσθετους παράγοντες αποκλεισμού τις περιορισμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναπηρία και τη συμπεριφορά των άλλων γονέων που δεν είναι φιλόξενοι. Έτσι, η σημασία της υπεράσπισης των γονέων επισημαίνεται πολύ έντονα προκειμένου να διασφαλιστεί ότι το παιδί τους θα λάβει την αναμενόμενη εκπαίδευση όπως και οι υπόλοιποι μαθητές. Πολύ συχνά οι γονείς πρέπει να υποστηρίζουν ακόμη και τις πιο προφανείς υπηρεσίες που προσφέρονται στο παιδί τους. Από την άλλη όμως, οι γονείς αντιμετωπίζουν το δίλημμα του πώς οι δάσκαλοι θα μεταχειριστούν το παιδί τους, αν τους ασκήσουν μεγάλη πίεση και αν θα είναι πολύ αυστηροί μαζί τους (Poon et al, 2013).

Οι Moran και Abbott (2002) εξέτασαν, μέσω της έρευνάς τους, πώς 11 σχολεία αναπτύσσουν συμπεριληπτικές πρακτικές στη Βόρεια Ιρλανδία. Τα συμπεράσματά τους αναγνώρισαν την

ανεκτίμητη βοήθεια των βοηθών καθηγητών, αλλά ένας σημαντικός αριθμός από αυτούς είχαν μικρή εκπαίδευση και γνώση για το πώς να δουλεύουν με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κάποιοι άλλοι δεν είχαν κανένα τυπικό προσόν. Αντιθέτως, είχαν σημαντική εμπειρία. Ως αποτέλεσμα, χρειάστηκε να επανεκπαιδευθούν και αυτή η πολιτική ακολουθήθηκε από όλα τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα (Takala et al, 2009).

Προχωρώντας με τις πτυχές που δηλώνονται ως εμπόδια για την ένταξη, ο χαμηλός βαθμός ομαδικής εργασίας μπορεί να αναφερθεί ως ένας. Ο ρόλος των βοηθών καθορίστηκε κυρίως από τους επικεφαλής μέσω των πράξεων που δεν πρέπει να κάνουν, όπως είναι η αποφυγή υπερπροστασίας ή διακριτικού ρόλου. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής είναι σύμφωνα με τα ευρήματα μιας έρευνας που έδειξε ότι οι παράγοντες φραγμού στην πρακτική ένταξης φαίνεται να είναι μεταξύ άλλων η έλλειψη γνώσεων του προσωπικού και η περιορισμένη κοινωνική συμμετοχή του παιδιού. Οι συνεντευξιζόμενοι δάσκαλοι αναγνώρισαν πρώτον την έλλειψη γνώσης σχετικά με το είδος των διδακτικών στρατηγικών που πρέπει να εφαρμόσουν στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεύτερον το γεγονός ότι δεν ήταν αρκετά επιδέξιοι για να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους. Αναφέρεται ότι είναι πολύ σημαντικό να καλυφθούν οι ανάγκες τους (Bornneu and Donohue, 2013). Η συλλογική εργασία και η παροχή ανατροφοδότησης για βελτίωση μπορούν να μειώσουν τα εμπόδια. Το πρόγραμμα σπουδών μπορεί επίσης να αποτελέσει πρόσθετο παράγοντα, ο οποίος στην πράξη αντιστέκεται στην ένταξη. Θα ήταν λάθος να υποθέσουμε ότι ορισμένες μέθοδοι διδασκαλίας είναι προσιτές μόνο σε παιδιά με συγκεκριμένες ικανότητες ή ανάγκες. Δεν υπάρχουν στρατηγικές για χρήση ως πανάκεια, αλλά η δημιουργικότητα είναι ουσιαστικά χρήσιμη για την προώθηση ενός προγράμματος σπουδών που όλοι οι μαθητές θα επωφεληθούν από αυτό. Είναι σημαντικό να μην αντιληφθεί κανείς το πρόγραμμα σπουδών ως μέσο προώθησης της γνώσης αλλά ως ευκαιρία να αλληλεπιδράσει με άλλους (Cameron, 2014). Το πρόγραμμα σπουδών δημιουργεί έναν πολιτιστικό χώρο ο οποίος είναι προφανής από τη γλώσσα που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου θέματος, από τα βιβλία. Η ανάπτυξη δημιουργικών παιδαγωγικών μπορεί να ελέγξει τι διδάσκεται και να καταστρέψει την εξουσία των κανόνων και των εντάσεων που επιβάλλουν ορισμένοι θεσμοί (Bornneu and Donohue, 2013).

Οι Black-Hawkins, Florian και Rouse (2007: 15) ορίζουν την ένταξη ως "τη διαδικασία αύξησης του αριθμού των φοιτητών που φοιτούν στα κανονικά σχολεία, οι οποίοι στο παρελθόν θα είχαν εμποδιστεί να το κάνουν λόγω των αναγνωρισμένων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους". Βασική προϋπόθεση για την προώθηση της ένταξης σε κανονικά σχολεία είναι η καταλληλότητα των κτηρίων και των εγκαταστάσεων για παιδιά με αναπηρίες. Παρόλο που η ανεμπόδιστη πρόσβαση στο σχολείο αποτελεί προϋπόθεση για την παρακολούθηση του παιδιού, είναι πολύ

συχνά πολύ μακριά από την πραγματικότητα και αυτό αποτελεί άλλο εμπόδιο για την προώθηση της ένταξης. Πρώτα απ' όλα, είναι σημαντικό το σχολείο να προσαρμόζεται στις ανάγκες του μαθητή και να εξυπηρετεί τη ρουτίνα του και όχι το αντίστροφο. Έτσι, ένα σχολείο πρέπει να έχει πολιτική a priori inclusive. Η συμπεριληπτική φιλοσοφία ενός σχολείου είναι σαφώς σημαντική για να είναι προφανής και ουσιαστική όχι μόνο στις αίθουσες διδασκαλίας αλλά σε όλες τις εγκαταστάσεις του σχολικού περιβάλλοντος (Memmisseuc and Hodzic, 2011).

Οι Black-Hawkins, Florian και Rouse (2007) περιγράφουν κάποιες προσπάθειες σχολείων, ενώ προσπαθούν να αλλάξουν την εικόνα τους σε ένα πιο συμπεριληπτικό μοντέλο. Το δημοτικό σχολείο του Kingsley ήταν η πρώτη περίπτωση που εξετάστηκε. Το σχολείο αυτό είχε περίπου 650 παιδιά, αλλά δεν παρείχε πλήρη πρόσβαση στο συνολικό κτήριο για παιδιά με κινητικές δυσκολίες, καθώς δεν υπήρχε ανελκυστήρας. Όσον αφορά το Δημοτικό Σχολείο Amadeus θεωρείται ότι είχε μέχρι το 2005 411 μαθητές. Παρόλο που είναι ένα πολύ ελκυστικό σχολείο, δεν προσφέρει πρόσβαση σε παιδιά με σωματικές αναπηρίες. Το τρίτο σχολείο ήταν ένα δευτεροβάθμιο σχολείο. Αυτό το σχολείο, όπως συνέβαινε και με τους άλλους, δεν μπορούσε να εξασφαλίσει τη στέγαση παιδιών με σωματικές ή ακοής δυσκολίες, καθώς δεν υπήρχε πρόβλεψη για αυτά. Το μικρό μέγεθος των τάξεων ήταν ένας απαγορευτικός παράγοντας για τους χρήστες αναπηρικών αμαξιδίων και η ακουστική των δωματίων δεν βοήθησε να παρακολουθήσουν μια κατάλληλη διδασκαλία μέσα σε ένα φιλόξενο περιβάλλον. Τέλος, η τελευταία περίπτωση που εξετάστηκε ήταν η Κοινοτική Σχολή του Τσέστερ, ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έχει πληθυσμό 1.300 εφήβων, εκ των οποίων το 5% διαγνώστηκε ότι έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε σύγκριση με τα υπόλοιπα επιθεωρούμενα σχολεία, αυτή ήταν η πιο συμπεριληπτική περίπτωση αλλά αν και υπάρχει μια γενική τάση για προώθηση της ένταξης, έχει περιορισμούς όσον αφορά την προσβασιμότητα. Ορισμένα τμήματα του κτηρίου είναι ανοικτά για πρόσβαση, αλλά το δυσανάλογο κόστος για την ανακαίνιση του σχολείου παραμένει το κύριο εμπόδιο (Bornneu and Donohue, 2013). Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τέσσερα από τα τέσσερα σχολεία δεν είναι σε θέση να εφαρμόσουν την ένταξη (ακόμη και μέχρι ένα σημείο) και αυτό είναι ένα απογοητευτικό ποσοστό. Είναι εύκολο να σκεφτεί κανείς ότι, ανεξάρτητα από το πόσες υπηρεσίες μπορεί να προσφέρει ένα σχολείο, το πρώτο και κύριο που πρέπει να παρέχει είναι η απρόσκοπτη πρόσβαση (Bornneu and Donohue, 2013).

Η ένταξη συζητείται και προτείνονται σε εκτεταμένο βαθμό μέσω εθνικών και διεθνών εγγράφων, το πλαίσιο δράσης για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο δείκτης ένταξης. Τα εμπόδια που εμποδίζουν την εγκατάστασή του στο σχολικό περιβάλλον πρέπει να αρθούν. Για να συνοψίσουμε όσα περιγράφηκαν παραπάνω, μπορούμε να κατατάξουμε τα εμπόδια που αναφέρονται στη βιβλιογραφία σε κοινωνικά και πρακτικά ζητήματα (Mession, 2013).

Το ιατρικό μοντέλο αναφέρεται ως κοινωνικό λόγω των επιπτώσεών του στη ζωή των ατόμων με αναπηρία. Όχι μόνο αυτό, αλλά οι συνέπειές του έχουν επίσης αρνητικό αντίκτυπο σε αυτούς, λόγω της προβολής τους ως ηρώων ή ως "αποκλίσεων". Τέλος, η γνώμη των εκπαιδευτικών μπορεί επίσης να αποτελέσει εμπόδιο στην προώθηση της συμμετοχικής εκπαίδευσης (Bornneu and Donohue, 2013).

Από την άλλη πλευρά, ως πρακτικές δυσκολίες μπορούμε να χαρακτηρίσουμε εκείνες, οι οποίες αυξάνονται στην καθημερινή ρουτίνα. Πιο συγκεκριμένα, η αντίληψη των γενικών εκπαιδευτικών για την έλλειψη γνώσης για την ειδική εκπαίδευση, η έλλειψη χρόνου για την παράδοση του προγράμματος σπουδών καθώς και το ίδιο το πρόγραμμα σπουδών, η περιορισμένη πρόσβαση στα σχολικά κτήρια, η περιορισμένη ομαδική εργασία των εκπαιδευτικών και η απροθυμία ορισμένων σχολείων να δεχθούν άτομα με ειδικές ανάγκες είναι οι πρακτικές πτυχές, οι οποίες προάγουν την απομόνωση αντί για την φιλοσοφία και την πρακτική της συμπερίληψης (Cameron, 2014).

3.5 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το κλειδί για την επιτυχία είναι οι πολιτικές κατάρτισης των εκπαιδευτικών που ενισχύουν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών και την εφαρμογή της συμμετοχικής εκπαίδευσης σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο χώρας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, αναγνωρίζοντας ότι οι προσεγγίσεις που λειτουργούν καλά σε μια χώρα υψηλού εισοδήματος μπορεί να μην είναι διαθέσιμες σε χώρες με χαμηλότερο εισόδημα. Σε κάθε περίπτωση, είναι σημαντικό ο δάσκαλος να μην μένει μόνος του, αλλά να υποστηρίζεται από την εκπαιδευτική ηγεσία, από άλλους εκπαιδευτικούς και περισσότερο από άλλους εξειδικευμένους επαγγελματίες που είναι διαθέσιμοι στο σχολείο ή στην ευρύτερη κοινότητα (Bornneu and Donohue, 2013).

Για παράδειγμα, οι μελέτες που αναλύουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεκπαίδευση, διαπίστωσαν ότι το περιβάλλον πολιτικής άμεσης ένταξης στη Νότια Αφρική μεταφράστηκε σαφώς σε θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, παράλληλα, κυρίως λόγω της έλλειψης σαφών στόχων υλοποίησης και πόρων για το προσωπικό υποστήριξης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν κάποια ανασφάλεια για το πώς να θέσουν σε εφαρμογή τις πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς στις δικές τους αίθουσες διδασκαλίας. Όταν ρωτήθηκαν γιατί, υπογράμμισαν την έλλειψη γνώσης σχετικά με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (Rakar and Kaezmarek, 2010).

Στη Φινλανδία, το αρκετά ασαφές περιβάλλον πολιτικής επιτρέπει διάφορες τοπικές ερμηνείες των

εκπαιδευτικών ρυθμίσεων, μερικές από τις οποίες είναι σαφώς περισσότερες και μερικές σαφώς λιγότερο συμπεριληπτικές. Ωστόσο, παρά την αδύναμη πολιτική καθοδήγηση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν κίνητρο να κάνουν το καλύτερο δυνατό. Κυρίως επειδή υποστηρίζονται από ένα μεγάλο πλαίσιο επαγγελματικού προσωπικού υποστήριξης και σε ορισμένες περιπτώσεις έχουν αναπτύξει καινοτόμες λύσεις χωρίς αποκλεισμούς στις δικές τους αίθουσες διδασκαλίας (Rakar and Kaezmarek, 2010).

Ωστόσο, δυστυχώς, πολλές λύσεις που υποστηρίζουν τη συνεκπαίδευση παραμένουν απλώς ως «θύλακες της ένταξης» που κρύβονται μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς είναι μάλλον μεμονωμένες εφαρμογές παιδαγωγικής που υποστηρίζουν την ένταξη, από τη συστηματική εφαρμογή της συμπεριληπτικής παιδαγωγικής. Ως εκ τούτου, οι συστημικές αλλαγές είναι απαραίτητες για να συμπεριληφθεί πλήρως η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς στο πλαίσιο του συνολικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων (Cameron, 2014).

Σε πολλές χώρες, η συζήτηση για την ένταξη εξακολουθεί να μειώνεται πολύ συχνά στην ερώτηση σχετικά με τον κατάλληλο τόπο εκπαίδευσης των παιδιών που δεν μαθαίνουν άριστα. Ωστόσο, η ένταξη αφορά στη χρήση δημιουργικών προσεγγίσεων για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά σε κανονικά σχολεία που έχουν ρίζες στις τοπικές τους κοινότητες. Ο κεντρικός πυλώνας αυτών των στρατηγικών δημιουργικής υποστήριξης βασίζεται σε καλές παιδαγωγικές πρακτικές και σε υποστήριξη, που σχετίζονται με τις θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών, στην αποτελεσματική και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών για ένταξη που μπορεί να συμβάλει στην επαρκή αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και στις γνώσεις και δεξιότητες για τη χρήση αποτελεσματικών τρόπων διδασκαλίας για όλα τα παιδιά (Rakar and Kaezmarek, 2010) .

Για να υποστηριχθεί η ισότιμη διδασκαλία όλων των παιδιών είναι σημαντικό όλοι οι εκπαιδευτικοί να μάθουν για την συμπεριληπτική παιδαγωγική κατά την αρχική τους κατάρτιση. Χρειάζονται επίσης επαρκή έκθεση για τη διδασκαλία διαφορετικών ομάδων μαθητών στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης, προωθώντας έτσι την αποτελεσματικότητά τους και καθιστώντας τη στάση τους πιο θετική απέναντι στην ένταξη (Cameron , 2014).

Τα στοιχεία από τις μετα-μελέτες αποτελεσματικότητας υποστηρίζουν την άποψη ότι οι αποτελεσματικότερες μέθοδοι διδασκαλίας των μαθητών που αντιμετωπίζουν προκλήσεις σχετικά με τη μάθηση μπορούν καλύτερα να περιγραφούν ως καλές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με όλα τα παιδιά από όλους τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι θα υπάρχουν πάντα οι μαθητές που χρειάζονται πιο εντατική ή εξατομικευμένη υποστήριξη και, ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να εκπαιδεύονται ορισμένοι δάσκαλοι ως εμπειρογνώμονες σε αυτές τις πιο εξατομικευμένες προσεγγίσεις, έτσι ώστε να μπορούν να παρέχουν αποτελεσματική υποστήριξη σε άλλους εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους στο πλαίσιο γενικών αιθουσών εκπαίδευσης (Rakar and Kaezmarek, 2010).

Η μεγάλη αλλαγή στη σκέψη που χρειάζεται είναι ότι ένα παιδί με συγκεκριμένη εκπαιδευτική ανάγκη σε μια τάξη γενικής εκπαίδευσης δεν πρέπει να αναφέρεται αλλού για να πάρει υποστήριξη. Αντίθετα, τα πιο εντατικά προγράμματα υποστήριξης θα πρέπει κατά κανόνα να αναπτυχθούν μέσα στις κανονικές τάξεις, όπου οι μαθητές μπορούν να υποστηριχθούν για να συμμετάσχουν και να μάθουν αποτελεσματικά. Όταν χρειάζεται, οι εργαζόμενοι υποστήριξης πρέπει να απευθύνονται στο σχολείο του παιδιού για να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και να βρουν συνεκτικές λύσεις που να τους δίνουν τη δυνατότητα. Αυτό με τη σειρά του θα υποστηρίξει την μάθηση των παιδιών μέσα σε περιβάλλοντα που γνωρίζουν και θα αισθάνονται άνετα ώστε να αναπτύξουν περαιτέρω θετική στάση και υγιείς κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Rakar and Kaezmarek, 2010).

3.6 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Οι Mastropieri & Scruggs (2010), αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην ενσωμάτωση της συνεκπαίδευσης. Η βιβλιογραφία σχετικά με τη συνεκπαίδευση είναι αδιαμφισβήτητη σχετικά με το πόσο εξαιρετική είναι η εκπαιδευτική υποδομή, πόσο καλή μπορεί να είναι η αρθρωτή εκπαιδευτική πολιτική, πόσο καλά μπορεί να διατεθεί ένα πρόγραμμα, αλλά η αποτελεσματική ένταξη δεν πραγματοποιείται μέχρι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής τάξης να παρέχουν ουσιαστική υποστήριξη σε μαθητές με αναπηρίες. Ο δάσκαλος πρέπει να παρέχει υψηλής ποιότητας, ολιστική υποστήριξη και με στοχευμένη συμμετοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες που βασίζονται σε κοινή προοπτική, αμοιβαία κατανόηση και δικτύωση. Οι εκπαιδευτικοί με την υποστήριξη του διευθυντή του σχολείου, των συναδέλφων, των ειδικών εκπαιδευτικών και των γονέων θα πρέπει να αναπτύξουν αποτελεσματικούς τρόπους για να ξεπεράσουν τα εμπόδια στη μάθηση και να υποστηρίξουν την αποτελεσματική διδασκαλία μέσω της παρατήρησης της ποιότητας της διδασκαλίας και των προτύπων επιτυχίας των μαθητών και καθορίζοντας στόχους βελτίωσης (Ainscow and Sndill, 2010).

Ο δάσκαλος λειτουργεί ως καταλύτης μεταξύ του διευθυντή του σχολείου και των παιδιών με ειδικές ανάγκες και των γονέων τους. Είναι ο δάσκαλος που βλέπει νέους και καινοτόμους τρόπους για να εκπληρώσει την εκπαιδευτική, κοινωνική και συναισθηματική ανάγκη παιδιού με ειδικές ανάγκες. Οποιοσδήποτε και να είναι ο τύπος αίθουσας πόρων, ο δάσκαλος με τη δέσμευσή του, τις ικανότητες και τη γνώση μπορεί να τον επανασχεδιάσει σε χρήσιμο, δημιουργικό και ενδιαφέρον. Ένας από τους κύριους ρόλους του είναι να υποστηρίξει την ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Ainscow and Sndill, 2010).

Οι Willms et al, (2002) υποστηρίζουν ότι η συνεκπαίδευση προκύπτει από την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών στην τάξη. Η έρευνα επιβεβαιώνει επίσης την κεντρική θέση του ρόλου του εκπαιδευτικού και των περιβαλλόντων που είναι πλούσια σε ευκαιρίες μάθησης. Οι δάσκαλοι που είναι αφοσιωμένοι στην ένταξη των εκπαιδευομένων και στην τόνωση των μαθησιακών περιβαλλόντων είναι καθοριστικής σημασίας για την εξασφάλιση όχι μόνο της πρόσβασης στην τάξη, αλλά και μιας ποιότητας εκπαίδευσης που θα έχει θετικά και ευεργετικά αποτελέσματα. Όταν οι εκπαιδευτικοί κατέχουν γνώσεις, υποστηρίζουν την τάξη, αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο και έχουν υποστήριξη από τους διευθυντές σχολείων και το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, τότε είναι ικανοί να πετύχουν μια προσέγγιση χωρίς αποκλεισμούς για μια ποιοτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές (Ainscow and Sndill, 2010).

Οι βασικές ευθύνες ενός δασκάλου στη συνεκπαίδευση είναι οι εξής (Ainscow and Sndill, 2010):

- Παρακολούθηση της καθημερινής λειτουργίας και της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς.
- Συντονισμός της παροχής υπηρεσιών υποστήριξης σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Αναζήτηση συμβουλών από συναδέλφους ειδικούς εκπαιδευτικούς σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες.
- Συνεργασία με άλλους ειδικούς εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων για ενημέρωση.
- Συνεργασία με διαφορετικούς μη κυβερνητικούς οργανισμούς που εργάζονται σε αυτόν τον τομέα για να βοηθήσουν τις υπηρεσίες υποστήριξης για παιδιά με ειδικές ανάγκες.
- Διατήρηση ιστορικού και βάσεων δεδομένων.
- Ανάπτυξη του χαρτοφυλακίου αξιολόγησης του παιδιού με ειδικές ανάγκες.
- Προετοιμασία μιας λίστα με τα απαιτούμενα υλικά και εξοπλισμό πριν από την έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Τακτική συνάντηση με τους γονείς.
- Εξασφάλιση και εγγύηση ότι ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσεται στις δραστηριότητες του σχολείου μαζί με άλλους μαθητές.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον πρέπει επίσης να αλλάξει, προκειμένου να υπάρξει μια ομαλή μετάβαση από τη γενική εκπαίδευση στη συνεκπαίδευση. Η αλλαγή δεν θα αποφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, αν αυτοί που την εφαρμόζουν είναι ανθεκτικοί στις αλλαγές ή δεν έχουν δεσμευτεί. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δουν την αξία της αλλαγής και να είναι έτοιμοι να την αγκαλιάσουν. Μπορεί να χρειαστεί να αποκτήσουν νέες

δεξιότητες και να απορρίψουν ορισμένες από τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους. Αυτό συνεπάγεται τη λήψη ρίσκων και αντιμετώπιση προκλήσεων. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επανεξετάσουν τους ρόλους τους, να κατασκευάσουν νέες γνώσεις και να αποκτήσουν νέες δεξιότητες για να προετοιμάσουν τους εαυτούς τους για την αλλαγή (Monsen et al, 2014).

Η ένταξη των μαθητών με διαφορετικές ικανότητες στις τάξεις κανονικής εκπαίδευσης απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να αναβαθμίζουν τις δεξιότητές τους ώστε να ανταποκρίνονται στις νέες προκλήσεις που προκύπτουν από τους μεταβαλλόμενους ρόλους και ευθύνες τους. Αυτοί οι δάσκαλοι αναμένεται να αντιμετωπίσουν προβλήματα και να παρέχουν λύσεις ή να διευκολύνουν λύσεις στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές ειδικών αναγκών που μπορεί να διαφέρουν στα επίπεδα δεξιοτήτων τους. Τώρα υποχρεούνται να προβούν σε αρχικό έλεγχο των μαθητών που είναι σε ρίσκο, να προσαρμόσουν τις οδηγίες ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες, να συνεισφέρουν σε συναντήσεις δόμησης του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, να συνεργάζονται με γονείς και άλλους επαγγελματίες και να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για να βοηθήσουν τους μαθητές να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους (Monsen et al, 2014).

Οι Kochhar και West (1996) τόνισαν ότι στα σχολεία κοινωνικής ένταξης, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου υποχρεούνται να διδάσκουν διαφορετικά το περιεχόμενο. Η προσέγγιση οφείλει να είναι ολοκληρωτική, ευέλικτη και διεπιστημονική. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις με επίκεντρο τον δάσκαλο, στις οποίες ο δάσκαλος στέκεται μπροστά στην τάξη και παραδίδει διαλέξεις σε ολόκληρη την τάξη, στην τάξη της συνεκπαίδευσης, η εστίαση μετατοπίζεται από τη διδασκαλία στην εκμάθηση. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται τώρα να δημιουργήσουν καταστάσεις στις οποίες μεγιστοποιείται η μάθηση του μαθητή. Ο καθημερινός καθηγητής της τάξης θεωρείται τώρα ως ένας «στοχαστικός επαγγελματίας», ο οποίος είναι σε θέση να κατανοήσει τη σχέση μεταξύ διδασκαλίας και μάθησης και να αναπτύξει τη γνωστική λειτουργία των μαθητών με διαφορετικές ικανότητες. Ένας εκπαιδευτικός πρέπει να είναι επαγγελματίας, υπεύθυνος λήψης αποφάσεων και διευθυντής, προκειμένου να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις προκλήσεις που θέτουν οι εκπαιδευόμενοι. Επίσης ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να βοηθήσει αυτούς τους μαθητές να συνεργαστούν με την ομάδα, να ακολουθήσουν τις ρουτίνες και να ακολουθήσουν τα αποδεκτά πρότυπα συμπεριφοράς των ομάδων. Μπορεί να διαπιστώσει κανείς ότι οι ρόλοι και οι ευθύνες των εκπαιδευτικών των κανονικών σχολείων είναι πλέον εκτεταμένοι μετά την εισαγωγή προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. **Επομένως, είναι ζωτικής σημασίας οι κανονικοί εκπαιδευτικοί να έχουν τις κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις για να εκπληρώσουν τους νέους ρόλους και τις ευθύνες τους (Monsen et al, 2014).**

Οι τρέχουσες μεταρρυθμίσεις που καταβάλλονται στην προσπάθεια για αναδιάρθρωση του σχολείου με στόχο την εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων ένταξης παρουσιάζουν σημαντικές προκλήσεις για τους κανονικούς δασκάλους. Η επιτυχία αυτών των προσπαθειών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την δυνατότητα και την προθυμία αυτών των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των σπουδαστών με ποικίλες ικανότητες. Οι δάσκαλοι πρέπει τώρα να έχουν αρκετές πρόσθετες δεξιότητες και ικανότητες, οι οποίες δεν εφαρμόζονται γενικά στις τάξεις κανονικής εκπαίδευσης. Ο Ανοιχτός Φάκελος για την Περιεκτική Εκπαίδευση (UNESCO, 2001) προτείνει ορισμένες απαιτήσεις από τους δασκάλους, από την οπτική των περιεκτικών προγραμμάτων σπουδών όπως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών σε τοπικό επίπεδο, η ανάπτυξη δεξιοτήτων για την προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, η διαχείριση ενός σύνθετου φάσματος δραστηριοτήτων στην τάξη, παροχή στήριξης στη μάθηση των μαθητών, εργασία εκτός των παραδοσιακών περιορισμών και με πολιτιστικά ευαίσθητους τρόπους (Cameron, 2014).

Μερικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι δάσκαλοι αναμένεται τώρα να αναλάβουν και να διεκπεραιώσουν σχεδόν όλες τις λειτουργίες του ρόλου αυτού, όπως αυτή ενός ειδικού εκπαιδευτικού. Η διαφορά, ωστόσο, είναι ότι δεν έχουν λάβει εντατική εκπαίδευση στις δεξιότητες που διαθέτουν οι ειδικοί εκπαιδευτικοί (Monsen et al, 2014).

Αυτοί οι δάσκαλοι αναμένεται τώρα να ενσωματώσουν την προσαρμοστική διάσταση σε όλες τις προσπάθειές τους για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Όπως δηλώνουν οι Hargreaves και Fullan (1992), απαιτείται βαθύτερη γνώση και μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στη διδασκαλία του (των) θέματος (-ων) τους. Αποκτώντας καλύτερη γνώση της διαχείρισης της τάξης ώστε να παρέχεται περισσότερος χρόνος στις οδηγίες μπορούν να μάθουν πώς να διδάσκουν μαθήματα μικτής ικανότητας, την αύξηση της ευαισθητοποίησης και τη γνώση νέων στρατηγικών διδασκαλίας, όπως η συνεργατική μάθηση, αλλά και να γνωρίσουν και να ανταποκριθούν στις διαφορετικές μορφές μάθησης των μαθητών τους. Η έμφαση σε όλα τα παραπάνω μπορεί σίγουρα να βοηθήσει τους δασκάλους να αυξήσουν τους μαθητές τους ευκαιρίες να μάθουν (Forlin et al, 2009).

Σύμφωνα με τον Mastropieri & Scruggs (2010), οι καθηγητές του κανονικού σχολείου πρέπει να γνωρίζουν τις μορφές μάθησης και τα κίνητρα των παιδιών με διαφορετικές ικανότητες. Οι δάσκαλοι πρέπει να έχουν σαφή κατανόηση των πόρων και των συστημάτων υποστήριξης που είναι διαθέσιμα για να τους βοηθήσουν να συνεργαστούν με φοιτητές με αναπηρίες. Πρέπει να παρέχουν πληροφορίες στους μαθητές με τρόπο που να τους επιτρέπει να αφομοιώνουν εύκολα τις πληροφορίες. Ο Vaughn & Bos (2012) πρότεινε μια σειρά στρατηγικών που οι καθηγητές του κανονικού σχολείου θα απαιτούσαν για να φιλοξενήσουν μαθητές με αναπηρίες στο περιβάλλον της τάξης. Αυτά περιλαμβάνουν τη διδασκαλία από ομοτίμους, τη συνεργατική μάθηση και την ανάλυση της εφαρμοσμένης συμπεριφοράς. Η βιβλιογραφία επισημαίνει επίσης ότι οι

εκπαιδευτικοί στην τάξη πρέπει να χρησιμοποιούν στρατηγικές διδασκαλίας, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η μάθηση βάσει δραστηριοτήτων, η προσαρμοστική και εξατομικευμένη διδασκαλία για τη διευκόλυνση των διαφορετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών σε κανονικό περιβάλλον της τάξης (Sharma and Saled, 2016).

Το Συμβούλιο για τα Εξαιρετικά Παιδιά (2010) ανέπτυξε και επικύρωσε έναν κοινό πυρήνα ελάχιστων βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για την είσοδο στην επαγγελματική πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει φιλοσοφικά, ιστορικά και νομικά θεμέλια της ειδικής εκπαίδευσης, χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, αξιολόγηση, διάγνωση και επαναξιολόγηση, εκπαιδευτικό περιεχόμενο και πρακτική, σχεδιασμό και διαχείριση του μαθησιακού περιβάλλοντος, διαχείριση δεξιοτήτων συμπεριφοράς των μαθητών και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, επαγγελματισμό και δεοντολογικές πρακτικές. Παρόλο που όλες αυτές οι δεξιότητες ενδέχεται να μην χρειάζονται για τους γενικούς εκπαιδευτικούς στην τάξη, απαιτείται ένα ορισμένο επίπεδο ικανοτήτων σε αυτές τις ικανότητες από αυτούς τους εκπαιδευτικούς όταν αναμένεται να δουλέψουν με παιδιά ειδικών αναγκών. Υπάρχουν κάποιες ικανότητες που δοκιμάζονται και υποστηρίζονται στον τομέα ως πιθανές μέθοδοι για την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας σε μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Ορισμένες από αυτές, οι οποίες χρησιμοποιούνται εκτενώς, περιλαμβάνουν: διδακτική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, συνεργατική μάθηση, αυτοδιαχειριζόμενες δεξιότητες, διαφοροποιημένη διδασκαλία και χρήση βοηθητικής τεχνολογίας. Οι δάσκαλοι του σχολείου πρέπει να είναι ειδικευμένοι σε δεξιότητες όπως η αποτελεσματική παροχή διδασκαλίας και η κατάλληλη διαχείριση μιας τάξης που χαρακτηρίζεται από ποικιλία (Monsen et al, 2014).

Υπάρχουν προσπάθειες που έχουν καταβληθεί, ιδίως στις δυτικές χώρες, για να εντοπιστούν οι ικανότητες που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί του κανονικού σχολείου για να εργαστούν αποτελεσματικά με τους μαθητές με διαφορετικές ικανότητες. Αυτές εντόπισαν μια ποικιλία μεθόδων, συμπεριλαμβανομένων των βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων της έρευνας των ενδιαφερομένων, των εκπαιδευτικών και των παρατηρήσεων στην τάξη, της εξέτασης των ημερήσιων αρχείων των καθηγητών, των απόψεων των εμπειρογνομόνων και των πρωτοβουλιών επαγγελματικών οργανώσεων όπως το Συμβούλιο για τα παιδιά με εξαιρετικές ικανότητες. Ένα ευρύ φάσμα ερωτηθέντων, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, οι γονείς των παιδιών με αναπηρίες, οι διευθυντές των σχολείων, οι ειδικοί και οι τακτικοί εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών έχουν ερευνηθεί για τον προσδιορισμό αυτών των ικανοτήτων. Ως εκ τούτου έχουν δημιουργηθεί αρκετοί κατάλογοι βασικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Αυτές έχουν ταξινομηθεί σε επτά κατηγορίες. Κάθε μία

από αυτές συζητείται εν συντομία σχετικά με τη συνάφειά τους με τη συνεκπαίδευση και περιλαμβάνουν (Monsen et al, 2014):

- Επαγγελματικές γνώσεις
- Ικανότητα διαχείρισης της τάξης
- Συνεργασία
- Αξιολόγηση και επαναξιολόγηση
- Τεχνικές διδασκαλίας
- Ατομική και προσαρμοστική διδασκαλία
- Χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας

3.7 ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Σε αυτή την κατεύθυνση, έχουν ήδη γίνει απόπειρες να ορισθεί ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός. Έτσι, ως επαγγελματίας δάσκαλος περιγράφεται εκείνος ο οποίος μαθαίνει από τη διδασκαλία του και όχι εκείνος που έχει σταματήσει να μαθαίνει για το πώς να διδάσκει (Darling- Hammond, L.,1999:87-96). Βέβαια, οι «αντιστάσεις» των εκπαιδευτικών σε νέες διδακτικές μεθόδους έχουν επισημανθεί σε πολλές έρευνες (Σαλβαράς, Γ.,2013: 150-152). Για το λόγο αυτό στην έρευνά μας δεν αποπειραθήκαμε να «αλλάξουμε» τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, αλλά τους προσδώσαμε ρόλο συνεντευξιαζόμενου και καταγράψαμε τις απόψεις και τις προθέσεις τους.

Στις περισσότερες έρευνες σχετικά με την κινητοποίηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και την παρώθηση που μπορούν να προσφέρουν, ώστε να επιτευχθεί η εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και να εξαχθούν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιγράφεται καθοριστικός (Skinner, E.A., & Belmont, M.J.,1993:571).

Οι εκπαιδευτικοί, όμως, συχνά φαίνεται να αγνοούν τις διδακτικές εκείνες μεθόδους που θα παρακινήσουν και θα υποστηρίξουν τους μαθητές, οδηγώντας τους στο τέλος σε αυτονομία, που μοιάζει να είναι και το ζητούμενο όλων των διδακτικών προσεγγίσεων που προτείνονται και υιοθετούνται από τις εκπαιδευτικές πολιτικές των περισσότερων κρατών τα τελευταία, τουλάχιστον χρόνια. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση σχετικά με την παρακίνηση και

εμπλοκή των μαθητών τους στη μαθησιακή διαδικασία, έχουν καλύτερα διδακτικά αποτελέσματα και οδηγούν με μεγαλύτερη επιτυχία τους μαθητές τους σε αυτονομία (Reeve, J., et al., 2004:147).

Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής εξέλιξης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί και της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών. Έχει αποδειχθεί ότι οι καταρτισμένοι δάσκαλοι έχουν μεγάλο αντίκτυπο στην επιτυχία των μαθητών. Πολλοί γενικοί και ειδικοί εκπαιδευτικοί εισέρχονται στον τομέα της εκπαίδευσης και τοποθετούνται για να διδάξουν σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς, με ελάχιστη έως καμία επαγγελματική εξέλιξη που σχετίζεται με την ένταξη. Αυτή η τοποθέτηση συχνά επηρεάζει δυσμενώς την επιτυχία των μαθητών με αναπηρίες σε κρατικές εξεταστικές δοκιμασίες. Ωστόσο, υπάρχουν περιορισμένες πληροφορίες σχετικά με τους τύπους επαγγελματικής εξέλιξης που απαιτούνται για τη διδασκαλία στην ένταξη. Με γνώμονα την κοινωνική γνωστική θεωρία του Bandura, σχετικά πρόσφατη μελέτη διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους τύπους επαγγελματικής εξέλιξης που είναι επωφελείς για τη διδασκαλία και την ένταξη. Οι ερευνητικές ερωτήσεις εξέτασαν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις ανάγκες επαγγελματικής εξέλιξης, τις εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν για την ένταξη. Χρησιμοποιήθηκε μια ποιοτική προσέγγιση μελέτης περιπτώσεων για τη γενική επιλογή 5 γενικών και 5 ειδικών εκπαιδευτικών που δίδαξαν στις τάξεις ένταξης. Τα δεδομένα για τη μελέτη συλλέχθηκαν μέσω μεμονωμένων συνεντεύξεων, τα οποία καταγράφηκαν και μεταγράφηκαν, στη συνέχεια αναλύθηκαν και κωδικοποιήθηκαν για θέματα (Monsen et al, 2014). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι υπήρξε ανεπαρκής κατάρτιση στους νέους εκπαιδευτικούς, ανάγκη για άφθονο χρόνο προγραμματισμού στην ρουτίνα επαγγελματικής ανάπτυξης τους και ανάγκη εφαρμογής μοντέλων αποκατάστασης, όπως περιγράφεται από τον Friend (2009). Το δυναμικό για θετική κοινωνική αλλαγή περιλαμβάνει βελτιωμένη επαγγελματική ανάπτυξη με βάση την ενσωμάτωση για όλους τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που μπορεί να αυξήσει την πιθανότητα ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών (Monsen et al, ό.π).

3.8 ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Έρευνες που επικεντρώθηκαν κυρίως στη συμπεριληπτική διδασκαλία εστίασαν στα εξής: (α) στο ποιος είναι αποτελεσματικές στρατηγικές, (β) πόσο σημαντική είναι η κατάρτιση και η προετοιμασία των εκπαιδευτικών και (γ) οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν βασίστηκαν στην έρευνα της αντίληψης. Τα κύρια ευρήματα της έρευνας έδειξαν μια σημαντική διαφορά μεταξύ των

απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάμεσα σε πρακτικές ιδανικά εκτιμημένες έναντι της κατηγορίας των πρακτικών που τελικά χρησιμοποιούνται στην πράξη. Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποτιμούσαν θετικά τις πρακτικές, τις προετοιμασίες των εκπαιδευτικών και τις σχολικές υποστηρίξεις. Επιπλέον, η πλειοψηφία των ειδικών εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης δήλωσαν ότι πίστευαν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης έκαναν περισσότερα από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς τους εταίρους στην τάξη συμμετοχής. Τέλος, τα αποτελέσματα της συνέντευξης αποκάλυψαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πίστευε ότι η συνεκπαίδευση συνέβαλε στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Με βάση τις τρέχουσες τάσεις στην εκπαίδευση, το μοντέλο ένταξης φαίνεται να αποκτά ευρεία αποδοχή ως βιώσιμη επιλογή υπηρεσιών για πολλούς μαθητές (Borneu and Donohue, 2013).

Αυτή η πραγματικότητα θα πρέπει να ωθήσει τις σχολικές κοινότητες και τα εκπαιδευτικά προγράμματα να παρέχουν εκπαίδευση, πρακτικές και επιμορφώσεις που προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς για να υπηρετήσουν σε αίθουσες συνδιδασκαλίας (Borneu and Donohue, 2013). Ήδη, από το 1998, ο Kember είχε διαπιστώσει και υπογραμμίσει τη δυσκολία να αλλάξουν εκ βάθρων οι εκπαιδευτικοί τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία (Kember, D., 1998:1,2). Υποστήριξε πως οποιαδήποτε ριζική μεταβολή στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί, χωρίς την αλλαγή στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία. Στη θέση του αυτή, προσέθεσε λίγο αργότερα και την παράμετρο του χρόνου, τονίζοντας πως οι αλλαγές και οι προσπάθειες για αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας απαιτούν μεγάλη προσπάθεια και αρκετό χρόνο (Kember, D, & Kwan, K., 2000:469-490). Παρόλα αυτά, όμως, υποστηρίζει ότι όντως μπορούν να αλλάξουν, τόσο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όσο και οι διδακτικές προσεγγίσεις τους (Kember, D., 1998:ό.π.).

Δεν είναι, όμως, αρκετή η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο διδασκαλίας. Εκπαιδευτικοί και μαθητές δεν αντιλαμβάνονται απαραίτητα με τον ίδιο τρόπο τη διδασκαλία και τη μάθηση (Budge, k., & Cowlshaw, K., 2012:551). Πρόσφατη έρευνα επιβεβαιώνει τα ευρήματα παλαιότερων, διαπιστώνοντας ότι υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στο πώς πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι διδάσκουν και στο πώς το εκλαμβάνουν αυτό οι μαθητές τους (ό.π.: 561). Τη διάσταση αυτή των απόψεων των δύο άμεσα εμπλεκόμενων στο διδακτικό και μαθησιακό γίνεσθαι οι ίδιοι ερευνητές την αποδίδουν στο ότι οι εκπαιδευτικοί σε θεωρητικό επίπεδο υιοθετούν μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις, στην πράξη, όμως, δεν τις εφαρμόζουν, παρά τις αντίθετες προθέσεις τους, με αποτέλεσμα οι μαθητές τους να έχουν διαφορετική άποψη για τον τρόπο διδασκαλίας, ενώ υπεισέρχεται και ο παράγοντας της ίδιας της φύσης του διδακτικού αντικειμένου, το οποίο κάποιες φορές δεν προσφέρεται για μαθητοκεντρική διδασκαλία (Huntley- Moore, S., & Panter, J.,:2003: 6-9 July:ό.π. Trigwell, K., 2002:69).

Επιπλέον, θεωρούμε το γεγονός ότι ακόμη και οι εκπαιδευτικοί διέκριναν θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή του προγράμματος, ως έναν ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα, αφού το να υιοθετήσει ένας εν ενεργεία εκπαιδευτικός μια καινοτόμο διδακτική προσέγγιση, στην οποία δεν έχει ο ίδιος εκπαιδευτεί, φαίνεται ότι έχει έναν εξαιρετικά μεγάλο βαθμό δυσκολίας. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να αντιστέκονται σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική αλλαγή (Σαλβαράς, Γ.,2013:150-152). Ακόμη και η όποια διαφοροποίηση επιτυγχάνεται, απαιτεί μεγάλο χρονικό διάστημα προσαρμογής των εκπαιδευτικών στη νέα μέθοδο. Αξίζει να αναφερθεί ότι στο παρελθόν για μια σταδιακή και αμυδρή μετάβαση από το δασκαλοκεντρικό στο μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας χρειάστηκε μια μακρά περίοδος προσαρμογής και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A., 2007:557,558).

Αν οι εκπαιδευτικοί θέλουν να αλλάξουν τη διδακτική τους προσέγγιση, ξεκινούν με το να αποκτήσουν επίγνωση της δικής τους επαγγελματικής εκπαίδευσης και πρακτικής άσκησης διδασκαλίας (Tillema, H.H., & Kremer-Hayon, L.,2002: 598). Παρομοίως, έχει γίνει ευρέως αποδεκτό ότι η διδακτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τις προσωπικές τους αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F., 1999:57).

Επομένως, το να έχουν οι εκπαιδευτικοί επίγνωση της δικής τους επαγγελματικής εκπαίδευσης και διδακτικής πρακτικής άσκησης, καθώς και των δικών τους σχετιζόμενων αντιλήψεων δίνει στα εκπαιδευτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς ένα εναρκτήριο έναυσμα, έτσι ώστε να δώσουν ανατροφοδότηση στις διδακτικές προσεγγίσεις που θα υιοθετηθούν από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (Schelfhout, W., et al.,2006:874,880). Θα μπορούσαν, επομένως, αρχικά οι εκπαιδευτικοί να μνηθούν σε τέτοιους τρόπους διδασκαλίας, ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια να παγιώσουν σταδιακά το διδακτικό αυτό μοντέλο.

3.9 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες ως γονεϊκή υποστήριξη στην παιδική εκπαίδευση, συνδέοντας δύο σημαντικά πλαίσια στην παιδεία: το σπίτι και το σχολείο. Είναι "... η γονεϊκή συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τις εμπειρίες των παιδιών τους", συμπεριλαμβανομένης της παιδείας, των κοινωνικών δραστηριοτήτων και του αθλητισμού. Οι ερευνητές έχουν δείξει τα θετικά αποτελέσματα της συμμετοχής των γονέων στη σχολική μάθηση, καθώς και τη σημασία του περιβάλλοντος στο σπίτι και τη γονεϊκή υποστήριξη στο σπίτι για τη σχολική μάθηση. Για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, η έρευνα δείχνει επίσης τον σημαντικό ρόλο που παίζουν οι γονείς

στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Σε μια διαχρονική μελέτη των παιδιών με αναπηρίες στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις ΗΠΑ, οι δραστηριότητες των γονέων για την υποστήριξη της εκπαίδευσης συνδέονταν με βελτιωμένα αποτελέσματα σε διάφορους τομείς επίτευξης. Σε αντίθεση με την κανονική εκπαίδευση, η συμμετοχή των γονέων στην ειδική εκπαίδευση αναγνωρίζεται επίσημα μέσω της νομοθεσίας, για παράδειγμα, όσον αφορά την τοποθέτηση του εκπαιδευτικού προγράμματος και τον ατομικό προγραμματισμό (Borneu and Donohue, 2013).

3. 10 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η γονεϊκή ενθάρρυνση και στήριξη για μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι σε συνδυασμό με τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική εκπαίδευση είναι καθοριστική για την παιδική εκπαίδευση. Η βιβλιογραφική έρευνα δείχνει ότι η οικοδόμηση αποτελεσματικών συνεργασιών μεταξύ γονέων, οικογενειών και σχολείων για τη στήριξη της μάθησης των παιδιών οδηγεί σε βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι γονείς είναι οι πρώτοι εκπαιδευτικοί των παιδιών τους. Η έρευνα δείχνει επίσης ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων των προτύπων και της κατάρτισης στη συμμετοχή των γονέων, είναι σημαντική για τη διευκόλυνση της αποτελεσματικής συμμετοχής των γονέων (Cameron, 2014).

Η Υπουργική Σύνοδος των Υπουργείων Παιδείας, Απασχόλησης, Κατάρτισης και Νεολαίας στην Αυστραλία αναγνώρισε τη σημασία των παραγωγικών συμπράξεων μεταξύ μαθητών, γονέων, φροντιστών, οικογενειών, σχολείων και της ευρύτερης κοινότητας για τη μεγιστοποίηση της συμμετοχής και της επιτυχίας των σπουδαστών στη Διακήρυξη της Μελβούρνης για τους εκπαιδευτικούς στόχους για νέους Αυστραλούς, Δεκέμβριος 2008 (Borneu and Donohue, 2013).

Σε γενικές γραμμές, η συμμετοχή των γονέων συνίσταται σε συνεργασίες μεταξύ οικογενειών, σχολείων και κοινοτήτων, αυξάνοντας τη συνείδηση των γονέων σχετικά με τα οφέλη της συμμετοχής στην εκπαίδευση των παιδιών τους και παρέχοντάς τους τις δεξιότητες για να το πράξουν (Borneu and Donohue, 2013).

Όπως αναφέρει ο Muller (2009): «Οι οικογενειακές σχολές και οι κοινοτικές συνεργασίες επαναπροσδιορίζουν τα όρια και τις λειτουργίες της εκπαίδευσης. Αυξάνουν τη γονική και κοινοτική ικανότητα, δημιουργούν συνθήκες στις οποίες τα παιδιά μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά. Με αυτούς τους τρόπους λαμβάνουν εκπαίδευση πέρα από τις σχολικές πύλες» (Fordil et al, 2009).

Η έρευνα έδειξε επίσης ότι η εμπλοκή γονέων έχει θετικό αντίκτυπο σε πολλούς δείκτες επιτυχίας

των σπουδαστών, όπως (Boer et al, 2009):

- Υψηλότερες βαθμολογίες
- Εγγραφή σε προγράμματα υψηλότερου επιπέδου και σε προχωρημένους κλάδους
- Χαμηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης
- Υψηλότερα ποσοστά αποφοίτησης
- Μεγαλύτερη πιθανότητα έναρξης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Πέρα από τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα, η αφοσίωση των γονέων συνδέεται με διάφορους δείκτες ανάπτυξης των σπουδαστών.

Αυτά περιλαμβάνουν (Boer et al, 2009):

- Καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες
- Βελτιωμένη συμπεριφορά
- Καλύτερη προσαρμογή στο σχολείο
- Αύξηση του κοινωνικού κεφαλαίου
- Μια μεγαλύτερη αίσθηση προσωπικής ικανότητας και αποτελεσματικότητας για τη μάθηση
- Μεγαλύτερη συμμετοχή στη σχολική εργασία
- Μια ισχυρότερη πίστη στη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης

3.11 ΣΧΕΣΗ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Η σχέση γονέα-εκπαιδευτικού είναι ένα από τα κύρια στοιχεία της αποτελεσματικής σχολικής ένταξης που επηρεάζει τα παιδιά, τον γονέα και τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών. Δεδομένα που συλλέχθηκαν από 44 μητέρες με παιδιά με αναπηρίες και χωρίς αναπηρίες έδειξαν ότι η αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ποιότητα των σχέσεών τους με τις μητέρες και των δυο κατηγοριών δε διέφερε σημαντικά. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με αυτά άλλων ερευνών (Αγαλιώτης, 2011, Hood et al, 2008; Kirby & Hogan, 2008) που υποστηρίζουν πως η οικογένεια αποτελεί ένα μικροσύστημα της κοινωνίας και το υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον συντελεί στο γραμματισμό, ενώ τονώνει το παιδί γνωστικά και ψυχοσυναισθηματικά.

Πολλοί ερευνητές έχουν αναφέρει τα θετικά αποτελέσματα της επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών-θεραπευτών στη μετέπειτα ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού, ενώ η πληροφόρηση και η ενημέρωσή τους για την πορεία και τα προβλήματα του παιδιού, αποτελεί το πρώτο σκαλοπάτι για την αντιμετώπισή τους (Georgiou, 2007, Ρουσοχατζάκη, 2018).

Η γονεϊκή εμπλοκή και ο γονεϊκός ρόλος στο θεραπευτικό πρόγραμμα και γενικά την ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού είναι αρκετά σημαντικός και πολυδιάστατος. Οι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί

με τη γονεϊκή εμπλοκή έχουν δώσει ποικίλους ορισμούς, γιατί υπάρχει ενδιαφέρον να ειπωθεί η γονεϊκή εμπλοκή πολυδιάστατα και να προσδιοριστεί η σύστασή της (Hong & Ho, 2005). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές αναφέρουν ότι η γονεϊκή συμμετοχή και η επικοινωνία έχει άμεσα αποτελέσματα στην επίτευξη και την βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης (Georgiou, 2007). Κάποιοι από τους ορισμούς αναφέρονται στις γονεϊκές φιλοδοξίες, τις προσδοκίες και το ενδιαφέρον, τις στάσεις και τις γονεϊκές πεποιθήσεις σχετικά με τα εκπαιδευτικά δρώμενα αλλά και την ενεργή συμμετοχή των ίδιων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τις Epstein & Sanders, (2002) διακρίνονται οι εξής διαστάσεις γονεϊκής εμπλοκής: α) η ανατροφή των παιδιών, β) η επικοινωνία γονέων και σχολείου, γ) ο εθελοντισμός των γονέων στα δρώμενα του σχολείου δ) η μάθηση στο σπίτι ως είδος συμμετοχής των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους, ε) η συμμετοχή των γονέων στη λήψη των αποφάσεων σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών τους και στ) η συνεργασία με την τοπική κοινότητα. Η γονεϊκή εμπλοκή, βελτιώνει την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών (Green, Walker, Hoover, Sandler, 2007) και βελτιώνει την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Jeynes, 2007). Βρέθηκε, λοιπόν, πως τα παιδιά αυτά προσαρμόζονται καλύτερα στο σχολείο, έχουν καλύτερη επικοινωνία και χρησιμοποιούν περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες (Jeynes, 2007). Οι Adams, Forsyth και Mitchell το (2009) υποστηρίζουν ότι η συνεργασία ανάμεσα στο εκπαιδευτικό και το οικογενειακό περιβάλλον είναι πολύ σημαντικό ζήτημα για να αποτελεί κάτι το ευκαιριακό και χρειάζεται να θέλουν και οι δύο πλευρές να συνεργαστούν .

Σε μια έρευνα των Duffett & Johnson, (2004) βρέθηκε ότι το 72% των ερωτηθέντων γονέων για τη γονεϊκή τους εμπλοκή στα ακαδημαϊκά δρώμενα του παιδιού τους απάντησαν θετικά ως προς τη σημαντικότητα του ρόλου τους σε αυτά. Σε άλλη έρευνα των Herrold & O'Donell (2008) βρέθηκε ότι το 90% των γονέων παρακολουθούν τις γενικές συνελεύσεις των σχολείων και τις συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Η σημασία του γονεϊκού ρόλου στα εκπαιδευτικά προγράμματα που ακολουθούν τα παιδιά τους τονίζεται μέσα από πλήθος βιβλιογραφικών πηγών και ερευνητικών δεδομένων (Duch, 2005; Sheldon & Epstein, 2005; Fantuzzo, McWayne & Perry, 2004). Αναλυτικότερα, η γονεϊκή εμπλοκή έχει συσχετιστεί θετικά τόσο με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, όσο και με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Elnokali, Bachman, Votruba-Drzal, 2010; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen & Sekino, 2004; Rimm-Kaufman, Pianta, Cox & Bradley, 2003). Επιπλέον, σε μια μετα-ανάλυση που προέβησαν οι Fan και Chen (2001), βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της γονεϊκής εμπλοκής και συγκεκριμένων στοιχείων που ενίσχυναν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, όπως είναι το αυξημένο κίνητρο για την επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων, η επιμονή στις δραστηριότητες ή το εμπλουτισμένο αντιληπτικό λεξιλόγιο. Το όφελος από την υιοθέτηση συγκεκριμένων υποστηρικτικών πρακτικών από την πλευρά των γονέων δεν είναι

πρόσκαιρα, αλλά επιδρούν ευεργετικά και στη μετέπειτα πορεία του μαθητή (Englund, Luckner, Whaley & Egeland, 2004; Izzo, Weissberg, Kaspro, Fendrich, 1999).

Ένα τέτοιο παράδειγμα γόνιμης γονεϊκής εμπλοκής, αποτελεί η τριετή μακροχρόνια έρευνα των Hood, Conlon και Andrews (2008), οι οποίοι ανέδειξαν τα ευεργετικά οφέλη της ανάγνωσης ιστοριών και της διδασκαλίας γραφής γραμμάτων, λέξεων και ονομάτων, των γονέων στα παιδιά τους στην προσχολική ηλικία, πριν αυτά ξεκινήσουν να φοιτούν στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Στη διεθνή βιβλιογραφία, η πιο διαδεδομένη πρακτική γονεϊκής εμπλοκής στα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα είναι η παροχή συναφών δραστηριοτήτων και η επανάληψη αυτών των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται εντός του προγράμματος εκπαίδευσης, στο σπίτι (Sugden, Baker, Munro & Williams, 2016).

3.12 ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν τα μαθήματά τους, λαμβάνουν αποφάσεις, καθορίζουν τη σχέση τους με τους μαθητές, υιοθετούν συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές, είναι όλοι οι παράγοντες που μπορούν να στηρίξουν τη διαδικασία της ένταξης ή να την υπονομεύσουν υποστηρίζοντας τον διαχωρισμό. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν κατάλληλη εκπαίδευση στην ειδική παιδαγωγική, να γίνουν πιο ευαίσθητοι απέναντι στους σπουδαστές με τέτοιες ανάγκες, οι οποίοι θα μπορούσαν με τη σειρά τους να συμβάλουν σημαντικά στην αλλαγή νοοτροπίας όσον αφορά όχι μόνο στην παιδική εκπαίδευση αλλά και στις αρνητικές κοινωνικές πεποιθήσεις (Pappas et al, 2018).

Προς αυτή την κατεύθυνση και στο πλαίσιο του επιχειρησιακού σχεδίου «Εκπαίδευση και αρχική επαγγελματική κατάρτιση» του δεύτερου πλαισίου στήριξης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, οι δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρακολουθούν για πρώτη φορά διετούς κύκλους κατάρτισης για την Ειδική Αγωγή και το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παπάνης και συν, 2011).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που διορίζονται στην πρώτη θέση τους στο δημόσιο τομέα πρέπει να διδάξουν μια σειρά θεωρητικών και πρακτικών σεμιναρίων κατάρτισης. Επιπλέον, υπάρχουν διαφορετικές κατηγορίες προγραμμάτων διαφορετικού μήκους, περιεχομένου, μορφών (που βασίζονται στο σχολείο ή εκτός σχολείου κατά τη διάρκεια ή μετά τις σχολικές ώρες) και το

καθεστώς παρακολούθησης (υποχρεωτικό ή προαιρετικό) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν σημαντικές πολιτικές ανησυχίες σχετικά με την ποιότητα και το συντονισμό των προγραμμάτων εισαγωγής εκπαιδευτικών και της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης, καθώς πολλά από αυτά τα προγράμματα στερούνται συστηματικής αξιολόγησης της αποτελεσματικότητάς τους και πολλά διαφορετικά προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης δεν έχουν συντονιστεί ικανοποιητικά. Αυτές οι ανησυχίες οδήγησαν στην τελευταία διοργάνωση ενός νέου οργανισμού, «Οργάνωση της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών», για τον συντονισμό και την αναβάθμιση της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης. Αυτή θα μπορούσε να είναι η λύση για την έλλειψη βασικών γνώσεων των εκπαιδευτικών για ειδικές ανάγκες και για το πώς τα παιδιά με αυτές τις ανάγκες μπορούν να συμπεριληφθούν στο κανονικό σχολείο (Tsakiridou and Poluzoroulou, 2014).

Μία από τις μεταρρυθμίσεις που εισήχθησαν πρόσφατα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η εισαγωγή ενός νέου συστήματος προσλήψεων εκπαιδευτικών. Η επιλογή του διδακτικού προσωπικού υπήρξε ένα από τα βασικά ζητήματα πολιτικής της εκπαιδευτικής της τελευταίας δεκαετίας στην Ελλάδα. Παρέχεται κεντρικά και επομένως επιτρέπει υψηλό βαθμό ελέγχου του αριθμού και της ποιότητας των εκπαιδευτικών που διορίζονται στο επάγγελμα. Ο συνδυασμός της υπερπροσφοράς των αρμόδιων εκπαιδευτικών, κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με τη συνολική υψηλή διατήρηση των εκπαιδευτικών στα σχολεία, έχει παρωθήσει τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής ώστε να βρουν έναν τρόπο να επιλέξουν τους πιο ικανούς για διορισμό. Ως εκ τούτου, αυτή η σημαντική μεταρρύθμιση στο σύστημα προσλήψεων και επιλογής των εκπαιδευτικών εισήχθη για πρώτη φορά το 1997 και πρόσφατα τέθηκε σε πλήρη ισχύ, αλλάζοντας τον τρόπο εισόδου στο επάγγελμα του διδακτικού προσωπικού από έναν που βασίζεται στην προτεραιότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών σε έναν εθνικό κατάλογο υποψηφίων σε ένα με βάση τις επιδόσεις τους σε γραπτές εκτιμήσεις του αντικειμένου τους και παιδαγωγικές γνώσεις (Tsakiridou and Poluzoroulou, 2014). Παρ' όλα αυτά, το νέο σύστημα προσλήψεων έχει λάβει αντιρρήσεις από τα σωματεία των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία αυτής της γραπτής αξιολόγησης. Μια καλή πρόταση είναι οι εκπαιδευτικοί να αξιολογούνται κατά τη διάρκεια της πρακτικής μαζί με γραπτές εξετάσεις των γνώσεών τους. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο αν εξετάζονταν σε μαθήματα ειδικής αγωγής και αργότερα στην πράξη να ελέγχονται στο κατά πόσο αποτελεσματικά υποστηρίζουν και διδάσκουν τα παιδιά με αυτές τις ανάγκες (Tsakiridou and Poluzoroulou, 2014).

3.13 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΥΝ ΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Οι έρευνες δείχνουν ότι οι διδάσκοντες αντανακλούν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη όταν τα προγράμματα παρέχουν (α) εκπαίδευση και γνώση σχετικά με παιδιά με αναπηρίες και πρακτικές δραστηριότητες για την εργασία με μαθητές με αναπηρίες β) υποστηρίζουν το προσωπικό στην τάξη και γ) λαμβάνουν διοικητική υποστήριξη. Για τους εκπαιδευτές των δασκάλων βαρύτητα έχει ο τύπος των μαθημάτων (κυρίως οι ειδικές στρατηγικές για διδασκαλία παιδιών με αναπηρίες) και η πρακτική (άμεσες εμπειρίες με παιδιά με αναπηρίες) (Cameron, 2014).

Ο Τριανδής (1971) δηλώνει ότι οι νοοτροπίες είναι σκέψεις ή ιδέες που αντικατοπτρίζουν τα συναισθήματα και επηρεάζουν τις συμπεριφορές που σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο και αποτελούνται από τρία βασικά συστατικά: γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά. Η γνωστική συνιστώσα αφορά στις γνώσεις και στις σκέψεις σχετικά με τα αίτια της συμπεριφοράς των παιδιών με αναπηρίες σε ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς. Η συναισθηματική συνιστώσα βασίζεται στην γνωστική κατανόηση της αναπηρίας, η οποία μπορεί να παρακινήσει τους ανθρώπους να εμπλακούν στην εργασία με ένα παιδί που έχει αναπηρία ή να δημιουργήσει συναισθήματα που θα μπορούσαν να τους αναγκάσουν να αποκλείσουν το παιδί με αναπηρία από τις τυπικές δραστηριότητες (Αγγελίδης, 2011). Η συνιστώσα συμπεριφοράς ασχολείται με την τάση να συμπεριφέρεται ή να ανταποκρίνεται με συγκεκριμένο τρόπο όταν έρχεται σε επαφή με παιδιά που έχουν αναπηρίες (π.χ. να απομακρύνεται από το παιδί). Και τα τρία αυτά στοιχεία, γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά, είναι αλληλεπιδραστικά και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τη στάση απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες και τελικά προς την ένταξη, με βάση τα χαρακτηριστικά ενός παιδιού, τους παράγοντες στην τάξη και τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Κατά συνέπεια, οι στάσεις του εκπαιδευτικού αντικατοπτρίζονται στη συμπεριφορά τους στην τάξη και στις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά. Σύμφωνα με τους Stafford και Green (1996), η στάση του προσωπικού που εμπλέκεται στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου προγράμματος είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία του. Ως εκ τούτου, η στάση του δασκάλου είναι ένα κρίσιμο στοιχείο στην επιτυχία της ανοιχτής τάξης. Κατά συνέπεια, είναι σημαντικό να εξεταστούν αυτοί οι παράγοντες στα προγράμματα επιβίωσης και συντήρησης που διευκολύνουν την ανάπτυξη μιας θετικής στάσης του εκπαιδευτικού προς την ένταξη (Tsakiridou and Poluzoroulou, 2014).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η προηγούμενη έρευνα αντιμετώπισε τη στάση των καθηγητών ως προς τη συμπερίληψη σε ξεχωριστές μελέτες. Υπάρχει σχετικά μικρή έρευνα που συγκρίνει τη

συμπεριφορά των καθηγητών και των επιμορφωτών των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη. Επιπλέον, υπάρχει περιορισμένος αριθμός μελετών που ασχολούνται με τη σχέση μεταξύ της θετικής συμπεριφοράς των καθηγητών και των βοηθών καθηγητών στη συμπερίληψη όπως εφαρμόζονται στην τάξη (Aincow and Sandill, 2010). Επομένως, ένας ποιοτικός σχεδιασμός μελέτης περιπτώσεων χρησιμοποιήθηκε για να ανακαλύψει τις ιδέες και τις ερμηνείες αντί για να δοκιμάσει μια υπόθεση, να παράσχει μια παρέμβαση ή να ελέγξει ένα σύνολο μεταβλητών. Σχεδιάστηκε για να εξετάσει την πιθανή συμπεριφορά και να διερευνήσει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ

Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει την επιτακτική ανάγκη επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, δεδομένης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που προωθείται, να καταγράψει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το θέμα αυτό και τέλος να μελετήσει το κοινωνικό κέρδος και όφελος από μια τέτοια πρωτοβουλία στον χώρο της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την συμπεριληπτική εκπαίδευση;
2. Πόσο έτοιμοι και καταρτισμένοι πιστεύουν ότι είναι για να ανταποκριθούν στο μοντέλο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης; / Πόσο καταρτισμένοι θεωρούν ότι είναι για να χειριστούν μαθητές που χρήζουν ειδικής αγωγής;
3. Πόσο πρόθυμοι είναι να επιμορφωθούν και με ποιον τρόπο;
4. Επιθυμούν οι γονείς την επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής;
5. Ποιο εκτιμούν γονείς και εκπαιδευτικοί ότι θα είναι το κοινωνικό κέρδος από μια τέτοια στρατηγική;

Η ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η σημαντικότητα της έρευνας έγκειται στο να μελετήσει το κοινωνικό κέρδος και όφελος από μια τέτοια καινοτομία στον χώρο της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών, αλλά και να προτείνει μια πρακτική στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Προτείνεται ποιοτική ερευνητικά μεθοδολογική προσέγγιση με ποιοτικά δεδομένα μέσω της διεξαγωγής ημιδομημένων συνεντεύξεων από εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και από γονείς.

Ο στόχος της παρούσας έρευνας υπηρετείται καλύτερα από την χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης ως εργαλείο για την συλλογή πρωτογενών δεδομένων. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις που διεξήχθησαν επέτρεψαν στην ερευνήτρια να αναπτύξει μια λίστα θεμάτων και αντίστοιχων ερωτήσεων ανοιχτού τύπου που έπρεπε να καλυφθούν. Επίσης, ταυτόχρονα, της επέτρεψαν να ακολουθεί τις τοπικές πορείες της συζήτησης αν αυτές απομακρύνονταν από τον προκατασκευασμένο οδηγό της συνέντευξης, σε περιπτώσεις που φαινόταν κατάλληλο να διερευνηθεί επιπρόσθετα θέματα που έθεσαν οι συνεντευξιζόμενοι. Ακόμα, η επιλογή των ημιδομημένων συνεντεύξεων παρείχε περισσότερη ευελιξία κατά την διάρκεια της διαδικασίας, ώστε να αλλάζει η σειρά των ερωτήσεων όποτε κρίθηκε αναγκαίο, να ζητηθούν περισσότερες εξηγήσεις πάνω στις απαντήσεις που δόθηκαν και να παραλειφθούν ερωτήσεις που απαντήθηκαν εν τη ρύμη του λόγου ήδη, ώστε να μην γίνεται κουραστική η διαδικασία. Κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων η ερευνήτρια κατέβαλε κάθε δυνατή προσπάθεια να κρατήσει ένα ουδέτερο, μη επικριτικό ύφος και στάση ώστε να ελαχιστοποιηθεί η πιθανότητα να προκαταβάλει ή να οδηγήσει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ή ακόμα και κάθε προκατάληψη που μπορεί να προκύψει από την τάση των ανθρώπων να λένε αυτό που πιστεύουν ότι ο άλλος θέλει να ακούσει.

Πριν την διεξαγωγή των συνεντεύξεων προηγήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη προκειμένου να ελεγχθεί το εργαλείο, να βρεθούν εγκαίρως οι αδυναμίες και να διορθωθούν. Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν από 40 λεπτά ως 75 λεπτά, με τον μέσο όρο διάρκειας να κινείται στα 60 λεπτά.

Για τη μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε το ανάλογο λογισμικό που επιτρέπει την φωνητική και οπτική καταγραφή της συνομιλίας, ενώ οι διά ζώσης συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τα ανάλογα εργαλεία. Τέλος, η ηχογράφηση έγινε με την συγκατάθεση και την άδεια όλων των συμμετεχόντων.

ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο πληθυσμός στόχος ήταν οι εκπαιδευτικοί από όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και γονείς. Έγινε προσπάθεια έτσι ώστε το δείγμα να είναι όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό όσον αφορά την υπηρεσία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και ως προς το γενικό πληθυσμό με βάση τον αριθμό των γονέων.

Σε αυτή την έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης για να κατηγοριοποιηθούν τα δεδομένα σε θεματικές και έτσι να αποκαλυφθούν η δομή και τα χαρακτηριστικά τους (Neuman, 2000). Αυτή η διαδικασία άρχισε με την λήψη των συνεντεύξεων για την συλλογή των πρωτογενών δεδομένων, ενώ πριν την ανάλυσή τους έγινε η απομαγνητοφώνηση από την ίδια την ερευνήτρια, διαδικασία που αν και υπήρξε χρονοβόρα παρείχε την ευκαιρία της εξοικείωσης με τα δεδομένα. Ακολούθησε η κατάτμηση των δεδομένων που προέκυψαν σε θεματικές, από τις οποίες προέκυψαν ευρύτερα μοτίβα και τελικά η σύγκριση και ερμηνεία τους με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Creswell, 2009). Η ανάλυση των δεδομένων και η απόπειρα να γίνει μια πρώτη ερμηνεία τους συμπληρώθηκε από πρόσθετες ανέκδοτες συζητήσεις μεταξύ του ερευνητή και την πλειονότητα των συμμετεχόντων που έγιναν πριν και μετά τις ηχογραφημένες συζητήσεις. Κατά την διάρκεια της ανάλυσης, καταβλήθηκε μεγάλη και συνεχής προσπάθεια να διαπιστωθούν και να αναδειχθούν οι αντιτιθέμενες απόψεις, εμπειρίες και αναφορές για να ενισχυθεί η εγκυρότητα της έρευνας (Arthur et al., 2012).

Τα ζητήματα δεοντολογίας στην ποιοτική έρευνα αφορούν κυρίως το σώμα των ηθικών αρχών και αξιών που διέπουν την έρευνα αλλά και την καταλληλότητα της συμπεριφοράς του ερευνητή απέναντι στους συμμετέχοντες (Hammersley & Traianou, 2012). Ειδικά σε αυτή τη ποιοτική έρευνα, όπου η επιστημολογική της στάση συνεπάγεται την στενή σχέση μεταξύ ερευνήτριας και συμμετεχόντων, τα ζητήματα δεοντολογίας διαδραματίζουν έναν πιο σημαίνοντα ρόλο (Merriam, 2002). Έτσι η ερευνήτρια φρόντισε εξ αρχής να αποστείλει σε όλους τους συμμετέχοντες γραπτή πρόσκληση συμμετοχής, συνοδευόμενη από ένα κείμενο όπου γνωστοποιούσε τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα του ερευνητή και των συμμετεχόντων, παρείχε την εγγύηση πως η ταυτότητά τους δεν θα αποκαλυφθεί με κανένα τρόπο αλλά και η διαχείριση των δεδομένων τους θα γίνει με απόλυτη εχεμύθεια. Σε περιπτώσεις μη συγκατάθεσης, επιλέγεται κάποια άλλο δείγμα με την ίδια διαδικασία που να πληροί πάντως τα ίδια κριτήρια, αφού κανένας ερευνητής δεν επιθυμεί ούτε να συμβιβαστεί ως προς την εγκυρότητα των ευρημάτων του, ούτε να συλλέξει περιττά δεδομένα (Katsis, A.:2001:665).

Τέλος, η ερευνήτρια με συναίσθηση της ευθύνης του γεγονότος ότι παρά την ανάπτυξη κωδίκων ηθικής ερευνητικής πρακτικής, η τελική ευθύνη και πραγματική ευθύνη δεοντολογικής συμπεριφοράς επαφίεται στον ίδιο τον ερευνητή και την ακεραιότητά του (Neuman, 2000), προσπάθησε να αποδώσει με κάθε δυνατή ακρίβεια το περιεχόμενο των λεγόμενων των συμμετεχόντων και να τα ερμηνεύσει ανάλογα. Έτσι, πρότεινε να αποστείλει τα αποτελέσματα της έρευνάς της σε όλους τους συμμετέχοντες και ανέλαβε την υποχρέωση να το κάνει για όσους συμφώνησαν.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Ως προς την ερώτηση του τι είναι η συμπερίληψη η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε πως με βάση την δική τους γνώμη η συμπερίληψη:

Αντιπροσωπεύει μία διαφορετική έννοια από αυτήν της ένταξης, γεγονός που έχει καταστήσει τη συμπερίληψη αντικείμενο επιστημονικής αντιπαράθεσης τόσο ως έννοια, όσο και ως πρακτική μετάβασης από το πλαίσιο της ένταξης. Βασικό σημείο διαφοροποίησης της ένταξης και της συμπερίληψης αποτελεί η έννοια της προσαρμογής. Στο πλαίσιο της ένταξης, ο μαθητής τοποθετείται μερικώς ή πλήρως στο πλαίσιο του γενικού σχολείου και καλείται ο ίδιος να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον. Στον αντίποδα, στο πλαίσιο της συμπερίληψης, το περιβάλλον είναι εκείνο που καλείται να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών.

Στην δεύτερη ερώτηση αν υπάρχει στην τάξη τους κάποια περίπτωση μαθητή ο οποίος να χρήζει ειδικής διαχείρισης οι περισσότεροι απαντήσανε το εξής:

Ναι υπάρχουν και όχι μόνο ένα. Στην πλειοψηφία της τάξης σε ένα σύνολο από 20-30 παιδιά τα 5 με μέγιστο όρο να είναι παιδιά που χρήζουν ειδική μεταχείριση.

Ως προς την τρίτη ερώτηση για τον αν ο εκπαιδευτικοί διαχωρίζουν τον όρο ειδική μεταχείριση από τον όρο ειδική διαπαιδαγώγηση. Το μεγαλύτερο δείγμα από αυτούς απάντησε πως πρόκειται για μια συγκεκριμένη συμπεριφορά η οποία εφαρμόζεται σε κάποιες περιπτώσεις και ειδικά στην ειδική αγωγή και σε παιδιά με αναπηρία εξαιτίας της κατάστασής τους.

Με τον όρο ειδική διαπαιδαγώγηση το μεγαλύτερο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς απάντησε πως είναι η ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία που υποστηρίζεται από ειδικά προγράμματα συμπληρωματικών υπηρεσιών και μπορεί να παρέχεται σε κατάλληλα διαρρυθμισμένους κι εξοπλισμένους χώρους για την ικανοποίηση των ειδικών αναγκών του παιδιού.

Με βάση την ερώτηση για το αν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην τάξη, αν ναι τι είδους και να τις κατονομάσουν οι περισσότεροι απάντησαν πως φυσικά και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην τάξη τους ο καθένας διαφορετικού είδους αναλόγως βαθμίδας και τάξης και οι περισσότερες από αυτές αφορούν *«Προβλήματα συμπεριφοράς που επηρεάζουν την ομαλή εξέλιξη της διδασκαλίας, Προβλήματα συμπεριφοράς που εμποδίζουν την ήρεμη ατμόσφαιρα της τάξης»*.

Ειδικότερα μερικά ενδεικτικά παραδείγματα είναι τα εξής:

Ο μαθητής δεν προσέχει στο μάθημα

- Ο μαθητής αδιαφορεί για το μάθημα
- Δεν αρχίζει και δεν ολοκληρώνει τις ασκήσεις που του βάζει ο εκπαιδευτικός
- Δεν κάνει τις κατ' οίκον εργασίες
- Δεν ακολουθεί τις οδηγίες του εκπαιδευτικού
- Δεν φέρνει μαζί του βιβλία, τετράδια ή ό,τι άλλο του ζητηθεί
- Πετάγεται» όταν θέλει να μιλήσει\
- Μιλάει συνεχώς με τους συμμαθητές του
- Κάνει φασαρία
- Διακόπτει τους άλλους όταν ομιλούν
- Πετάει μικροαντικείμενα (γόμες, μολύβια, κτλ) στους συμμαθητές του
- Εμπλέκεται σε λεκτικούς διαξιφισμούς
- Αργεί να έρθει στην τάξη
- Δυσκολεύεται να εργαστεί ομαδικά

Στην ερώτηση: «Θα επιθυμούσατε βοήθεια; Αν ναι τι είδους;» το μεγαλύτερο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς απάντησε πως ναι θα προτιμούσε τη βοήθεια από έναν σχολικό ψυχολόγο με σκοπό να μπορέσει να αντιμετωπίσει αυτές τις ακραίες συμπεριφορές, αλλά θεωρεί πως ο ψυχολόγος θα συμβάλλει και στην βελτίωση της συμπεριφοράς και των ίδιων των παιδιών αφού κάνανε μια συζήτηση και με τους γονείς τους.

Στην ερώτηση: «Θα επιθυμούσατε βοήθεια από κάποιον εξειδικευμένο σε θέματα ειδικής αγωγής; Με ποιον τρόπο θα θέλατε να σας παρασχεθεί η βοήθεια αυτή;» το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά ότι δηλαδή επιθυμεί να συνεργαστεί με έναν ειδικό για να μπορέσει να διαχειριστεί όλη αυτή την κατάσταση που επικρατεί στην τάξη του και ειδικότερα λόγω της παρουσίας των παιδιών με ειδικές ανάγκες τόσο για το καλό του ίδιου του παιδιού όσο και για το καλό των υπολοίπων παιδιών αλλά και του ίδιου. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να λάβουν τη αυτή τη βοήθεια με βάση την πλειοψηφία του δείγματος είναι κυρίως συνεδρίες και σεμινάρια επιμόρφωσης και στρογγυλά τραπέζια σχετικά με το θέμα της αντιμετώπισης και διαχείρισης αυτών των παιδιών από ειδικούς του κλάδου του τομέα της ειδικής αγωγής, πρακτικά.

Ως προς την ερώτηση: «Αισθάνεστε σιγουριά να διαχειριστείτε περιστατικά που σας δυσκολεύουν στην τάξη;» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απαντήσανε πως ναι μεν διακατέχονται από ένα αίσθημα αυτοπεποίθησης ότι μπορούν να διαχειριστούν αυτό που γίνεται στην τάξη τους αλλά από την άλλη όντως έχουν παρατηρήσει όπως αναφέρουν στην συνέντευξη πως μερικές φορές δεν μπορούν. Και γι' αυτό και αναζητούν τον ειδικό που θα τους βοηθήσει.

Στην ερώτηση: «Θα επιθυμούσατε να επιμορφωθείτε πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής; Αν ναι με ποιον τρόπο;» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος αυτής της έρευνας απάντησαν θετικά και με ενθουσιασμό εκφράζοντας το παράπονό τους για την φτώχη κατάρτισή τους ως προς τις βασικές σπουδές τους σχετικά με αυτό το ζήτημα διότι όπως αναφέρουν είναι ένα ζήτημα που αφορά ένα μεγάλο πλήθος παιδιών και συναδέλφων σε κάθε βαθμίδα και θα πρέπει να είναι καταρτισμένοι. Επίσης, ο τρόπος με τον οποίο επιθυμούν να ενημερώνονται και να εκπαιδεύονται πάνω σε αυτό το θέμα είναι τόσο ένα υποχρεωτικό επιμορφωτικό ετήσιο σεμινάριο και επιπλέον ημερίδες σε καθημερινή βάση με πρόσβαση για όλους από τον αρμόδιο Υπουργείο με κρατική πρωτοβουλία και συμμετοχή των αρμόδιων επιστημόνων για την επιστημονική κατάρτιση, αλλά χωρίς χρονικό, εργασιακό και οικονομικό κόστος.

Ως προς την ερώτηση: «Δίνονται ευκαιρίες τέτοιας επιμόρφωσης; Θεωρείτε ότι αυτό είναι ευθύνη του κράτους ή ατομική ευθύνη του κάθε εκπαιδευτικού;» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απαντήσανε πως δε δίνονται δυστυχώς ευκαιρίες σχετικά με την επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής παρά μόνο κάποια σεμινάρια και συνέδρια. Με βάση την δική τους άποψη αυτό

είναι ευθύνη τόσο του κράτους και του ανάλογου Υπουργείου για την υποχρεωτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και σε κάθε βαθμίδα αλλά με την συνδυαστική βούληση και θέληση και του εκπαιδευτικού κλάδου και την συνεννόηση των υπευθύνων τους με βάση την επαγγελματική τους κατάρτιση και την επιμόρφωση για την διαχείριση καταστάσεων με παιδιά με ειδικές ανάγκες στο σχολείο σε κάθε βαθμίδα του. Και τέλος απογοητευμένοι αναφέρουν πως τέτοιες ευκαιρίες δεν είναι και πολύ συχνές.

Ως προς την ερώτηση: «Έχετε επιχειρήσει/ συμμετάσχει σε κάποια σχετική επιμόρφωση; Αν ναι σε ποια; Πόσο βοηθητική ήταν; Θα επιθυμούσατε κάτι διαφορετικό/ επιπλέον; Αν ναι τι;» η πλειοψηφία απάντησε πως δεν παρακολούθησε κάποιο εμπειριστατωμένο και σοβαρό πρόγραμμα ειδικής αγωγής, αλλά είχε παρακολουθήσει μόνο στα πλαίσια σεμιναρίων που γίνονταν κατά καιρούς ως προς την παιδαγωγική με παρόμοια θέματα. Φυσικά και επιθυμούν κάτι διαφορετικό που να είναι εμπειριστατωμένο και να μπορεί να είναι εποικοδομητικό και χρήσιμο με βάση την κατάρτιση τους για να είναι αποτελεσματικοί με παιδιά που ανήκουν στην ειδική αγωγή.

Ως προς την ερώτηση : «Πώς πιστεύετε ότι θα αντιμετώπιζαν οι γονείς των μαθητών την διαχείριση/ διαπαιδαγώγηση του παιδιού τους από κάποιον εξειδικευμένο επιστήμονα στο κανονικό σχολείο;» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σταθήκανε στο ζήτημα του ταμπού στην Ελλάδα το οποίο ισχύει και είναι εμφανές για την περίπτωση των παιδιών και των γονέων της ειδικής αγωγής. Οι γονείς των παιδιών αυτών πολλές φορές εσκεμμένα αγνοούν όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί το πρόβλημα των παιδιών τους θεωρώντας τους φυσιολογικά παιδιά φοβούμενοι το ρατσισμό και την αντίδραση των υπολοίπων, επίσης οι γονείς στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν το παιδί τους δεν μπορούν να βρουν υποστήριξη από κάποιο κρατικό μηχανισμό. Επομένως και στις δυο περιπτώσεις ναι θεωρούν για διαφορετικό λόγο κάθε φορά ότι ένας ειδικός σε θέματα ειδικής αγωγής θα ήταν χρήσιμος.

Ως προς την ερώτηση: «Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση ή η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής θα είχε κάποιο κοινωνικό όφελος και ποιο;» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απαντήσανε πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, πολύπλευρες ικανότητες και αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει επαρκώς τις εγγενείς δυσκολίες. Στο πλαίσιο αυτό, λαμβάνοντας επίσης υπόψη ότι η ταχύτατη εξέλιξη της τεχνο-επιστημονικής γνώσης καθιστά ανεπαρκή την αρχική εκπαίδευση, ο εκπαιδευτικός καλείται κατά τη διάρκεια επαγγελματικής του σταδιοδρομίας να λαμβάνει συστηματική επιμόρφωση, ως αναπόσπαστο μέρος της προσωπικής και επαγγελματικής του ανάπτυξης. Αδιαμφισβήτητα, μία από τις βασικές παραμέτρους αποτελεσματικότητας της

επιμόρφωσης και κυρίως σε θέματα ειδικής αγωγής αποτελεί η ποιότητα του σχεδιασμού ενός επιμορφωτικού προγράμματος, η οποία καθορίζεται από την αντιστοίχιση των προδιαγραφών του με διαπιστωμένες ανάγκες και αιτήματα των εκπαιδευτικών στους οποίους απευθύνεται. Η διερεύνηση, συνεπώς, των επιμορφωτικών αναγκών και η επιλογή θεμάτων που συνδέονται με την καθημερινή πρακτική στο σχολείο συνιστούν απαραίτητη συνθήκη για τον σχεδιασμό ενός τέτοιου προγράμματος.

Ως προς την ερώτηση: «Υπό ποιες προϋποθέσεις θα επιθυμούσατε να εξειδικευτείτε σε θέματα ειδικής αγωγής;» το μεγαλύτερο δείγμα των εκπαιδευτικών απάντησε πως θα ήθελε πρώτα να ενημερωθεί σχετικά με την ειδική αγωγή, στατιστικά στοιχεία, επιστημονικά στοιχεία, νομικό πλαίσιο και ιδρύματα και οργανισμούς που είναι υπεύθυνοι, τι επικρατεί στα σχολεία της Ελλάδος και του εξωτερικού καθώς και ποιες θα είναι οι ευκαιρίες τους σε περίπτωση επιμόρφωσης ως προς την δυνατότητα απασχόλησης σε κάποιο ανάλογο ίδρυμα και έπειτα εστίασαν στην αποφυγή κόστους και χρόνου.

Ως προς την ερώτηση: «Θεωρείτε ότι η εξειδίκευση αυτή είναι στην πράξη εφικτή ή ουτοπική;» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απαντήσανε πως με βάση την τωρινή κατάσταση στην Ελλάδα είναι δύσκολη η κατάσταση ώστε να γίνει ένα σωστό οργανωμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής που να τους δίνει και την δυνατότητα όχι μόνο επιστημονικής κατάρτισης αλλά και τη δυνατότητα μιας επαγγελματικής θέσης σε ένα τέτοιο ίδρυμα ή σχολείο όχι τόσο στην Ελλάδα λόγω της κατάστασης, διότι ο τομέας της ειδικής εκπαίδευσης και αγωγής δεν είναι στο επίπεδο του εξωτερικού. Παρόλα αυτά μερικοί από αυτούς είναι αισιόδοξοι στο ότι όλοι μαζί μπορούν να το καταφέρουν και να φέρουν τον τομέα της ειδικής αγωγής σε αξιοπρεπές επίπεδο.

Στην συνέχεια ακολουθεί η καταγραφή των απαντήσεων από τους γονείς:

Ως προς την ερώτηση: «Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά εξειδικευμένοι πάνω σε ζητήματα ειδικής αγωγής;» η πλειοψηφία των γονέων απάντησε πως θεωρούν ότι δεν είναι και ότι χρήζουν περαιτέρω κατάρτισης.

Ως προς την ερώτηση: «Θα επιθυμούσατε να είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί ειδικά εκπαιδευμένοι για τέτοια ζητήματα; Αν ναι για ποιο λόγο;» οι περισσότεροι γονείς ανέφεραν πως επιθυμούν όλοι οι εκπαιδευτικοί κάθε βαθμίδας να είναι καταρτισμένοι και ενημερωμένοι σχετικά με θέματα ειδικής αγωγής, διότι είναι εκείνοι που είναι κοντά στο παιδί μετά τους γονείς του τις περισσότερες ώρες

της ημέρας με συνέπεια να μπορούν να παρατηρήσουν αν κάτι χρήζει βοήθειας και να είναι σε θέση να το διαχειριστούν.

Ως προς την ερώτηση: «Ποιο θεωρείτε ότι θα ήταν το κοινωνικό όφελος από ένα τέτοιο ενδεχόμενο;» οι περισσότεροι γονείς απάντησαν τα εξής:

- Οι εκπαιδευτικοί να έχουν αποκτήσει γνώση του ρόλου των διαφόρων επαγγελματιών και φορέων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.
- Να έχουν κατανοήσει τις μεθόδους διαχείρισης των εκάστοτε ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών από τον κάθε επαγγελματία.
- Να έχουν αποσαφηνίσει το ρόλο του ΚΕΔΔΥ και διαφόρων φορέων στην αντιμετώπιση των εκάστοτε ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.
- Να χρησιμοποιούν αποτελεσματικές μεθόδους προσέγγισης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε Δομές μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και στον εργασιακό τους χώρο.
- Να έχουν συνειδητοποιήσει την αξία της διεπιστημονικής συνεργασίας όλων των ειδικών, αλλά και της εμπλοκής των γονιών στην εκπαιδευτική και θεραπευτική διαδικασία.

Ως προς την ερώτηση: «Θεωρείτε ευθύνη του κράτους ή των ίδιων των εκπαιδευτικών μια τέτοια επιμόρφωση;» η πλειοψηφία των γονέων απάντησε πως τόσο το αρμόδιο Υπουργείο όσο και οι αρμόδιοι φορείς των εκπαιδευτικών όπως και οι αντιπροσωπευτικοί τους σύλλογοι οφείλουν να έχουν μια συνεργατική σχέση με σκοπό την ένταξη επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων σχετικά με θέματα ειδικής αγωγής.

Ως προς την ερώτηση: «Έχετε αναζητήσει κάποια στιγμή για το παιδί σας βοήθεια από ειδικό παιδαγωγό εκτός σχολείου;» μια ικανοποιητική πλειοψηφία απάντησε θετικά διότι στην αρχή απευθύνθηκε όπως είπε στον δάσκαλο του παιδιού τους στο σχολείο αλλά εκείνος δεν μπόρεσε να τους βοηθήσει διότι δεν ήταν γνώστης θεμάτων ειδικής αγωγής.

Ως προς την ερώτηση: «Θεωρείτε ότι η υλοποίηση μια τέτοιας πρότασης, δηλαδή να εξειδικευτούν όλοι οι εκπαιδευτικοί πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής, ώστε να μπορούν να τα διαχειριστούν στην τάξη είναι εφικτή ή ουτοπική; Υπάρχουν εμπόδια; Αν ναι ποια;» οι γονείς προκρίνουν μια γενική, **πολυκατηγορική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών** στην ειδική αγωγή θα τους δώσει την

ευκαιρία να εξοικειωθούν με όλες τις κατηγορίες ειδικής αγωγής, εκτός από εκείνους που φοιτούν στα τμήματα ειδικής αγωγής των διδασκαλείων, οι οποίοι αναγνωρίζουν παράλληλα την ανάγκη εξειδίκευσης. Σε συμφωνία με την πολυκατηγορική προσέγγιση, η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων επιζητά επιμόρφωση στη **σχολική ψυχολογία, στη διδακτική μεθοδολογία, στις θεωρίες και στα κίνητρα μάθησης, στην οργάνωση συμπεριφοράς και στη συμβουλευτική γονέων.** Επίσης, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην επιμόρφωση στις κατηγορίες των **προβλημάτων συμπεριφοράς και των μαθησιακών δυσκολιών.** Σε συνέπεια με αυτήν την επιλογή είναι οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις δεξιότητες που θέλουν να καλλιεργήσουν μέσα από την επιμόρφωση, οι οποίες εστιάζουν στην **οργάνωση συμπεριφοράς στην τάξη, τη συνεργασία - συμβουλευτική γονέων και τα κίνητρα μάθησης για παιδιά που ανήκουν στην ειδική αγωγή.** Τα εμπόδια είναι το οικονομικό θέμα για την πρόσληψη ειδικών, η μη σωστή συνεννόηση και οργάνωση από πλευράς Υπουργείου και εκπαιδευτικών οργανώσεων, ο αρνητισμός και ο ανταγωνισμός στον χώρο των εκπαιδευτικών. Έτσι δεν ελπίζουν και σε πολλά όπως ανέφεραν.

Ως προς την ερώτηση: «Γνωρίζετε την έννοια της συμπερίληψης στην εκπαίδευση;» απάντησαν ότι γνωρίζουν την έννοια, αλλά οι περισσότεροι είχαν μια μάλλον διαστρεβλωμένη εικόνα για την έννοια αυτή.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα συμπεράσματα από την απομαγνητοφώνηση τόσο των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας αλλά και των γονέων σχετικά με θέματα ειδικής αγωγής είναι τα εξής:

- ✓ Οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη.
- ✓ Εν τούτοις δε γνωρίζουν ακριβώς τις διαστάσεις της έννοιας, καθώς την περιορίζουν κυρίως στις υλικοτεχνικές υποδομές των σχολείων και στη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού να κάνει μάθημα σε μαθητές που χρήζουν ειδικής διαχείρισης.
- ✓ Δε θεωρούν την επιμόρφωση πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής δική τους ευθύνη αλλά ευθύνη του κράτους (με εξαίρεση την απάντηση ενός εκπαιδευτικού της 3βάθμιας εκπαίδευσης).
- ✓ Επιθυμούν την επιμόρφωση αλλά πρακτικά δε διευκολύνονται αφού προτιμούν να γίνεται ώρες εργάσιμες και χωρίς χρηματικό γι' αυτούς κόστος.
- ✓ Πιστεύουν ότι θα υπάρχει κοινωνικό όφελος, αλλά θεωρούν την υλοποίηση μιας τέτοιας

ιδέας ουτοπική.

- ✓ Θεωρούν ότι οι γονείς θα ήταν θετικοί απέναντι στην ύπαρξη εξειδικευμένου προσωπικού στο κανονικό σχολείο.
- ✓ Δεν αισθάνονται σιγουριά να αντιμετωπίσουν περιπτώσεις μαθητών που χρήζουν ειδικής αγωγής στην τάξη. Εστιάζουν τα ζητήματα κυρίως στις μαθησιακές δυσκολίες / δυσλεξίες και ΔΕΠΥ που θεωρούν ότι είναι πιο συχνά.
- ✓ Θεωρούν ότι η ειδική διαχείριση και η ειδική διαπαιδαγώγηση είναι το ίδιο.
- ✓ Δε θεωρούν ότι δίνονται επαρκείς ευκαιρίες για επιμόρφωση και αναφέρουν προβλήματα ωραρίου, κόστους, μετακίνησης και ανεπαρκούς επιμόρφωσης που στερείται πρακτικών συμβουλών.
- ✓ Αναφέρουν συχνά ως αίτιο για όλα τα αναφερόμενα προβλήματα την υποχρηματοδότηση στην παιδεία.
- ✓ Οι γονείς δε θεωρούν τους εκπαιδευτικούς εξειδικευμένους πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής και επιθυμούν όλοι μια τέτοιου είδους επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς, γιατί θεωρούν ότι έτσι δε θα χρειάζεται να επιβαρύνονται με το κόστος τέτοιων παροχών εκτός σχολείου.
- ✓ Θεωρούν μεγάλο το κοινωνικό όφελος τόσο για οικονομικούς όσο και για κοινωνικούς λόγους, αφού τα παιδιά που χρειάζονται ειδική βοήθεια δε θα στιγματίζονται εκτός σχολείου, αλλά με τις παρούσες συνθήκες θεωρούν την υλοποίηση μιας τέτοιας ιδέας ουτοπική, επειδή οι εκπαιδευτικοί θα αντιδράσουν με απεργίες και οι κυβερνήσεις δε θα αναλάβουν ένα τέτοιο πολιτικό κόστος.
- ✓ Δε φαίνεται να γνωρίζουν την έννοια της συμπερίληψης, όσοι δεν έχουν παιδιά που χρειάστηκαν κάποια στιγμή κάποια σχετική βοήθεια, ενώ οι άλλοι επιχειρούν και εν μέρει προσεγγίζουν την έννοια.
- ✓ Θεωρούν ότι το κράτος θα πρέπει να υποχρεώνει τους εκπαιδευτικούς σε τέτοιου είδους επιμόρφωση και να μην επαφίεται στη δική τους ευχέρεια. Στην έννοια του κράτους περιλαμβάνουν και προτάσσουν το Πανεπιστήμιο (Παιδαγωγικές και Καθηγητικές σχολές).

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η ειδική αγωγή σύμφωνα με την τελευταία έκθεση του ΟΟΣΑ για την ελληνική εκπαίδευση απορροφά ένα μεγάλο τμήμα του κρατικού προϋπολογισμού και των ευρωπαϊκών πόρων (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004), χωρίς όμως να θεωρείται ανταποδοτική των πόρων που απορροφά, αφού δεν έχει επιτευχθεί ακόμη η επιθυμητή απορρόφηση από την αγορά εργασίας ατόμων με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες (OECD, 2017:2011:10). Για τον λόγο αυτό η αξιολόγηση ειδικών εκπαιδευτικών μονάδων αποτελεί ίσως ένα από τα πλέον βασικά εργαλεία σχεδιασμού εκπαιδευτικών πολιτικών για την ειδική εκπαίδευση. Βασικός και ουσιαστικός στόχος των συστημάτων αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης δεν πρέπει να είναι ο έλεγχος, αλλά η βελτίωση του τελικού αποτελέσματος (Τσακίρη, 2000).

Η ενασχόληση με την ειδική αγωγή εντάσσεται στη γενικότερη ευρωπαϊκή πολιτική που επαγγέλλεται το «Σχολείο για όλους» (OECD,2017), το οποίο αξιοποιεί οικονομικούς, τεχνικούς πόρους, αλλά και ανθρώπινο δυναμικό για να παρέχονται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ίσες ευκαιρίες με εκείνες των συνομηλίκων τους.

Με τον όρο Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική (Ε.Ε.Π.) περιγράφεται μια μακρά σειράς μέτρων και πρωτοβουλιών της τότε Ε.Ο.Κ (στο εξής θα αναφέρεται Ε.Ε.) και της Επιτροπής Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων που ελήφθησαν και εφαρμόστηκαν ήδη από το 1976 έως το 1994, χρονικό διάστημα που ορίζει την πρώτη περίοδο, αλλά και μετά τη συνθήκη του Μάαστριχτ, ορόσημο που σηματοδοτεί τη δεύτερη περίοδο. Έκτοτε, η Ε.Ε.Π. προσδιορίζεται και διαμορφώνεται με στρατηγικές και στόχους που αφορούν στο εσωτερικό της Ε.Ε., αλλά και στις ευρύτερες διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές (Τσαούσης, 2007).

Ήδη, από τις πρώτες κιόλας, μεταξύ άλλων, σαφείς διατυπώσεις των γενικών εκπαιδευτικών στόχων των μελών της Ε.Ε. που διατυπώθηκαν στη Συνθήκη του Μάαστριχτ (Τίτλος VIII, άρθρα 117-127) είναι η προπαρασκευή των νέων για την καλύτερη και απρόσκοπτη ένταξή τους στη σταδιακά διαμορφούμενη ενιαία ευρωπαϊκή αγορά εργασίας. Άλλωστε, μετά τη υιοθέτηση από την Ε.Ε. του στρατηγικού στόχου της Λισαβόνας το 2000, ο ρόλος της εκπαίδευσης εστιάζεται στη συμβολή της στην οικονομική ανταγωνιστικότητα σε παγκόσμιο επίπεδο (EC, 2002:2010),(Demailly, 2006), ενώ έχει ήδη εισαχθεί στη βιβλιογραφία και ο όρος «επιστημονική διπλωματία» (Flink, T.,& Kaldewey, D., 2018:19). Στην *Ευρωπαϊκή Ατζέντα 2030*, όπως υιοθετήθηκε από την Ε.Ε., χαρακτηριστικά αναφέρεται (EC,2017,2016: Agenda 2030) η δυνατότητα πρόσβασης στην *εκπαίδευση για όλους* (SDG4) (ecdpm, 2016/197:11). Μετά τη υιοθέτηση από την Ε.Ε. του στρατηγικού στόχου της Λισαβόνας το 2000, ο ρόλος της εκπαίδευσης εστιάζεται στη συμβολή της στην οικονομική ανταγωνιστικότητα σε παγκόσμιο επίπεδο (EC, 2002:2010) και λίγα χρόνια αργότερα αναγνωρίζεται η ανάγκη της συμπεριληπτικής διευρυμένης εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης (EC, 2010), χωρίς αποκλεισμούς, με επί μέρους στόχους την ισότητα ευκαιριών και την κοινωνική συνοχή (Παπαδιαμαντάκη, Γ.,2016:93), ως παράγοντα μεγιστοποίησης της ανταγωνιστικότητας (αξία της γνώσης, ένταξη, πράσινη οικονομία) (Yoshida & van der Walt, 2017), (Ατζέντα της Λισαβόνας) (EC, 2010).Άλλωστε στις παγκόσμιες εκπαιδευτικές

πολιτικές εντοπίζεται πλέον και το νέο εκπαιδευτικό ζητούμενο που ονομάζεται «παγκόσμια εκπαιδευτική υπηκοότητα» (Global Citizenship Education- GCE) και που στόχο έχει να εκπαιδεύσει «πολίτες του κόσμου», πολίτες ικανούς να συμμετέχουν στην παγκόσμια κοινωνία και οικονομία. Για τον λόγο αυτό, έχουν ενσωματωθεί σε πολλά αναλυτικά προγράμματα, ανάλογοι εκπαιδευτικοί στόχοι (Goren, H., Yemini, M., 2017: 10,19).

Σύμφωνα με τη Γενική Συνέλευση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (1989), στο πλαίσιο της απόφασης «Κανένα παιδί δε μένει πίσω» (*No child left behind*), η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι δικαίωμα και πρέπει να διασφαλίζεται.

Η επαρκής επιστημονικά στελέχωση του σχολείου, η επιστημονική, η παιδαγωγική κατάρτιση και η εμπειρία των εκπαιδευτικών είναι στοιχεία που αποτιμώνται στην αξιολόγηση, αφού πρόκειται για παράγοντες που συνδέονται με την επίδοση των μαθητών (Σολομών, 1999).

Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτιμώνται λόγω της θετικής επίδρασης της συνεργασίας για την παρακίνηση, τον επαγγελματισμό και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Leithwood, & Jantzi, 2006; Thoonen et al., 2011) και την αντίληψη ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι τόσο ατομική όσο και συλλογική ευθύνη (Thoonen et al., 2011).

Αν οι εκπαιδευτικοί θέλουν να αλλάξουν τη διδακτική τους προσέγγιση, ξεκινούν με το να αποκτήσουν επίγνωση της δικής τους επαγγελματικής εκπαίδευσης και πρακτικής άσκησης διδασκαλίας (Tillema, H.H., & Kremer-Hayon, L., 2002: 598). Παρομοίως, έχει γίνει ευρέως αποδεκτό ότι η διδακτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τις προσωπικές τους αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F., 1999:57).

Επομένως, το να έχουν οι εκπαιδευτικοί επίγνωση της δικής τους επαγγελματικής εκπαίδευσης και διδακτικής πρακτικής άσκησης, καθώς και των δικών τους σχετιζόμενων αντιλήψεων δίνει στα εκπαιδευτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς ένα εναρκτήριο έναυσμα, έτσι ώστε να δώσουν ανατροφοδότηση στις διδακτικές προσεγγίσεις που θα υιοθετηθούν από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (Schelfhout, W., et al., 2006:874,880). Θα μπορούσαν, επομένως, αρχικά οι εκπαιδευτικοί να μνηθούν σε τέτοιους τρόπους διδασκαλίας, ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια να παγιώσουν σταδιακά το διδακτικό αυτό μοντέλο.

Σύμφωνα, όμως, με έρευνες, στην Ελλάδα, παρόλο που οι παιδαγωγικές και οι εκπαιδευτικές/διδακτικές καινοτομίες παρουσιάζονται συχνότερα στις ιστοσελίδες των σχολείων έναντι άλλων θεματικών (Dimopoulos, K. & Tsami, M., 2017:15), εντούτοις οι καινοτομίες αυτές αφορούν σε **μεμονωμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών** και του έργου τους, που δρουν σε τοπικό επίπεδο και δεν αποτελούν κεκτημένο ολόκληρης της σχολικής μονάδας. Το ότι οι καινοτομίες αυτές επιλέγονται να παρουσιάζονται περισσότερο στις ιστοσελίδες πιθανότατα εξηγείται από το

γεγονός ότι η κεντρική εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα, το Υπουργείο Παιδείας, τύποις τουλάχιστον, ενθαρρύνει και προωθεί τέτοιες δράσεις (ό.π.:21).

Η πρόταση της παρούσας έρευνας συνίσταται στο να καταρτιστούν όλοι οι εκπαιδευτικοί σε βασικές τουλάχιστον αρχές της ειδικής παιδαγωγικής και της συμπερίληψης και επιφορτισμένη με την ευθύνη υλοποίησης ενός τέτοιου σχεδίου κρίνεται η εκπαιδευτική ηγεσία.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Με την εφαρμογή αυτού του μοντέλου στην ειδική εκπαίδευση μπορεί να επιτευχθεί η νέα προσέγγιση στην εκπαίδευση που εκφράζεται μέσα από το σχήμα «**ηγεσία για τη μάθηση**» (leadership for learning) (Schratz, 2013:8). Μια μορφή ηγεσίας που προτάσσει την ηθική διάσταση της ειδικής εκπαίδευσης θα παρακινούσε τους εκπαιδευτικούς του να επιμορφωθούν, να αξιοποιήσουν τη γνώση τους, να αναλάβουν ενεργό δράση, να οραματιστούν και να υλοποιήσουν ιδέες, να εξελιχθούν επαγγελματικά και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση και περισσότερη ικανοποίηση μέσω της δημιουργικότητας στον χώρο εργασίας τους, φροντίζοντας παράλληλα να αναπτύξουν τέτοιες διδακτικές προσεγγίσεις που θα δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να εξελιχθούν και να εκπαιδευτούν ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές τους, παρέχοντας ισότιμες ευκαιρίες μάθησης ουσιαστικά και όχι μόνο τύποις. Επί παραδείγματι, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν μαθητές με μαθησιακές ιδιαιτερότητες που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν με ευκολία το πρόγραμμα του σχολείου, διότι δεν ταιριάζει στο μαθησιακό προφίλ τους και στις μαθησιακές τους ανάγκες, τότε δεδομένης μιας συμπεριληπτικής και κοινωνικά δίκαιης κουλτούρας που η «ηθική ηγεσία» προάγει, οι εκπαιδευτικοί θα αναπτύξουν πρωτοβουλίες πειραματιζόμενοι με νέες διδακτικές προσεγγίσεις, συνεργαζόμενοι και αλληλοϋποστηριζόμενοι (Ainscow & Sandill, 2010), προωθώντας συμπεριληπτικές μεθόδους εργασίας.

Η καλλιέργεια συμπεριληπτικής κουλτούρας είναι ζήτημα ιδεολογίας και τρόπου σκέψης των εμπλεκόμενων στην ειδική αγωγή, στη διαμόρφωση των οποίων το στυλ της «ηθικής ηγεσίας» μπορεί να έχει κυρίαρχο ρόλο. Ο ρόλος της ηγεσίας είναι καταλυτικός και κρίσιμος και για τη διατήρηση του αξιακού συστήματος που υπηρετεί, τόσο σε ανεπτυγμένα, όσο και σε αναπτυσσόμενα συγκείμενα (Leo & Barton, 2006), εξασφαλίζοντας διαρκώς περισσότερο αποτελεσματικές μεθόδους που να διευκολύνουν τη μάθηση όλων των μαθητών. Αυτό αποτελεί ζητούμενο του εκάστοτε σχολικού οργανισμού, της ηγεσίας, αλλά και της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η θεωρία των Bourdieu και Passeron υποστηρίζει ότι η διαδικασία του σχολικού εγγραμματος

ως εκπαιδευτικό κατεστημένο συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας μέσα από μια ελεγχόμενη διαδικασία κυρίως συμβολική.

Η επιστημονική γνώση κατά τη μεταφορά της στα σχολικά εγχειρίδια υφίσταται έναν επιλεκτικό *μετασχηματισμό*, ο οποίος δεν είναι μόνο απλοποίηση για την αποτελεσματική μετάδοση των γνώσεων, αφού επηρεάζεται από τις αντιλήψεις για τη φύση της γνώσης, από τις κυρίαρχες παιδαγωγικές θέσεις και τις αντίστοιχες κοινωνικές επιλογές. Η μετάδοση του μηνύματος, κωδικοποιημένου σε μια μορφή προνομιακού λόγου, ρυθμίζονται αποκλειστικά από τον μεταδότη (Dowling,1998: Κουλαϊδής & Δημόπουλος, 2010:3). Έτσι, το κείμενο στο σχολικό εγχειρίδιο συγκροτεί το ίδιο το μήνυμα, αλλά και την ιεράρχηση της θέσης των αποδεκτών και των χρηστών του, διαμορφώνει τις θέσεις αυτές (Koulaidis & Tsatsaroni,1996:55) και ενσωματώνει τις παιδαγωγικές αντιλήψεις. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι μαθητές με ιδιαίτερα μαθησιακά χαρακτηριστικά, εξ ορισμού δεν μπορεί να αντιμετωπίζονται δίκαια. Είναι, επομένως, περισσότερο από ποτέ αναγκαίο να προσεγγίσει ηγεσία της εκπαίδευσης την ειδική αγωγή μέσα από το πρίσμα της «ηθικής ηγεσίας», η οποία θα αναπτύξει όραμα και αξιακό σύστημα τέτοιο, ώστε να προωθούνται αλλαγές και καινοτομίες στο εκπαιδευτικό κατεστημένο, που θα προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη για τους μαθητές που χρήζουν ειδικής αγωγής.

Η ανάπτυξη της ηθικής κουλτούρας είναι πλέον αναγκαία για την ηγεσία στην ειδική εκπαίδευση και ο στόχος είναι να εξασφαλίζεται μια «υψηλού επιπέδου εκπαίδευση για όλα τα παιδιά» (NCATE, 2008:6: Pazez & Cole, 2012:247). Άλλωστε, για να είναι τα σχολεία περισσότερο αποτελεσματικά, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με τις εκπαιδευτικές αλλαγές και να προτιμώνται *«περισσότερο πρακτικά πλαίσια προσαρμοσμένα στο τοπικό (σχολικό) περιβάλλον, στις ανάγκες και την κουλτούρα του»* (Μπαγάκης, 2000: 44).

Το «σχολείο» είναι μια έννοια άρρηκτα συνδεδεμένη με τη μάθηση. Αποτελεί δε το πρώτο επίσημο επίπεδο της κρατικής δομής μέσα στην οποία το άτομο «μαθαίνει». Ως «πρόδρομος» της διά βίου μάθησης, στην παρούσα εργασία έχει διευρυμένη σημασία και θεωρείται σχεδόν «ταυτόσημο» με όποιες δομές, σε όποια βαθμίδα και όποιο πλαίσιο προάγουν τη διά βίου μάθηση (Life Long Learning) στη σύγχρονη κοινωνία.

Στην παγκόσμια πραγματικότητα η ανάγκη για ένα σχολείο δημοκρατικό, ανθρώπινο, κοινωνικό, φιλικό, ψηφιακό και ευέλικτο **για όλους τους μαθητές χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις** είναι πιο δημοφιλής από ποτέ. Η **συμπεριληπτική** ή ολική εκπαίδευση (inclusive education) των παιδιών και των εφήβων στο γενικό ή «συνηθισμένο» σχολείο, αποτελεί αντικείμενο επιστημονικών συζητήσεων ήδη από τις αρχές του '90. Με τη στήριξη της UNESCO και άλλων διεθνών φορέων ως σήμερα έχουν σημειωθεί πρόοδοι προς την κατεύθυνση αυτή, ενώ απομένουν πολλά ακόμη να πραγματοποιηθούν. Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τη Gewirtz (1998),

ορίζεται η ισότητα ευκαιριών (equality of opportunity), η ισότητα των αποτελεσμάτων (equality of outcome) μέσω άμεσης παρέμβασης για την πρόληψη των μειονεκτημάτων, καθώς και η ισότητα συνθηκών (equality of condition) διαβίωσης όλων των μελών της κοινωνίας. Σύμφωνα με τη νομοθεσία για τη διά βίου μάθηση, προβλέπεται η απλούστευση και η διεύρυνση της πρόσβασης όλων στα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και η εξασφάλιση του δικαιώματος ευκαιρίας σε όλους, για την απόκτηση υψηλότερου επιπέδου προσόντων και κατ' επέκταση για την αύξηση του ποσοστού απασχόλησης (ΦΕΚ 1861/2014).

Η Διά Βίου Μάθηση και η Ειδική Αγωγή

Η ειδική αγωγή είναι ενταγμένη στην τυπική μάθηση και μέσα από τη συμπερίληψη προωθεί την ευκαιρία στη μάθηση για όλους όσους αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε αυτήν. Υπό το πρίσμα, όμως, μιας ολιστικής προσέγγισης της εκπαίδευσης και της μάθησης, δεν ισχύουν οι ίδιες ευκαιρίες στην άτυπη και μη τυπική μάθηση. Με αυτό το δεδομένο η διά βίου εκπαίδευση, για όσους μετέχουν της ειδικής αγωγής και την παρέχουν, παραμένει πρόκληση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13603110802504903>

Ball, S., (2010). New class inequalities in education. Why education policy may be looking in the wrong place! Education policy, civil society and social class, *International Journal of Sociology and Social Policy*.. 30(3/4) pp.155-166, Emerald

Bjekić, D., Obradović, S., Vučetić, M., & Bojović, M. (2014). E-teacher in inclusive e-education for students with specific learning disabilities. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 128, 128-133.

Boer, A., Pijl, S. & Minnaert, A., (2009). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25: 2, 165 — 181

Bornman, J., & Donohue, D. K. (2013). South African teachers' attitudes toward learners with barriers to learning: Attention-deficit and hyperactivity disorder and little or no functional speech. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60 (2), 85–104.

Bourdieu, P., & Passeron, J-C., (1970/2014): *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Budge, Kylie & Cowlshaw, Keith, (2012): Student and teacher perceptions of learning and teaching: a case study, *Journal of Further and Higher Education*, Vo. 36, No.4, November 2012,

549-565.

Cameron, D. L. (2014). An examination of teacher–student interactions in inclusive classrooms: teacher interviews and classroom observations. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 264–273.

Cockroft, C. & Atkinson, C. (2015). Using the Wider Pedagogical Role model to establish learning support assistants' views about facilitators and barriers to effective practice. *Support for Learning*, Vol. 30, No. 2.

Coutsocostas G.G., & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school, *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149–164

Croizet, J., Goudeau, S., Marot, M. & Millet, M., (2017). How do educational contexts contribute to the social class achievement gap: documenting symbolic violence from a social psychological point of view, *Current Opinion in Psychology*, 18pp:105-110, Elsevier. [doi:10.1016/j.copsyc.2017.08.025](https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.025)

Darling- Hammond, L.,(1999): Teacher learning that supports student learning, στο: B.Z. Presseisen (Ed.) *Teaching for intelligence, 1: a collection of articles* (Arlington Heights, VA, Skylight Professional Development), 87-96.

Demilly, L., (2006): « En Europe : l'évaluation contre la crise des systèmes scolaires, l'évaluation en crise », *Education et sociétés* 2006/1 (no 17), p. 105-120

Dimopoulos, K. & Tsami, M., (2017): Greek Primary School Websites: The Construction of Institutional Identities in a Highly Centralized System, *Leadership and Policy in Schools*, Taylor & Francis Group.

[doi://dx.doi.org/10.1080/15700763.2017.1326147](https://dx.doi.org/10.1080/15700763.2017.1326147)

Dimopoulos, K., Dalkavouki, K., & Koulaidis, V., (2015): Job realities of primary school principals in Greece: similarities and variations in a highly centralized system, *International Journal of Leadership in Education*, Vol.18, No.2, 197-224, Routledge: Taylor & Francis Group.

Duch, H. (2005). Redefining parent involvement in Head Start: A two-generation approach. *Early Child Development and Care*, 175:23–35.

Egilson, S.T., & Traustadottir, R. (2009). Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: Promoting inclusion or creating dependency? *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 21-36.

El Nokali, N. E., Bachman, H.J. Votruba-Drzal, E. (2010). Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Dev.*, 81(3), 988–1005.

Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G.J.L., Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96,723–730.

Forlin, C., Loreman, T. Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (2), 195-209.

Fisher, M. & Pleasants, S. (2012). Roles, Responsibilities, and concerns of paraeducators: Findings from a statewide survey. *Remedial and Special Education* 33(5).

Flink, T., & Kaldewey, D., (2018): The new production of legitimacy: STI policy discourses beyond the contract, *Research Policy* 47,14–22, Elsevier

Francis, B., Mills, M., & Lupton, R. (2017). Towards social justice in education: contradictions and dilemmas. *Journal of Education Policy*, 32(4), 414-431. Routledge. doi: 10.1080/02680939.2016.1276218

Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25 (2), 89–99.

Gewirtz, S., Cribb, A., (2011): *Κατανοώντας την εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική θεώρηση*, Εισαγωγή/Επιμέλεια: Α. Τσατσαρώνη Μετάφραση: Ε. Πανάγου. Αθήνα: Μεταίχμιο

Georgiou, N. S. (2007). Parental Involvement: beyond demographics. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 59-62.

Gillborn, D., Demack S., Rollock N. & Warmington P., (2017): Education policy and 25 years of the black/white achievement gap, *British Educational Research Journal*, doi:10.1002/berj.3297, BERA

Green, C. L., Walker, I. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents motivations for involvement in children's education: an empirical test of parent involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 532-544.

Goren, H., Yemini, M., (2017). The global citizenship education gap: Teacher perceptions of the relationship between global citizenship education and students' socio-economic status, *Teaching and Teacher Education*, 67 pp.9-22, Elsevier. doi:10.1016/j.tate.2017.05.009

Green, C. L., Walker, I. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents motivations for involvement in children's education: an empirical test of parent involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 532-544.

Herrold, K., & O' Donnell, K. O. (2008). *Parent and family involvement in education, 2006-07 school year, from the National Household Education Surveys Program of 2007*. Institute of Education Sciences: National Center for Education Statistics.

Hong, S., & Ho, H. Z. (2005). Direct and Indirect Longitudinal Effects of Parental Involvement on Student Achievement: Second-Order Latent Growth Modeling Across Ethnic Groups. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 32-42.

- Jeynes, W. H. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement. A Meta-Analysis. *SAGE Journals*, 42(1), 82-110.
- Katsis, A. (2001): Calculating the optimal sample size for binomial populations, *Communications in Statistics- Theory and Methods*, 30:4, 665-678
- Kauffman, J. M., & Badar, J. (2014). Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education: An alternative view from the USA. *Journal of International Special Needs Education*, 17, 13-20
- Kember, D, & Kwan, K., (2000): Lecturers approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching, *Instructional Science*,28: 469-490.
- Koulaidis, V., & Tsatsaroni, A., (1996). A Pedagogical Analysis of Science Textbooks: How can we proceed?, *Research in Science Education*,26,55-71.
- Koutselini, M. & Valiande, S. (2009) Techniques and principles underlying Differentiated Instruction, SDE (=Staff Development for Educators), *National Conference on Differentiated Instruction*, July 19-22, Las Vegas
- Lashley, C., (2007). Principal leadership for special education: An ethical framework, *Exceptionality*, 15 (3), 177-187.
- Leithwood, K.A. & Riehl, C.J. (2005). What do already know about educational leadership? Στο *A new agenda for research in educational leadership*, ed. W.A.Firestone, 12-27, Columbia, NY: Teachers College Press.
- Leckman, J.F. & Taylor, E. (2015). Clinical assessment and diagnostic formulation. In: A. Thapar, D.S. Pine, J.F. Leckman, S. Scott, M.J. Snowling, E.A. Taylor (6th Eds), *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry*. (pp. 403-418). John Wiley & Sons Limited, Oxford.
- Leithwood, K.,& Jantzi D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement* 17(2), 201–227. doi:10.1080/09243450600565829
- Leo, E., & Barton, L. (2006). Inclusion, diversity and leadership: Perspectives, possibilities and contradictions, *Educational Management Administration and Leadership*, 34,2, 167-180.
- Liasidou, A. (2013). Intersectional understandings of disability and implications for a social justice reform agenda in education policy and practice. *Disability & Society*, 28(3) 299-312.
- [MacBeath, J. \(2003\). The alphabet soup of leadership. *Inform*, pp. 1-7.](#)
- Memisevic, H., & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 699–710.
- Mertens, D. (2009, 1998): *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage

- Patton, M.Q. (2002): *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Messiou, K. (2013). Engaging with student's voices: using a framework for addressing marginalization in schools. *Revista de Investigación en Educación*, nº 11 (3), pp. 86-96
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126.
- OECD (2017): *Education at a glance*, Brussels
- Pappas, M., Papoutsis, C., & Drigas, A. (2018). Policies, practices, and attitudes toward Inclusive Education: The case of Greece. *Social Sciences*, 7(6): 90
- Patton, M.Q. (2002): *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Pazey, B., Cole, H.A. & Garcia, S.B. (2012). A framework for an inclusive model of social justice leadership preparation: Equity- oriented leadership for students with disabilities, στο C. Boske & S. Diem (Eds.), *Global leadership for social justice: Taking it from the field to practice* (193-216), Cambridge, MA: Emerald.
- Poon-McBrayer, K. F., & Wong, P. M. (2013). Inclusive education services for children and youth with disabilities: Values, roles and challenges of school leaders. *Children and Youth Services Review*, 35(9), 1520-1525.
- Postareff, L., Lindblom- Ylänne, S., & Nevgi, A., (2007): The effect of pedagogical training on teaching in higher education, *Teaching and Teacher Education*, 23, 557-571.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 59–75
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., Barch, J., (2004): Enhancing Students' engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support, *Motivation and Emotion*, Vol.28, No.2, 147-169, June 2004.
- Sergiovanni, J.T. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer.
- Sergiovanni, J.T. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*, San Francisco, CA: Jossey- Bass
- Schelfhout, W., Dochy, F., Janssens S., Struyven, K., Gielen, S., & Sierens, E., (2006): Educating for learning- focused teaching in teacher training: The need to link learning content with practice experiences within an inductive approach, *Teaching and Teacher Education*, 22, 874-897.
- Schmidt, M. & Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs in primary and secondary schools. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 2015, Vol 51, br. 2, str. 16-30.
- [Schratz, M. \(2013\). Beyond the reach of leading: Exploring the realm of leadership and learning. In Koliass, A. and Hatzopoulos, P. \(eds\) The EPNoSL Briefing Notes. School Leadership Policy](#)

Development. EPNoSL

- Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8).
- Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993): Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Soldevilla, J., Naranjo, M. & Muntaner, J.J. (2017). Inclusive practices: the role of the support teacher. *Aula Abierta*, 46, 49-56.
- Strogilos, V., Nikolarazi, M., and Tragoulia, E. (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: the influence of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 185–199.
- Sugden, E., Baker, E., Munro, N., & Williams, A. L. (2016). Involvement of parents in intervention for childhood speech sound disorders: a review of the evidence. *Int J Lang Commun Disord.*, 51(6), 597-625.
- Takala, M., Pirttimaa, R. and Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, Volume 36, Number 3
- Thoonen, E.E., Slegers, P.J., Oort, F.J., Peetsma, T.T., & Geijsel, F.P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration* 47, 496-536. doi: 10.1177/0013161X11400185
- Tillema, H.H., & Kremer-Hayon, L., (2002): Practicing what we preach-teacher educators' dilemma's in promoting self-regulated learning: A cross case comparison, *Teaching and Teacher Education*, 18, 593-607.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F., (1999): Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning, *Higher Education*, 37:57-70.
- Truscott, J., & Yi-ping Hsu, (2008): Error correction, revision, and learning, *Journal of Second Language Writing*, 17, 292-305.
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208–218
- Yoshida, K., & van der Walt, J., (2017): The policy implementation results linkage for education development and aid effectiveness in the Education 2030 era, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*,
DOI:10.1080/03057925.2017.1283583
- Watkins, A. (2012). Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers. *European Agency for Development in Special Needs Education*.

Winzer, M.A. (2009). *From Integration to Inclusion: A History of Special Education in the 20th Century*. Washington, DC: Gallaudet University Press, pp. 284

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αγγελίδης, Π., (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Εκδόσεις Διάδραση.

Βαστάκη, Μ. (2011). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κανονικές σχολικές τάξεις: Διδασκαλία και μάθηση. Στο Ε. Παπάνης & Π. Γιαβρίμης. (Επιμ.), *Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή*. Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Μυτιλήνη.

Γεωργίου, Σ. (2000). *Αιτιατική απόδοση της επίδοσης από τους γονείς, εμπλοκή γονέων και επίδοση του παιδιού*. Ψυχολογία, 7(2). Στο: Α. Δαρόπουλος, (2013). *Διαφοροποιήσεις στις τάσεις μελών της μεσαίας τάξης σε σχέση με την εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Δράκος, Γ. (2012). *Σύγχρονα θέματα της ειδικής παιδαγωγικής. Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός.

Ζώνιου-Σιδέρη Α. (2012). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία & πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Μπαγάκης, Γ., (2000). *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*. Μεταίχμιο.

Παπαδιαμαντάκη, Γ., (2016). *Το πανεπιστήμιο και οι πολιτικές για την κοινωνία της γνώσης*, Αθήνα: Gutenberg

Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., Βίκη, Α. (2011). *Έρευνα και εκπαιδευτική πράξη στην ειδική αγωγή*. Αθήνα, Εκδόσεις: Σιδέρης.

Σαλβαράς, Γ., (2013): *Μεντορική*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.

Σολομών, Ι., (1999): *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., (2004): *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Στασινός Δ, (2016), «*Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus, για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο – ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*», Εκδόσεις Παπαζήση.

Τσακίρη, Δ., (2000). *Αξιολόγηση και εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συγκριτική μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας

Τσαούσης, Δ., (2007). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική των Διεθνών Οργανισμών: Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις*, Αθήνα: Gutenberg

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1. Γνωρίζετε την έννοια της συμπερίληψης; Ποια έννοια της προσδίδετε;
2. Έχετε στην τάξη σας περιπτώσεις μαθητών που χρήζουν ειδικής διαχείρισης;
3. Διαχωρίζετε τον όρο ειδική διαχείριση από τον όρο ειδική διαπαιδαγώγηση;
4. Αντιμετωπίζετε δυσκολίες στην τάξη; Αν ναι τι είδους; Μπορείτε να τις κατονομάσετε;
5. Θα επιθυμούσατε βοήθεια; Αν ναι τι είδους;

6. Θα επιθυμούσατε βοήθεια από κάποιον εξειδικευμένο σε θέματα ειδικής αγωγής; Με ποιον τρόπο θα θέλατε να σας παρασχεθεί η βοήθεια αυτή;
7. Αισθάνεστε σιγουριά να διαχειριστείτε περιστατικά που σας δυσκολεύουν στην τάξη;
8. Θα επιθυμούσατε να επιμορφωθείτε πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής; Αν ναι με ποιον τρόπο;
9. Δίνονται ευκαιρίες τέτοιας επιμόρφωσης; Θεωρείτε ότι αυτό είναι ευθύνη του κράτους ή ατομική ευθύνη του κάθε εκπαιδευτικού;
10. Έχετε επιχειρήσει/ συμμετάσχει σε κάποια σχετική επιμόρφωση; Αν ναι σε ποια; Πόσο βοηθητική ήταν; Θα επιθυμούσατε κάτι διαφορετικό/ επιπλέον; Αν ναι τι;
11. Πώς πιστεύετε ότι θα αντιμετώπιζαν οι γονείς των μαθητών την διαχείριση/ διαπαιδαγώγηση του παιδιού τους από κάποιον εξειδικευμένο επιστήμονα στο κανονικό σχολείο;
12. Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση ή η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής θα είχε κάποιο κοινωνικό όφελος και ποιο;
13. Υπό ποιες προϋποθέσεις θα επιθυμούσατε να εξειδικευτείτε σε θέματα ειδικής αγωγής;
14. Θεωρείτε ότι η εξειδίκευση αυτή είναι στην πράξη εφικτή ή ουτοπική;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΟΝΕΩΝ

1. Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά εξειδικευμένοι πάνω σε ζητήματα ειδικής αγωγής;
2. Θα επιθυμούσατε να είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί ειδικά εκπαιδευμένοι για τέτοια ζητήματα; Αν ναι για ποιο λόγο;
3. Ποιο θεωρείτε ότι θα ήταν το κοινωνικό όφελος από ένα τέτοιο ενδεχόμενο;
4. Θεωρείτε ευθύνη του κράτους ή των ίδιων των εκπαιδευτικών μια τέτοια επιμόρφωση;
5. Έχετε αναζητήσει κάποια στιγμή για το παιδί σας βοήθεια από ειδικό παιδαγωγό εκτός σχολείου;
6. Θεωρείτε ότι η υλοποίηση μια τέτοιας πρότασης, δηλαδή να εξειδικευτούν όλοι οι εκπαιδευτικοί πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής, ώστε να μπορούν να τα διαχειριστούν στην τάξη είναι εφικτή ή ουτοπική; Υπάρχουν εμπόδια; Αν ναι ποια;
7. Γνωρίζετε την έννοια της συμπερίληψης στην εκπαίδευση;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

1. Γνωρίζετε την έννοια της συμπερίληψης; Ποια έννοια της προσδίδετε;

<<Φυσικά και την γνωρίζω. Αφορά την ισότιμη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση, προϋποθέτει την εξασφάλιση όλων των αναγκαίων υποστηρικτικών μέσων στους μαθητές αυτούς, ώστε να αναπτυχθούν σε ένα κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον με όσο το δυνατό λιγότερα εμπόδια>>.

2. Έχετε στην τάξη σας περιπτώσεις μαθητών που χρήζουν ειδικής διαχείρισης;

<<Μα και ποιος συνάδελφος εκπαιδευτικός σε κάθε βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος δεν έχει συναντήσει ένα παιδί που χρήζει ειδικής διαχείρισης. Ναι και στην τάξη που διδάσκω υπάρχουν τέτοια παιδιά>>.

3. Διαχωρίζετε τον όρο ειδική διαχείριση από τον όρο ειδική διαπαιδαγώγηση;

<< Φυσικά και τον γνωρίζω. Ως ειδική διαχείριση καλείται η ειδική συμπεριφορά σε μια κατάσταση που χρήζει ειδικής μεταχείρισης. Με τον όρο ειδική διαπαιδαγώγηση καλούνται οι μέθοδοι και οι πρακτικές που εφαρμόζονται με σκοπό την ειδική διαχείριση κάθε προηγούμενης κατάστασης που ανέφερα>>.

4. Αντιμετωπίζετε δυσκολίες στην τάξη; Αν ναι τι είδους; Μπορείτε να τις κατονομάσετε;

<< ...εντάξει όπως κάθε εκπαιδευτικός συνάδελφος θεωρώ ότι έχει αντιμετωπίσει και συνεχίζει να αντιμετωπίζει προβλήματα σε κάθε τάξη που διδάσκει. Όσον αφορά εμένα έχω αντιμετωπίσει προβλήματα συμπεριφοράς, τόσο σωματικής όσο και λεκτικής από ήπια έως και σοβαρή>>.

5. Θα επιθυμούσατε βοήθεια; Αν ναι τι είδους;

<< Η αλήθεια είναι πως ένας σχολικός ψυχολόγος θα ήταν ο ιδανικός άνθρωπος που θα μας βοηθούσε όλους εμάς τους εκπαιδευτικούς σε πολλά θέματα σχετικά με τις σχέσεις μας με τα παιδιά>>.

6. Θα επιθυμούσατε βοήθεια από κάποιον εξειδικευμένο σε θέματα ειδικής αγωγής; Με ποιον τρόπο θα θέλατε να σας παρασχεθεί η βοήθεια αυτή;

<< Φυσικά και θα επιθυμούσα όπως και όλοι οι συνάδελφοι φαντάζομαι και θα επιθυμούσα να είναι ένα πρόγραμμα οργανωμένο επιμόρφωσης σε ετήσια βάση με συνεργασία εκπαιδευτικών οργανισμών και αρμόδιου Υπουργείου σε υποχρεωτικό επίπεδο όλων των εκπαιδευτικών σε κάθε βαθμίδα>>.

7. Αισθάνεστε σιγουριά να διαχειριστείτε περιστατικά που σας δυσκολεύουν στην τάξη;

<< Κοιτάζτε να δείτε υπάρχουν περιπτώσεις που δυσκολεύομαι αλλά και κάποιες άλλες που τα καταφέρνω. Σε κάθε περίπτωση όμως δεν μπορώ να πω πως είμαι σίγουρος πως θα τα καταφέρω κάθε φορά>>.

8. Θα επιθυμούσατε να επιμορφωθείτε πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής; Αν ναι με ποιον τρόπο;

<< Φυσικά και επιθυμώ να επιμορφωθώ και το θεωρώ επιβεβλημένο. Αυτό σας το ανέφερα παραπάνω>>.

9. Δίνονται ευκαιρίες τέτοιας επιμόρφωσης; Θεωρείτε ότι αυτό είναι ευθύνη του κράτους ή

ατομική ευθύνη του κάθε εκπαιδευτικού;

<< Κοιτάζετε να δείτε ευκαιρίες μέσω εκπαιδευτικών σεμιναρίων και συνεδρίων και διαφόρων επιμορφωτικών προγραμμάτων πολλών οργανισμών κατά καιρούς να πραγματοποιούνται. Σκοπός είναι όμως η πράξη αυτή να γίνει οργανωμένα με συνεργασία του Υπουργείου και των φορέων των εκπαιδευτικών της χώρας. Φυσικά και θα πρέπει να υπάρχει συνεννόηση μεταξύ των δυο ανωτέρω για το επιθυμητό αποτέλεσμα που σας ανέφερα>>.

10. Έχετε επιχειρήσει/ συμμετάσχει σε κάποια σχετική επιμόρφωση; Αν ναι σε ποια; Πόσο βοηθητική ήταν; Θα επιθυμούσατε κάτι διαφορετικό/ επιπλέον; Αν ναι τι;

<< Έχω συμμετάσχει ναι κατά καιρούς στα σεμινάρια και τα συνέδρια που σας ανέφερα παραπάνω αλλά όπως σας είπα και στην προηγούμενη ερώτηση η κατάσταση χρήζει κάτι πιο οργανωμένο>>.

11. Πώς πιστεύετε ότι θα αντιμετώπιζαν οι γονείς των μαθητών την διαχείριση/ διαπαιδαγώγηση του παιδιού τους από κάποιον εξειδικευμένο επιστήμονα στο κανονικό σχολείο;

<<Εννοείται ότι όταν ο γονέας βλέπει πως το παιδί του διδάσκεται από έναν εκπαιδευτικό που είναι καταρτισμένος σε θέματα διαχείρισης και διαπαιδαγώγησης είναι πιο ήσυχος για την αγωγή του παιδιού του>>.

12. Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση ή η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής θα είχε κάποιο κοινωνικό όφελος και ποιο;

<< Φυσικά και πιστεύω πως θα είχε με το κυριότερο την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην σχολική τάξη με την συνοδό κοινωνικοποίησή τους αλλά και την δυνατότητα διαχείρισή τους από έναν εκπαιδευτικό άρτια καταρτισμένο.

13. Υπό ποιες προϋποθέσεις θα επιθυμούσατε να εξειδικευτείτε σε θέματα ειδικής αγωγής;

<< Δεν υπάρχουν προϋποθέσεις απλά είναι για μένα όπως θεωρώ και για κάθε εκπαιδευτικό σημαντικό να γίνει και να είναι καταρτισμένος και με γνώσεις ειδικής αγωγής διότι θα μας χρειαστεί οπωσδήποτε κάποια στιγμή στο μέλλον>>.

14. Θεωρείτε ότι η εξειδίκευση αυτή είναι στην πράξη εφικτή ή ουτοπική;

<< Αν υπάρχει καλή θέληση όλα γίνονται ακόμη και στην χώρα μας αρκεί να οργανωθούμε σωστά>>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΟΝΕΑ

1. Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά εξειδικευμένοι πάνω σε ζητήματα ειδικής αγωγής;
<< Αν ρωτάτε εμένα θεωρώ πως σαν γονέας οι εκπαιδευτικοί του συστήματος μας δεν είναι σχεδόν καθόλου καταρτισμένοι σε θέματα ειδικής αγωγής>>.
2. Θα επιθυμούσατε να είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί ειδικά εκπαιδευμένοι για τέτοια ζητήματα;
Αν ναι για ποιο λόγο;
<< Φυσικά επιθυμώ ο εκπαιδευτικός του παιδιού μου να είναι άριστα εκπαιδευμένος διότι δεν έχει να κάνει μόνο μετάδοση γνώσεων αλλά και ύφους και ήθους.>>.
3. Ποιο θεωρείτε ότι θα ήταν το κοινωνικό όφελος από ένα τέτοιο ενδεχόμενο;
<< Το κοινωνικό όφελος από αυτή την άρτια εκπαίδευση είναι να σταματήσει η κατάσταση του ρατσισμού και της προκατάληψης μέσα στην τάξη σχετικά με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και να γίνει μια σωστή ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον>>.
4. Θεωρείτε ευθύνη του κράτους ή των ίδιων των εκπαιδευτικών μια τέτοια επιμόρφωση;
<< Η ευθύνη είναι και των δυο φορέων διότι αυτοί με συνεργατικό κλίμα θα καταφέρουν το βέλτιστο δυνατό για την εκπαίδευση και την ειδική αγωγή συγκεκριμένα>>.
5. Έχετε αναζητήσει κάποια στιγμή για το παιδί σας βοήθεια από ειδικό παιδαγωγό εκτός σχολείου;
<< Φυσικά και αναζήτησα από την στιγμή που δεν βοηθήθηκα από τον δάσκαλό του στο σχολείο λόγω ανεπάρκειας γνώσεων και κατάρτισης>>.
6. Θεωρείτε ότι η υλοποίηση μια τέτοιας πρότασης, δηλαδή να εξειδικευτούν όλοι οι εκπαιδευτικοί πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής, ώστε να μπορούν να τα διαχειριστούν στην τάξη είναι εφικτή ή ουτοπική; Υπάρχουν εμπόδια; Αν ναι ποια;
<<Αν υπάρχει καλή θέληση όλα μπορούν να γίνουν ναι το πιστεύω πως μπορεί να γίνει>>.
7. Γνωρίζετε την έννοια της συμπερίληψης στην εκπαίδευση;
<< Όχι δυστυχώς δεν την έχω ξανακούσει αυτή τη λέξη>>.