

ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ Α.ΜΕ.Α.

της Γιαννακοπούλου Θεοδώρας

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία που υποβάλλεται στην Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για Άτομα με Αναπηρίες (Α.με.Α.)» του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού της Σχολής Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Σπάρτη
2021

Εγκεκριμένο από την Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή:

1. Επιβλέπων: Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Αντωνοπούλου Παναγιώτα
2. Μέλος: Αναπληρωτής Καθηγητής Στρίγκας Αθανάσιος
3. Μέλος: Αναπληρώτρια Καθηγήτρια. Χατζηγιάννη Ευθαλία

Copyright © Γιαννακοπούλου Θεοδώρα, 2021

Με επιφύλαξη κάθε δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον/τη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον/τη συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού της Σχολής Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Γιαννακοπούλου Θεοδώρα: Στάσεις και αντιλήψεις μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την συνεκπαίδευση τους με μαθητές Α.με.Α.
(Με την επίβλεψη της κ. Αντωνοπούλου Παναγιώτας, Αναπληρώτριας Καθηγήτριας)

Στόχος της παρούσα εργασίας είναι να αναδείξει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των παιδιών δημοτικού από την συνεκπαίδευσή τους με μαθητές Α.με.Α. Μέσα από την εργασία λοιπόν, θα γίνει φανερό κατά πόσο οι τυπικοί μαθητές μπορούν να αλληλεπιδράσουν μέσα στην τάξη με μη τυπικούς συμμαθητές. Θα δοθεί έμφαση στις συμπεριφορές των παιδιών απέναντι στους συμμαθητές τους Α.με.Α. και πώς τους αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη. Η έρευνα θα έχει κοινωνιολογική ματιά, δηλαδή θα μελετηθούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις του φαινομένου της συνεκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρίες στα τυπικά σχολεία και το πώς βλέπουν τα τυπικά παιδιά την εφαρμογή αυτού του μοντέλου στα πλαίσια αποδοχής της διαφορετικότητας και παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Επίσης σκοπός της έρευνας θα είναι η ανάπτυξη μαθησιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών και η ευαισθητοποίηση τους σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Σημαντικό είναι ακόμα, η δημιουργία ομαδικού κλίματος και η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών Α.με.Α. και μη στη μαθησιακή διαδικασία. Η μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί είναι αυτή της ποσοτικής έρευνας με ερωτηματολόγια κλειστού τύπου που θα δοθούν σε παιδιά δημοτικού, τα οποία θα αναλυθούν. Τέλος μετά την ανάλυση των δεδομένων θα περάσουμε στα αποτελέσματα και στον σχολιασμό αυτών, έτσι όπως διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τα δεδομένα.

Λέξεις-κλειδιά: μαθητές, Α.με.Α., συνεκπαίδευση, ειδική αγωγή

ABSTRACT

The aim of this work is to highlight the attitudes and perceptions of primary school children from their co-education with students with disabilities. Through the assignment, it will become apparent whether formal students can interact in the classroom with non-formal classmates. Emphasis will be placed on the attitudes of the children towards their classmates with disabilities and how they are treated in the classroom. The research will have a sociological perspective, is the social representations of the phenomenon of co-education of children with disabilities in formal schools and how typical children view the application of this model in the context of accepting diversity and providing equal opportunities in education. The purpose of the research will also be the development of learning and social skills of all students, parents and teachers and their awareness of human rights issues. It is also important to create a team atmosphere and the active participation of all students with disabilities and not in the learning process. The methodology that will be followed is that of the quantitative research with closed type questionnaires that will be given to primary school children, which will be analyzed. Finally, after analyzing the data, we will move on to the results and their commentary, as they were formulated according to the data.

Keywords: students, disabled, co-education, special education

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	2
ABSTRACT	3
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	4
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	6
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	6
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι.....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
1.1 Προσδιορισμός προβλήματος.....	9
1.2 Σκοπός έρευνας	11
1.3 Οριοθέτηση όρων	12
1.4 Θεωρητική βάση συνεκπαίδευσης	16
1.4.1 Στρατηγικές συνεκπαίδευσης.....	16
1.4.2 Οφέλη της Συνεκπαίδευσης	17
1.4.3 Μοντέλα συνεκπαίδευσης	18
1.5 Νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ	21
2.1 Επισκόπηση βιβλιογραφίας.....	21
2.2 Η πολιτική της συνεκπαίδευσης.....	23
2.3 Ειδική αγωγή και οι επικοινωνιακές σχέσεις των μαθητών	24
2.4 Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση.....	25
2.4.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών	27
2.5 Στάσεις τυπικών μαθητών απέναντι στη συνεκπαίδευση.....	28
2.5.1 Αιτίες που σχετίζονται με τη στάση των τυπικών μαθητών προς τη συνεκπαίδευση. 29	
2.5.2 Ο ρόλος των τυπικών μαθητών	30
2.6 Αποτελεσματικότητα συνεκπαίδευσης.....	31
2.7 Συνδιδασκαλία και μορφές αυτής	33
2.7.1 Μορφές συνδιδασκαλίας	34
2.8 Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η κοινωνική τους ένταξη.....	37
2.9 Το σχολείο της ένταξης και της συμπερίληψης	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ	40

ΜΕΘΟΔΟΣ	40
3.1 Σκοπός της έρευνας	40
3.2 Δείγμα.....	40
3.3 Ερευνητικό εργαλείο	40
3.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	41
3.5 Εργαλεία ανάλυσης	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV.....	42
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	42
4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά	42
4.2 Άτομα με Ανάγκες και συνεκπαίδευση με τυπικούς μαθητές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V	55
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	55
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	57
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	63
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I.....	64
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	64
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II.....	69
ΒΕΒΑΙΩΣΗ.....	69

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας	Τίτλος	Σελ.
1	Φύλο	42
2	Ηλικία	43
3	Α.με.Α. στην οικογένεια	44
4	Γνωρίζετε τι είναι τα Α.με.Α.	45
5	Έχετε γνωρίσει κάποιο Α.με.Α. κι αν ναι πως αξιολογείτε την εμπειρία σας	46
6	Στην τάξη σας έχετε κάποιο παιδί με δυσκολίες και αν ναι, πως νιώθετε που είναι στην τάξη σας	47
7	Τι θα κάνατε αν ερχόταν στην τάξη σας ένας Α.με.Α. συμμαθητής	48
8	Τι πιστεύετε μπορεί να κάνει ο/η δάσκαλος/α για να βοηθήσει εσένα και τον Α.με.Α. συμμαθητή σου, ώστε να γίνεται καλύτερα το μάθημα	49
9	Πως θα αντιδρούσατε αν ένα τέτοιο παιδί είχε ακραίες συμπεριφορές μέσα στην τάξη	50
10	Πιστεύετε θα αντιμετωπίζατε καλύτερα ένα παιδί Α.με.Α. αν γνωρίζατε περισσότερα πράγματα για την ειδική αγωγή και τα Α.με.Α.	51
11	Πιστεύετε ότι είναι δυνατόν να γίνεται μάθημα με κάποιο παιδί Α.με.Α. μέσα στην τάξη	52
12	Τι θα θέλατε να αλλάξετε στο μάθημα, ώστε να γίνεται πιο εύκολα και για σας και για τα παιδιά Α.με.Α.	53

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα	Τίτλος	Σελ.
1	Φύλο	43
2	Ηλικία	44
3	Α.με.Α. στην οικογένεια	45
4	Γνωρίζετε τι είναι τα Α.με.Α.	46
5	Έχετε γνωρίσει κάποιο Α.με.Α. κι αν ναι πως αξιολογείτε την εμπειρία σας	47
6	Στην τάξη σας έχετε κάποιο παιδί με δυσκολίες και αν ναι, πως νιώθετε που είναι στην τάξη σας	48
7	Τι θα κάνατε αν ερχόταν στην τάξη σας ένας Α.με.Α. συμμαθητής	49
8	Τι πιστεύετε μπορεί να κάνει ο/η δάσκαλος/α για	50

	να βοηθήσει εσένα και τον Α.με.Α. συμμαθητή σου, ώστε να γίνεται καλύτερα το μάθημα	
9	Πως θα αντιδρούσατε αν ένα τέτοιο παιδί είχε ακραίες συμπεριφορές μέσα στην τάξη	51
10	Πιστεύετε θα αντιμετωπίζατε καλύτερα ένα παιδί Α.με.Α. αν γνωρίζατε περισσότερα πράγματα για την ειδική αγωγή και τα Α.με.Α.	52
11	Πιστεύετε ότι είναι δυνατόν να γίνεται μάθημα με κάποιο παιδί Α.με.Α. μέσα στην τάξη	53
12	Τι θα θέλατε να αλλάξετε στο μάθημα, ώστε να γίνεται πιο εύκολα και για σας και για τα παιδιά Α.με.Α.	54

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

Α.με.Α.: Άτομα με Ανάγκες

Ε.Β.Π.: Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό

Ε.Ε.Π.: Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό

Σ.Μ.Ε.Α.Ε: Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης

Δ.Ε.Π.Υ.: Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας

Σ.Δ.Ε.Υ.: Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο μέθοδος της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ή/και ειδικές ανάγκες από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα διακατέχει κύριο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία στο διεθνή χώρο αλλά και στην Ελλάδα και αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την Ειδική Αγωγή.

Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα της συνεκπαίδευσης έφερε αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο, στην διαμόρφωση νέων αναλυτικών προγραμμάτων και στην δημιουργία νέων πρακτικών στα σχολεία. Επίσης, το εκπαιδευτικό προσωπικό παίζει σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση της συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο. Για το λόγο αυτό οι ικανότητές τους, η εξειδίκευση τους και οι στάσεις τους είναι θέμα πολλών ερευνών εξαιτίας της επιρροής που ασκούν σχετικά με την ένταξη και συνεκπαίδευση των παιδιών στις σχολικές μονάδες (Τσαρουχά, 2013).

Στην συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία θα γίνει προσπάθεια να διαπιστωθεί πως αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν τα τυπικά παιδιά το μοντέλο της συνεκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τυπικές σχολικές τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το αντικείμενο της έρευνας θα μελετηθεί από κοινωνιολογική μεριά, δηλαδή θα εξεταστούν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις της μεθόδου της συνεκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρίες στα τυπικά σχολεία και το πώς αντιλαμβάνονται τα τυπικά παιδιά την υλοποίηση αυτού του μοντέλου σχετικά με την αποδοχή της διαφορετικότητας και παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Ειδικότερα οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των τυπικών παιδιών σχετικά με τη μέθοδο της συνεκπαίδευσης είναι δεδομένα που είναι δυνατό να μελετηθούν και να επεξεργαστούν στατιστικά. Τα κύρια σημεία της έρευνας θα είναι η αποδοχή ή μη των Α.με.Α μαθητών από τους τυπικούς μαθητές μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Επομένως, η έρευνα θα εστιάσει στην ποσοτική ανάλυση των διαπροσωπικών σχέσεων των τυπικών μαθητών με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μιχαηλίδης, 2000).

Το πρόγραμμα της συνεκπαίδευσης έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές τόσο στην Ελλάδα όσο και σε όλο τον κόσμο, πιο πολύ όμως έχουν αναλυθεί οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην συνεκπαίδευση. Στην έρευνα αυτή ωστόσο

θα διερευνηθεί και η πλευρά των μαθητών. Όμως αξίζει να αναφερθεί ότι οι στάσεις των τυπικών μαθητών απέναντι στο μοντέλο της συνεκπαίδευσης με συμμαθητές Α.με.Α δεν έχει μελετηθεί αρκετά στην Ελλάδα. Τα στοιχεία λοιπόν, που υπάρχουν στα ελληνικά βιβλία είναι λίγα και σχετίζονται κατά βάση με τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση και όχι των ίδιων των παιδιών και των συμμαθητών τους (Μιχαηλίδης, 2000).

1.1 Προσδιορισμός προβλήματος

Τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα, στις πιο πολλές χώρες του κόσμου, ο διαχωρισμός και ο αποκλεισμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί πλέον σημαντικό πρόβλημα. Ακόμα επικρατεί η αντίληψη ότι αυτοί οι μαθητές πρέπει να εκπαιδεύονται στις ίδιες εκπαιδευτικές μονάδες με τους κανονικούς μαθητές. Οι αλλαγές που συμβαίνουν στον κόσμο λοιπόν, έχουν κάνει φανερό ότι είναι σημαντική η ενίσχυση της συνεκπαίδευσης των παιδιών Α.με.Α στις σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης. Όλα αυτά έχουν σκοπό στην μείωση των διακρίσεων του κάθε μαθητή και το σεβασμό της προσωπικότητας του (Κρουσταλάκης, 1995).

Τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια καθιερώθηκαν νομοθετικές ρυθμίσεις στη χώρα μας, οι οποίες παρέχουν τη συμμετοχή μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία. Ωστόσο η μέθοδος της συνεκπαίδευσης μαθητών με ή δίχως εκπαιδευτικές ανάγκες υπομένει μέχρι και τώρα αρκετά προβλήματα και δυσκολίες (Σούλης, 2008).

Όσον αφορά την Ελλάδα στις αρχές του 21^{ου} αιώνα αντίκρισε τις συνέπειες που επέφερε ο διεθνισμός. Το ελληνικό κράτος έπρεπε να αντιμετωπίσει την οικονομική δυσχέρεια, την εισροή στη χώρα οικονομικών μεταναστών, την απομόνωση κάποιων κοινωνικών ομάδων και την εσωστρέφεια των ανθρώπων. Μέσα σε όλα αυτά η συνεκπαίδευση και η υλοποίηση ενός σχολείου για όλους κρίθηκε ότι θα οδηγούσε στην αύξηση της κοινωνικής ενότητας ώστε να μειωθούν οι αρνητικές συνέπειες του διεθνισμού. Επομένως, τα νέα θεσμικά πλαίσια που δημιουργήθηκαν είχαν ως στόχο την συνεκπαίδευση (Σούλης, 2008).

Σύμφωνα με τα παραπάνω το είδος της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία πορευόταν με τις εξελίξεις της εποχής. Ωστόσο, παρατηρείται ότι οι νομοθεσίες δεν υλοποιούνται όπως θα έπρεπε και συνάμα υπάρχουν ελλείμματα στις διατάξεις. Κάποιες από τις βασικότερες αδυναμίες στο θεσμικό πλαίσιο για τη συνεκπαίδευση

παιδιών με και δίχως αναπηρία θα αναφερθούν παρακάτω (Σούλης, 2008). 1) *Η μη αναγκαιότητα της σχολικής συμμετοχής των Α.με.Α.* Γίνεται λοιπόν φανερό ότι η πολιτεία πιστεύει πως δεν είναι αναγκαία η εκπαίδευση για τα άτομα με αναπηρία. Επίσης, το κράτος φαίνεται ότι δεν επιθυμεί να ξοδέψει οικονομικούς πόρους για την εκπαίδευση αυτών των ατόμων (υποχρεωτική εκπαίδευση μεγαλύτερο κόστος). Ίσως δεν πιστεύει ότι είναι ωφέλιμοι και πως δεν μπορούν να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της κοινωνίας. Η στάση του κράτους όμως για τα Α.με.Α επηρεάζει και τη στάση της κοινωνίας σχετικά με το θέμα αυτό. Δημιουργείται εύλογα λοιπόν η απορία πως μπορεί ένας τυπικός μαθητής να δεχθεί τη συνεκπαίδευση με έναν συμμαθητή με αναπηρία όταν το ίδιο το κράτος δεν κατανοεί την αξία ενός ατόμου με αναπηρία. 2) *Η μη εφαρμογή εξειδικευμένων υποχρεώσεων για τη συνεκπαίδευση στους δασκάλους της γενικής τάξης.* Όπως φαίνεται και από τις υπάρχουσες νομοθεσίες σχετικά με την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης οι δάσκαλοι δεν έχουν ξεκάθαρα καθήκοντα για τη δημιουργία τέτοιων προγραμμάτων. Υπάρχουν πολλές φορές περιπτώσεις όπου δάσκαλοι αποφεύγουν να δεχτούν στην αίθουσα τους άτομα με αναπηρία διότι δεν είναι μέσα στα καθήκοντα τους. Θα ήταν σημαντικό λοιπόν, να γίνουν κάποιες αλλαγές στις διατάξεις των νόμων που θα υποχρεώνουν τους εκπαιδευτικούς να δέχονται και αυτούς τους μαθητές. Ωστόσο, μια τέτοια αλλαγής στο σύστημα αναγκάζει το κράτος να λάβει υποχρεώσεις όπως την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού δυναμικού, τη δημιουργία κατάλληλου προγράμματος και την ενίσχυση των σχολικών μονάδων με εξειδικευμένα εκπαιδευτικά εργαλεία. Όλα αυτά όμως έχουν ως συνέπεια την οικονομική επιβάρυνση του κράτους, κάτι το οποίο δεν επιθυμεί. 3) *Η μη καθιέρωση της εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών.* Η μειωμένη σχετική γνώση για την συνεκπαίδευση των Α.με.Α. οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην μη επιθυμία τους να θέλουν να δημιουργούν τέτοια προγράμματα μέσα στην τάξη. Την τελευταία δεκαετία έχουν γίνει κινήσεις τα Πανεπιστήμια να παρέχουν στους φοιτητές τους γνώσεις που έχουν να κάνουν με την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα για την συνεκπαίδευση τους μέσα στα γενικά σχολεία. Άρα, γίνεται φανερό πως όσοι εκπαιδευτικοί που εργάζονται τώρα και έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους τη δεκαετία του 80' να μην είναι ενημερωμένοι σχετικά με την έννοια της αναπηρίας. Γίνεται φανερό λοιπόν, ότι η συνεκπαίδευση είναι κάτι νέο για τα ελληνικά σχολεία καθώς στην βιβλιογραφία της χώρας βρίσκονται ελάχιστα βιβλία για αυτό το θέμα. Είναι αναγκαίο από το κράτος να γίνει απαραίτητη η επιμόρφωση

των εκπαιδευτικών που εργάζονται ήδη ώστε να μπορούν να ενισχύσουν τη σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρίες. Μια τέτοια όμως κίνηση οδηγεί σε μεγάλη δαπάνη χρήματος για το κράτος. Στην θεωρία λοιπόν, το κράτος αντιμετωπίζει θετικά το θεσμό της συνεκπαίδευσης, στην πράξη όμως κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει. Είναι πολύ λίγα τα τμήματα όπου μαθητές με και δίχως αναπηρία διδάσκονται (Σούλης, 2008).

Σύμφωνα με τα παραπάνω είναι σημαντικό να μελετηθούν οι λόγοι που η συνεκπαίδευση δεν υλοποιείται στην πράξη. Ειδικότερα, η υλοποίηση της συνεκπαίδευσης καθορίζεται από κάποιους παράγοντες όπως οι νομοθεσίες που λαμβάνονται, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές και τα άτομα που αφορά το πρόγραμμα, τους γονείς, και τη χρηματοδότηση του προγράμματος. Γίνεται φανερό επομένως ότι ο δάσκαλος έχει σημαντική ευθύνη για την υλοποίηση ή όχι της μεθόδου της συνεκπαίδευσης. Είναι στο χέρι του η εφαρμογή της, δηλαδή αν πιστεύει ότι η συνεκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει στην καλύτερη εφαρμογή των δυνατοτήτων των μαθητών με και δίχως αναπηρία (Σούλης, 2008).

1.2 Σκοπός έρευνας

Στις αρχές του 2000 όπως αναφέρθηκε, φαίνεται μια τάση για την ενίσχυση της συνεκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Οι επιστήμονες και η πολιτεία με διάφορες νομοθεσίες ενίσχυσαν αρκετά για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος έτοιμο να δεχθεί τη μέθοδο της συνεκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές δημιούργησαν ανάγκες όπως η εξειδίκευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη του χώρου των γενικών σχολείων και της Ειδικής Αγωγής. Όλα αυτά οδήγησαν σε σημαντικές μετατροπές στη σχολική γνώση αλλά και στην στάση των δασκάλων σχετικά με τις πρακτικές που υλοποιούν για την ανάπτυξη της ολόπλευρης μάθησης των παιδιών. Επίσης, σύμφωνα με έρευνες οι δάσκαλοι είναι αυτοί που έχουν σημαντικό ρόλο για την σωστή υλοποίηση της συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο (Τσαρουχά, 2013).

Από την υπάρχουσα βιβλιογραφία έγινε φανερό ότι δεν βρίσκονται αρκετές έρευνες για τις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την υλοποίηση πρακτικών συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στον ελλαδικό χώρο. Οι μελέτες έχουν δώσει κυρίως σημασία στις στάσεις του μοντέλου της συνεκπαίδευσης και στην έρευνα συγκεκριμένων ιδιοτήτων των

εκπαιδευτικών που διαμορφώνουν τις πρακτικές της συνεκπαίδευσης. Στόχος λοιπόν, της εργασίας είναι η μελέτη των στάσεων των τυπικών μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη μέθοδο της συνεκπαίδευσης απέναντι σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα η εργασία δίνει έμφαση στη μελέτη της υλοποίησης των πρακτικών της συνεκπαίδευσης και των διδακτικών αξιών που επηρεάζουν τις μεθόδους διδασκαλίας στην γενική τάξη. Τέλος μελετώνται και οι επιρροές κάποιων ιδιοτήτων των παιδιών σχετικά με την υλοποίηση μεθόδων της συνεκπαίδευσης με μαθητές Α.με.Α (Τσαρουχά, 2013).

1.3 Οριοθέτηση όρων

Στο σημείο αυτό σημασία για κάθε ερευνητή έχει ο καθορισμός των όρων που μελετά. Ειδικά όταν η ερευνητική εργασία σχετίζεται έννοιες πολυσήμαντες και πολύπλοκες (Σούλης, 2008).

Αναπηρία: Η αναπηρία είναι μια έννοια που έχει διάφορους και ποικίλους ορισμούς. Κι αυτό διότι ο καθένας μας την καταλαβαίνει διαφορετικά. Γίνεται φανερό λοιπόν, ότι η αναπηρία είναι μια έννοια που σχετίζεται με την επικοινωνία μεταξύ των Α.με.Α. και με τα εμπόδια που προέρχονται από το περιβάλλον τους, για ίση συμμετοχή στα κοινά.

Ειδικότερα αναπηρία διακρίνεται σε δυο μοντέλα το ιατρικό και το κοινωνικό. Το ιατρικό αντιλαμβάνεται την αναπηρία ως ένα θέμα υγείας που ελέγχεται μέσα από διαγνωστικές διαδικασίες και ιατρική αντιμετώπιση. Σχετικά με το μοντέλο αυτό, βασικός λόγος της αναπηρίας είναι το βιολογικό σώμα. Η αναπηρία έχει να κάνει με την αφύσικη κατάσταση του οργανισμού που είναι δυνατό να μειώσει την ποιότητα ζωής του ατόμου. Με λίγα λόγια δηλαδή το άτομο πρέπει να φτιάξει τη ζωή του βάση της αναπηρίας του. Επομένως, η κοινωνία είναι σημαντικό να ενισχύει τις υπηρεσίες της υγείας διότι μόνο οι ειδικοί μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση της αναπηρίας και στη βελτίωση των προβλημάτων που προκαλεί η αναπηρία, ώστε τα Α.με.Α. να έχουν την ευκαιρία να ζήσουν μια καλύτερη ζωή (Σούλης, 2008).

Το κοινωνικό από την άλλη θεωρεί ότι η αναπηρία δημιουργείται μέσα στο περιβάλλον της κοινωνίας. Εμφανίστηκε τη δεκαετία του 80'. Σε αντίθεση με την ιατρική άποψη υποστήριζε ότι οι άνθρωποι με προβλήματα θεωρούνται ανάπηροι λόγω των περιορισμών που βάζει η κοινωνία στην πλήρη συμμετοχή τους. Η αναπηρία, σύμφωνα με τους Hughes και Paterson (1997), δεν σχετίζεται με το

σωματικό πρόβλημα αλλά με τη κοινωνικής οργάνωση και πως η κοινωνία αντιμετωπίζει τα άτομα αυτά. Επίσης, αναφέρεται ότι το περιβάλλον της κοινωνίας δημιουργήθηκε για μη ανάπηρους και τα πρότυπα είναι τέτοια που όσοι έχουν κάποιο σωματικό ,και όχι μόνο ,πρόβλημα περιορίζονται από όλο το κοινωνικό χώρο. Το κοινωνικό μοντέλο αμφισβητεί λοιπόν την εγκυρότητα της ιατρικής άποψης ότι ο βιολογικός οργανισμός είναι ο λόγος της αναπηρίας και την θεωρεί αποτέλεσμα κοινωνικής ενέργειας. Η διάκριση ανάμεσα σε βλάβη και αναπηρία έχει μεγάλη σημασία για το κοινωνικό μοντέλο. Γενικά το κοινωνικό μοντέλο υποστηρίζει την αλλαγή της κοινωνίας, ώστε τα άτομα με αναπηρία να μπορούν να συμμετέχουν με ίσους όρους στα κοινωνικά δρώμενα. Ακόμα γίνεται αντιληπτό ότι το καινούριο σύστημα κατηγοριοποίησης της αναπηρίας στηρίζεται στο κοινωνικό μοντέλο. Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία λοιπόν για το θέμα της αναπηρίας γίνεται σαφές ότι ανάμεσα στο ιατρικό μοντέλο και το κοινωνικό μοντέλο οι πιο πολλοί από αυτούς που ασχολούνται με την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία επιλέγουν το τελευταίο μοντέλο. Πιστεύουν δηλαδή ότι η αναπηρία κατέχει κοινωνική προέλευση (Σούλης,2008).

Α.με.Α: Στα άτομα με αναπηρία κατατάσσονται άτομα με σωματικά, νοητικά, αισθητηριακά προβλήματα, τα οποία σε σχέση με διάφορα εμπόδια είναι δυνατό να δυσχεράνουν την ίση συμμετοχή τους στην κοινωνία αναλογικά με τα τυπικά άτομα (United Nations,2021).

Ειδικότερα, θεωρούνται τα άτομα που έχουν δυσκολία μάθησης και προσαρμογής λόγω σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων. Στα άτομα αυτά κατατάσσονται όσοι έχουν νοητική ανεπάρκεια, σοβαρά προβλήματα όρασης ή ακοής, σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπαιδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας, πρόβλημα λόγου και ομιλίας, ειδικές δυσκολίες στη μάθηση (π.χ. δυσλεξία, δυσαναγνωσία), γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης (Σούλης, 2008).

Ακόμα στα άτομα αυτά κατατάσσονται άτομα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν υπάρχουν στις παραπάνω κατηγορίες αλλά έχουν ανάγκη από ειδική φροντίδα για κάποιο χρονικό διάστημα ή για όλη την σχολική ζωή. Οι μαθητές που δεν τους αφορούν οι προηγούμενες προϋποθέσεις και οι μαθητές που δεν έχουν μητρική γλώσσα την ελληνική και έχουν μαθησιακά προβλήματα, δεν

εντάσσονται στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Νόμος 2817/14.3.2000, Άρθρο 1).

Ειδική Αγωγή: Η ειδική αγωγή στοχεύει στη σωστή διάγνωση και αξιολόγηση του προβλήματος και στην υποστήριξη του ατόμου για την καλύτερη ένταξη του στην κοινωνία στην ενήλικη ζωή του. Η ειδική αγωγή σχετίζεται με την σφαιρική εκπαίδευση και ανάπτυξη του χαρακτήρα του ατόμου και την ενίσχυση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων (Μιχαηλίδης, 2000).

Σύμφωνα με το αμερικάνικο μοντέλο η ειδική αγωγή είναι μια διαδικασία που εφαρμόζει ειδικά προγράμματα υπηρεσιών και πραγματοποιείται σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες κάθε παιδιού. Επιπρόσθετα με την Ειδική Αγωγή το παιδί αποκτά γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζονται για να γίνει ένα σωστό μέλος της κοινωνίας. Ακόμα η Ειδική Αγωγή σχετίζεται με κατάλληλα σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις δυσκολίες του παιδιού. Η Ειδική Αγωγή προσφέρεται συνήθως μέσα στην γενική τάξη ή μέσα σε κέντρο ειδικής αγωγής, σε νοσοκομείο, στο σπίτι ή αλλού, για όσο διάστημα χρειάζεται το παιδί σύμφωνα με την αξιολόγηση του (Μιχαηλίδης, 2000).

Συνεκπαίδευση: Υπάρχουν διεθνείς συμβάσεις όπως η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού το 1989, οι οποίες έφεραν στην επιφάνεια την ανάγκη των κυβερνήσεων να προσφέρουν σε κάθε παιδί την κατάλληλη εκπαίδευση. Εξαιτίας λοιπόν, των παραπάνω τα τελευταία χρόνια στην ειδική εκπαίδευση εμφανίστηκε το μοντέλο της συνεκπαίδευσης για όλους τους μαθητές (Σούλης, 2008).

Γίνεται αντιληπτό πως ο όρος της συνεκπαίδευσης εφαρμόζεται με διάφορους τρόπους. Κάποιες φορές η συνεκπαίδευση αποτελεί θέμα παιδαγωγικό σχετικά με την ανάπτυξη ειδικών μεθόδων ώστε να έχουν τη δυνατότητα οι μαθητές με αναπηρία να εντάσσονται στη γενική αίθουσα, κάποιες άλλες κατανοείται ως διοικητικό θέμα σχετικά με την αναδημιουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και την οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος. Άλλοτε πάλι ερμηνεύεται ως θέμα κοινωνικό σχετικά με την μετατροπή που θα επιφέρει στην σχολική ζωή και στην αποδοχή της αναπηρία γενικά (Σούλης, 2008).

Κάποιες φορές ο όρος συνεκπαίδευση μπερδεύεται με άλλες έννοιες όπως η ενσωμάτωση και η ένταξη, οι οποίες έννοιες δεν ταυτίζονται. Η συνεκπαίδευση δεν σχετίζεται με μια έννοια στην οποία η γενική εκπαίδευση απλώς εντάσσει και τους

μαθητές με αναπηρία , χωρίς να έχουν γίνει οι αναγκαίες αλλαγές ώστε να ανταπεξέρχεται στις ανάγκες των παιδιών. Επομένως, δεν είναι μια απλή μεταφορά των μαθητών από μια εκπαιδευτική δομή σε μια άλλη. Η συνεκπαίδευση είναι μια πολύμορφη διαδικασία με διαφορετικές προεκτάσεις (Σούλης,2008).

Σημαντική απαίτηση λοιπόν, της συνεκπαίδευσης είναι η δημιουργία ενός κατάλληλου σχολικού προγράμματος πρώιμης αναγνώρισης και αξιολόγησης των παιδιών Α.με.Α.. Επιπλέον, στο χώρο των σχολείων είναι σημαντικό να υπάρχουν ενισχυτικές υπηρεσίες δημιουργίας, ανάπτυξης και εφαρμογής εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης, τα οποία ανταποκρίνονται στους εκπαιδευτικούς στόχους και σκοπούς για κάθε παιδί. Αναγκαία είναι και η προσφορά σημαντικών βοηθημάτων και νέων παιδαγωγικών μεθόδων, αλλά και η πρόσβαση στις σχολικές εγκαταστάσεις. Σημαντικό είναι ακόμα η πολιτεία να παρέχει στο επιστημονικό προσωπικό της συνεχή κατάρτιση και επιμορφώσεις (Ζώνιου - Σιδέρη ,2000).

Εν κατακλείδι η συνεκπαίδευση είναι ένα μοντέλο συνεχούς μεταβολής, η οποία έχει στόχο την αναδιαμόρφωση των κοινωνικών όρων ικανότητα, επιτυχία και αποτυχία. Ακόμα χρησιμοποιεί σημαντικές δημοκρατικές έννοιες στο σχολικό περιβάλλον ,όπως η ισότητα στη συμμετοχή, ο σεβασμός και η αποδοχή στο διαφορετικό κ.ά. Ενσωματώνοντας τα παραπάνω στη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές αναπτύσσουν με αυτό τον τρόπο την κριτική τους σκέψη, δεν αποκτούν στερεότυπα και ενδυναμώνουν τις κοινωνικές, ψυχικές και πνευματικές δεξιότητες τους. Συγχρόνως, η μέθοδος αυτή προσπαθεί να φέρει κοντά μαθητές που έχουν πιθανότητες σχολικής αποτυχίας, που έχουν κάποια αναπηρία και στους τυπικούς μαθητές. Μέσω λοιπόν της συνεκπαίδευσης οι μαθητές θα ενισχύσουν στο μέγιστο βαθμό τις όποιες ικανότητες διαθέτουν. Είναι δηλαδή μια διαδικασία χωρίς καθορισμένο τέλος διότι γίνονται συνεχείς αλλαγές και αναδιαμορφώσεις για να λειτουργήσει όσο καλύτερα γίνεται αυτή η μέθοδος. Βάζει υψηλούς στόχους στους μαθητές ,ώστε στην ενήλικη ζωή τους να συμμετέχουν με ίσους όρους στην κοινωνία. Επιχειρεί με λίγα λόγια δηλαδή να δημιουργήσει με τη συμβολή όλων όσων σχετίζονται με τη μέθοδο αυτή, ένα σχολείο συνύπαρξης και συνδημιουργίας (Σούλης,2008).

1.4 Θεωρητική βάση συνεκπαίδευσης

1.4.1 Στρατηγικές συνεκπαίδευσης

Γίνεται φανερό από τα παραπάνω ότι η συνεκπαίδευση είναι μια μέθοδος που φέρνει κοντά μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, αρμόδιους φορείς και την ευρύτερη κοινωνία ώστε όλοι μαζί να δημιουργήσουν ένα σχολείο για όλους. Υπάρχουν λοιπόν έξι σημαντικές στρατηγικές, που βοηθούν να γίνει στην πράξη αυτή η προσπάθεια και είναι οι ακόλουθες (Ainscow ,2000):

A) Να χρησιμοποιηθεί η υπάρχουσα γνώση και εμπειρία που κατέχουν ήδη οι εκπαιδευτικοί και να την προσαρμόσουν σε πρακτικές της συνεκπαίδευσης.

B) Να εντοπιστούν τα εμπόδια που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δηλαδή ποιες μέθοδοι και τεχνικές δεν διευκολύνουν την απόδοση των μαθητών με αναπηρία σε σχέση με τους συμμαθητές τους που τα καταφέρνουν.

Γ) Οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν τη διαφορετικότητα των μαθητών τους ως πηγή εμπειρίας και γνώσης. Όταν λοιπόν έρχονται σε επαφή με μαθητές με αναπηρία πολύ συχνά νιώθουν αμήχανα σε σχέση με τους τυπικούς μαθητές. Η προσαρμογή ωστόσο της διδασκαλίας για αυτά τα παιδιά ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους αποτελεί σημαντικό εφόδιο στην επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών και τους καθιστά πιο αποτελεσματικούς να διαχειρίζονται καταστάσεις συνεκπαίδευσης.

Δ) Να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί μια κοινή γλώσσα σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές και αυτό διότι κάθε εκπαιδευτικός δημιουργεί μια προσωπική θεωρία σχετικά με τη διαχείριση της τάξης. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω συνεργατικών δράσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, Για παράδειγμα μέσα από ομαδικές συζητήσεις, παρακολούθηση κοινών διδασκαλιών κ.ά.

E) Να αξιοποιηθούν όλοι οι διαθέσιμοι πόροι (υλικά μέσα και ανθρώπινο δυναμικό), ώστε να εφαρμόζεται όσο καλύτερα γίνεται η μέθοδος της συνεκπαίδευσης.

ΣΤ) Να ενθαρρύνονται καινοτόμες πρακτικές. Πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν τακτικές συνεκπαίδευσης καθώς φοβούνται τυχόν αποτυχία και έκθεση τους απέναντι στους γονείς . Όμως αν υπάρχει καλή συνεργασία του διευθυντή του σχολείου και του εκπαιδευτικού τέτοιες απόψεις θα αρχίσουν να εκλείπουν (Σούλης,2008).

1.4.2 Οφέλη της Συνεκπαίδευσης

Μέσα από τις μελέτες που υπάρχουν φαίνονται τα σημαντικά οφέλη που έχει η υλοποίηση της συνεκπαίδευσης στο σχολείο. Όντως τα οφέλη της συνεκπαίδευσης σχετίζονται με όλους όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και όχι μόνο με τους μαθητές Α.με.Α.. Από τα πιο σπουδαία οφέλη της συνεκπαίδευσης είναι η σημασία της ισότητας. Επομένως, όποτε τα σχολεία εμπεριέχουν στη διδασκαλία τους όλα τα παιδιά τότε η ισότητα εμφανίζεται ως κοινωνική αξία (Κορόγλου , 2016).

Για τα τυπικά παιδιά τα κέρδη που αποκομίζουν εμφανίζονται περισσότερο στη δημιουργία θετικής στάσεις διότι έτσι αντιλαμβάνονται με ποιο τρόπο να σέβονται και να καταλαβαίνουν τους άλλους και να αισθάνονται ελεύθερα να αντιμετωπίσουν όποια θέματα προκύπτουν με τους συνομηλίκους τους. Οι τυπικοί μαθητές οι οποίοι έχουν στην τάξη τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εγκρίνουν καλύτερα τα άτομα με αναπηρία, ενισχύουν και κατανοούν το διαφορετικό και κατέχουν περισσότερη εμπειρία σχετικά με την έννοια της αναπηρίας (Κορόγλου , 2016).

Εκτός από τα παραπάνω τα παιδιά κατακτούν και μαθησιακές και κοινωνικές ικανότητες. Η αρχή λοιπόν, για ένα κράτος χωρίς αποκλεισμό και απομόνωση είναι οι επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και οι δημιουργικές διαφωνίες που προκύπτουν από την συνεκπαίδευση. Επίσης, η ύπαρξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μία γενική αίθουσα μειώνει την πιθανότητα κατηγοριοποίησης τους και αυξάνει την αυτοεκτίμησή τους (Κορόγλου , 2016).

Τα πιο σημαντικά οφέλη της συνεκπαίδευσης σε έναν μαθητή με αναπηρία είναι η καλύτερευση της συμπεριφοράς και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αξιοπρέπειας . Τα παιδιά Α.με.Α. που υπάρχουν σε γενικά σχολεία αρκετές φορές δεν τα θεωρούν τυπικά παιδιά, ωστόσο όμως έχουν την δυνατότητα ενσωμάτωσης. Συγχρόνως, τα μη τυπικά παιδιά έχουν περισσότερες ευκαιρίες ανάπτυξης στο νοητικό κομμάτι μέσα στα τυπικά σχολεία εφόσον εφαρμόζονται οι όροι της συνεκπαίδευσης (Κορόγλου , 2016).

Από την συνεκπαίδευση ακόμα επωφελούνται και οι δάσκαλοι σχετικά με την εργασιακή τους ανάπτυξη διότι εξελίσσουν και αναδημιουργούν τις επαγγελματικές τους ικανότητες. Σημαντικό είναι επίσης ότι οι δάσκαλοι καλούνται να δημιουργήσουν την μαθησιακή διαδικασία και όχι μόνο να υλοποιήσουν τις οδηγίες των ανωτέρων τους. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται στο σχολείο ένα αίσθημα

ομαδικότητας και υποστήριξης όλων των παιδιών. Συνάμα οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τις γνώσεις τους για τα υπάρχον θέματα και μπορούν έτσι να ανταποκριθούν στις ανάγκες της συνεκπαίδευσης (Κορόγλου , 2016).

Ταυτόχρονα, έχει γίνει φανερό ότι η συμπλοκή των γονέων των παιδιών με αναπηρία στη μέθοδο της συνεκπαίδευσης είναι πολύ σημαντική. Η συνεκπαίδευση δρα λοιπόν θετικά και στους γονείς των παιδιών αυτών διότι νιώθουν ικανοποίηση που το παιδί τους μπορεί να επικοινωνήσει και να αλληλεπιδράσει με τυπικά παιδιά (Κορόγλου , 2016).

Ακόμα, είναι σημαντικό να σημειωθεί και η μειωμένη χρήση πόρων που γίνεται μέσω της συνεκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα η επιλογή της συνεκπαίδευσης έχει λιγότερα έξοδα συγκριτικά με τη συμμετοχή ενός παιδιού με αναπηρία σε διαφορετικό χώρο. Ένα κατάλληλα λοιπόν, οργανωμένο πρόγραμμα συνεκπαίδευσης που αφορά όλους είναι πιο οικονομικό από την δημιουργία δυο προγραμμάτων που αφορούν άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τυπικά άτομα σε διαφορετικούς χώρους (Κορόγλου , 2016).

1.4.3 Μοντέλα συνεκπαίδευσης

Τα μοντέλα της συνεκπαίδευσης που έχουν καταγραφή είναι πολλά όμως τέσσερα είναι αυτά που θεωρούνται τα κύρια: 1) Το μοντέλο της πλήρους συνεκπαίδευσης (full inclusion), το οποίο παρέχει ίση συμμετοχή όλων των παιδιών στο σχολείο χωρίς καμία διάκριση και δίνει έμφαση στην επικοινωνία. Με λίγα λόγια δηλαδή δεν υπάρχει διαφορετικό νομοθετικό πλαίσιο για τα παιδιά με αναπηρίες καθώς το εκπαιδευτικό περιβάλλον της τάξης είναι ιδανικό για όλα τα παιδιά. 2) Το μοντέλο της συμμετοχής στην ίδια τάξη (focus on participating in the same place), το οποίο προσφέρει βοήθεια από ειδικό παιδαγωγό μέσα ή έξω από την αίθουσα σε κάποιο ειδικά διαμορφωμένο χώρο. Επίσης είναι δυνατό να παρέχουν υποστήριξη και ψυχολόγοι ή άλλοι ειδικοί. Εδώ υπάρχει συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο και αναλυτικό πρόγραμμα που διαμορφώνονται ανάλογα τις ανάγκες του κάθε παιδιού με αναπηρία. Επομένως, εδώ δεν εμφανίζονται ειδικά σχολεία αλλά μόνο ειδικές τάξεις που βοηθούν τα παιδιά. 3) Το μοντέλο της εστίασης στις ατομικές ανάγκες (focus on individual needs), το οποίο σχετίζεται την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών αυτών. Ωστόσο όταν υπάρχουν σημαντικά προβλήματα σε παιδιά και δεν είναι δυνατό να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία της γενικής εκπαίδευσης τότε

σε αυτή την περίπτωση το παιδί μπορεί να πάει σε κάποιο ειδικό σχολείο για κάποιο διάστημα. 4) Το περιοριστικό μοντέλο συνεκπαίδευσης (choice limited inclusion). Στο συγκεκριμένο μοντέλο η εκπαίδευση στα ειδικά σχολεία θεωρείται υποστηρικτική για τα με παιδιά με αναπηρία σε ότι έχει σχέση με την μαθησιακή τους πρόοδο. Ακόμα πρεσβεύει ότι τα παιδιά αυτά μπορούν να συνυπάρχουν στα γενικά σχολεία διότι η επικοινωνία με τυπικά παιδιά ενισχύει την κοινωνικοποίηση τους. Τέλος με την απόφαση σε ποιο σχολείο θα πάει το παιδί σχετίζονται εκτός από τους παιδαγωγούς και οι γονείς (Norwich, 2000).

Το κάθε μοντέλο έχει τα θετικά και τα αρνητικά του στοιχεία. Όσον αφορά το πρώτο μοντέλο η φοίτηση των παιδιών στην γενική τάξη χωρίς κάποια βοήθεια γίνεται χωρίς να εκτιμάται και η γνώμη των γονέων (Norwich, 2000). Συγχρόνως, δεν εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα παρέμβασης για τα παιδιά αυτά. Η τάξη της γενικής υποστηρίζεται για την εκπαίδευση των παιδιών αυτών όμως δεν υπάρχει κάποιο θεσμικό πλαίσιο που να εξασφαλίζει τα δικαιώματά τους. Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει πολλές αμφισβητήσεις διότι χωρίς την ύπαρξη κάποιου ειδικού ο δάσκαλός μόνος του δεν μπορεί να εφαρμόσει εξατομικευμένα προγράμματα για τις ανάγκες των παιδιών αυτών (Kavale & Mostert, 2004).

Από την άλλη το δεύτερο μοντέλο δίνει σημασία στην βοήθεια των παιδιών από ειδικούς μέσα στην γενική τάξη. Γίνεται λοιπόν φανερό πως εδώ η ειδική αγωγή παίζει σημαντικό ρόλο στην γενική εκπαίδευση και οι ανάγκες των παιδιών καλύπτονται καλύτερα. Πρέπει να σημειωθεί όμως ότι η γνώμη των γονέων δεν λαμβάνεται υπόψη για το που επιθυμούν να φοιτήσουν τα παιδιά τους. Σχετικά τώρα με τα δυο τελευταία μοντέλα η φοίτηση των παιδιών με αναπηρία στα ειδικά σχολεία μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά για την κοινωνικοποίηση τους. Για να εφαρμοστεί κατάλληλα η συνεκπαίδευση των παιδιών με ή χωρίς αναπηρία στα γενικά σχολεία πρέπει να συμμετέχουν και οι γονείς εκτός από το εκπαιδευτικό προσωπικό στη λήψη αποφάσεων και στην υποστήριξη των παιδιών αυτών. Συμπερασματικά οι εκπαιδευτικοί για να εφαρμόζουν σωστά την συνεκπαίδευση είναι σημαντικό να αποφύγουν τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση και να υιοθετήσουν την παιδοκεντρική προσέγγιση, ώστε οι μαθητές να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους συνέχεια (Norwich, 2000).

1.5 Νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα

Είναι φανερό πως το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα δίνει μεγάλη σημασία μόνο στη σχολική επίδοση των παιδιών και όχι στην ψυχική υγεία των μαθητών. Όμως το σύγχρονο σχολείο στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών ώστε να αποκτήσουν δική τους προσωπικότητα και ένα σχολικό περιβάλλον ισότητας για όλους τους μαθητές (Χατζηχρήστου, 2004).

Στον ελλαδικό χώρο η ειδική αγωγή έχει αποκτήσει με το πέρασμα των χρόνων σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα αυτό θα διαπιστωθεί από τα παρακάτω. Το 1982 εφαρμόστηκε η φοίτηση μαθητών Α.με.Α σε ειδικά σχολεία ή τάξεις ειδικής αγωγής τα οποία λειτουργούσαν μέσα σε γενικά σχολεία με Προεδρικό Διάταγμα. Στην συνέχεια με το Νόμο 2817 / 14-03-2000 αποφασίζεται ο σκοπός ,ο ορισμός της ειδικής αγωγής και θέματα σχετικά με το προσωπικό. Ειδικότερα αναφέρεται στο νόμο αυτό ότι στην εκπαίδευση των ατόμων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανήκουν όσοι έχουν νοητική ανεπάρκεια, προβλήματα όρασης ή ακοής, όσοι έχουν θέματα ομιλίας, δυσκολίες μάθησης (π.χ. δυσλεξία) και βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Το 2002 με ΦΕΚ αποφασίζονται θέματα που αφορούν την ένταξη και φοίτηση των Α.με.Α. στα τυπικά σχολεία αλλά και στα ειδικά . Ακόμα το 2007 γίνονται αλλαγές σχετικά με το ωράριο εργασίας του ειδικού προσωπικού και τα καθήκοντα που έχουν (Πολυζοπούλου,2019).

Ο Νόμος 4115 / 30-01-2013 είναι ο τελευταίος που αφορά την Ειδική Αγωγή και τα Α.με.Α στην δια βίου εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά στο νόμο αυτό οι ΣΜΕΑΕ είναι κέντρα υποστήριξης της ειδικής αγωγής σε όλα τα σχολεία και σε όλες τις βαθμίδες. Τα ΣΔΕΥ προσπαθούν να επιτύχουν την ενίσχυση της συνεργασίας, την ένταξη των μαθητών Α.με.Α. στα γενικά σχολεία και την ενίσχυση των τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης (Πολυζοπούλου,2019).

Στο σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί ότι παρά τα μειονεκτήματα που έχει η νομοθεσία για την εκπαίδευση των Α.με.Α., σίγουρα βλέπει θετικά τη μέθοδο της συνεκπαίδευσης και παρέχει σε εκπαιδευτικούς και σχολεία να την υλοποιούν. Από την άλλη όμως πρακτικά δεν είναι φανερό ότι υλοποιείται διότι είναι πολύ λίγα τα τμήματα όπου μαθητές Α.με.Α. συνυπάρχουν με τυπικούς μαθητές. Είναι σημαντικό λοιπόν να έρθουν στην επιφάνεια οι αιτίες που οδηγούν στη μειωμένη εφαρμογή του μοντέλου της συνεκπαίδευσης (Σούλης, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II

2.1 Επισκόπηση βιβλιογραφίας

Αντικείμενο αρκετών ερευνών στον ελλαδικό χώρο τα τελευταία χρόνια έχει αποτελέσει η μέθοδος της συνεκπαίδευσης, με έμφαση στις εκπαιδευτικές πολιτικές, τα προγράμματα σπουδών και οι διδακτικές πρακτικές. Πιο συγκεκριμένα έρευνες που αφορούν τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών προσχολικής ηλικίας βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση των στάσεων των μαθητών και συμβάλλουν στη δημιουργία αποτελεσματικών στρατηγικών πρόωμης παρέμβασης ώστε να βελτιωθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση των τυπικών μαθητών με τους μαθητές Α.με.Α. (Hong κ.α., 2014).

Συγχρόνως, υπάρχουν κι άλλες έρευνες για την νηπιακή ηλικία μέσω συνεντεύξεων οι οποίες έβγαλαν το συμπέρασμα πως τα παιδιά του νηπίου πιστεύουν τη μη συνηθισμένη εξωτερική εμφάνιση και τη δυσκολία συμμετοχής στα παιχνίδια ως αναπηρία (Dyson, 2005). Άλλη σχετική μελέτη που έγινε σε τυπικά παιδιά νηπιαγωγείου απέναντι σε συμμαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τη χρήση συνεντεύξεων και σχεδίου ζωγραφικής έδειξε ότι οι τυπικοί μαθητές θεωρούν την αναπηρία ως κάτι ορατό που ξεχωρίζει και εκδήλωσαν συναισθήματα ενσυναίσθησης (Hong κ.α., 2014). Ακόμα μια έρευνα που έχει γίνει για παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι αυτή της επιλογής φίλου με την εφαρμογή κοινωνιομετρικών μεθόδων. Η συγκεκριμένη έρευνα έκανε φανερό ότι τα τυπικά παιδιά δημιουργούν φιλίες με βασικό κριτήριο παιδιά του ίδιου φύλου και με την απουσία αναπηρίας. Γενικά γίνεται φανερό ότι τα νήπια αντιλαμβάνονται ότι τα Α.με.Α. διαφέρουν από τους υπόλοιπους ανθρώπους. Επίσης, δείχνουν αρνητικές στάσεις σε μαθητές με εμφανή αναπηρία σε σχέση με μαθητές που δεν είναι ιδιαίτερα εμφανής η αναπηρία τους. Αυτό συμβαίνει διότι δεν διαθέτουν την κατάλληλη ενημέρωση ή και ωριμότητα-εμπειρία για να κατανοήσουν την έννοια της αναπηρίας (Diamont κ.α., 1991).

Για την αποτελεσματική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης σημαντικό ρόλο έχει η κοινωνική αποδοχή των παιδιών Α.με.Α. από τα τυπικά παιδιά στα γενικά σχολεία. (Townsend κ.α., 1993). Μέσα από έρευνα φάνηκε πως τα κορίτσια είχαν πιο πολύ ενδιαφέρον και επίγνωση όσον αφορά τις δυσκολίες εφαρμογής της συνεκπαίδευσης σε σχέση με τα αγόρια που ήταν πιο ανεκτικά στο θέμα αυτό. Ωστόσο, η πλειοψηφία των παιδιών αυτών γνώριζε τις συνέπειες αρνητικών χαρακτηρισμών σε Α.με.Α. ειδικά όταν αφορούσε παιδιά μικρότερης ηλικίας από τα ίδια (Gash, 1993). Σε μια

άλλη μελέτη σε μαθητές δημοτικού με τη χρήση ερωτηματολογίων έγινε αντιληπτό ότι το μεγαλύτερο σύνολο των μαθητών είχαν θετικές στάσεις σχετικά με τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ήταν σύμφωνοι να συνυπάρχουν στην ίδια αίθουσα. Επιπλέον, φάνηκε ότι τα τυπικά παιδιά δημοτικού μπορούν να αναγνωρίζουν καλύτερα το είδος της αναπηρίας αυτής που είναι ορατή εξωτερικά (τετραπληγία, κώφωση κτλ) και όχι αυτής που δεν είναι ορατή με το μάτι (αυτισμός, ΔΕΠΥ κτλ.) (Magiati, 2002).

Στη συνέχεια μέσα και από μια άλλη έρευνα φάνηκε ότι οι μαθητές γνωρίζουν την έννοια της αναπηρίας αλλά όχι τα προβλήματα που έχουν τα άτομα αυτά. Λόγω λοιπόν, του παραπάνω η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης δεν είναι δυνατή μεταξύ τυπικών και μη τυπικών μαθητών (Eleftheriou κ.α., 2013). Ταυτόχρονα έχει γίνει μελέτη σε μαθητές που τα σχολεία εφάρμοζαν τη μέθοδο της συνεκπαίδευσης και σε σχολεία που δεν την εφάρμοζαν. Οι πρώτοι μαθητές είχαν αποκτήσει κοινωνικό ενδιαφέρον για τα παιδιά Α.με.Α. σε σχέση με τους άλλους που δεν συμμετείχαν στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης (Gash & Coffey, 1995).

Όσον αφορά τώρα την Ελλάδα, έρευνα που είχε υλοποιηθεί σε δημοτικά σχολεία έδειξε ότι οι μαθητές δεν έχουν πολλές θετικές στάσεις απέναντι στους συμμαθητές τους με κάποια αναπηρία. Αυτό συμβαίνει σύμφωνα με την μελέτη διότι νιώθουν συναισθήματα φόβου απέναντι στην αναπηρία και ότι οι συμμαθητές τους αυτοί δεν έχουν τις ίδιες ικανότητες με αυτούς. Συνάμα στα τυπικά παιδιά υπάρχει η άποψη ότι τα παιδιά Α.με.Α. δεν νιώθουν αίσθημα απομόνωσης ή μειονεξίας. Δεν υποστηρίζουν λοιπόν, την συνεκπαίδευση μέσα στην ίδια τάξη, υποστηρίζουν όμως τη δημιουργία ειδικών τάξεων στα γενικά σχολεία ή την εξ ολοκλήρου φοίτηση των μη τυπικών μαθητών σε ειδικά σχολεία. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως όσα τυπικά παιδιά είχαν κάποιο συγγενικό μέλος της οικογένειάς τους με αναπηρία ήταν πιο θετικά απέναντι στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στην τάξη τους. Τα κορίτσια στην έρευνα αυτή φάνηκε να έχουν πιο θετικές στάσεις σε σύγκριση με τα αγόρια και τα παιδιά πιο μικρής ηλικίας έκαναν πιο εύκολα φίλιες με κάποιο παιδί Α.με.Α. (Soulis κ.α., 2016). Σε άλλη μια μελέτη που έγινε φάνηκαν τα εξής συμπεράσματα, όσοι τυπικοί μαθητές εφάρμοζαν τη μέθοδο της συνεκπαίδευσης στα σχολεία τους είχαν θετικές απόψεις και συνάμα δεν φάνηκε να διαφοροποιούνται οι στάσεις των παιδιών ανάλογα το φύλο τους. Ακόμα όσα παιδιά είχαν συμμαθητές Α.με.Α. μέσα στην τάξη τους εμφάνιζαν πιο θετικές κοινωνικές στάσεις. Από την άλλη όμως οι

απόψεις για τη σχολική εκμάθηση δεν είχε διαφοροποιήσεις είτε χρησιμοποιούσαν την συνεκπαίδευση στην αίθουσα είτε όχι (Georgiadi κ.α., 2012).

Επιπρόσθετα, σε μια συγκριτική έρευνα που έγινε μεταξύ Ελλάδας και Ηνωμένου Βασιλείου και στις δυο χώρες τα τυπικά παιδιά εμφάνισαν θετικές απόψεις στους Α.με.Α. συμμαθητές. Ειδικότερα οι Έλληνες μαθητές είχαν περισσότερες θετικές στάσεις για τους κωφούς και τα κορίτσια γενικά σε όλες τις κατηγορίες των ειδικών αναγκών. Επιπλέον, όσα παιδιά είχαν επαφή και εμπειρία με παιδιά με αναπηρία δημιούργησε θετικές στάσεις μεταξύ τυπικών και μη τυπικών μαθητών (Nikolarazi, & De Reybekiel, 2001).

2.2 Η πολιτική της συνεκπαίδευσης

Η πολιτική της συνεκπαίδευσης σε σχέση με αυτή της ένταξης, αφορά την αναδημιουργία του σχολείου ώστε να εμπεριέχει και τους μαθητές Α.με.Α. ενώ της ένταξης αναφέρεται στην ενσωμάτωση του μαθητή με αναπηρία στις ανάγκες της διαδικασίας της διδασκαλίας (Χατζημανώλη, 2005).

Το συνέδριο της Σαλαμάνκας διαθέτει τα πιο βασικά αρχεία για την εκπαίδευση των Α.με.Α. και τα αποτελέσματα αυτού χρησιμοποιήθηκαν για την δημιουργία της εκπαιδευτική πορείας από πολλά κράτη (Ainscow & Cesar, 2006). Τα οποία είναι τα παρακάτω: α) Δικαίωμα στην εκπαίδευση έχουν όλα τα παιδιά. β) Το κάθε παιδί είναι ξεχωριστό, έχει ξεχωριστές δεξιότητες, ικανότητες και εκπαιδευτικές ανάγκες. γ) Να προσμετρούνται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας τα μοναδικά γνωρίσματα και οι ανάγκες των παιδιών. δ) Είναι αναγκαίο να έχουν συμμετοχή στο γενικό σχολείο και τα παιδιά Α.με.Α. ε) Η συνεκπαίδευση θεωρείται η κατάλληλη και πιο τελεσφόρα σε σχέση με άλλες εκπαιδευτικές μεθόδους για την εξάλειψη της απομόνωσης των μαθητών με αναπηρία (Soler, 1996).

Συγχρόνως, οι υποδείξεις για τη διαμόρφωση της στρατηγικής της συνεκπαίδευσης από τη 48^η σύνοδο του Διεθνούς Συνεδρίου για την Εκπαίδευση (ICE, όπως αναφέρεται στην Κορολόγου, 2016) ήταν οι εξής: 1. Είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτό ότι η συνεκπαίδευση είναι μια μέθοδος που προσφέρει ουσιαστική εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά. 2. Η στρατηγική της εκπαίδευσης οφείλει να δημιουργεί ένα άνετο σχολικό περιβάλλον ώστε να ενταχθούν όλα τα παιδιά τυπικά ή μη τυπικά (UNESCO, 2008). Επιπλέον, μέσω της συνεκπαίδευσης είναι δυνατό να ενισχυθεί η εκπαιδευτική διαδικασία και να αφορά πλέον όλα τα παιδιά. Η μέθοδος

αυτή μπορεί να γίνει πράξη μόνο αν τα γενικά σχολεία γίνουν πιο αποτελεσματικά στην εκπαίδευση όλων των μαθητών. Με άλλα λόγια δηλαδή να γίνεται χρήση του διαλόγου, να ενισχύονται οι θετικές συμπεριφορές και να αναπτύσσονται τα εκπαιδευτικά δεδομένα για να είναι σε θέση τα σχολεία να ανταπεξέλθουν στις καινούριες εκπαιδευτικές ανάγκες που δημιουργούνται (UNESCO, 2008).

2.3 Ειδική αγωγή και οι επικοινωνιακές σχέσεις των μαθητών

Οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος της Ειδικής Αγωγής είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αποτελεσματική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές να ενισχύσουν την ικανότητα της επικοινωνίας σχετικά με τη σχολική τους ετοιμότητα. Να αναπτύξουν ψυχοκινητικές και νοητικές δεξιότητες και να διαμορφώσουν τον συναισθηματικό τους κόσμο. Σχετικά με τις σχολικές ικανότητες να κατακτήσουν τις δεξιότητες της γραφής και ανάγνωσης κειμένων και να μάθουν μαθηματικές έννοιες και πράξεις. Όσον αφορά τώρα τις κοινωνικές δεξιότητες να έρθουν σε επαφή με το κοινωνικό περιβάλλον, να γίνουν αποδεκτά από το περιβάλλον και να ανεξαρτητοποιηθούν. Επίσης, να νιώσουν ότι δημιουργούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να κατανοήσουν τις αδυναμίες και τις ικανότητες που διαθέτουν, να δημιουργήσουν δική τους προσωπικότητα και να προσανατολιστούν επαγγελματικά (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009)

Συγχρόνως, για την σωστή εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος απαραίτητη είναι η παρακάτω διδακτική μεθοδολογία. Ειδικότερα αυτή η μεθοδολογία περιέχει την συχνή παρατήρηση των μαθησιακών προβλημάτων. Ακόμα περιλαμβάνει άτυπη αξιολόγηση των παιδιών, καταγραφή και εκτίμηση των μαθησιακών δυνατοτήτων, των δυσκολιών και των εκπαιδευτικών αναγκών. Περιέχει επίσης, τη δημιουργία των διδακτικών στόχων και σχεδιασμό των εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων. Τέλος, σημαντική είναι και η εφαρμογή αξιολόγησης και καταγραφής της προόδου των μαθητών και επανατροφοδότησης των διδακτικών προγραμμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Στη συνέχεια βασικός στόχος του σχολείου είναι η μάθηση, η οποία είναι μια σύνθετη διαδικασία. Οι μαθητές για να κατακτήσουν τη γνώση εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες που υπάρχουν την ώρα της διδασκαλίας μέσα στην αίθουσα. Πολλές φορές ο εκπαιδευτικός μεταδίδει στα παιδιά πράγματα και έννοιες που δεν ανήκουν στο σχολικό πρόγραμμα και αυτό μπορεί να μην γίνει φανερό ούτε από τους

μαθητές αλλά ούτε και από το δάσκαλο. Ακόμα τα παιδιά ενισχύουν τη μάθηση τους με την επικοινωνία με τους συμμαθητές τους, με τα σχολικά βιβλία αλλά και από το γενικότερο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, ένα κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας έχει μετρήσιμα στοιχεία (π.χ. συγκεκριμένη γνώση και δεξιότητες) και ένα άλλο κομμάτι σχετίζεται με τις αλλαγές των στάσεων και απόψεων στην κοινωνική συμπεριφορά, στα συναισθήματα και σε διάφορες άλλες αντιδράσεις. Κύριος στόχος του εκπαιδευτικού λοιπόν, είναι η κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας από τα παιδιά και των κινήτρων που εμφανίζονται σε κάθε περίπτωση (Μιχαηλίδης, 2000).

Σχετικά τώρα με τον γνωστικό τομέα, έχει στόχους την εμφάνιση παλαιότερων γνώσεων των παιδιών, την σύνθεση και ανάλυση εννοιών αλλά και την αξιολόγηση των μαθητών. Από την άλλη ο συναισθηματικός τομέας αφορά τα ενδιαφέροντα, τις αξίες, τις απόψεις και στάσεις των παιδιών. Επιπλέον, υπάρχει και ο ψυχοκινητικός τομέας που αφορά τη μέτρηση δεξιοτήτων που κατέκτησαν τα παιδιά σε σχέση με τον συναισθηματικό τομέα. Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να φέρει στην επιφάνεια τις ικανότητες του κάθε μαθητή και να τις χρησιμοποιήσει όσο το δυνατό καλύτερα. Όμως για να συμβούν όλα τα παραπάνω ο δάσκαλος θα πρέπει να έρθει κοντά με τα παιδιά και αυτό θα συμβεί μέσω της συμβουλευτικής προσέγγισης. Γι' αυτό το λόγο ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να τον ωθήσει να αποκτήσει θετική άποψη για τον εαυτό του. Η συμβουλευτική προσέγγιση λοιπόν είναι αυτή που μπορεί να βοηθήσει το παιδί να έρθει σε επαφή με τον εαυτό του και να ενισχύσει τις ικανότητες του ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει και να προσαρμοστεί στο κοινωνικό περιβάλλον (Μιχαηλίδης, 2000).

2.4 Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση

Η δημιουργία θεσμικών πλαισίων ή οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν είναι αρκετές για να είναι η μέθοδος της συνεκπαίδευσης πιο ικανοποιητική. Η μελέτη των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση μαθητών με ή/και χωρίς αναπηρία εστιάζει στην επισήμανση κάθε παράγοντα που σχετίζεται με την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης. Ακόμα έχει να κάνει με την εμπέδωση των επιδράσεων που έχουν οι τεχνικές των εκπαιδευτικών όταν κάνουν χρήση της συνεκπαίδευσης (Παπανικολάου, 2018).

Μελετώντας τις συμπεριφορές των δασκάλων για την συνεκπαίδευση γίνεται φανερό ότι εξαρτώνται από πολλά κριτήρια. Επίσης, δείχνουν τις κοινωνικές απόψεις

τους και δεν εξαρτώνται συνήθως από το είδος των αναπηριών. Επιπλέον, έχει να κάνει με τις αντιλήψεις που έχουν σχέση με την πρόοδο των μαθητών, την προσπάθεια και τον χρόνο δουλειάς των δασκάλων και με τον βαθμό εγρήγορσης και επίγνωσης πάνω στη μέθοδο της συνεκπαίδευσης (Παπανικολάου, 2018).

Αρκετές φορές λόγος για την εμφάνιση αρνητικής θέσης απέναντι στην υλοποίηση και αποδοχή της συνεκπαίδευσης αποτελεί ο κίνδυνος τυχόν δυσκολίας στη μαθησιακή διαδικασία. Σημαντικό είναι ακόμα, πως όταν οι δάσκαλοι έχουν θετικές απόψεις για τους μαθητές Α.με.Α. εξασφαλίζουν το δικαίωμα των παιδιών αυτών στη συμμετοχή σε γενικά σχολεία και μειώνουν την κοινωνική απομόνωση που μπορεί να βιώσουν (Παπανικολάου, 2018).

Για τη δημιουργία στάσεων ενός ατόμου σε πρόσωπα, κοινωνικά φαινόμενα ρόλο παίζουν τρία βασικά στοιχεία: 1. Το γνωστικό στοιχείο που αφορά τις γνώσεις που έχει ο δάσκαλος για τις δυσκολίες που έχουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις αιτίες στις οποίες οφείλονται αυτές οι δυσκολίες. 2. Το συναισθηματικό στοιχείο που σχετίζεται με τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα που δημιουργούν οι μαθητές Α.με.Α στο δάσκαλο και από τα οποία φαίνεται αν τα θεωρεί κομμάτι ή όχι του κοινωνικού συνόλου. 3. Το στοιχείο της συμπεριφοράς σχετίζεται με τη διάθεση του εκπαιδευτικού αναφορικά με την αναπηρία (Σούλης, 2008).

Σύμφωνα με τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι απόρροια επικοινωνιακών σχέσεων ανάμεσα σε διάφορους παράγοντες. Οι κύριοι παράγοντες που εντοπίστηκαν από έρευνες τις τελευταίες δεκαετίες σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των μαθητών, τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό περιβάλλον (Σούλης, 2008).

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά των μαθητών Α.με.Α. φάνηκε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται από τη σοβαρότητα της αναπηρίας και τη μορφή αυτής. Ειδικότερα, μέσα από τη μελέτη ερευνών οι εκπαιδευτικοί αν και έχουν θετικές απόψεις προς τη συνεκπαίδευση ωστόσο διατηρούν αμφιβολίες όταν συναντούν σοβαρά θέματα αναπηρίας (π.χ. νοητική υστέρηση, αυτισμός, κώφωση). Η συμπεριφορά αυτή οφείλεται κυρίως στη μη ετοιμότητα τους να αναλάβουν την εκπαίδευση τέτοιων παιδιών (Marshall κ.α., 2002).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί εξαρτώνται από την προηγούμενη διδακτική εμπειρία και επαφή με μαθητές με αναπηρία. Συγκεκριμένα, όσοι κατέχουν πολλά έτη εμπειρίας είναι πιο σίγουροι για τις διδακτικές τους δεξιότητες και έχουν πιο θετική

άποψη στη μέθοδο της συνεκπαίδευσης καθώς είχαν το λιγότερο ένα μαθητή Α.με.Α μέσα στην αίθουσα τους (Koutrouba κ.α.,2008).

Σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση της στάσης στη μέθοδο της συνεκπαίδευσης είναι και η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών. Βασική δυσκολία στην Ελλάδα για την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης αποτελεί η αμάθεια και η μειωμένη κατάρτιση των δασκάλων. Η αρνητική αντίληψη λοιπόν για τη μέθοδο της συνεκπαίδευσης σύμφωνα με σχετικές έρευνες σχετίζεται με τη μη εξειδίκευση των δασκάλων στον τομέα της Ειδικής Αγωγής. Η κατάρτιση λοιπόν, των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για την ενίσχυση των απόψεων τους σχετικά με τη μέθοδο αυτή και στη συνέχεια για να αποκτήσουν ικανότητες που είναι αναγκαίες για τη σωστή και πιο ικανοποιητική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης ώστε να ανταπεξέρχονται στις ξεχωριστές δυσκολίες των μαθητών με αναπηρία (Παπανικολάου, 2018).

2.4.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Λαμβάνοντας υπόψη ότι το σχολείο για όλους χαρακτηρίζεται από πλουραλισμό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα. Πλέον έχει το ρόλο του παιδαγωγού, καλείται να γίνει συνεργάτης και καθοδηγητής της γνώσης στους μαθητές. Ακόμα γίνεται εμψυχωτής και ενθαρρύνει τα παιδιά να ανακαλύψουν τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα τους. Ο ρόλος του δεν περιορίζεται πια μόνο στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά διευρύνεται προς ολόκληρο το σχολείο αλλά και σε ορισμένα εξωσχολικά περιβάλλοντα. Του δίνεται η ευκαιρία επίσης, να αποκτήσει πιο στενές σχέσεις με τους μαθητές και να αντιληφθεί τις ανάγκες τους (Χατζηχρήστου,2004).

Στις μέρες μας ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να δημιουργεί ευέλικτη εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία κάθε μαθητής θα έχει τη δυνατότητα να προσεγγίζει τη γνώση με το δικό του τρόπο. Δηλαδή ο δάσκαλος δεν δίνει σημασία μόνο αν το παιδί κατέκτησε τη γνώση αλλά και με ποιο τρόπο. Επιπλέον, η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων είναι το ίδιο σημαντική με την απόκτηση γνώσεων. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός πλέον οφείλει να αναζητά νέους και πιο ελκυστικούς τρόπους σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Ακόμα να εντάσσει στην τάξη τη διαθεματική προσέγγιση, τη συνεργατική μάθηση, το εποικοδομητικό μοντέλο διδασκαλίας και τη διαμορφωτική αξιολόγηση (η αξιολόγηση που δεν εστιάζει στην επίδοση των μαθητών) (Χατζηχρήστου,2004).

Στο σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ένα είδος αυθεντίας και επιδέχονται προβολές και προσδοκίες της κοινωνίας, η οποία περιμένει από αυτούς να είναι σοφοί, δίκαιοι, ικανοί, παντογνώστες. Στην Ελλάδα και όχι μόνο η κοινωνία δημιουργεί κριτική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς αλλά και σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Ειδικότερα, όσο πιο παραδοσιακό είναι το κοινωνικό περιβάλλον, τόσο περισσότερη είναι η αυθεντία του δασκάλου και λιγότερη η αμφισβήτηση του σχολείου. Όμως όσο το κοινωνικό περιβάλλον είναι πιο νεωτερικό τόσο οι εκπαιδευτικοί αμφισβητούνται. Λόγω των παραπάνω λοιπόν, αναγκάζονται να έχουν αμυντική στάση προς τους γονείς και οποιονδήποτε άλλο (Χατζηχρήστου, 2004).

2.5 Στάσεις τυπικών μαθητών απέναντι στη συνεκπαίδευση

Για την αποτελεσματική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης είναι σημαντική η στάση των τυπικών παιδιών απέναντι στους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όμως οι μελέτες έχουν δώσει σημασία περισσότερο στους μαθητές με αναπηρία και έτσι οι μελέτες αναφορικά με τις συμπεριφορές των τυπικών μαθητών για τη συνεκπαίδευση δεν είναι αρκετές (Loreman όπως αναφέρεται στη Πατσίδου, 2010).

Πράγματι οι μαθητές με αναπηρία θέλουν να μην αισθάνονται απομόνωση από την κοινότητα στην οποία εντάσσονται. Δημιουργούνται, όμως, αρκετές απορίες αναφορικά με τα θετικά της συνεκπαίδευσης όταν οι τυπικοί μαθητές έχουν αρνητική συμπεριφορά σε αυτούς που έχουν κάποια αναπηρία (Πατσίδου, 2010). Η αρνητική αντίληψη σχετικά με τους μαθητές με αναπηρία, μειώνει αρκετά την επικοινωνία, την ένταξη και το σεβασμό των Α.με.Α. από την κοινωνία. Επίσης, η αρνητική αυτή συμπεριφορά εμφανίζεται πολλές φορές με προσβολές και αποξένωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μη τυπικοί μαθητές αναφέρουν πως οι αρνητικές αντιλήψεις από τους συμμαθητές τους είναι το πιο σημαντικό εμπόδιο για την κοινωνική και σχολική τους ενσωμάτωση (Fisher κ.α., 1998).

Για το λόγο αυτό, οι μελέτες πλέον δίνουν έμφαση όλο και πιο πολύ στην έρευνα των απόψεων που έχουν οι τυπικοί μαθητές για την συνεκπαίδευση με μαθητές με αναπηρία. Τα συμπεράσματα των μελετών που έχουν εμφανιστεί πολλές φορές συγκρούονται. Οι μελέτες των Magiati, Dockrell και Logotheti (2002), των Fisher, Pumprian και Sax (1998) και των Kalyva και Agaliotis (2009) έκαναν φανερές

τις θετικές στάσεις των τυπικών μαθητών για την συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια άλλη έρευνα έδειξε ότι οι τυπικοί μαθητές δεν έχουν θετικές στάσεις αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία κατά κύριο λόγο στο μάθημα της γλώσσας και των μαθηματικών και επιθυμούν τη μέθοδο της συνεκπαίδευσης στις ώρες των εικαστικών ή της γυμναστικής (Siperstein κ.α., 2007).

Επιπρόσθετα άλλη μελέτη εξέτασε σε ποιο βαθμό αντιλαμβάνονται οι τυπικοί μαθητές θέματα που αφορούν τα κινητικά προβλήματα και ποια άποψη έχουν σχετικά με τη συνεκπαίδευση συμμαθητών με κινητικές αναπηρίες. Στην έρευνα συμμετείχαν εξήντα μαθητές που ήταν στην έκτη τάξη δύο ξεχωριστών δημοτικών σχολείων της Ελλάδας. Οι τριάντα μαθητές είχαν έρθει σε επαφή με τη μέθοδο της συνεκπαίδευσης με έναν συμμαθητή τους με κινητικά προβλήματα στο σχολείο τους. Ο συγκεκριμένος μαθητής δεν εμφάνιζε κάποιο άλλο είδος αναπηρίας μόνο αυτό της κινητικής και είχε αναπηρικό αμαξίδιο. Ήταν στην πέμπτη τάξη και ήταν ένα χρόνο μικρότερος από τους μαθητές που έλαβαν μέρος στη μελέτη. Οι υπόλοιποι τριάντα μαθητές που ήταν στη μελέτη δεν είχαν κάποιο παρόμοιο περιστατικό και κανένας δεν είχε αντίστοιχη πρότερη γνώση με κάποιο παιδί με κινητικά προβλήματα (Kalyva & Agaliotis ,2009).

2.5.1 Αιτίες που σχετίζονται με τη στάση των τυπικών μαθητών προς τη συνεκπαίδευση

Σύμφωνα με κάποιες έρευνες οι ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των τυπικών παιδιών προς τη συνεκπαίδευση τους με συμμαθητές Α.με.Α. είναι οι παρακάτω (Hindes & Mather ,2007):

1. Η χρονολογική ηλικία: Έχει παρατηρηθεί πως οι τυπικοί μαθητές όσο προχωρούν προς την εφηβεία δημιουργούν πιο εύκολα αρνητική συμπεριφορά με τη μέθοδο της συνεκπαίδευσης. Επιπλέον, αναφέρεται ότι η στάση των εφήβων παίζει μεγάλο ρόλο διότι ως οι νέοι πολίτες της χώρας είναι ικανοί να διαμορφώσουν τη ζωή των ατόμων με αναπηρία. Από την άλλη σε μελέτες που έγιναν σε παιδιά δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξαν θετικές απόψεις για τη συνεκπαίδευση (Fisher κ.α., 1998). Συγχρόνως, σε άλλη μελέτη έγινε φανερό ότι οι στάσεις των φοιτητών ήταν θετικές ενώ του γυμνασίου και λυκείου όχι τόσο θετικές. Σε σχέση τώρα με τους μαθητές γυμνασίου και λυκείου οι δεύτεροι είχαν πιο θετικές αντιλήψεις απέναντι

στη συνεκπαίδευση σε σχέση με τους πρώτους (Παντελιάδου & Λαμπροπούλου 2000).

2. Το φύλο: Μέσα από έρευνες φάνηκε ότι τα κορίτσια είχαν διαφορετική στάση για τη συνεκπαίδευση σε σχέση με τα αγόρια. Πιο συγκεκριμένα, το 50% των κοριτσιών επιθυμούσε τη μέθοδο της συνεκπαίδευσης ενώ μόνο το 29% των αγοριών είχε την ίδια άποψη. Επίσης, διαφορά στις στάσεις των δυο φύλων φάνηκε και σε έρευνα, στην οποία συμμετείχαν φοιτητές. Τα κορίτσια και εδώ διαπιστώθηκε ότι έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό θετικές στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση με συμφοιτητές με αναπηρία (Hindes & Mather ,2007).

3. Εμπειρία με Α.με.Α.: Όπως διαμορφώνεται από έρευνες η κοινωνική επαφή και επικοινωνία έχει θετικά αποτελέσματα σχετικά με τη στάση των τυπικών παιδιών στην συνεκπαίδευση με συμμαθητές Α.με.Α.. Πιο συγκεκριμένα όσοι μαθητές ήταν σε τάξεις συνεκπαίδευσης δημιουργούσαν φιλικές σχέσεις με συμμαθητές με αναπηρία και τους βοηθούσαν σε σχέση με μαθητές που δεν ήταν σε τάξεις συνεκπαίδευσης. Η επαφή με παιδιά που εμφανίζουν κάποια αναπηρία βοήθησε τους τυπικούς μαθητές να κατανοήσουν τη μοναδικότητα και τις ανάγκες που έχουν τα άτομα με αναπηρία (Magiati κ.α. ,2002).

2.5.2 *Ο ρόλος των τυπικών μαθητών*

Με τις αλλαγές των τελευταίων ετών στις μεθόδους διδασκαλίας άλλαξε και το προφίλ των μαθητών. Πλέον οι μαθητές αναλαμβάνουν αρμοδιότητες, αναπτύσσουν την κριτική σκέψη τους και δέχονται παρατηρήσεις, λένε τις απόψεις τους χωρίς φόβο και έχουν την ικανότητα έτσι να αλληλοϋποστηρίζονται. Μέσα από ομαδικές δραστηριότητες μπορούν να ανταπεξέλθουν σε τυχόν διαφωνίες και να σκέφτονται τρόπους επανένωσης και να νιώθουν πιο αυτόνομοι. Με τον τρόπο αυτό τα μη τυπικά παιδιά μπορούν και εντάσσονται στο κοινωνικό σύνολο πιο εύκολα (Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2001). Όντας ο εκπαιδευτικός πλέον σε ρόλο υποστηρικτή τα παιδιά δημιουργούν έτσι θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση. Με τις νέες μορφές διδασκαλίας λοιπόν, το παιδί έρχεται κοντά με τη γνώση και συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Επομένως, η διαδικασία του μαθήματος έχει μεγαλύτερη αξία από την κατάκτηση της γνώσης (Χανιωτάκης & Θωίδης, 2002). Επίσης, μέσα από την εργασία στην αίθουσα μαθητές, συμμαθητές και δάσκαλος είναι σε συνεχή επαφή και επικοινωνία. Άρα ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατανοεί ότι ο κάθε μαθητής είναι μια μοναδική οντότητα με τις δικές του ξεχωριστές

ιδιαιτερότητες. Να κατέχει ακόμα σεβασμό και να δέχεται το μαθητή έτσι ακριβώς όπως είναι.

2.6 Αποτελεσματικότητα συνεκπαίδευσης

Η μέθοδος της συνεκπαίδευσης για να είναι αποτελεσματική είναι σημαντικό να προσφέρει υψηλής ποιότητας εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά των γενικών σχολείων. Όμως για να συμβεί το παραπάνω το σχολείο πρέπει να κάνει σημαντικές αλλαγές ως προς τα υλικά, τα μέσα και το ρόλο που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Πολλές μελέτες έχουν αναφέρει την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης αλλά και τα οφέλη και τις δυσκολίες που εμπεριέχει η εφαρμογή της (Παπανικολάου, 2018).

Στη συνέχεια σε μια ανάλυση ερευνητικών άρθρων που έγινε για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου της συνεκπαίδευσης, έγινε φανερό ότι υπήρχαν πολλά οφέλη για τους μαθητές Α.με.Α., για τους τυπικούς μαθητές, για τους γονείς παιδιών Α.με.Α., για τους εκπαιδευτικούς και το κράτος. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με αναπηρία μέσω του προγράμματος της συνεκπαίδευσης ενισχύουν α) τις μαθησιακές επιδόσεις τους, β) τις κοινωνικές και αλληλεπιδραστικές δεξιότητες τους, γ) συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, δ) ενισχύουν τη συναισθηματική τους ικανότητα, ε) τα εξατομικευμένα προγράμματα βελτιώνουν τις μαθησιακές επιδόσεις τους καθώς οι στόχοι προσαρμόζονται στις ανάγκες τους και τέλος στ) η παρουσία των μη τυπικών μαθητών στα σχολεία προσφέρει εμπειρίες μάθησης σχετικές με την ισότητα, τη δικαιοσύνη και το σεβασμό (McGregor & Vogelsberg, 1998).

Όσον αφορά τώρα τα τυπικά παιδιά διαπιστώθηκε ότι δεν παρακωλύεται η μάθηση τους, δημιουργούν σχέσεις και μαθαίνουν να συνεργάζονται. Οι γονείς των μαθητών Α.με.Α. δείχνουν θετικές απόψεις στη μέθοδο της συνεκπαίδευσης διότι θέλουν τα παιδιά τους να είναι αποδεκτά και να αποκτήσουν μαθησιακές εμπειρίες. Το εκπαιδευτικό προσωπικό διατηρεί κάποιες επιφυλάξεις, οι οποίες τείνουν να εξαλείφονται όταν τους παρέχεται η κατάλληλη υποστήριξη τεχνικά (πόροι) και ποιοτικά (επίλυση προβλημάτων). Επιπλέον, για το κράτος το κόστος μπορεί να είναι μεγάλο στην αρχή αλλά με το πέρασμα του χρόνου αυτό μειώνεται και υπάρχει πιθανότητα το κόστος να ήταν μεγαλύτερο αν υπήρχαν μόνο ξεχωριστές δομές για τα παιδιά αυτά (McGregor & Vogelsberg, 1998).

Αξίζει να αναφερθεί και η διαχρονική έρευνα “National Longitudinal Transition Study” που έγινε στην Αμερική και ξεκίνησε το 2001 και ολοκληρώθηκε το 2009. Στην έρευνα είχαν συμμετοχή 11.000 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ηλικίας 13-16. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι όσο πιο πολύ χρόνο περνούν μέσα στην τυπική τάξη τόσο πιο πολύ βελτιώνουν τη συμπεριφορά τους και τις μαθησιακές επιδόσεις τους. Ειδικότερα, φάνηκε ότι οι μαθητές Α.με.Α. έχουν καλύτερες βαθμολογίες σε τεστ, λιγότερες απουσίες, μικρό ποσοστό παραβατικών συμπεριφορών και καλύτερη εξέλιξη μετά το σχολείο έξω στην κοινωνία (Wagner κ.α., 2006).

Από την άλλη αρκετές μελέτες τονίζουν τα προβλήματα και τις δυσκολίες που εμφανίζονται κατά τη μέθοδο της συνεκπαίδευσης. Τα προβλήματα στην πλειοψηφία τους αφορούν ζητήματα λειτουργικής φύσης του σχολείου αλλά και δυσκολίες στην επικοινωνία και συνεργασία όσων ατόμων συμμετέχουν στο πρόγραμμα αυτό (Friend & Cook, 2004). Επίσης, παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης είναι οι μειωμένοι πόροι και υποδομές, τα μη προσβάσιμα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, το κράτος δεν παρέχει επαρκής χρηματοδότηση και υπηρεσίες και οι αρνητικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών (Forlin, 2013).

Τα παραπάνω προβλήματα τα βρίσκουμε και στο χώρο της Ελλάδας. Παρ’ όλο που η συνεκπαίδευση υπάρχει νομοθετικά, απουσιάζει ο σχεδιασμός της εφαρμογής της και πρακτικά (πόροι, χρηματοδοτήσεις) και ποιοτικά (υποστήριξη, επιμόρφωση) (Παντελιάδου, 2005). Σε άλλη έρευνα που έγινε στην Ελλάδα σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και σε εκπαιδευτικούς γενικής διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν εμπόδια στην συνεργασία τους. Ειδικότερα, υπάρχει έλλειψη στο θεσμικό χρονοδιάγραμμα για τη μέθοδο της συνεκπαίδευσης, ακαμψία στις σχολικές δομές και μειωμένη υποστήριξη από τα στελέχη της εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν το μειωμένο χρόνο που έχουν, το μεγάλο φόρτο εργασίας και τις ανεπαρκείς δεξιότητες για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής τονίζουν την ελλιπή ενημέρωση των δασκάλων γενικής και τη διαφορετική προσέγγιση της Ειδικής Αγωγής. Επίσης, αναφέρουν την άποψη που επικρατεί ότι οι μαθητές Α.με.Α. αποτελούν αρμοδιότητα και ευθύνη μόνο των δασκάλων ειδικής αγωγής (Βλάχου κ.α., 2004).

Τέλος, γίνεται κατανοητό ότι η συνεκπαίδευση τα τελευταία χρόνια αποτελεί το βασικό μοντέλο εκπαίδευσης. Όμως ο τρόπος εφαρμογής της συνεκπαίδευσης

διαφέρει από χώρα σε χώρα, διότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που την επηρεάζουν. Είναι πολλές λοιπόν οι έρευνες που αναφέρουν την αποτελεσματικότητα της μεθόδου αυτής και λίγες αυτές που αξιολογούν ουσιαστικά κατά πόσο εφαρμόζεται (Παπανικολάου, 2018).

2.7 Συνδιδασκαλία και μορφές αυτής

Λόγω των παραπάνω είναι αναγκαίο να μελετηθούν και οι μορφές που εφαρμόζεται η συνεκπαίδευση. Για να πραγματοποιηθεί η μέθοδος της συνεκπαίδευσης είναι απαραίτητοι και καινούριοι μέθοδοι ρύθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι η συνδιδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, η συνδιδασκαλία είναι μια μέθοδος προσφοράς υπηρεσιών δομημένη έτσι ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών σε μια αίθουσα συνεκπαίδευσης, με την παρουσία εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής αγωγής, οι οποίοι διδάσκουν μαζί στην αίθουσα. Για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η συνδιδασκαλία είναι απαραίτητο και οι δυο εκπαιδευτικοί να κάνουν μάθημα, να οργανώνουν και να αξιολογούν μαζί τους μαθητές της τάξης (Παπανικολάου, 2018).

Παρ' όλο που η συνδιδασκαλία ενισχύει αρκετά τις ανάγκες της συνεκπαίδευσης, δεν πρέπει να επικρατεί η άποψη ότι είναι ταυτόσημη αυτής. Η συνεκπαίδευση σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί με διάφορους τύπους, το ίδιο και η συνδιδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί για την πραγμάτωση πολλών σκοπών. Τις πιο πολλές φορές η συνδιδασκαλία εφαρμόζεται για να ενισχύσει τις μορφές διδασκαλίας για όλους τους μαθητές, να δημιουργήσει καλύτερη ενότητα στο πρόγραμμα, να εξαλείψει το στιγματισμό των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να ενισχύσει την υποστήριξη στο εκπαιδευτικό προσωπικό (Παπανικολάου, 2018).

Στη συνέχεια οι τρεις κύριες προϋποθέσεις για τον ορισμό των πρακτικών συνδιδασκαλίας είναι οι εξής: 1. Δυο δάσκαλοι είναι στην ίδια αίθουσα και ο ένας από αυτούς είναι δάσκαλος ειδικής αγωγής. 2. Οι δυο εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη για τη δημιουργία και διδασχία διαφορετικών ομάδων μέσα στην αίθουσα, στις οποίες ομάδες θα υπάρχουν και παιδιά Α.με.Α. 3. Οι δυο εκπαιδευτικοί κάνουν μάθημα συγχρόνως την παραδοτέα ύλη (Παπανικολάου, 2018).

Δεν υπάρχει συνδιδασκαλία όταν συχνά:

- Ο ένας εκπαιδευτικό κάνει μάθημα και ο άλλος προετοιμάζει υλικό ή αξιολογεί τη δουλειά των μαθητών.
- Ο ένας εκπαιδευτικός κάνει μάθημα και ο άλλος δεν συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Οι εκπαιδευτικοί αναπαράγουν τις διδακτικές ενότητες.
- Οι σκέψεις μόνο του ενός εφαρμόζονται στη διδασκαλία.
- Ο ένας από τους δυο εκπαιδευτικούς λειτουργεί βοηθητικά.
- Στη γενική τάξη οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπαίνουν σε διαφορετικές ομάδες από τα υπόλοιπα παιδιά (Friend& Cook, 2004).
- Ο δάσκαλος ειδικής αγωγής κάνει μάθημα αποκλειστικά μόνο σε μαθητές με αναπηρία.
- Οι δυο εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν το μάθημα σε μια ομάδα με ίδιες ιδιότητες και ανάγκες.

Ακόμα η συνδιδασκαλία δεν υλοποιείται όταν στην αίθουσα υπάρχει ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής και ειδικό βοηθητικό προσωπικό διότι δεν έχει λάβει την απαραίτητη κατάρτιση και δεν είναι εκεί για να πάρει τη θέση του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, χωρίς βέβαια να υποβαθμίζεται η θέση του (Friend& Cook, 2004). Με τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η αποτελεσματική εφαρμογή της συνδιδασκαλίας εξαρτάται από την εκπλήρωση τριών στόχων. Αρχικά, η συνδιδασκαλία παρέχεται σε όλους τους μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον με τη συνδιδασκαλία βελτιώνεται η φοίτηση των μαθητών αυτών και τέλος ενισχύεται η μαθησιακή τους απόδοση (Παπανικολάου, 2018).

2.7.1 Μορφές συνδιδασκαλίας

Αρκετοί μελετητές και εκπαιδευτικοί έχουν προτείνει μεθόδους που είναι δυνατό να εφαρμόσουν την συνδιδασκαλία μέσα σε μια αίθουσα γενικού σχολείου. Οι πιο πολλοί αναφέρουν μια ή περισσότερες από τις παρακάτω μορφές συνδιδασκαλίας. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως όλες έχουν και θετικά και αρνητικά. Οι πιο συχνές μορφές συνδιδασκαλίας είναι οι εξής (Παπανικολάου, 2018):

1. Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί (one teach, one observe). Σχετικά με το μοντέλο αυτό ο ένας εκπαιδευτικός κάνει μάθημα σε όλη την ομάδα και ο άλλος παρακολουθεί. Οι δάσκαλοι δείχνουν σημασία εδώ λοιπόν, στο ποιος συμμετείχε και ταυτόχρονα βλέπουν ποιο παιδί έχει ανάγκη από βοήθεια και στήριξη. Στα θετικά

είναι ότι οι δάσκαλοι έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν καλά τους μαθητές την ώρα της διδασκαλίας. Η παρακολούθηση πραγματοποιείται για να βοηθήσει τους μαθητές που έχουν προβλήματα, μειωμένη απόδοση και όχι μόνο για την αξιολόγηση των ασκήσεων. Ακόμα, το μοντέλο αυτό προτείνεται να εφαρμόζεται στην αρχή του σχολείου και όταν πλησιάζει το τέλος της σχολικής χρονιάς. Η χρήση του δηλαδή να είναι συγκεκριμένη κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους (Παπανικολάου, 2018).

2. Διδασκαλία ως ομάδα (Team teaching). Εδώ οι εκπαιδευτικοί έχουν ίσες αρμοδιότητες για τη μέθοδο της συνδιδασκαλίας, όπως είναι ο χρόνος δημιουργίας και η εφαρμογή της διδασκαλίας, η οργάνωση της αίθουσας και η αντιμετώπιση των δυσκολιών που δημιουργούνται. Οι πιο πολλοί δάσκαλοι πιστεύουν ότι η μορφή αυτή είναι η πιο σύνθετη αλλά ταυτόχρονα και η πιο ικανοποιητική. Μέσα από αυτή έχουν τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουν τη διδασκαλία μέσω του διαλόγου, να ενισχύσουν το αναλυτικό πρόγραμμα και να εφαρμόσουν νέες διδακτικές μεθόδους. Οι δυο εκπαιδευτικοί προωθούν το διάλογο και όχι τη διάλεξη για να βοηθήσουν τους μαθητές να συμμετέχουν πιο ενεργά. Σημαντικό λοιπόν, είναι να γίνουν τα ίδια τα παιδιά δάσκαλοι και να αποκτήσουν μια πιο ολοκληρωμένη γνώση. Βέβαια για να υλοποιηθεί ικανοποιητικά σημαντικό κριτήριο είναι οι δυο εκπαιδευτικοί να κατέχουν πολύ καλά τον τομέα αυτό ώστε να νιώθουν ότι είναι ικανοί να τον υλοποιήσουν. Επίσης, να μπορούν να επικοινωνούν και να στηρίζεται ο ένας τον άλλον στη δημιουργία του προγράμματος συνδιδασκαλίας. Τέλος να υπάρχει μέσα στην τάξη συνεργασία και επικοινωνία με τους μαθητές. Οι μελετητές το μοντέλο αυτό συστήνουν να εφαρμόζεται μέσα στη βδομάδα αρκετές φορές (Παπανικολάου, 2018).

3. Εναλλασσόμενη Διδασκαλία (Alternative teaching). Στη συγκεκριμένη μορφή συνδιδασκαλίας τα παιδιά δημιουργούν δυο ομάδες, στις οποίες ο ένας εκπαιδευτικός κάνει μάθημα σε μια μικρή ομάδα 3-8 παιδιών και ο άλλος στα υπόλοιπα παιδιά. Σκοπός αυτής της μορφής είναι η μεγαλύτερη ομάδα να τελειώσει και να συνεχίσει σε πιο πολύπλοκες ασκήσεις στην ενότητα του μαθήματος και η πιο μικρή ομάδα να κάνει το μάθημα από την αρχή με διαφορετικό τρόπο. Οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να αλλάζουν και να μην έχουν τις ίδιες ομάδες πάντα. Η διδασκαλία αυτή μπορεί να πραγματοποιείται όλο το σχολικό έτος ή μπορεί να υλοποιείται στην αρχή ή στο τέλος του μαθήματος. Ειδικότερα, είναι αρκετά ωφέλιμη διότι ενισχύει την εξατομικευμένη μάθηση, καθώς η μικρή ομάδα έχει τη δυνατότητα να δουλεύει στην άλλη μεριά της τάξης. Η μορφή αυτή

συνδιδασκαλίας συστήνεται από τους μελετητές να πραγματοποιείται συχνά. Ωστόσο όμως, υπάρχει περίπτωση οι ομάδες να είναι συχνά ίδιες, δηλαδή οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να είναι πολλές φορές στην ίδια ομάδα. Επομένως, είναι πιθανό οι υπόλοιποι μαθητές να απομονώσουν τα παιδιά της μικρής ομάδα. Ακόμα ενδέχεται οι εκπαιδευτικοί να μην αλλάζουν ρόλους και να έχουν τις ίδιες ομάδες συνέχεια (ο δάσκαλος γενικής τη μεγάλη και ο ειδικής τη μικρή) (Παπανικολάου, 2018).

4. Παράλληλη διδασκαλία (Parallel teaching). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο οι δυο εκπαιδευτικοί δημιουργούν μαζί το πρόγραμμα του μαθήματος και χωρίζουν τα παιδιά σε δυο ίσες ανομοιογενείς ομάδες, στις οποίες μαθαίνουν το ίδιο περιεχόμενο στον ίδιο χρόνο. Ο κάθε δάσκαλος είναι σε θέση να δημιουργήσει το μάθημα όπως επιθυμεί και οργανώνοντας το σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών. Η ταυτόχρονη διδασκαλία δίνει τη δυνατότητα να υπάρχει καλύτερη ενίσχυση και βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές. Βέβαια το μοντέλο αυτό προϋποθέτει από τους εκπαιδευτικούς να έχουν το ίδιο τέμπο παράδοσης του μαθήματος διότι οι δυο ομάδες πρέπει να αρχίζουν και να τελειώνουν μαζί τις ασκήσεις τους. Τα θετικά της ταυτόχρονης διδασκαλίας είναι ότι ενισχύεται η επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και αναπτύσσεται η συμμετοχή των μαθητών. Τέλος το μοντέλο αυτό προτείνεται από μελετητές να εφαρμόζεται συχνά μέσα στο μάθημα (Παπανικολάου, 2018).

5. Διδασκαλία με κέντρα μάθησης (Station teaching). Οι δυο εκπαιδευτικοί δημιουργούν μαζί ξεχωριστές δραστηριότητες και χωρίζουν τις ευθύνες. Στην αίθουσα δημιουργούν μικρές ομάδες και κάθε ομάδα κάνει διαφορετικές ασκήσεις. Οι ασκήσεις πραγματοποιούνται σε ιδανικά διαμορφωμένα σημεία μέσα στην τάξη, τα κέντρα μάθησης. Τα παιδιά εργάζονται σε όλα τα κέντρα μάθησης που υπάρχουν στην αίθουσα με τη σειρά. Αναλυτικότερα, οι δάσκαλοι δημιουργούν στην αίθουσα τρεις ομάδες, από τις οποίες οι δυο παίρνουν οδηγίες από τους εκπαιδευτικούς και η άλλη ομάδα δουλεύει αυτόνομα. Οι δραστηριότητες του μαθήματος διαμορφώνονται σε τρία κομμάτια, τα δυο διδάσκονται από τους εκπαιδευτικούς ταυτόχρονα και το τρίτο κομμάτι το κάνει η ανεξάρτητη ομάδα με λίγη έως καθόλου βοήθεια αν χρειαστεί. Ακόμα, στη σύνθεση της ομάδας υπάρχει η δυνατότητα να είναι ομοιογενής ή ανομοιογενής αλλά με τον ίδιο αριθμό παιδιών. Το μοντέλο αυτό συνδιδασκαλίας προσφέρει πολλά εξατομικευμένα προγράμματα στις μικρές ομάδες και έχει τη δυνατότητα ο εκπαιδευτικός να συνεργαστεί με όλους τους μαθητές.

Επίσης, δεν εμφανίζονται θέματα στο χαρακτήρα των μαθητών διότι ρίχνουν το ενδιαφέρον τους συνέχεια στις ασκήσεις που έχουν. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η συνεργασία και η εμπλοκή στο μάθημα. Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου αυτής έχει να κάνει πέρα από την καλή γνώση των εκπαιδευτικών στο αντικείμενο και με την επαρκή οργάνωση στο χώρο του σχολείου (Παπανικολάου, 2018).

6. Ένας διδάσκει, ένας περιφέρεται (One teach, one drift ή One tech, one assist). Η μορφή αυτή συνδιδασκαλίας μοιάζει με την πρώτη, μόνο που εδώ ο ένας εκπαιδευτικός παραδίδει μάθημα και ο άλλος περιφέρεται και δίνει διακριτικά βοήθεια στους μαθητές όταν το έχουν ανάγκη. Με αυτή τη μέθοδο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κρίνουν την κατανόηση των μαθητών και να έρθουν κοντά με τα παιδιά ένα προς ένα. Η μορφή αυτή λοιπόν, τονίζεται να εφαρμόζεται σπάνια και μόνο όταν υπάρχει σημαντικός λόγος, ενώ θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αλλάζουν ρόλους όταν την εφαρμόζουν. Συγχρόνως, τα πλεονεκτήματα της μορφής αυτής είναι πως οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να απευθυνθούν για βοήθεια στον εκπαιδευτικό που κυκλοφορεί μέσα στην τάξη όποτε τη χρειαστούν χωρίς να σταματήσουν το μάθημα. Ωστόσο υπάρχουν περίπτωση αν υλοποιείται συχνά η μορφή αυτή να γίνει μόνιμος ο κλασσικός τρόπος μάθησης και οι ρόλοι να μην αλλάζουν κάτι το οποίο έχει ως συνέπεια ο δεύτερος εκπαιδευτικός να πράττει συνέχεια βοηθητικά. Ακόμα ελλοχεύει ο κίνδυνος τα παιδιά να αποσπώνται από τη διδασκαλία όταν ο δεύτερος εκπαιδευτικός κυκλοφορεί μέσα στην αίθουσα και βοηθά άλλους μαθητές (Παπανικολάου, 2018).

Σύμφωνα με τις παραπάνω μορφές συνδιδασκαλίας γίνεται κατανοητό πως υπάρχει η δυνατότητα να πραγματοποιηθούν αυτές ξεχωριστά ή παράλληλα, διότι δεν έχουν την ίδια δυσκολία και την ίδια μέθοδο οργάνωσης της αίθουσας (Friend & Cook, 2004). Συνάμα κάθε μέθοδος έχει θετικά και αρνητικά, αλλά το ταίριασμα και η εναλλαγή μεταξύ τους είναι δυνατόν να ελαττώσει τα αρνητικά στοιχεία, καθώς μια μορφή συνδιδασκαλίας από μόνη της δεν αρκεί (Παπανικολάου, 2018).

2.8 Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η κοινωνική τους ένταξη

Η ικανότητα να αντιληφθεί κάποιος μια ατομική έκφραση, προϋποθέτει πως είναι κάτοχος μιας μεθόδου που τον κάνει ικανό να κατανοήσει το σύνολο της παιδικής προσωπικότητας. Το παιδί έχει ως στόχο την απελευθέρωση από τα αισθήματα κατωτερότητας, ανασφάλειας και αδυναμίας, την άνοδο του σε υψηλότερο

επίπεδο και την απόκτηση ενός αισθήματος ισοτιμίας. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να κατανοεί ότι η παιδική ανάπτυξη δεν εξαρτάται από το πραγματικό ταλέντο και από το αντικειμενικό περιβάλλον, αλλά απ' τον τρόπο που ο μαθητής αντιλαμβάνεται την εξωτερική πραγματικότητα και τη σχέση του με αυτή. Επομένως, ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με τη θεωρία της ενσυναίσθησης οφείλει να μπαίνει στη θέση του παιδιού και να την ερμηνεύει κιόλας. Ακόμα, το κάθε παιδί είναι μοναδικό κάτι το οποίο δυσκολεύει την εφαρμογή ίδιων κανόνων σε ομάδες μαθητών και είναι ο λόγος που οι ίδιοι κανόνες σε διαφορετικά παιδιά έχουν διαφορετικά αποτελέσματα. Ο εκπαιδευτικός είναι σίγουρα, ο πιο σπουδαίος παράγοντας που έχει σημαντική επιρροή στους μαθητές του κατά την διαδικασία μάθησης μέσα στην τάξη. Είναι αυτός που θα ενισχύσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε μαθητή (Maslow, 1970).

Ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός πρέπει να ικανοποιεί τις ανάγκες, τις επιθυμίες και απαιτήσεις των μαθητών, να τους εντάσσει στο κοινωνικό σύνολο λαμβάνοντας υπόψη του τις ιδιαιτερότητες του χαρακτήρα των μαθητών. Τίποτα λοιπόν δεν αποδεικνύει ότι μόνο το «έξυπνο» και «υπερέχον» παιδί μπορεί να είναι δημιουργικό ή ότι κληρονομικοί παράγοντες μπορούν να σταθούν εμπόδιο στην όποια ανάπτυξη της δημιουργικής ανάπτυξης του παιδιού. Επιπλέον, είναι σημαντικό ο παιδαγωγός να κατανοεί τη φύση και τις απαιτήσεις της παιδικής ηλικίας, να γνωρίζει τη σημασία, την ουσία και την ιδιαιτερότητα της, να ξέρει τα στάδια της ψυχοσωματικής εξέλιξης του παιδιού και την ιδιαιτερότητα του κάθε σταδίου, να γνωρίζει τις ψυχοσωματικές ανάγκες και τα δικαιώματα του παιδιού (Κρουσταλάκης, 1994).

Η γνώση της προσωπικότητας του μαθητή βοηθάει τον παιδαγωγό στη διαδικασία της μάθησης και της διαπαιδαγώγησης του και στο να αντιμετωπίζει τα διάφορα γεγονότα με ηρεμία και θάρρος. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι προσεκτικός, χωρίς προκαταλήψεις, με παρατηρητικότητα και με σεβασμό στο χαρακτήρα του μαθητή. Οι σχολικές αλληλεπιδράσεις, ανάμεσα στους τυπικούς μαθητές και στους μη τυπικούς, έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον από την πλευρά της Κοινωνικής Ψυχολογίας, γιατί λαμβάνεται υπόψη η ομαδική συμπεριφορά όσων εμπλέκονται και κυρίως στις ομαδικές σχέσεις, που παρατηρούνται όλες οι συμπεριφορές, που αναδύονται στην ίδια ψυχολογική κατάσταση (Παπαστάμου, 1990).

2.9 Το σχολείο της ένταξης και της συμπερίληψης

Παρ' όλο που τα τελευταία χρόνια η σχολική ένταξη έχει ενισχυθεί, δυσκολίες συνεχίζουν και υπάρχουν. Για να διορθωθεί αυτό λοιπόν, πρέπει να αναγνωριστεί η ύπαρξη και να αξιολογηθεί ο όγκος του προβλήματος . Έπειτα θα πρέπει να δοθεί έμφαση στο σχολείο. Με λίγα λόγια δηλαδή όλα τα σχολεία οφείλουν να οργανώσουν δραστηριότητες για την αποφυγή όπου τα θέματα της συμπερίληψης είναι σοβαρά. Για να κάνει μια σχολική μονάδα χρήση της συμπερίληψης είναι σημαντικό να καθιερώσει μια αποδεκτή μορφή αξιολόγησης και να ενισχύσει την κατάρτιση και ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών στα παιδιά Α.με.Α.

Τα παραπάνω έχουν στενή σχέση από το εκπαιδευτικό επίπεδο. Ειδικότερα, η ενίσχυση της προσχολικής αγωγής έχει σημασία για τη σχολική εξέλιξη των μαθητών. Στις πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης δεν πρέπει να είναι σίγουρο ότι όλοι οι συνομήλικοι μαθητές είναι στο ίδιο σημείο νοητικής ανάπτυξης αλλά να δίνεται σημασία στην διαφορετικότητα του καθενός. Επίσης, είναι αναγκαίο να γίνουν μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών ώστε να γίνουν πιο ευπροσάρμοστα στις ανάγκες των παιδιών.

Επομένως, το πρόγραμμα σπουδών στις μέρες μας πρέπει να επικεντρωθεί στα ζητήματα που σχετίζονται με τις γνώσεις των μαθητών και με τα κοινωνικά θέματα. Ανάλογα, λοιπόν, τα ενδιαφέροντα των μαθητών εξαρτάται και με ποια σειρά θα διδάσκονται τις θεματικές ενότητες. Εμφανίζεται άρα ολόπλευρη η σχολική γνώση και ικανή να εφαρμόσει τις απαιτήσεις της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2005).

Ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να στηρίζει και να δεχθεί τους μαθητές, όποια και αν είναι τα προβλήματα τους στην συνύπαρξη μέσα σε μια αίθουσα. Η παγκόσμια βιβλιογραφία διαθέτει αρκετές έρευνες ποιοτικές και ποσοτικές και προσφέρει μεθόδους με τις οποίες οι δάσκαλοι θα καταφέρουν να εξαλείψουν την απομόνωση και τον διαχωρισμό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΜΕΘΟΔΟΣ

Η ποσοτική έρευνα που θα χρησιμοποιηθεί στην παρούσα εργασία περιέχει δομημένα ερωτηματολόγια με διχοτομικές ερωτήσεις συνάφειας και με ερωτήσεις απλής επιλογής. Η έρευνα θα είναι περιγραφική και θα αναλυθεί με στατιστικές μεθόδους και τα δεδομένα θα πινακοποιηθούν και θα σχολιαστούν (Ζαφειρόπουλος,2015). Επίσης, τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στις δυο τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Λόγω της πανδημίας του κορονοϊού δεν ήταν δυνατή η παρουσία του ερευνητή στα σχολεία ώστε να παραδώσει ο ίδιος τα ερωτηματολόγια στα παιδιά, κάτι που ανέλαβε να κάνει ο κάθε εκπαιδευτικός της τάξης.

3.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των τυπικών μαθητών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τυπικές σχολικές τάξεις. Αναλυτικότερα, η έρευνα εστιάζει στην ανάλυση των διαπροσωπικών σχέσεων των τυπικών μαθητών με τους μαθητές Α.με.Α. και την αποδοχή ή μη των Α.με.Α. από τους τυπικούς μαθητές μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

3.2 Δείγμα

Το δείγμα συγκροτούν 50 τυπικοί μαθητές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι περισσότεροι εξ αυτών αγόρια, με ηλικία κυρίως 11 ετών. Επιπλέον, η πλειοψηφία αυτών δεν έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον κάποιο άτομο Α.με.Α., ωστόσο γνωρίζουν τι είναι τα Άτομα με Ανάγκες.

3.3 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 2 ενότητες. Η πρώτη, αποτελείται από 3 ερωτήσεις κλειστού τύπου με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Η δεύτερη, περιέχει 9 ερωτήσεις κλειστού τύπου, που αφορούν την άποψη των τυπικών μαθητών για τη συνεκπαίδευσή τους με μαθητές Α.με.Α. στα πλαίσια αποδοχής της διαφορετικότητας και παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

3.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Μετά τη λήψη των κατάλληλων αδειών από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και από τους διευθυντές δημοτικών σχολείων της περιοχής διανεμήθηκε το παραπάνω ερωτηματολόγιο σε μαθητές δημοτικού τονίζοντάς τους ότι η συμβολή τους στην διεξαγωγή της έρευνας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Επιπλέον, επισημάνθηκε ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εμπιστευτικό, ενώ τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά και μόνο στα πλαίσια της ανάλυσης της έρευνας. Μαζί με το ερωτηματολόγιο υπήρχε συνοδευτική επιστολή, η οποία περιείχε τις θερμές ευχαριστίες της ερευνήτριας για την πολύτιμη συνεισφορά και το χρόνο των συμμετεχόντων.

3.5 Εργαλεία ανάλυσης

Η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με το πλέον διαδεδομένο στατιστικό πρόγραμμα SPSS v.25 καθώς και το πρόγραμμα Microsoft Excel. Η ανάλυση και η παρουσίαση όλων των ερωτήσεων-απόψεων, υλοποιήθηκε με χρήση ποσοστών και η απεικόνιση των αποτελεσμάτων της στατιστικής ανάλυσης, διεξήχθη με πίνακες και γραφήματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Με τη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων της συνεκπαίδευσης των παιδιών Α.με.Α. στα τυπικά σχολεία, τη διαμόρφωση και τροποποίησή τους επιτυγχάνονται οι παρακάτω στόχοι όπως, η προώθηση της ένταξης και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, η ανάπτυξη γνωστικών μαθησιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών/τριών, των γονέων και των εκπαιδευτικών και η ευαισθητοποίηση τους σε ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Επιπλέον, επιτυγχάνονται, η ανάπτυξη συλλογικής προσπάθειας και ομαδικού πνεύματος, η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών Α.με.Α. και μη στη μαθησιακή διαδικασία.

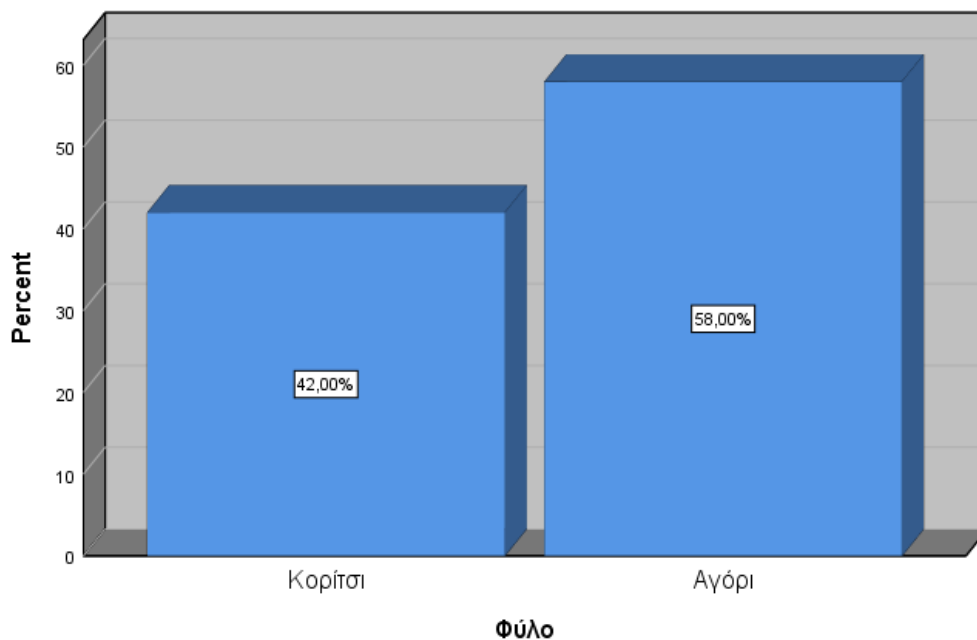
4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο Πίνακας 1 και το Σχήμα 1 παρουσιάζουν το φύλο των συμμετεχόντων. Εξ αυτών το 58% είναι αγόρια και το 42% κορίτσια.

Πίνακας 4.1: Φύλο

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κορίτσι	21	42,0	42,0
	Αγόρι	29	58,0	100,0
	Total	50	100,0	

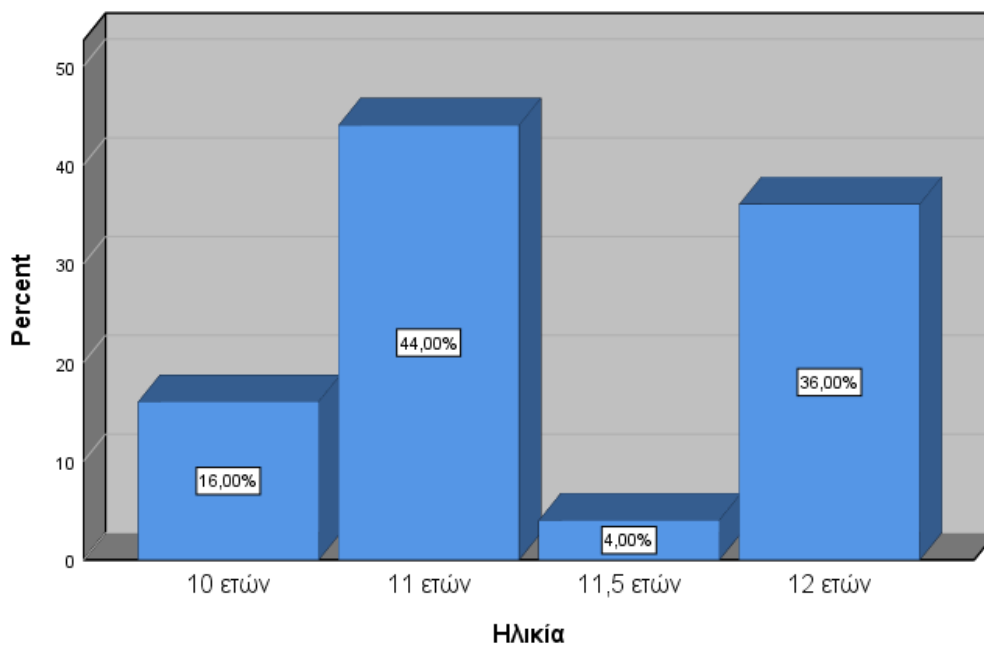


Σχήμα 4.1: Φύλο

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2 και το Σχήμα 2, η πλειοψηφία των μαθητών, αγγίζοντας το 44% είναι 11 ετών. Επιπλέον, το 36% είναι ηλικίας 12 ετών, το 16% 10 ετών και το 4% 11,5 ετών.

Πίνακας 4.2: Ηλικία

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	10 ετών	8	16,0	16,0
	11 ετών	22	44,0	60,0
	11,5 ετών	2	4,0	64,0
	12 ετών	18	36,0	100,0
	Total	50	100,0	

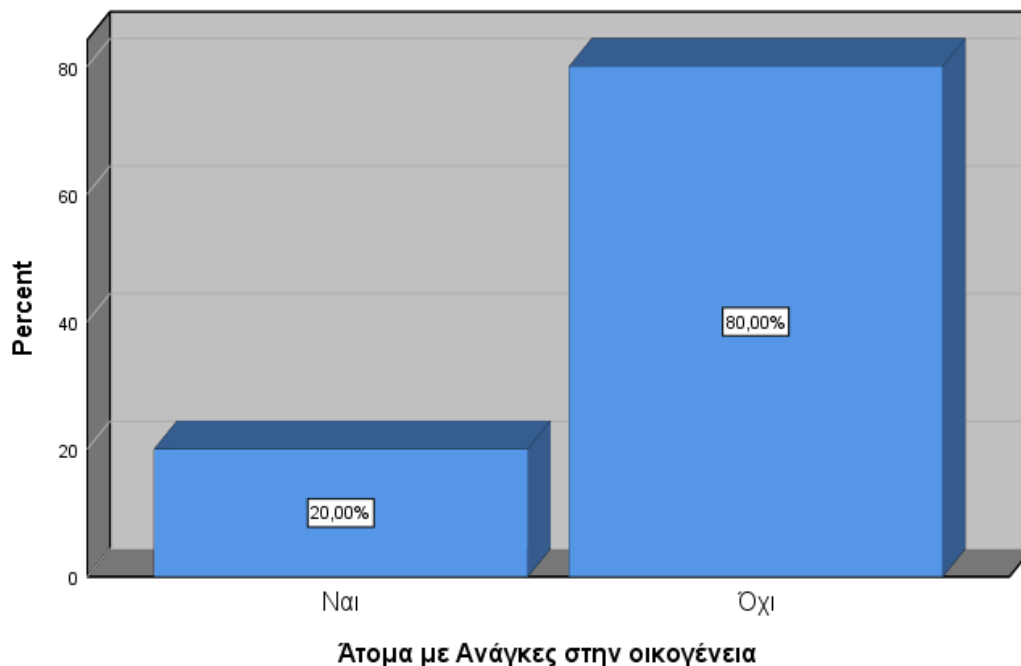


Σχήμα 4.2: Ηλικία

Οι μαθητές που δήλωσαν ότι δεν έχουν κάποιο Άτομο με Ανάγκες στο οικογενειακό περιβάλλον αποτελούν το 80% του δείγματος, ενώ το 20% δήλωσαν ναι, όπως είναι εμφανές στον Πίνακα 3 και το Σχήμα 3 που ακολουθεί.

Πίνακας 4.3: Άτομα με Ανάγκες στην οικογένεια

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	10	20,0	20,0
	Όχι	40	80,0	100,0
	Total	50	100,0	



Σχήμα 4.3: Άτομα με Ανάγκες στην οικογένεια

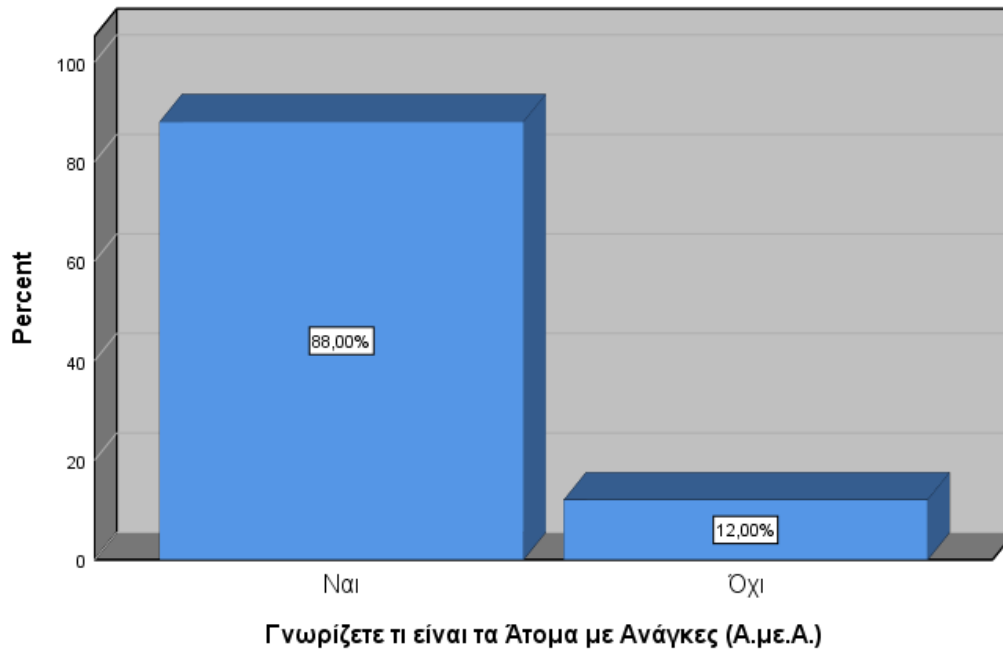
4.2 Άτομα με Ανάγκες και συνεκπαίδευση με τυπικούς μαθητές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Η 2^η ενότητα περιλαμβάνει τις απόψεις των ερωτηθέντων μαθητών σχετικά με την ενημέρωσή τους για τα Άτομα με Ανάγκες, την πιθανή εμπειρία που είχαν από κάποιο συμμαθητή Α.με.Α., την αντίδραση και συμπεριφορά αμοφτέρων και τη γνώμη τους για τυχόν αλλαγές στη διαδικασία του μαθήματος.

Ακολούθως, στον Πίνακα 4 και το Σχήμα 4, οι συμμετέχοντες που γνωρίζουν τι είναι τα Άτομα με Ανάγκες αποτελούν την πλειοψηφία των μαθητών της έρευνας αγγίζοντας το 88%, ενώ μόνο το 12% δεν έχουν γνώση.

Πίνακας 4.4: Γνωρίζετε τι είναι τα Α.με.Α.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	44	88,0	88,0
	Όχι	6	12,0	100,0
Total		50	100,0	

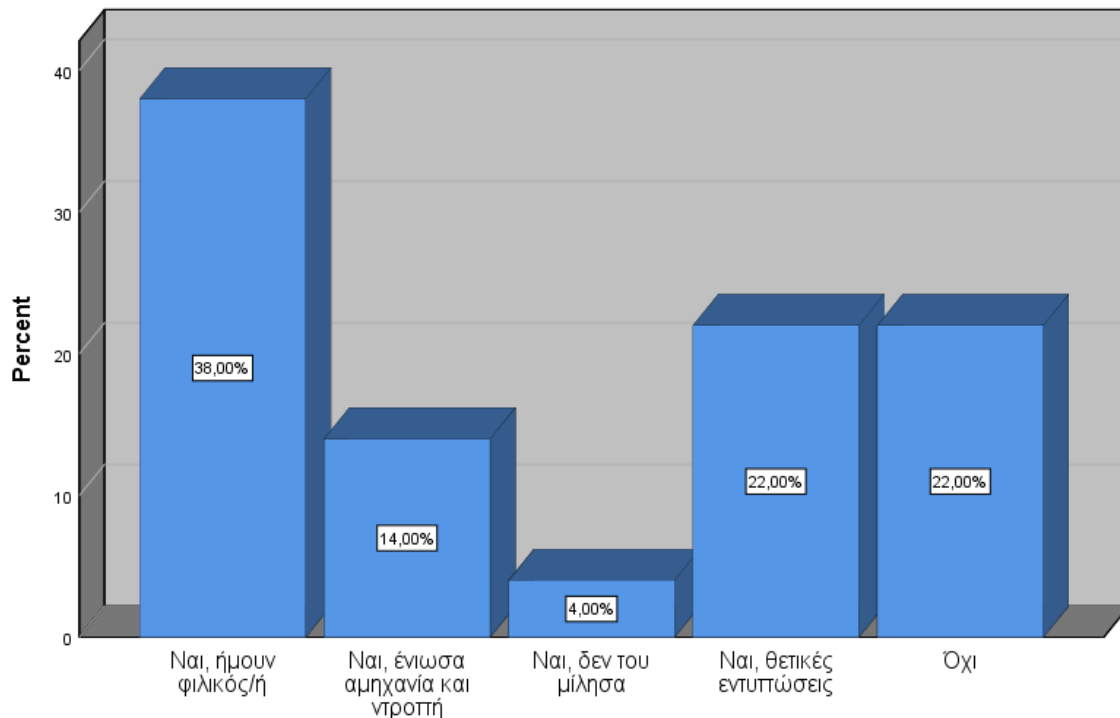


Σχήμα 4.4: Γνωρίζετε τι είναι τα Α.με.Α.

Στον Πίνακα 5 και το Σχήμα 5, οι μαθητές που δηλώνουν ότι έχουν γνωρίσει κάποιο Α.με.Α. και ήταν φιλικοί/ές αποτελούν το 38%. Επιπλέον, το 22% των συμμετεχόντων είχαν θετικές εντυπώσεις από τη γνωριμία τους με Α.με.Α., ενώ το 22% δεν είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν κάποιο Άτομο με Ανάγκες. Τέλος, το 14% ένιωσαν αμηχανία και ντροπή όταν συνάντησαν Α.με.Α. και το 4% δε του μίλησαν.

Πίνακας 4.5: Έχετε γνωρίσει κάποιο Α.με.Α. ποτέ και αν ναι, πως αξιολογείτε την εμπειρία σας

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι, ήμουν φιλικός/ή	19	38,0	38,0
	Ναι, ένιωσα αμηχανία	7	14,0	52,0
	Ναι, δεν του μίλησα	2	4,0	56,0
	Ναι, θετικές εντυπώσεις	11	22,0	78,0
	Όχι	11	22,0	100,0
Total		50	100,0	



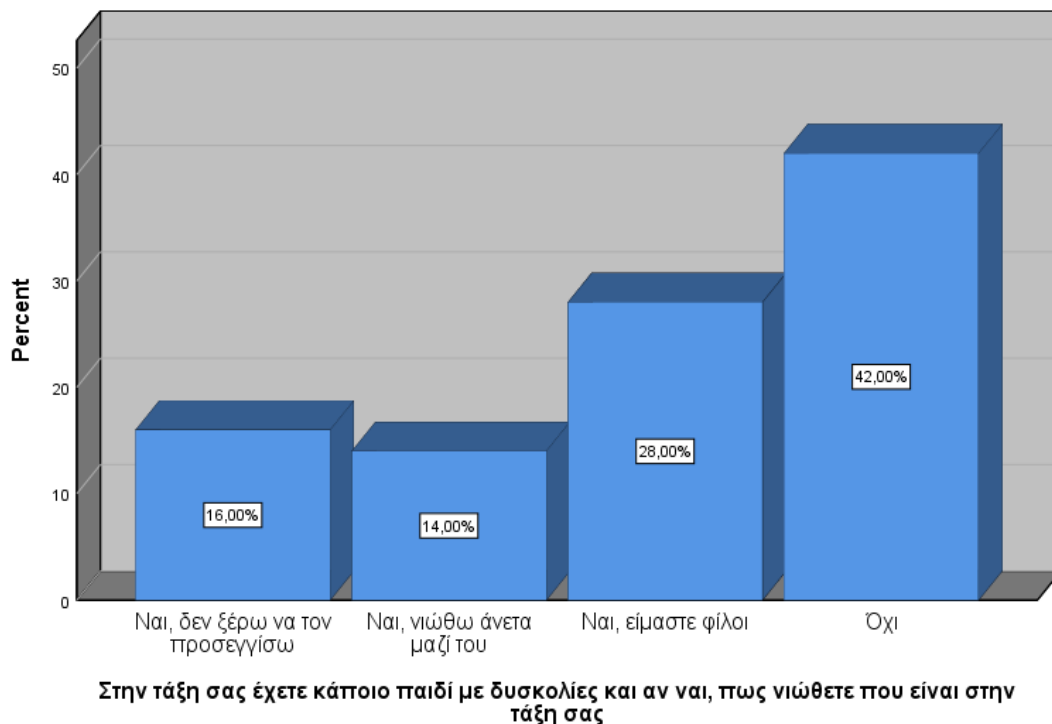
Έχετε γνωρίσει κάποιο Α.με.Α. ποτέ και αν ναι, πως αξιολογείτε την εμπειρία σας

Σχήμα 4.5: Έχετε γνωρίσει κάποιο Α.με.Α. ποτέ και αν ναι, πως αξιολογείτε την εμπειρία σας.

Ακολούθως, στον Πίνακα 6 και το Σχήμα 6, οι μαθητές που δηλώνουν ότι δεν έχουν στην τάξη τους κάποιο παιδί με δυσκολίες αγγίζουν το 42%. Αντιθέτως, το 28% έχουν συμμαθητή με δυσκολίες και είναι φίλοι, το 16% έχουν αλλά δεν ξέρουν να τον προσεγγίσουν και το 14% έχουν και νιώθουν άνετα μαζί του.

Πίνακας 4.6: Στην τάξη σας έχετε κάποιο παιδί με δυσκολίες και αν ναι, πως νιώθετε που είναι στην τάξη σας

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι, δεν ξέρω να τον προσεγγίσω	8	16,0	16,0
	Ναι, νιώθω άνετα μαζί του	7	14,0	30,0
	Ναι, είμαστε φίλοι	14	28,0	58,0
	Όχι	21	42,0	100,0
	Total	50	100,0	

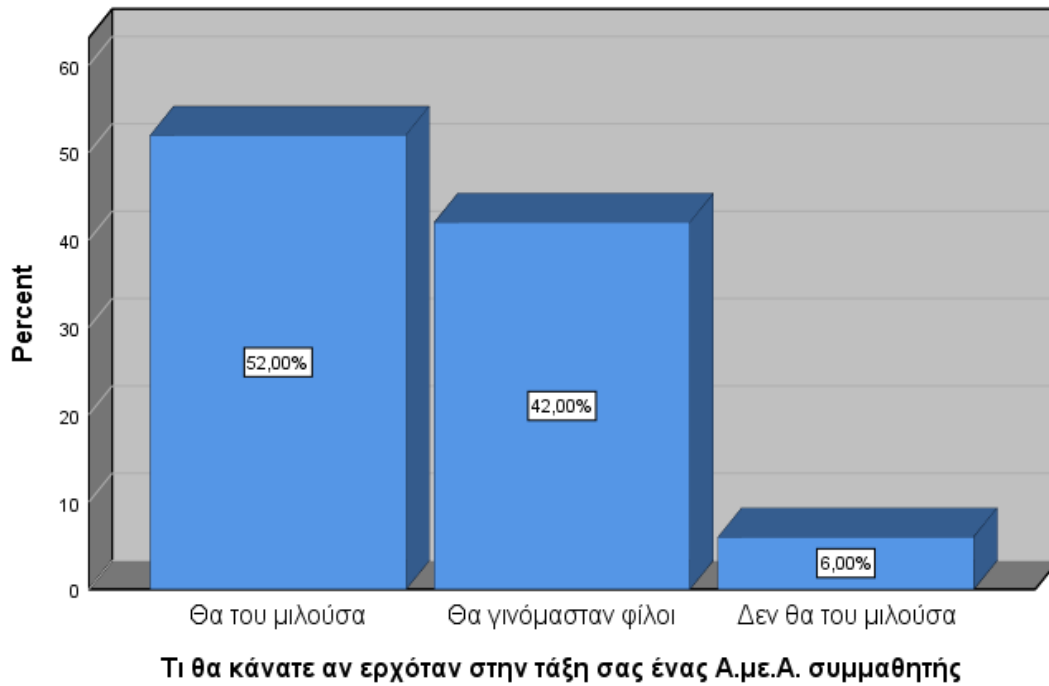


Σχήμα 4.6: Στην τάξη σας έχετε κάποιο παιδί με δυσκολίες και αν ναι, πως νιώθετε που είναι στην τάξη σας

Συνεχίζοντας, το 52% των μαθητών δήλωσαν ότι θα μιλούσαν σε έναν καινούριο συμμαθητή Α.με.Α., το 42% θα τον έκαναν φίλο και μόνο το 6% των ερωτηθέντων δεν θα του μιλούσαν, όπως παρατηρείται στον Πίνακα 7 και το Σχήμα 7.

Πίνακας 4.7: Τι θα κάνατε αν ερχόταν στην τάξη σας ένας Α.με.Α. συμμαθητής

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Θα του μιλούσα	26	52,0	52,0
	Θα γινόμασταν φίλοι	21	42,0	94,0
	Δεν θα του μιλούσα	3	6,0	100,0
	Total	50	100,0	

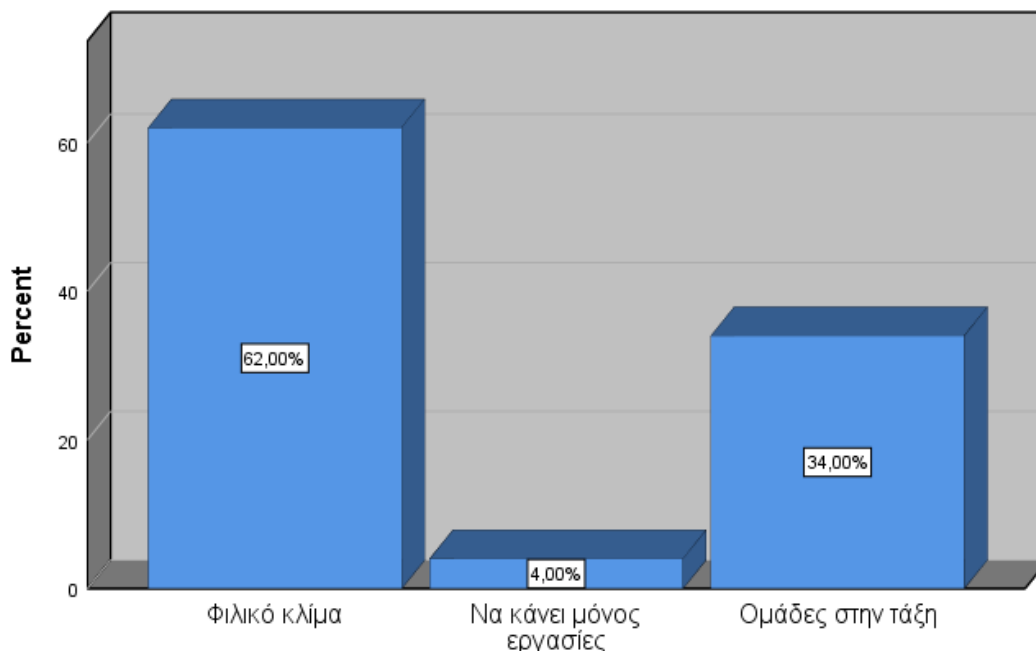


Σχήμα 4.7: Τι θα κάνατε αν ερχόταν στην τάξη σας ένας Α.με.Α. συμμαθητής

Ακολουθώντας, στον Πίνακα 8 και το Σχήμα 8 η πλειοψηφία των μαθητών αγγίζοντας το 62%, δηλώνουν ότι το φιλικό κλίμα που καλλιεργεί ο/η δάσκαλος/α στην τάξη βοηθάει στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Επιπλέον, το 34% των ερωτηθέντων δηλώνουν ότι οι ομάδες στην τάξη είναι απαραίτητες, ενώ μόνο το 4% των συμμετεχόντων μαθητών θεωρούν, ότι είναι καλύτερα ο συμμαθητής Α.με.Α. να κάνει μόνος του τις εργασίες.

Πίνακας 4.8: Τι πιστεύετε μπορεί να κάνει ο/η δάσκαλος/α για να βοηθήσει εσένα και τον Α.με.Α. συμμαθητή σου, ώστε να γίνεται καλύτερα το μάθημα

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Φιλικό κλίμα	31	62,0	62,0
	Να κάνει μόνος εργασίες	2	4,0	66,0
	Ομάδες στην τάξη	17	34,0	100,0
	Total	50	100,0	



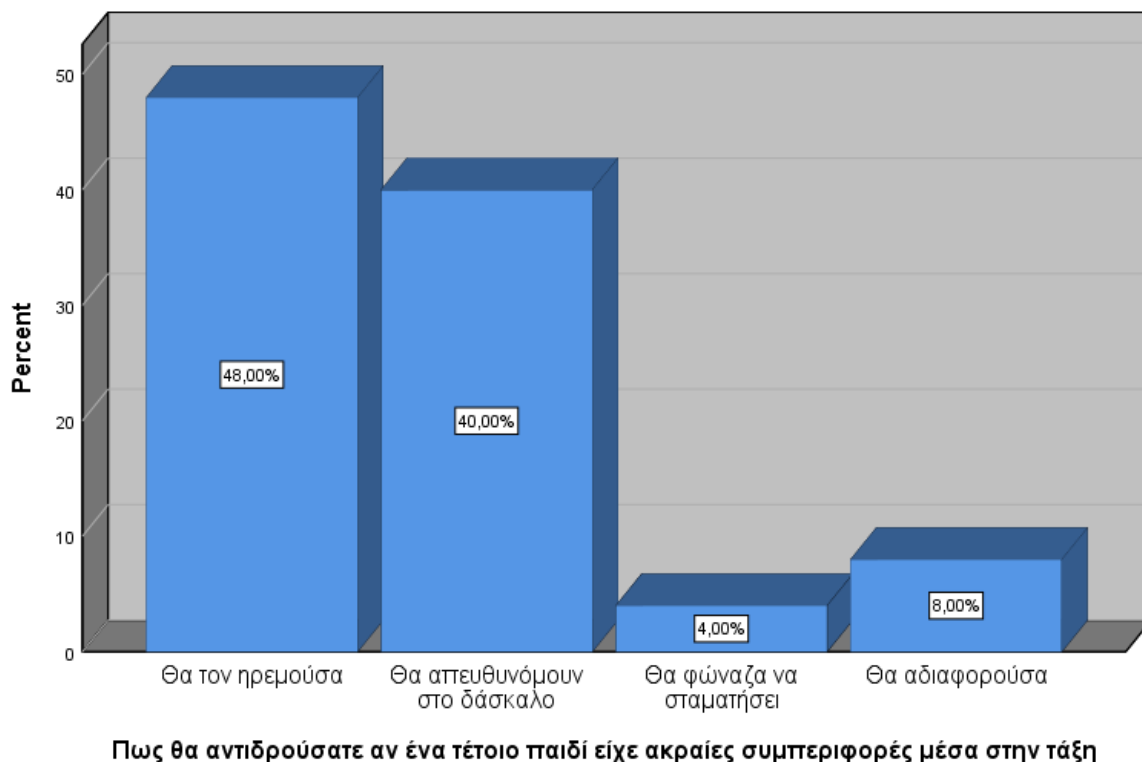
Τι πιστεύετε μπορεί να κάνει ο/η δάσκαλος/α για να βοηθήσει εσένα και τον Α.με.Α. συμμαθητή σου, ώστε να γίνεται καλύτερα το μάθημα

Σχήμα 4.8: Τι πιστεύετε μπορεί να κάνει ο/η δάσκαλος/α για να βοηθήσει εσένα και τον Α.με.Α. συμμαθητή σου, ώστε να γίνεται καλύτερα το μάθημα

Ο Πίνακας 9 και το Σχήμα 9 αναφέρονται στις δηλώσεις των μαθητών, σχετικά με την αντίδρασή τους σε ακραίες συμπεριφορές ενός παιδιού Α.με.Α.. Το 48% αυτών θα τον ηρεμούσαν, το 40% θα απευθυνόταν στο δάσκαλο/α, το 8% θα αδιαφορούσαν και το 4% θα του φώναζαν να σταματήσει.

Πίνακας 4.9: Πως θα αντιδρούσατε αν ένα τέτοιο παιδί είχε ακραίες συμπεριφορές μέσα στην τάξη

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Θα τον ηρεμούσα	24	48,0	48,0
	Θα απευθυνόμουν στο δάσκαλο	20	40,0	88,0
	Θα φώναζα να σταματήσει	2	4,0	92,0
	Θα αδιαφορούσα	4	8,0	100,0
	Total	50	100,0	

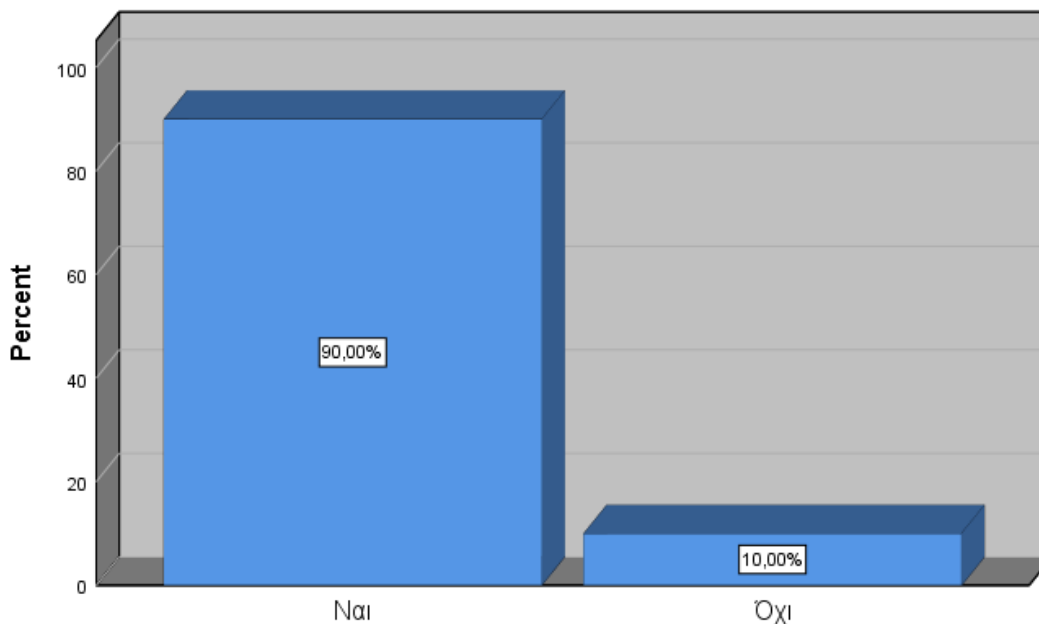


Σχήμα 4.9: Πως θα αντιδρούσατε αν ένα τέτοιο παιδί είχε ακραίες συμπεριφορές μέσα στην τάξη

Στον Πίνακα 10 και το Σχήμα 10, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων αγγίζοντας το 90%, δηλώνουν ότι θα αντιμετώπιζαν καλύτερα ένα παιδί Α.με.Α. αν γνώριζαν περισσότερα για την ειδική αγωγή και τα Α.με.Α., ενώ το 10% δηλώνουν ότι δε συμφωνούν με αυτήν την εκδοχή.

Πίνακας 4.10: Πιστεύετε θα αντιμετωπίζατε καλύτερα ένα παιδί Α.με.Α. αν γνωρίζατε περισσότερα πράγματα για την ειδική αγωγή και τα Α.με.Α.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	45	90,0	90,0
	Όχι	5	10,0	100,0
	Total	50	100,0	



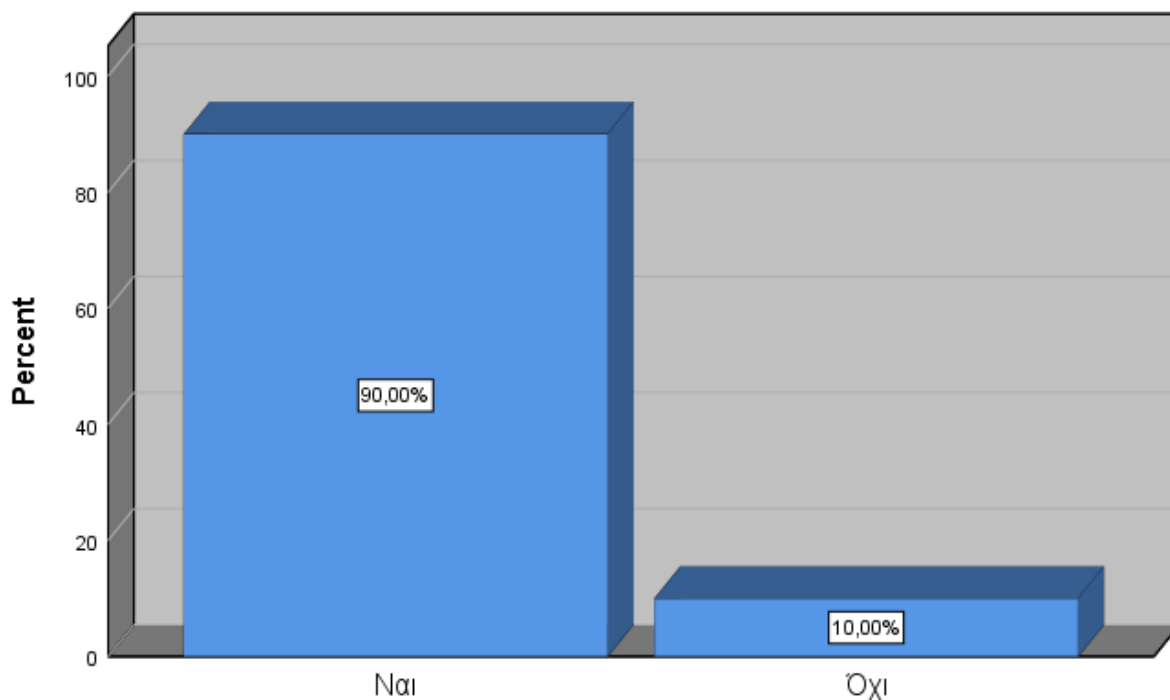
Πιστεύετε θα αντιμετωπίζατε καλύτερα ένα παιδί Α.με.Α. αν γνωρίζατε περισσότερα πράγματα για την ειδική αγωγή και τα Α.με.Α.

Σχήμα 4.10: Πιστεύετε θα αντιμετωπίζατε καλύτερα ένα παιδί Α.με.Α. αν γνωρίζατε περισσότερα πράγματα για την ειδική αγωγή και τα Α.με.Α.

Ακολούθως, στον Πίνακα 11 και το Σχήμα 11 οι μαθητές που δηλώνουν ότι είναι δυνατόν να γίνεται μάθημα με κάποιο παιδί Α.με.Α. μέσα στην τάξη, αγγίζουν το 90%, ενώ μόνο το 10% δεν έχει την ίδια άποψη.

Πίνακας 4.11: Πιστεύετε ότι είναι δυνατόν να γίνεται μάθημα με κάποιο παιδί Α.με.Α. μέσα στην τάξη

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	45	90,0	90,0
	Όχι	5	10,0	100,0
	Total	50	100,0	



Πιστεύετε ότι είναι δυνατόν να γίνεται μάθημα με κάποιο παιδί Α.με.Α. μέσα στην τάξη

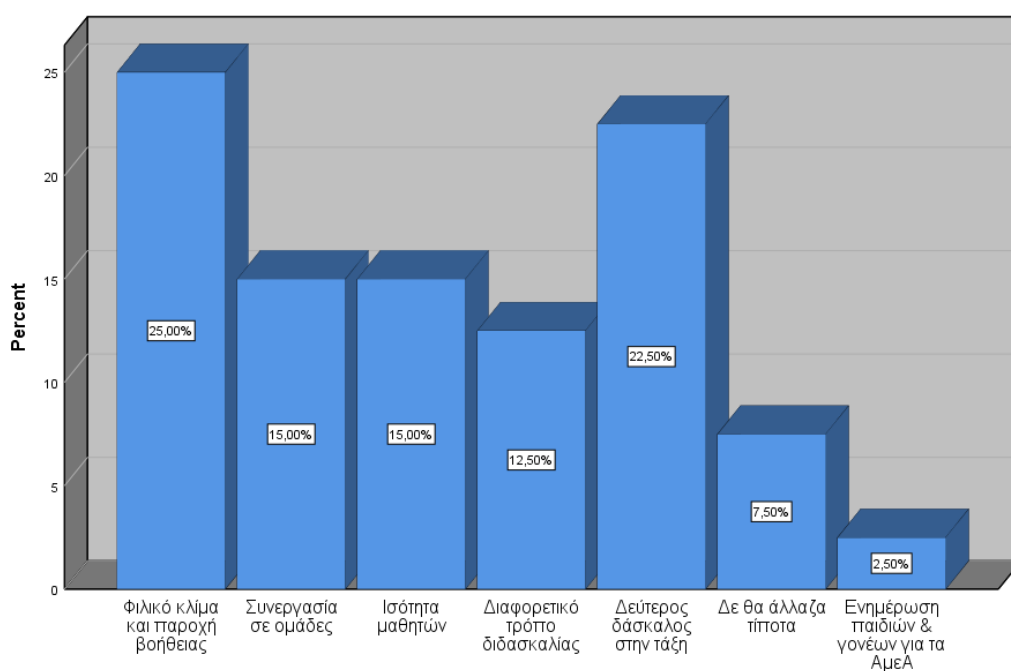
Σχήμα 4.11: Πιστεύετε ότι είναι δυνατόν να γίνεται μάθημα με κάποιο παιδί Α.με.Α. μέσα στην τάξη

Στον Πίνακα 12 και το Σχήμα 12 οι συμμετέχοντες που αγγίζουν το 25%, δηλώνουν ότι θα ήθελαν φιλικό κλίμα και παροχή βοήθειας στο μάθημα, το 22.5% δεύτερο δάσκαλο στην τάξη, το 15% συνεργασία σε ομάδες και το 15% ισότητα των μαθητών. Επιπλέον, το 12.5% θα ήθελαν διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας, το 7.5% των ερωτηθέντων δεν θα άλλαζαν τίποτα και το 2.5% δηλώνουν ότι θα ήθελαν ενημέρωση παιδιών και γονέων για τα Α.με.Α..

Πίνακας 4.12: Τι θα θέλατε να αλλάξετε στο μάθημα, ώστε να γίνεται πιο εύκολα και για σας και για τα παιδιά Α.με.Α.

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Φιλικό κλίμα και παροχή βοήθειας	10	25,0	25,0
Συνεργασία σε ομάδες	6	15,0	40,0
Ισότητα μαθητών	6	15,0	55,0
Διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας	5	12,5	67,5

	Δεύτερος δάσκαλος στην τάξη	9	22,5	90,0
	Δε θα άλλαζα τίποτα	3	7,5	97,5
	Ενημέρωση παιδιών & γονέων για τα ΑμεΑ	1	2,5	100,0
	Total	40	100,0	
Missing	System	10		
	Total	50		



Τι θα θέλατε να αλλάξετε στο μάθημα, ώστε να γίνεται πιο εύκολα και για σας και για τα παιδιά Α.με.Α.

Σχήμα 4.12: Τι θα θέλατε να αλλάξετε στο μάθημα, ώστε να γίνεται πιο εύκολα και για σας και για τα παιδιά Α.με.Α.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός στην παρούσα εργασία ήταν η ενίσχυση της ένταξης και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, η δημιουργία γνωστικών, εκπαιδευτικών και κοινωνικών ικανοτήτων όλων των μαθητών/τριών, των γονέων και των εκπαιδευτικών και η δημιουργία ενσυναίσθησης τους σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η μελέτη εστίασε στην ανάλυση των διαπροσωπικών σχέσεων των τυπικών μαθητών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μαθητές Α.με.Α.. Αναλυτικότερα, εξετάστηκαν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις της συνεκπαίδευσης και η εικόνα που έχουν οι μαθητές γι' αυτήν, ούτως ώστε να αποδέχονται την διαφορετικότητα και την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Οι περισσότεροι μαθητές είναι 11 ετών, κυρίως αγόρια και δεν έχουν κάποιο άτομο Α.με.Α. στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης προκύπτει ότι η στάση των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν κυρίως θετική. Πιο πολύ όμως τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια ήταν αυτά που είχαν πιο θετική στάση απέναντι σε συμμαθητές Α.με.Α. και αντιμετώπιζαν το θέμα με περισσότερη ευαισθησία και ενσυναίσθηση.

Επίσης, από τους μαθητές που ρωτήθηκαν ένα μικρό ποσοστό έχουν κάποιο άτομο με αναπηρία στην οικογένεια τους. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι γνώριζαν τι είναι τα Άτομα με Ανάγκες, έχουν γνωρίσει κάποιο Α.με.Α.. Ακόμα ήταν φιλικοί/ές μαζί του και παρόλο που δεν έχουν στην τάξη τους κάποιο παιδί με δυσκολίες, θα προσέγγιζαν αν είχαν στο τμήμα τους έναν καινούριο συμμαθητή Α.με.Α.. Επομένως, τα τυπικά παιδιά σύμφωνα με τα δεδομένα επιθυμούν να είναι φιλικοί με τα Α.με.Α., να αποκτήσουν κοινωνικές επαφές και να αλληλεπιδράσουν. Κάποιες φορές όμως τους είναι δύσκολο να τα προσελκύσουν διότι νιώθουν αμηχανία και δεν ξέρουν ποιος είναι ο κατάλληλος τρόπος για να νιώθουν άνετα και τα ίδια αλλά και τα Α.με.Α.. Έγινε λοιπόν, φανερό ότι τα τυπικά παιδιά χρειάζονται μια ενημέρωση και βοήθεια σχετικά με το τι είναι αναπηρία και πως μπορούν να στηρίξουν έναν συμμαθητή τους Α.με.Α..

Ακόμα, δήλωσαν ότι το φιλικό κλίμα με όλα τα παιδιά που μπορεί να δημιουργήσει ο/η δάσκαλος/α στην τάξη κάποιες φορές, βοήθησε στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος και στη συμμετοχή όλων των παιδιών. Η πλειοψηφία των

ερωτηθέντων, θα ηρεμούσαν και θα υποστήριζαν ένα παιδί Α.με.Α. που θα είχε ακραίες συμπεριφορές μέσα στην τάξη. Συγχρόνως θα αντιμετώπιζαν καλύτερα ένα παιδί Α.με.Α. αν γνώριζαν περισσότερα για την ειδική αγωγή και τα Α.με.Α.. Τελειώνοντας, οι μαθητές απάντησαν ότι είναι εφικτό να γίνεται μάθημα με κάποιο παιδί Α.με.Α. μέσα στην τάξη και εκείνο που θα ήθελαν να αλλάξουν στη διαδικασία του μαθήματος θα ήταν η δημιουργία σταθερού φιλικού κλίματος και παροχής βοήθειας από δεύτερο ίσως εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη, ώστε να επεμβαίνει όποτε έχει ανάγκη το παιδί Α.με.Α.. Επίσης, επιθυμούν η διαδικασία του μαθήματος να γίνεται με εναλλακτικούς τρόπους, όπως η οπτικοποίηση και η χρήση βίντεο μέσα στην τάξη. Εκτός από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο ρόλος του σχολείου είναι πολύ σημαντικός για την ανάπτυξη θετικών απόψεων και συμπεριφορών σχετικά με τη μέθοδο της συνεκπαίδευσης στις γενικές σχολικές μονάδες. Πρέπει λοιπόν, να βοηθήσει τα παιδιά να δουν τη διαφορετικότητα με θετική ματιά, να στηρίζει την ομαδικότητα και την επικοινωνία μεταξύ τυπικών και μη τυπικών μαθητών.

Στο σημείο αυτό θα είχε ενδιαφέρον να αναφερθούν ορισμένες προεκτάσεις και πιθανά ερωτήματα που μπορεί να γίνουν πάνω στην παρούσα εργασία. Ένα πιθανό ερώτημα είναι να μελετηθούν οι στάσεις της οικογένειας απέναντι στη συνεκπαίδευση των τυπικών παιδιών τους με συμμαθητές Α.με.Α.. Με ποιο τρόπο δηλαδή αντιδρούν και αντιμετωπίζουν τη μέθοδο της συνεκπαίδευσης σε ένα γενικό σχολείο και τι συμβουλεύουν τα παιδιά τους να κάνουν αν υπάρχει κάποιο άτομο με αναπηρία στην τάξη τους. Κάτι άλλο που θα μπορούσε να ερευνηθεί σε συνδυασμό με το παραπάνω είναι και ο ρόλος του δασκάλου. Πως μπορεί δηλαδή να επηρεάσει τα παιδιά αλλά και τους γονείς σε σχέση με τη συνεκπαίδευση. Τέλος, μια άλλη ερευνητική πρόταση μπορεί να είναι ο ρόλος της πολιτείας στην μέθοδο της συνεκπαίδευσης και πως μπορεί αυτή να βοηθήσει και να ενισχύσει για τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους, χωρίς διακρίσεις με σεβασμό, αποδοχή στους άλλους και ενσυναίσθηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ainscow, M. (2000) . The next step for special education, *British Journal of Special Education*, 27(2), 76-80.

Ainscow, M., & Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 231–238.

Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., & Μπέλιου, Β. (2004). Η αναγκαιότητα δημιουργίας δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης: οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών. Στο Μ. Ζαφειροπούλου, & Γ. Κλεφταράς (Επιμ.), *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού* (σσ. 65-106). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Department of Health and Human Services (2010). *Healthy people: Understanding and improving health* (2). Washington, DC: US Government Printing Office.

Diamond, K., Furgy, L. W., & Blass, S. (1993). Attitudes of Preschool Children Toward Their Peers With Disabilities: A Year-Long Investigation in Integrated Classrooms. *The Journal of Genetic Psychology*, 154(2), 215.

Dyson, L. L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25 (2), 95-105.

Eleftheriou, P., Stamou, A. G., Alevriadou, A., & Tsakiridou, E. (2013). A comparative study of representations about disability in primary school children's drawings: a sociosemiotic approach. *Social Semiotics*, 23 (5), 663-674.

Ζαφειρόπουλος Κ. (2015). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία*. Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών. Αθήνα: Κριτική ΑΕ.

Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (2000). *Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές*. Στο Α. Ζώνιου–Σιδέρη (επιμ.), Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες, 31–56. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Fisher, D., Pumpian, I. & Sax, C. (1998). High school students' attitudes about and recommendations for their peers with significant disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(3), 272-282.

- Forlin, C. (2013). Issues of Inclusive Education in the 21st Century. *Journal of Learning Science*, 6, 68-81. doi:10.15027/35243
- Friend, M., & Cook, L. (2004). *Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics*. New Mexico: Public Education Department Quarterly Special Education Meeting.
- Gash, H. (1993). A constructivist attempt to change attitudes toward children with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 8 (2), 106-125.
- Gash, H., & Coffey, D. (1995). Influences on attitudes toward children with mental handicap. *European Journal of Special Needs Education*, 10 (1), 1-16.
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the type of school. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 531-541.
- Hindes, Y. & Mather, J. (2007). Inclusive Education at the post-secondary level: Attitudes of students and professors. *Exceptionality Education Canada*, 17(1), 107-127.
- Hong, S.Y., Kwon, K.A., Jeon, H.J. (2014). Children's attitudes towards peers with disabilities. Associations with personal and parental factors. *Infant and Child Development*, 23, 170-194.
- Kalyva, E. & Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 213–220.
- Καραγιάννη Π., Ζωνίου Α. (2006). Το Κοινωνικό Μοντέλο της Αναπηρίας. *Θεωρία και Ερευνητική Πρακτική. Αντιφάσεις και Ερωτήματα. Μακεδόν, τευχ.15*, 223-232.
- Kavale, K. A. & Mostert, M. P. (2004). River of ideology, islands of evidence, in Mitchell, D. (Επιμ.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education II* (σσ. 192-213). New York: RoutledgeFalmer.
- Κορόγλου Σ. (2016). *Η επίδραση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. .

Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Theodoropoulos, H. (2008). SEN Students' Inclusion in Greece: Factors Influencing Greek Teachers' Stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413-421.

Κρουσταλάκης, Γ. (1995). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα : Γρηγόρη

Magiati, I., Dockrell, J. E., & Logotheti, A. E. (2002). Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context and cognition. *Applied Developmental Psychology*, 23, 409-430.

Marshall, J., Ralph. S., & Palmer, S. (2002). I wasn't trained to work with them': mainstream teachers' attitudes to children with speech and language difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, 6(3), 199-215.

Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (2). New York: Harper and Row.

Ματσαγγούρας ,Η. (2005). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

McGregor, G., & Vogelsberg, T. (1998). Inclusive Schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations. *A Synthesis of the Literature that Informs Best Practices about Inclusive Schooling*. Pittsburgh, PA: Allegheny Univ. of the Health Sciences.

Μιχαηλίδης, Κ. (2000). *Οι Κοινωνικές αναπαραστάσεις της Συνεκπαίδευσης των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

N. 2817/2000, Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ Α', 78 / 14-03-2000).

N. 4115/2013, Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ Α', 24 / 30-01-2013).

Nikolarazi, M., & DeReubekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes toward deaf children, children with wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education*, 16, 167-182.

Norwich, B. (2000). Inclusion in education: From concepts, values, and critique to practice, in Daniels, H. (Επιμ.). *Special education re-formed. Beyond rhetoric* (σσ. 5-30). London: Routledge Falmer Press.

Π. Δ. 603 / 1982. Οργάνωση και λειτουργία των μονάδων ειδικής αγωγής.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας βιβλίου δασκάλου. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm

Παντελιάδου, Σ. (2005). *Επιμόρφωση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις δυσκολίες μάθησης*. Βόλος: ΕΠΕΑΕΚ Π.

Παντελιάδου, Σ. & Λαμπροπούλου, Β. (2000). Έφηβοι και νέοι: Στάσεις προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και τη σχολική τους ένταξη. *Νέα Παιδεία*, 95, 120-133.

Παπανικολάου, Γ. (2018). *Δείκτες ποιότητας Προγράμματος Συνεκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Παπαστάμου, Σ.(1990). Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική ψυχολογία, Διομαδικές σχέσεις.(επιμ.) . Αθήνα: Οδυσσεάς.

Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Πολυζοπούλου Κ. (2019). *Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στατιστική ανάλυση των απόψεων και των στάσεων μαθητών, εκπαιδευτικών και φοιτητών σχετικά με την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο της γενικής αγωγής*. (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών

Soler, M. (1996). Ενιαία εκπαίδευση, αποτελέσματα της Συνδιάσκεψης της Σαλαμάνκα. Στο *Ευρωπαϊκό Σεμινάριο HELIOS, Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη: Τάσεις και Αλλαγές*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 57–62.

Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους*. Αθήνα: Gutenberg

Soulis, S. G., Georgiou, A., Dimoula, K., & Rapti, D. (2016). Surveying inclusion in Greece: empirical research in 2683 primary school students. *International Journal of Inclusive Education*, 1-14.

Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, N. J. & Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 73(4), 435-55.

Τσαρουχά Β. (2013). *Παραγωγή και χρήση στρατηγικών διδασκαλίας για τη συνεκπαίδευση μαθητών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες*. (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών

Townsend, M. A. R., Wilton, K. M., & Vakilirad, T. (1993). Children's attitudes toward peers with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 37(4), 405-411.

United Nations (2021). Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο. Ανακτήθηκε από:

<https://unric.org/el/%cf%83%cf%8d%ce%bc%ce%b2%ce%b1%cf%83%ce%b7-%ce%b3%ce%b9%ce%b1-%cf%84%ce%b1-%ce%b4%ce%b9%ce%ba%ce%b1%ce%b9%cf%8e%ce%bc%ce%b1%cf%84%ce%b1-%cf%84%cf%89%ce%bd-%ce%b1%cf%84%cf%8c%ce%bc%cf%89%ce%bd-%ce%bc-2/>

UNESCO. (2008). *Equity and Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.

Wagner, M. Newman, L. Cameto, R. Levine, P., & Garza, N. (2006). An Overview of Findings From Wave 2 of the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). *Institute of Education Sciences*.

Χανιωτάκης, Ν.Ι. & Θωίδης, Ι.Δ., 2002, Διαθεματικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο ολοήμερο σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 6, 239-267.

Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε. 2001. Η μέθοδος project στο σχολείο. Στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης (επιμ.). *Ολοήμερο σχολείο: Λειτουργία και Προοπτικές*, 67-77, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χατζημανώλη, Δ. (2005). Από την ένταξη – ενσωμάτωση στη συμπερίληψη. Ένας επαναπροσδιορισμός της αντιμετώπισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Εκπαιδευτική κοινότητα*, 72, 30–35.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τάξεις Δ', Ε', Στ'.* Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες. Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα : Τυπωθήτω.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΚΙΝΗΣΗΣ & ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΖΩΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για άτομα με αναπηρίες
(Α.με.Α.)»

Στα πλαίσια έρευνας που διεξάγεται για την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας προς την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη «Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για Άτομα με Αναπηρίες» του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, παρακαλώ όπως απαντήσετε με ειλικρίνεια και σαφήνεια στις παρακάτω ερωτήσεις.

Σκοπός της διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την συνεκπαίδευση τους με μαθητές Α.με.Α. .

Η συμβολή σας στην επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, εμπιστευτικό και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά και μόνο στα πλαίσια της ανάλυσης της έρευνας.

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για την πολύτιμη συνεισφορά και το χρόνο σας.

Με εκτίμηση

Γιαννακοπούλου Θεοδώρα

Νηπιαγωγός, Απόφοιτος του ΤΕΕΑΠΗ Πάτρας

Email: doragiannakopoulou93@gmail.com

Δημογραφικά στοιχεία μαθητή (Παρακαλώ αναγράψτε τα αρχικά του ονόματος σας π.χ. Δ.Γ.):

Φύλο: Κορίτσι Αγόρι

Ηλικία:.....

Έχετε κάποιο Α.με.Α. στην οικογένεια σας; Ναι Όχι

1. Γνωρίζετε τι είναι τα Άτομα με Ανάγκες (Α.με.Α.);

Ναι Όχι

2. Έχετε γνωρίσει κάποιο Α.με.Α. ποτέ;

Ναι Όχι

Αν ναι πως αξιολογείτε την εμπειρία σας;

Ήμουν φιλικός/η μαζί του.

Ένωσα αμηχανία.

Δεν ήθελα να του μιλήσω.

Έχω θετικές εντυπώσεις.

4. Στην τάξη σας έχετε κάποιο παιδί με δυσκολίες;

Ναι Όχι

Αν ναι πώς νιώθετε που είναι στην τάξη σας;

Δεν ξέρω πώς να τον προσεγγίσω.

Νιώθω άνετα μαζί του.

Είμαστε φίλοι.

Δεν τον θέλω στην τάξη.

4. Τι θα κάνατε αν ερχόταν στην τάξη σας ένας Α.με.Α. συμμαθητής;

- Θα πήγαινα να του μιλήσω.
- Θα τον κοροΐδενα.
- Θα γινόμασταν φίλοι.
- Δεν θα ήθελα να του μιλήσω καθόλου.

5. Τι πιστεύετε μπορεί να κάνει ο/η δάσκαλος/α για να βοηθήσει εσένα και τον Α.με.Α. συμμαθητή σου, ώστε να γίνεται καλύτερα το μάθημα ;

- Να δημιουργήσει ένα φιλικό κλίμα με όλα τα παιδιά.
- Να τον βάζει να κάνει μόνος του τις εργασίες μέσα στην τάξη.
- Να εργάζεστε μέσα στην τάξη σε ομάδες.
- Να μην τον αφήνει να συμμετέχει στο μάθημα.

6. Πώς θα αντιδρούσατε αν ένα τέτοιο παιδί είχε ακραίες συμπεριφορές μέσα στην τάξη;

- Θα προσπαθούσα να τον ηρεμίσω.
- Θα απευθυνόμουν στη/στο δασκάλα/ο να βρει λύση.
- Θα του φώναζα να σταματήσει.
- Θα αδιαφορούσα.

7. Πιστεύετε θα αντιμετωπίζατε ένα παιδί Α.με.Α. καλύτερα αν γνωρίζατε περισσότερα πράγματα για την Ειδική Αγωγή και τα Α.με.Α. ;

Ναι Όχι

8. Πιστεύετε ότι είναι δυνατόν να γίνεται μάθημα με κάποιο παιδί Α.με.Α. μέσα στην τάξη σας;

Ναι Όχι

9. Τι θα θέλατε να αλλάξετε στην διαδικασία του μαθήματος, ώστε να γίνεται το μάθημα πιο εύκολα και για εσάς αλλά και για τα παιδιά Α.με.Α. που υπάρχουν στα σχολεία;

Απάντηση:

.....
.....
.....
.....
.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΒΕΒΑΙΩΣΗ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ
ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ Δ/ΝΣΗ Π. & Δ. ΕΚΠ/ΣΗΣ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Π.Ε. ΛΑΚΩΝΙΑΣ
7^ο 6/Θ. ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΠΑΡΤΗΣ
Ταχ.Δ/ση: Καλογωνιά Σπάρτης -23100 Τηλέφωνο: 2731022775
email: mail@dim-kalog.lak.sch.gr

ΒΕΒΑΙΩΣΗ

Ο υπογραφόμενος Μουστάκης Ηλίας Διευθυντής του 6/θ. 7^{ου} Δημοτικού Σχολείου Σπάρτης, βεβαιώνω ότι στις 12 Μαΐου 2021 χορηγήθηκε η προβλεπόμενη άδεια, για τη διανομή τωνερωτηματολογίων στις τάξεις Ε' και ΣΤ', που αφορά στην εκπόνηση διπλωματικής εργασίας της Γιαννακοπούλου Θεοδώρας, προς την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη «Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για Άτομα με Αναπηρίες» του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Η βεβαίωση αυτή χορηγείται, προκειμένου να χρησιμοποιηθεί ως δικαιολογητικό για κάθε νόμιμη χρήση.

**Καλογωνιά, 09 Ιουλίου 2021 Ο
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΤΟΥ
ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Ψηφιακά

υπογεγραμμένο από ILIAS MOUSTAKIS

Ημερομηνία: 2021.07.09

09:36:37 EEST



ΗΛΙΑΣ Ι. ΜΟΥΣΤΑΚΗΣ