

ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ & ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Θέμα της διπλωματικής εργασίας:

**Η εφαρμογή της Ειδικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος**

Σερασίδου Άννα

ΑΜ: 108/2017

Επιβλέπων Καθηγητής: **Μαυρίδης Σάββας**

Θεσσαλονίκη, 2019

ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ & ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Θέμα της διπλωματικής εργασίας:

**Η εφαρμογή της Ειδικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος**

**The application of Special Education in the primary school
of the greek educational system**

Σερασίδου Άννα ΑΜ: 108/2017

Η εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των απαιτήσεων του
Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του
Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του
Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης.

Θεσσαλονίκη, 2019

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων από το Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης δε σημαίνει αυτοδίκαια και την αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα της παρούσης.

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, η οποία παρατίθεται είτε ως απόσπασμα είτε ως παράφραση καθώς αυτό ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή

Σερασίδου Άννα

If I regarded my life from the point of view of the pessimist,
I should be undone.
I should seek in vain for the light that does not visit my eyes and
the music that does not ring in my ears.
I should beg night and day and never be satisfied.
I should sit apart in awful solitude, a prey to fear and despair.
But since I consider it a duty to myself and to others to be happy,
I escape a misery worse than any physical deprivation.

Helen Keller

Hold my hand and walk with me.
We must break the back of social inequity;
We must empower every individual with a disability.
To live with dignity in an inclusive society.

William E. Lightbourne

Tell me and I forget.
Teach me and I remember.
Involve me and I learn.

Benjamin Franklin

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διπλωματικής εργασίας, εξετάζεται η ιστορία της ειδικής παιδαγωγικής, τόσο στο δυτικό και ανατολικό κόσμο, όσο και στη σύγχρονη Ελλάδα, υποστηρίζεται η έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης ως μια σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική, ενώ παράλληλα διευκρινίζονται οι όροι ‘ενσωμάτωση’, ‘ένταξη’ και ‘ενταξιακή εκπαίδευση’ που συχνά προκαλούν σύγχυση, λόγω των συγκεχυμένων διαφορών που νοηματοδοτούν. Επιπρόσθετα, εξετάζονται οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχημένη εφαρμογή της συμπερίληψης και αναλύεται ο ρόλος της οικογένειας στην ενταξιακή διαδικασία. Επιπλέον, καταγράφεται τόσο η ανάγκη εισαγωγής καινοτόμων ιδεών στην εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ή εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και η συμβολή τους στη γενικότερη εξέλιξη των μαθητών με ιδιαιτερότητες.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας πραγματεύεται τις στάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ή μαθησιακές ανάγκες στο γενικό σχολείο και μελετά τα οφέλη και τα προβλήματα που αναδύονται από τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας διερευνήθηκε η στάση 50 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που εργάζονται σε ειδικά και γενικά σχολεία των Νομών Θεσσαλονίκης, Αθήνας, Σάμου, Λέσβου, Ημαθίας και Άρτας. Το εργαλείο συλλογής των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα ερωτηματολόγιο σχεδιασμένο από την ερευνήτρια για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, αλλά και μεταξύ αυτών και των γονέων είναι ιδιαίτερα σημαντική. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η συνεργασία τους με τους γονείς είναι πιο ωφέλιμη για τον ίδιο το μαθητή. Σαν αποτέλεσμα της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, παρατηρούνται σημαντικά οφέλη για τους μαθητές. Ανάμεσα στα προβλήματα που προβάλλονται έντονα βρίσκεται η άρνηση της αποδοχής της αναπηρίας του παιδιού, ενώ παράλληλα εντοπίζεται μεγάλο χάσμα ανάμεσα στις αξίες που φέρουν τα δύο εμπλεκόμενα μέρη (εκπαιδευτικοί και γονείς) αναφορικά με το πώς αντιμετωπίζονται καλύτερα οι ανάγκες των παιδιών.

Η παρούσα εργασία αναδεικνύει τον πολλαπλό ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, καθώς επιφορτίζεται με ολοένα αυξανόμενες ευθύνες και αρμοδιότητες, λόγω των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών του.

Λέξεις – Κλειδιά: ειδική αγωγή, εκπαιδευτικοί, γονείς, συνεργασία

ABSTRACT

This diplomatic thesis is divided into two parts: theory and research. In the theoretical part, the thesis reviews the history of special education both in western and eastern world and in contemporary Greece, establishes inclusive education as an educational practice and clarifies the terms 'integration', 'inclusion' and 'inclusive education'. Additionally, there is an examination of the factors that contribute to a successful implementation of inclusive education and the role of the family is recorded and examined thoroughly. The theoretical part concludes with the necessity of new innovative ideas in the education of the students with special educational needs and on how they contribute to the evolution of the students with particularities.

The research examines the perceptions and the attitudes of special education teachers toward inclusion of students with special or educational needs in the general class. In addition, the paper studies the benefits and the obstacles that come up as a result of the cooperation developed between special educators and parents of those children.

To achieve the purpose of research examining the attitudes of 50 special education teachers working in general and special primary schools in the Prefecture of Thessaloniki, Athens, Samos, Lesbos, Imathia and Arta. Data collection was accomplished by a questionnaire made by the researcher, used for the research needs.

The findings of the research showed that the majority of the educators consider their cooperation with the general education teachers and the one they had with the parents to be particularly significant. In fact, they believed that their cooperation with the parents is also beneficial for the students themselves. As a result of their cooperation with the parents, many significant benefits were observed for the students and the most important obstacle observed by the educators that participated the survey is that parents deny to accept the fact that the child has special or educational needs. Moreover, there has been estimated a big value gap between educators and parents referring to the ways the children's needs need to be satisfied.

In this paper the multi-purpose role special education teachers play is highlighted, as they are burdened with growing responsibilities and duties, due to the specialized needs of students.

Key-words: special education, special education teachers, parents, cooperation

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	5
Abstract	6
Πρόλογος	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	12
1.1 Ειδική Παιδαγωγική και συσχετισμός της με τον όρο της ένταξης και της συνεκπαίδευσης	12
1.2 Παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία της ένταξης μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο	15
1.3 Μοντέλα σχολικής ένταξης και μοντέλα συμπερίληψης	18
1.4 Ιστορική αναδρομή της ενταξιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα	23
1.4.A. Ο θεσμός της ειδικής αγωγής την περίοδο 1828 – 1906	25
1.4.B. Ο θεσμός της ειδικής αγωγής την περίοδο 1906 – 1973	26
1.5 Η νομοθεσία της ειδικής αγωγής στη σύγχρονη Ελλάδα	29
1.6 Το κοινωνικό στίγμα για τις οικογένειες που έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες	36
1.7 Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων μαθητών με ειδικές ανάγκες ή μαθησιακές δυσκολίες. Ο ρόλος των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία	38
1.8 Η ειδική αγωγή στο δυτικό κόσμο	46
1.8.A. Η ειδική αγωγή στην Αγγλία	49
1.9 Η ειδική αγωγή στον ανατολικό κόσμο	53
1.9.A. Η ειδική αγωγή στην Κίνα	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	60
2.1 Ανάγκη ανανέωσης του εκπαιδευτικού περιεχομένου της ειδικής αγωγής με καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα	60
2.2 Καινοτομίες στην ειδική αγωγή με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών	62
2.3 Η καινοτομία της πρώιμης παρέμβασης	63
2.4 Η καινοτομία της Αγωγής Υγείας και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	64

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	68
3.1 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα	68
3.2 Δείγμα της έρευνας	69
3.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων	70
3.4 Διαδικασία της έρευνας	71
3.5 Υποθέσεις της έρευνας	72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	73
4.1 Σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας	74
4.2 Έλεγχος των αρχικών υποθέσεων της έρευνας	96
4.3 Περιορισμοί της έρευνας	98
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ	99
5.1 Συμπεράσματα – Συζήτηση	99
5.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	103
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	104
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	111

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο ‘Η εφαρμογή της Ειδικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος’ εκπονήθηκε στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου διατριβής που εντάσσεται στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών ‘Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων’ του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης.

Το θέμα της παρούσης εργασίας οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στον καθοριστικά σημαντικό ρόλο που συνειδητοποίησα ότι διαδραματίζει η κατοχή εξειδικευμένων γνώσεων και πρακτικών για τους μαθητές με ειδικές ή εκπαιδευτικές ανάγκες και για τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής με σκοπό τη σωστή διδασκαλία όλων των μαθητών της γενικής τάξης και τη διαχείριση βασικών προβληματικών που ανακύπτουν καθημερινά στη σχολική πραγματικότητα από τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ή εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις του γενικού σχολείου. Καθοριστικό επίσης ρόλο στην επιλογή του θέματος έπαιξε και η συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας που κατέχει η συνεργασία, η οποία απαιτείται μεταξύ των εκπαιδευτικών για την επιτυχή συνεκπαίδευση των μαθητών αυτών στις γενικές τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί το πρώτο ταξίδι μου στο χώρο της έρευνας. Η επιτυχής ολοκλήρωση αυτού του πολύτιμου ταξιδιού δεν θα ήταν δυνατή χωρίς την υποστήριξη κάποιων πολύ σημαντικών για μένα ανθρώπων. Αρχικά θέλω να εκφράσω την απεριόριστη ευγνωμοσύνη μου στον επιβλέποντα καθηγητή της παρούσας διπλωματικής κ. Σάββα Μαυρίδη, Αναπληρωτή Καθηγητή και Πρόεδρο του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων. Τον ευχαριστώ θερμά τόσο για την επιστημονική καθοδήγηση που μου παρείχε καθ’ όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής, όσο και για το αμέριστο ενδιαφέρον του, τη συνεργασία και την υπομονή που έδειξε από την αρχή έως το τέλος του πονήματος αυτού.

Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω θερμά όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής για την προθυμία τους να συμμετάσχουν στην έρευνα, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό, τόσο στη διεξαγωγή της έρευνας, όσο και στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Η συνεισφορά τους υπήρξε βαρύνουσας σημασίας, καθώς χωρίς τις απόψεις και την εμπειρία τους δεν θα ήταν εφικτή η περάτωση του έργου αυτού.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την υπομονή και την ψυχολογική στήριξη που μου προσέφερε καθ’ όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο 20^{ος} αιώνας υπήρξε ορόσημο για την ειδική αγωγή καθώς από τα μέσα αυτού άρχισαν να καταργούνται οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Σημαντικοί σταθμοί στην ιστορία της ειδικής αγωγής είναι η έκθεση Warnock που υπεγράφη στη Μεγάλη Βρετανία το 1978 και το Παγκόσμιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής που διεξήχθη στη Σαλαμάνκα το 1994, οπότε και θεσπίστηκε το νέο πλαίσιο δράσης της UNESCO, το οποίο εισήγαγε την ενταξιακή εκπαίδευση στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό σκηνικό.

Οι παγκόσμιες εξελίξεις στο χώρο της ειδικής αγωγής είχαν ως αποτέλεσμα την ψήφιση του Νόμου 2817/2000 στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον οποίο η πολιτεία επιχείρησε να εντάξει την ειδική αγωγή στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, συνδέοντάς την με την παραγωγική διαδικασία, γεγονός που οδηγεί μακροπρόθεσμα στην κοινωνική επανένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Σούλης, 2002).

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αρχικά εννοιολογική οριοθέτηση σημαντικών όρων για την παρούσα εργασία, όπως ένταξη, ενσωμάτωση, συνεκπαίδευση και συμπερίληψη, ενώ στη συνέχεια παρατίθενται οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία της ένταξης μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Ακολούθως, γίνεται αναφορά στα μοντέλα της σχολικής ένταξης και συμπερίληψης. Παράλληλα, παρουσιάζονται συνοπτικά κάποια ιστορικά στοιχεία για την ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική της χώρας, χωρισμένα σε δύο χρονικές περιόδους, έως ότου φτάσουμε στη νομοθεσία της ειδικής αγωγής στη σύγχρονη Ελλάδα. Επιπλέον, στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφεται το κοινωνικό στίγμα για τις οικογένειες που έχουν παιδί με ειδικές ανάγκες, ενώ ιδιαίτερη μνεία γίνεται στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων μαθητών με ειδικές ανάγκες ή μαθησιακές δυσκολίες, όπως και στο ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, παρουσιάζεται η ειδική αγωγή στο δυτικό κόσμο και αντιπαραβάλλεται με την ειδική αγωγή στον ανατολικό κόσμο, ενώ παράλληλα γίνεται ιστορική αναδρομή σε Αγγλία και Κίνα.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην καινοτομία στο χώρο της ειδικής αγωγής και ειδικότερα στην ανάγκη ανανέωσης του εκπαιδευτικού περιεχομένου της ειδικής αγωγής με καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ακολουθούν καινοτομίες στην ειδική αγωγή με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, ενώ γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην καινοτομία της πρώιμης παρέμβασης και της Αγωγής Υγείας και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Το τρίτο κεφάλαιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας που ακολουθήθηκε. Αναλυτικά, παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε καθώς και η διαδικασία της έρευνας. Επιπλέον, γίνεται αναφορά σε ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν, προτού διεξαχθεί η έρευνα.

Το τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζει αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας με τους πίνακες και ακολουθεί ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας και η σύνδεσή τους με τα ερευνητικά ερωτήματα. Έπεται ο έλεγχος των αρχικών υποθέσεων της έρευνας και οι περιορισμοί αυτής.

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας καταγράφονται τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας, ενώ στο τέλος αυτού γίνονται προτάσεις για περαιτέρω μελλοντική έρευνα στην ειδική αγωγή.

Εν κατακλείδι, ακολουθεί η βιβλιογραφία και το παράρτημα, στο οποίο περιλαμβάνεται το ερωτηματολόγιο, όπως δόθηκε στην έντυπη μορφή. Σημειώνεται πως σε ορισμένα σημεία της εργασίας παρατίθενται αποσπάσματα από πρωτογενείς πηγές, στα οποία χρησιμοποιείται ορολογία που σήμερα θεωρείται απαράδεκτη και παρωχημένη. Ωστόσο, η χρήση των συγκεκριμένων όρων κρίνεται σκόπιμη και αναγκαία, ώστε να διασφαλίζεται η αυτολεξεί μεταφορά των πρωτογενών πηγών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας – Βιβλιογραφική ανασκόπηση

1.1 Ειδική Παιδαγωγική και συσχετισμός της με τον όρο της ένταξης και της συνεκπαίδευσης

Τα τελευταία 40 χρόνια, σημειώνεται μια σταθερή στροφή της ειδικής αγωγής προς την εφαρμογή ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών, έτσι ώστε να δημιουργηθούν σχολεία «για όλους», στα οποία οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όχι μόνο εντάσσονται, αλλά φοιτούν και διδάσκονται μέσα στο πλαίσιο της γενικής τάξης μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται ότι τα τελευταία 20 χρόνια, οι νέες ενταξιακές πρακτικές σχεδιάζονται και υλοποιούνται στο πλαίσιο των βασικών αρχών της «συνεκπαίδευσης» και όχι της ένταξης, καθώς αυτό επιτάσσει το νέο αίτημα των καιρών (Παντελιάδου, 2014). Το γενικό σχολείο αποτελεί το βασικό πυλώνα της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Υπό τις κατάλληλες συνθήκες, η ένταξη στο γενικό σχολείο μπορεί να εξαλείψει φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού και να εδραιώσει την κοινωνική συνοχή και την κοινωνική δικαιοσύνη. Τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότεροι ερευνητές υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, εξασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό το αναφαίρετο δικαίωμα στην εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις, δίνοντας τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να μορφώνονται στο σχολείο της γειτονιάς τους (Καϊσέρογλου, 2010).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αντιπαρατεθεί ο όρος ενσωμάτωση με τον όρο ένταξη, καθώς πολύ συχνά οι όροι συγχέονται, δεδομένου ότι το εννοιολογικό τους περιεχόμενο παρουσιάζει μικρές ειδοποιούς, αλλά ουσιώδεις διαφοροποιήσεις. Η ενσωμάτωση αναφέρεται στην προσαρμογή του παιδιού με τις εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα ήδη υπάρχον σχολικό πλαίσιο (μαζί με κάθε αναγκαία παρεχόμενη υποστήριξη και τις συνακόλουθες εξατομικευμένες τροποποιήσεις, τόσο των αναλυτικών προγραμμάτων όσο και των εκπαιδευτικών διαδικασιών). Απεναντίας, η ένταξη αναφέρεται στην αναπροσαρμογή της ίδιας της εκπαιδευτικής δομής, έτσι ώστε να προάγει το αίσθημα του ανήκειν (Kunc, 1992: Avramidis, Bayliss, Burden, 1999), καθώς όλοι οι μαθητές σε ένα σχολείο βλέπουν τον εαυτό τους να ανήκει σε μια κοινότητα, τη σχολική κοινότητα, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών που εμφανίζουν δυσκολίες. Ως εκ τούτου, η ένταξη αποδέχεται την έννοια της διαφορετικότητας και διαφοροποίησης σαν μια φυσική κατάσταση του ανθρώπου και κατά συνέπεια του μαθητή (Bayliss, 1997: Avramidis, Bayliss, Burden, 1999). Συμπερασματικά, η ενσωμάτωση προσφέρει στο παιδί με τις εκπαιδευτικές δυσκολίες ένα σχολικό περιβάλλον σύμφωνα με τις ανάγκες του παιδιού και τις εκάστοτε υφιστάμενες περιστάσεις. Η επιθυμία λοιπόν να ενσωματώσουμε ένα μαθητή εξαρτάται κατά ένα μεγάλο ποσοστό από το βαθμό

του εφικτού ή με άλλα λόγια από το εάν μπορεί ο μαθητής να ενσωματωθεί στο ήδη υπάρχον σχολικό περιβάλλον και εάν το εν λόγω σχολικό πλαίσιο μπορεί να ανταπεξέλθει στις ανάγκες του μαθητή (Thomas, 1997: Avramidis, Bayliss, Burden, 1999). Από την άλλη πλευρά, ο όρος ένταξη προϋποθέτει μια σημαντική ανακατασκευή του γενικού σχολικού συστήματος, ώστε κάθε σχολείο να είναι σε θέση να δεχθεί κάθε μαθητή ανεξάρτητα από τη δυσκολία που παρουσιάζει ο ίδιος (Avramidis, Bayliss, Burden, 1999).

Σύμφωνα με τους αρχικούς εκφραστές του όρου της συνεκπαίδευσης (Stainback & Stainback, 1990 Fuchs & Fuchs, 1994: Καϊσέρογλου, 2010), οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να διδάσκονται μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές της γενικής εκπαίδευσης, ενώ η μεμονωμένη ειδική εκπαίδευση δεν πρέπει να υφίσταται πια. Κάτι τέτοιο εμπερικλείει ριζικές αλλαγές σε ολόκληρο το οικοδόμημα της γενικής εκπαίδευσης καθώς πέραν της υποχρεωτικής αλλαγής των αναλυτικών προγραμμάτων και την μετατόπιση του κέντρου βάρους και σε άλλους τομείς εκτός του ακαδημαϊκού, δίνει έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις και συναναστροφές των μαθητών μεταξύ τους, εδραιώνοντας την αναπηρία ως ένα χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης, πεποίθηση που πρέπει να καλλιεργείται από το σχολείο και τους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι νέες ενταξιακές πρακτικές της συνεκπαίδευσης αναγνωρίζουν ως βασική αρχή αυτή της ατομικότητας του μαθητή, ενώ οποιαδήποτε δυσκολία δεν παρουσιάζεται πλέον ως πρόβλημα, αλλά ως ιδιαιτερότητα της ανθρώπινης φύσης (Παντελιάδου, 2014). Σύμφωνα με τις νέες τάσεις της παιδαγωγικής, οι σύγχρονοι ερευνητές μετέρχονται τον όρο inclusive education, ένα νέο παιδαγωγικό όρο, αυτό της συνεκπαίδευσης, που έρχεται για να αντικαταστήσει τον πλέον απαρχαιωμένο όρο της ένταξης, ο οποίος έχει πάψει να εξυπηρετεί τους σκοπούς της ειδικής παιδαγωγικής, καθώς δεν αποτελεί τον απώτερο στόχο, αλλά το μέσο για να αλλάξουν τα κοινωνικά δεδομένα (Καϊσέρογλου, 2010).

Η έννοια της κοινωνικής ένταξης στην Παιδαγωγική αναφέρθηκε αρχικά στις ΗΠΑ και αφορούσε τις φυλετικές/εθνικές μειονότητες, αργότερα τα παιδιά των μεταναστών και τα τελευταία μόλις χρόνια χρησιμοποιήθηκε και για τους ανάπηρους, οι οποίοι ως κοινωνικά αδύναμη ομάδα βρίσκονται ολοένα και περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη κατηγορία ανθρώπων, σε κίνδυνο να τοποθετηθούν στο κοινωνικό περιθώριο, αφού τα δικαιώματά τους μπορούν εύκολα να καταστρατηγηθούν (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Η ένταξη των μαθητών με εκπαιδευτικές δυσκολίες ενεργεί αντίθετα προς τον κοινωνικό διαχωρισμό και δε στιγματίζει τους μαθητές που τις φέρουν, καθώς το γενικό σχολείο για τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών προσφέρει νέες δυνατότητες μάθησης και κοινωνικής ενσωμάτωσης σε αντιδιαστολή με το ειδικό σχολείο. Η συμβίωση και εκπαιδευτική σύμπραξη των μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές δυσκολίες συντελεί στην αποβολή των προκαταλήψεων και ανασφαλειών, δημιουργεί κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και εκτίμησης, προωθεί την εξοικείωση με τα προβλήματα των ανθρώπων με διαφορετικές ικανότητες, ενώ παράλληλα παίζει ουσιαστικό και εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στη γενικότερη ενσωμάτωσή τους σε όλους τους τομείς της ζωής και στηρίζει τη διαφορετικότητα (Χρηστάκης, 2006).

Ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να δίδεται για τη σαφή διάκριση μεταξύ των ευάλωτων ομάδων, ώστε να μη λογίζονται ως άτομα με ειδικές ανάγκες, άλλες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες που εμφανίζουν κοινά χαρακτηριστικά. Η διάκριση πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή και ευαισθησία, καθώς τα περισσότερα παραμελημένα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου που εμφανίζουν στοιχεία πολιτιστικής αποστέρησης, πολλές φορές δεν μπορούν να επεξεργαστούν τις πολιτιστικές και γλωσσικές διαφορές ως ερεθίσματα για τη διάντιση των εμπειριών τους, αλλά τις αποκωδικοποιούν συνήθως ως μεμονωμένα διανοητικά και συναισθηματικά σκευάσματα με αποτέλεσμα να λογίζονται λανθασμένα ως άτομα με ειδικές ανάγκες. Επίσης, σε αυτή την κατηγορία των παραμελημένων παιδιών θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν και τα παιδιά που παρόλη τη σταθερή οικογενειακή τους κατάσταση, δεν έχουν ιδιαίτερα σταθερή συναισθηματική σχέση με τους ενήλικες κηδεμόνες τους. Τα παραμελημένα παιδιά δεν φέρουν ένα είδος αναπηρίας, όμως οι δυνατότητές τους είναι αρκετά περιορισμένες τόσο στην επικοινωνία με άλλα παιδιά/άτομα όσο και στη χρήση άλλων πολιτιστικών πρακτικών. Αυτές οι ιδιαίτερες περιπτώσεις μαθητών πρέπει να διαφοροποιηθούν από τις περιπτώσεις μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες και να ενισχυθούν μέσα στο γενικό σχολείο με επιπλέον βοηθητικά μέτρα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Η έρευνα της σύγχρονης ειδικής Παιδαγωγικής βρίσκεται μπροστά σε πολύπλοκα και δαιδαλώδη μεθοδολογικά προβλήματα, αναδύοντας πολλές προκλήσεις για τη σύγχρονη κοινωνία. Τα μεθοδολογικά προβλήματα της ειδικής παιδαγωγικής μεταξύ άλλων οφείλονται τόσο στο εξειδικευμένο αντικείμενό της, όσο και στο μικρό αριθμό του ερευνητικού δείγματος, στην ιδιαίτερη δυσκολία που παρουσιάζει η πρόσβαση στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο, αλλά και στη δυσδιάκριτη διαφοροποίηση των διαφόρων κοινωνικά ευάλωτων ομάδων από τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Σούλης, 2006).

Ιδιαίτερα κρίσιμη για την αποδοχή της διαφορετικότητας είναι η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών, των μαθητών αλλά και των γονέων. Είναι αποδεδειγμένο ερευνητικά ότι η συναναστροφή με άτομα με ειδικές ανάγκες (ΑμεΑ) συμβάλλει στην άρση των προκαταλήψεων. Μέσα από αυτήν, καλλιεργούνται θετικές στάσεις που οδηγούν στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για ένα κοινό Σχολείο που είναι αποτελεσματικό για όλους. Το ζητούμενο αυτό μπορεί να επιτευχθεί, με ποικίλους τρόπους και έχοντας ως απώτερο σκοπό να παρουσιάζει πάντα τις θετικές όψεις της αναπηρίας στην κοινωνία (Αργυριάδης, Δημητροπούλου, Κωνσταντάρης, 2015). Η ενταξιακή εκπαίδευση, πρωταρχικά, είναι καλή εκπαίδευση για όλους και δευτερογενώς, αποτελεί τον καλύτερο τρόπο για να εκπαιδεύσει κανείς μαθητές με ειδικές ανάγκες (Ainscow, 2013; Deppeler, 2012; Sharma et al., 2012).

1.2 Παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία της ένταξης μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο

Αρχικά είναι απαραίτητο να ειπωθεί ότι βασική προϋπόθεση για να επιτύχει η διαδικασία της ένταξης στο σχολικό περιβάλλον είναι η εργονομική διαμόρφωση του εσωτερικού και εξωτερικού χώρου του σχολείου, της τάξης και του αύλειου χώρου, έτσι ώστε να είναι εφικτή η μετακίνηση όλων των μαθητών προς όλους τους χώρους του σχολείου. Ιδιαίτερη μέριμνα οφείλει να δοθεί στη λήψη των απαραίτητων μέτρων για τους μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες, ήτοι, τους κωφούς, βαρήκοες, τυφλούς και με μειωμένη όραση μαθητές. Για τους μαθητές με κινητικές αναπηρίες πρέπει να λαμβάνονται ιδιαίτερα μέτρα που θα διευκολύνουν την πρόσβαση στο χώρο του σχολείου, την αποχώρηση από το χώρο καθώς και τη μετακίνησή τους σε αυτόν. Κάθε σχολική μονάδα πρέπει να διαθέτει τις κατάλληλες κτηριακές εγκαταστάσεις (ράμπες, ειδικά εξοπλισμένες τουαλέτες, κατάλληλα διαμορφωμένα αίθουσα φυσικής αγωγής, ανελκυστήρα, ευρύχωρες σχολικές αίθουσες κ.ά.) και όλες εκείνες τις αρχιτεκτονικές παρεμβάσεις που θα διευκολύνουν την καθημερινότητα των μαθητών με ειδικές ανάγκες και δε θα τους προσδίδουν εμπόδια στα ήδη υπάρχοντα. Τέλος, η σχολική μονάδα που φιλοξενεί μαθητές με ειδικές ανάγκες οφείλει να είναι εξοπλισμένη με την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και όλα τα απαραίτητα εποπτικά μέσα που ολοκληρώνουν την εκπαιδευτική πράξη μέσα στην τάξη (ειδικά πληκτρολόγια και Η/Υ, οθόνες αφής, video, εκπαιδευτικό υλικό κ.ά.).

Σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει ουσιαστικά στην επιτυχημένη ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες είναι η διεπιστημονική συνεργασία του σχολείου με ομάδες ειδικών επιστημόνων αγωγής και υγείας (παιδοψυχίατρο, ψυχολόγο, εργοθεραπευτή, λογοθεραπευτή, φυσιοθεραπευτή κ.ά.). Η συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής με τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας είναι ωφέλιμο να λαμβάνει χώρα συχνά καθώς μια ολιστική εκπαιδευτική παρέμβαση μεγιστοποιεί τα εκπαιδευτικά και ενταξιακά αποτελέσματα των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Βασικό μέλημα για την ομαλή και πρόσφορη συνεργασία των μελών της διεπιστημονικής ομάδας είναι η σαφής οριοθέτηση των αρμοδιοτήτων του καθενός, γεγονός που θα διευκολύνει τη συνεργασία και θα συμβάλλει στην αποφυγή μελλοντικών συγκρούσεων και δυσπραγιών (Καϊσέρογλου, 2010).

Είναι σαφές ότι για να ωφεληθεί ο μαθητής που εντάσσεται σε μια κοινή τάξη και να επιτελεστεί σωστά η λειτουργία της ένταξης, χωρίς να ζημιώνονται οι άλλοι μαθητές, ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμόζει και να εξατομικεύει τη διδασκαλία του τροποποιώντας τους διδακτικούς στόχους, τις διδακτικές μεθόδους, αλλά και τα μέσα διδασκαλίας που μετέρχεται στη σχολική αίθουσα. Αυτό όπως είναι κατανοητό δεν είναι δυνατό να επιτυγχάνεται πάντα σε μια τάξη των 25 παιδιών, όπου ούτως ή άλλως οι μαθησιακές λειτουργίες των μαθητών διαφοροποιούνται αισθητά (Χρηστάκης, 2006). Η εξατομικευση αποτυπώνεται στους ξεχωριστούς μαθησιακούς στόχους για κάθε μαθητή,

στην αξιολόγηση της επίδοσής του, στις δραστηριότητες μάθησης, στα υλικά εργασίας που χρησιμοποιούνται, καθώς και στην κατανόηση του προσωπικού ρυθμού μάθησης του μαθητή. Η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας από τον εκπαιδευτικό της τάξης διαμορφώνει μια βαθιά προσωπική σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και σε κάθε μαθητή ξεχωριστά. Με αυτόν τον τρόπο προέκυψε ο όρος της ένταξης ως η κεντρική ιδέα της θεμελιωμένης θεωρίας (Σούλης, 2006).

Ένας ακόμα πολύ σημαντικός παράγοντας, ο οποίος έχει προκαλέσει αξιοσημείωτο ενδιαφέρον στους επιστημονικούς κύκλους της παιδαγωγικής τόσο της γενικής όσο και της ειδικής, είναι οι γνώσεις των επαγγελματιών της εκπαίδευσης για τα παιδιά με εκπαιδευτικές δυσκολίες που αποκομίζουν τόσο κατά τη διάρκεια των επίσημων σπουδών τους όσο και πριν, αλλά και κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους και της εμπλοκής τους με τους μαθητές αυτούς. Θεωρείται πολύ σημαντικός παράγοντας για την περαιτέρω ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και τη βελτιστοποίηση των στάσεών τους και συνδέεται άρρηκτα με την εφαρμογή της ενταξιακής πολιτικής στο σχολικό περιβάλλον. Προσπάθειες να συμπεριληφθούν αυτοί οι μαθητές στο τρέχον σχολικό σύστημα θα είναι πολύ δύσκολες και θα αποβαίνουν άκαρπες, χωρίς ένα συνεκτικό και οργανωμένο πλάνο για τη σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών όσο και κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους, σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες που παρουσιάζουν αυτοί οι μαθητές (Avramidis, Bayliss, Burden, 1999). Επιπρόσθετα, έχει αποδειχθεί ότι η συχνή επαφή και συναναστροφή με ανθρώπους που αντιμετωπίζουν κάποιου είδους δυσκολίες κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης, είτε μέσω στοχευμένων προγραμμάτων (Richards & Clough, 2004; Forlin & Chambers, 2011) είτε μέσω εμπειριών που αποκομίζονται κατά τη διάρκεια πρακτικών ασκήσεων και μαθημάτων (Forlin, 2003; Lancaster & Bain, 2010; Forlin & Chambers, 2011), έχει ως αποτέλεσμα να διαμορφώνονται θετικές στάσεις για την ένταξη (Forlin & Chambers, 2011). Πολλοί ερευνητές έχουν προτείνει ότι για να διευκολυνθεί η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για ενταξιακές τάξεις θα πρέπει να τους δίνονται περισσότερες ευκαιρίες να εμπλέκονται με ανθρώπους που παρουσιάζουν δυσκολίες και αναπηρίες σε μια προσπάθεια να ελαχιστοποιήσουν τις ανησυχίες τους και να βελτιώσουν τις στάσεις τους απέναντι σε μαθητές, οι οποίοι εμφανίζουν μεγάλη γκάμα διαφοροποιημένων ειδικών αναγκών (Forlin et al., 2007; Jung, 2007; Miller, 2008; Richards & Clough, 2004; Romi & Leyser, 2006; Winter, 2006; Forlin & Chambers, 2011). Είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί που εκπαιδεύονται και δεν έχουν μπει ακόμα σε υπηρεσία, να μαθαίνουν ότι η καλή διδασκαλία είναι καλή διδασκαλία για όλους, και όχι μόνο για τους μαθητές που έχουν ειδικές ανάγκες (Sharma et al., 2012).

Η ένταξη όμως δεν περιορίζεται μόνο στη συναναστροφή, στη συμμετοχή σε κοινά παιχνίδια και την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κοινό χώρο μάθησης, αλλά εμπεριέχει στην απαίτησή της μια κοινή επίβλεψη και προσθέτει όλα τα στοιχεία της Παιδαγωγικής, όπου όλα τα παιδιά χωρίς και με εκπαιδευτικές δυσκολίες μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά ανάλογα με τις ατομικές τους ανάγκες. Η ένταξη δηλαδή εμπεριέχει το αξίωμα του συνυπολογισμού σε όλους τους τομείς

της ζωής (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011), ενώ με την από κοινή εκπαίδευση αποδυναμώνονται και αποβάλλονται οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα αλλά και ο φόβος του άγνωστου. Προάγεται η αλληλοκατανόηση, καλλιεργείται η αλληλοαποδοχή, διαμορφώνονται στάσεις και προωθούνται μορφές επικοινωνίας που ενισχύουν την αποδοχή της διαφορετικότητας στην πολυμορφική κοινωνία. Έτσι το σχολείο εδραιώνει και ισχυροποιεί το αξίωμα των ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές (Χρηστάκης, 2006).

Για να επιτύχει η ένταξη πρέπει να συντρέχουν κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις. Εφόσον οι ασκούμενοι εκπαιδευτικοί αποκτήσουν γνώση σχετικά με τις υποχρεώσεις και τις αρμοδιότητές τους απέναντι στους μαθητές που παρουσιάζουν εκπαιδευτικές δυσκολίες και αισθανθούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη διδασκαλία τους μέσα σε ενταξιακές τάξεις, είναι απαραίτητο να τους παρέχονται οι δεξιότητες και οι ενταξιακές στρατηγικές που θα χρησιμοποιούν για να διδάξουν, χωρίς όμως να αυξάνουν τα επίπεδα του άγχους τους. Παρότι οι παρεχόμενες ευκαιρίες για εφαρμοσμένη εμπειρία με ανθρώπους με αναπηρίες και ειδικές ανάγκες έχει αυξήσει τη συνειδητοποίηση των ασκούμενων εκπαιδευτικών για ανάγκη παρέμβασης, δεν έχει βελτιώσει ωστόσο τις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη, ενώ ουσιαστικά έχει μεγιστοποιήσει την ανησυχία τους. Έχει αποδειχθεί ότι η ολοένα αυξανόμενη γνώση της νομοθεσίας και της πολιτικής πρακτικής που σχετίζεται με την ένταξη και βελτιώνει τα επίπεδα της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να γίνουν εκπαιδευτικοί που υπηρετούν την ιδέα της ένταξης, δε λειτουργεί προς την ίδια κατεύθυνση όσον αφορά τις ανησυχίες τους και το αντιλαμβανόμενο άγχος που βιώνουν όταν έχουν μαθητές με εκπαιδευτικές δυσκολίες μέσα στην τάξη τους (Forlin & Chambers, 2011).

Άλλη απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της ένταξης είναι ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη. Ενδεικτικά αναφέρεται ο αριθμός των μαθητών στην τάξη, η οργάνωση μέσα στη σχολική αίθουσα και ο εξοπλισμός της τάξης. Σύμφωνα με την εθνική νομοθεσία της Γαλλίας, οι μαθητές σε κάθε τμήμα δεν πρέπει να ξεπερνούν τους 25. Αν σε μία τάξη τοποθετηθεί ένας μαθητής με ειδικές ανάγκες και εκπαιδευτικές δυσκολίες, τότε ο συνολικός αριθμός των μαθητών του συγκεκριμένου τμήματος δεν μπορεί να υπερβαίνει τους 20. Αν τοποθετηθεί άλλος ένας μαθητής με παρόμοιες δυσκολίες, τότε ο συνολικός αριθμός κατεβαίνει στους 15, ενώ δεν μπορεί στο ίδιο τμήμα να τοποθετηθεί τρίτος μαθητής για ένταξη (Χρηστάκης, 1990: Χρηστάκης, 2006). Οι μαθητές που μπορούν να ενταχθούν με επιτυχία σε ομάδα μαθητών χωρίς εκπαιδευτικές δυσκολίες είναι μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες (προβλήματα όρασης και ακοής), με σωματικές και κινητικές αναπηρίες, με ελαφρά νοητική υστέρηση, με προβλήματα συμπεριφοράς, λόγου και ομιλίας και τέλος, μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς εξαίρεση (Χρηστάκης, 2006).

Για να είναι όμως επιτυχής η ένταξη, δεν αρκεί μόνο το παιδί που ενσωματώνεται να αντλεί ικανοποίηση και όφελος. Πρέπει παράλληλα να μην επιβαρύνεται σημαντικά η λειτουργία του σχολείου και της τάξης και να μην επηρεάζεται αρνητικά η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι δυσκολίες που ενδεχομένως παρουσιαστούν είναι ποικίλες και άλλοτε σοβαρές, ενώ η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία που οφείλει να επιδείξει ο

εκπαιδευτικός για να υποστηρίξει το παιδί θα είναι καθοριστικές για την εκπαιδευτική πορεία τόσο του συγκεκριμένου μαθητή όσο και ολόκληρης της ομάδας (Χρηστάκης, 2006).

1.3 Μοντέλα σχολικής ένταξης και μοντέλα συμπερίληψης

Σύμφωνα με έρευνα του Χρηστάκη (2006), τα διαφορετικά μοντέλα της σχολικής ένταξης, έτσι όπως έχουν διαμορφωθεί είναι τα ακόλουθα:

- Το πρώτο μοντέλο έχει παραδοσιακό χαρακτήρα και κατανέμει τους μαθητές σε σχολεία γενικής ή ειδικής αγωγής, ανάλογα με το είδος της αναπηρίας που φέρουν. Το μοντέλο αυτό συναντάται στη Γαλλία, Γερμανία και Ολλανδία.
- Το δεύτερο είναι το μοντέλο των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό οι μαθητές εντάσσονται στα γενικά σχολεία με κριτήριο τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και όχι το είδος της αναπηρίας τους. Το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται κυρίως στην Αγγλία και στην Ιρλανδία.
- Το τρίτο μοντέλο είναι το μοντέλο της εξωτερικής υποστήριξης των μαθητών που χρειάζονται ένταξη και συναντάται κυρίως στην Ελβετία. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό οι μαθητές δέχονται επιπλέον εξειδικευμένη και εξατομικευμένη υποστήριξη από ειδικούς επιστήμονες της αγωγής και εκτός σχολικού πλαισίου, έτσι ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν αποτελεσματικά στο γενικό σχολείο.
- Το τέταρτο μοντέλο αφορά την ένταξη μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο ίδιο σχολείο μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές, χωρίς να γίνεται καμία διάκριση προβλημάτων και αναγκών. Το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται σήμερα στην Ιταλία και στις Σκανδιναβικές χώρες. Θεωρείται το πιο δημοκρατικό από όλα, αλλά και το πιο κοστοβόρο, αφού απαιτεί περισσότερες προϋποθέσεις και σοβαρές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να μπορεί να δέχεται κάθε μαθητή στο γενικό σχολείο, ανεξάρτητα από τις ειδικές ανάγκες που φέρει.

Στην Ελλάδα από το 1984 εφαρμόζεται το Αγγλικό μοντέλο, το οποίο προωθήθηκε στη χώρα μας με το θεσμό του τμήματος ένταξης, το οποίο λειτουργεί μέσα στο γενικό σχολείο. Το Τμήμα Ένταξης υποστηρίζει τα παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες ακολουθώντας εξειδικευμένα και εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ) (Χρηστάκης, 1985: Χρηστάκης, 2006).

Σε αντιπαράβολή των μοντέλων ένταξης στην έρευνα του Χρηστάκη (2006), μπορούμε να παραθέσουμε τα μοντέλα συμπερίληψης του Norwich (2000), τα οποία είναι επίσης τέσσερα και παρουσιάζουν διακριτές ομοιότητες με τα παραπάνω μοντέλα ένταξης.

- Το πρώτο μοντέλο ονομάζεται πλήρης συμπερίληψη του μη αποκλεισμού (full non-exclusionary inclusion), το οποίο προσβύει ίσα δικαιώματα εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, είτε φέρουν ειδικές ανάγκες είτε όχι και προτείνει τη φοίτηση όλων στη γενική εκπαίδευση. Το μοντέλο αυτό δε δίνει στους γονείς δικαίωμα επιλογής, ώστε να επιλέξουν οι ίδιοι πού θα φοιτήσει το τέκνο τους και δεν προβλέπει τροποποίηση των προγραμμάτων σπουδών ή παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών. Το εν λόγω μοντέλο συμπερίληψης εγείρει πολλαπλά ερωτήματα για το εάν είναι εφικτό, χωρίς τη σύμπραξη υποστηρικτικών δομών, να αναπτυχθούν όλες εκείνες οι εκπαιδευτικές πρακτικές που χρειάζονται για να ανταποκριθούν σε κάθε είδους διαφοροποιημένη ειδική ανάγκη που φέρουν οι μαθητές μιας ανομοιογενούς τάξης.
- Το δεύτερο μοντέλο συμπερίληψης είναι η επικέντρωση στη συμμετοχή στον ίδιο χώρο (focus on participating in the same place) και επικεντρώνεται, όπως και το προηγούμενο, στη φοίτηση όλων των μαθητών στις γενικές τάξεις εκπαίδευσης, με μόνη διαφορά ότι το εν λόγω συμπεριληπτικό μοντέλο προβλέπει ειδική νομοθεσία, διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών για τους μαθητές με ειδικές ή μαθησιακές ανάγκες, καθώς και την παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών στις γενικές τάξεις. Το συγκεκριμένο μοντέλο θεωρείται πιο εξελιγμένο από το πρώτο, αλλά οι αδυναμίες του εγείρουν ερωτήματα και προκαλούν αμφισβητήσεις σχετικά με το εάν μπορούν μέσα από το εν λόγω εκπαιδευτικό μοντέλο να καλυφθούν ικανοποιητικά οι ποικίλες ανάγκες του ετερόκλητου μαθητικού πληθυσμού της τάξης.
- Το τρίτο συμπεριληπτικό μοντέλο ονομάζεται επικέντρωση στις ατομικές ανάγκες (focus on individual needs) και είναι αυτό που επιτρέπει τη μερική φοίτηση μαθητών με ειδικές ή μαθησιακές ανάγκες σε ειδικά σχολεία και υποστηρικτικές εκπαιδευτικές δομές. Το μοντέλο αυτό διαφοροποιείται αρκετά από τα προηγούμενα δύο, μειώνει τη μαθητική ποικιλομορφία των γενικών τάξεων, αλλά επιτρέπει τη μερική φοίτηση των μαθητών που φέρουν ειδικές ή μαθησιακές ανάγκες, μόνο σε περίπτωση που παρακωλύεται η ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Εγείρει ερωτήματα σχετικά με τα ίσα δικαιώματα όλων των μαθητών στην εκπαίδευση και φόβους για τον κοινωνικό στιγματισμό των μαθητών που αποσύρονται μερικώς για να παρακολουθήσουν τα διαφοροποιημένα προγράμματα εκτός της γενικής τάξης.
- Το τέταρτο μοντέλο συμπερίληψης είναι η περιορισμένη επιλογή για συμπερίληψη (choice limited inclusion) και δεν είναι τόσο περιοριστικό όσο το προηγούμενο μοντέλο, καθώς επιτρέπει τη φοίτηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε ξεχωριστές ειδικές εκπαιδευτικές δομές. Το συγκεκριμένο μοντέλο σέβεται τις επιθυμίες και

επιλογές των γονέων για τη φοίτηση του τέκνου τους και επιτρέπει τη φοίτηση των μαθητών σε ειδικά σχολεία σύμφωνα με τις ειδικές τους ανάγκες (Norwich, 2000).

Οι διεθνείς νομοθετικές αναθεωρήσεις για τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες που τις τελευταίες δεκαετίες είναι πολυπληθείς και σαν στόχο έχουν τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών διαδικασιών, οδήγησαν στο Νόμο No Child Left Behind Act (NCLBA) του 2001 και το Νόμο Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) του 2004. Ο NCLBA του 2001 θεσμοθέτησε τη δυνατότητα φοίτησης όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και νομοθέτησε τη διεξαγωγή της διδασκαλίας από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, επιτρέποντας τη σύμπραξη και άλλων επαγγελματιών υγείας και αγωγής. Ο IDEA του 2004 εξασφάλισε νομοθετικά τη φοίτηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο λιγότερα περιοριστικό σχολικό περιβάλλον για τους ίδιους (Friend, Cook, Hurley–Chamberlain & Shamberger, 2010).

Οι δύο νόμοι έφεραν στο προσκήνιο την αναγκαιότητα για τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας της συνδιδασκαλίας, η οποία αποκτά ιδιαίτερη εννοιολογική χροιά στα πλαίσια της συμπερίληψης. Ως συνδιδασκαλία ορίζεται η από κοινού ουσιαστική διδασκαλία σε ένα μαθητικό πληθυσμό που εμφανίζει εκπαιδευτικές ανάγκες με ετερότητες και διεξάγεται στον ίδιο χώρο. Οι νέες τάσεις της παιδαγωγικής στον τομέα της ειδικής αγωγής προτείνουν τη συνδιδασκαλία ως τη σύμπραξη δύο εκπαιδευτικών, του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής που γνωρίζει καλά τόσο τη δομή όσο και το περιεχόμενο του τυπικού προγράμματος σπουδών και του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης που αναγνωρίζει και προσδιορίζει τις ατομικές ανάγκες των μαθητών και μπορεί να τροποποιήσει το πρόγραμμα σπουδών, αλλά και την ίδια τη διαδικασία της διδασκαλίας, έτσι ώστε να καλύψει τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών (Zigmond & Matta, 2004). Για να επιτύχουν τα μοντέλα συνδιδασκαλίας, οι ρόλοι των εκπαιδευτικών προτείνονται να είναι ρευστοί και εναλλασσόμενοι και η διάρκεια υλοποίησής τους δύναται να είναι σύντομη και περιστασιακή ή και ημερήσια, εάν κρίνεται αποτελεσματική (Friend et al., 2010).

Σύμφωνα με την έρευνα των Friend et al. (2010), καταγράφονται έξι μοντέλα συνδιδασκαλίας, τα οποία περιγράφονται ως εξής:

1. Ένας διδάσκει, ένας παρακολουθεί (one teaching, one observing).

Στο συγκεκριμένο μοντέλο συνδιδασκαλίας, ο ένας εκπαιδευτικός έχει το ρόλο πρωταγωνιστή στη διαδικασία της διδασκαλίας, ενώ ο έταυρος εκπαιδευτικός παρατηρεί τους μαθητές και συλλέγει χρήσιμα ακαδημαϊκά, συμπεριφορικά και κοινωνικά στοιχεία για συγκεκριμένους μαθητές της τάξης. Το μοντέλο αυτό απαιτεί προγραμματισμό και συντονισμένες ενέργειες και από τους δύο εκπαιδευτικούς σχετικά με τη συγκέντρωση των δεδομένων και την αποκωδικοποίηση των πληροφοριών που συλλέγονται (Friend et al., 2010).

2. Ένας διδάσκει, ένας βοηθάει/περιφέρεται (one teaching, one assisting/driftng).

Το συγκεκριμένο μοντέλο συμπερίληψης φέρει πολλές ομοιότητες με το πρώτο μοντέλο, με τη μόνη διαφορά ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι πιο ενεργός και ουσιαστικός, καθώς περιφέρεται μέσα στην τάξη και παρέχει εξατομικευμένη βοήθεια σε όσους μαθητές τη χρειάζονται. Ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής έχει το πρωταγωνιστικό ρόλο στη διδασκαλία μέσα στην τάξη (Friend et al., 2010). Κατά την εφαρμογή του μοντέλου αυτού προτείνεται η εναλλαγή των ρόλων των εκπαιδευτικών, ώστε να διατηρούν τη μεταξύ τους ισότητα, αλλά και να αποδεικνύουν στους μαθητές ότι συνεργάζονται και μοιράζονται την ευθύνη της διδασκαλίας για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της τάξης. Έρευνες έχουν δείξει πως το εν λόγω μοντέλο αποτελεί την πιο συνήθη επιλογή συνδιδασκαλίας.

3. Σταθμοί διδασκαλίας (station teaching).

Το εν λόγω μοντέλο συνδιδασκαλίας επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να σχηματίσουν τρεις σταθμούς μέσα στην τάξη, να διαιρέσουν τη διδακτέα ύλη του γνωστικού αντικειμένου, αλλά και να ομαδοποιήσουν τους μαθητές τους, σύμφωνα με τις ικανότητες, το στυλ της μάθησής τους ή τη συμπεριφορά τους. Η λειτουργία του μοντέλου αυτού έχει ως εξής: στον πρώτο σταθμό διδάσκει την ομάδα των μαθητών ο ένας εκπαιδευτικός, στο δεύτερο σταθμό διδάσκει την ομάδα των μαθητών ο άλλος εκπαιδευτικός, ενώ στον τρίτο σταθμό οι μαθητές εργάζονται είτε μόνοι τους είτε συλλογικά, χωρίς την παρουσία κάποιου εκπαιδευτικού. Το μοντέλο ωφελεί το σύνολο των μαθητών, καλλιεργεί την ενεργητική μάθηση και αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σούλης, 2008). Σε αυτό το μοντέλο και οι δύο εκπαιδευτικοί αποκτούν ενεργό ρόλο, συμμετέχοντας εξίσου στη μαθησιακή διαδικασία.

4. Εναλλακτική διδασκαλία (alternative teaching).

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σχήμα προτείνει τη δημιουργία δύο άνισων αριθμητικά μαθητικών ομάδων μέσα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής διδάσκει την πολυπληθέστερη ομάδα μαθητών σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής διδάσκει την ολιγομελή ομάδα μαθητών, μετερχόμενος διαφοροποιημένη διδασκαλία και εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (Σούλης, 2008). Το συγκεκριμένο μοντέλο συνδιδασκαλίας αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματικό για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες.

5. Παράλληλη διδασκαλία (parallel teaching).

Το μοντέλο αυτό προτείνει την παράλληλη διδασκαλία δύο ισάριθμων αλλά ετερογενών ομάδων μαθητών στον ίδιο χώρο, καθμία από τις οποίες διεξάγεται από έναν εκ των δύο εκπαιδευτικών της τάξης (Friend et al., 2010). Η ομαδοποίηση των μαθητών μπορεί να γίνει σύμφωνα με τις ικανότητές τους, το μαθησιακό τους στυλ ή τη συμπεριφορά τους. Για την εφαρμογή αυτού του εκπαιδευτικού σχήματος απαιτείται κατάλληλη διαρρύθμιση του εσωτερικού χώρου της τάξης, ώστε να δύναται η διεξαγωγή δύο παράλληλων διδασκαλιών (Σούλης, 2008).

6. Ομαδική διδασκαλία (team teaching).

Στο μοντέλο της ομαδικής διδασκαλίας έχουμε την πλήρη εξίσωση των ρόλων των δύο εκπαιδευτικών της τάξης, καθώς οι αρμοδιότητες της διδασκαλίας είναι εξίσου μοιρασμένες, με τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν τη διδασκαλία από κοινού, να διδάσκουν συγχρόνως και να αξιολογούν το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της τάξης. Η επιτυχής εφαρμογή του μοντέλου προϋποθέτει τη συνεργασία έμπειρων παιδαγωγών, απαιτεί υψηλό επίπεδο σχεδιασμού, αμοιβαία εμπιστοσύνη και συνεχή επικοινωνία μεταξύ τους (Σούλης, 2008).

1.4 Ιστορική αναδρομή της ενταξιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η Ελλάδα έχει μακραίωνη παράδοση και ιστορία όσον αφορά το χειρισμό των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Οι αρχαίοι Έλληνες πίστευαν πως οι θεοί έκλεβαν το μυαλό των ανθρώπων προκαλώντας με τον τρόπο αυτό την πνευματική ασθένεια. Προσπάθεια θεραπείας των ασθενών αυτών γινόταν μέσα στους ιερούς ναούς μέσω θρησκευτικών τελετών, καθώς η πνευματική ασθένεια στην κλασική εποχή είχε δαιμονοποιηθεί. Ένα από αυτά τα ιεροθεραπευτήρια που υπήρξαν στην κλασική εποχή είναι το Αμφιαράειο του Ωρωπού, όπου θέραπευαν τους ασθενείς με υπνωτισμό και φάρμακα, καθώς και το Μαντείο του Δία στη Λιβαδειά, όπου απελευθέρωναν τους ψυχικά ασθενείς από τα κακά δαιμόνια προσπαθώντας να τα τρομοκρατήσουν για να διαφύγουν (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Στην πλατωνική κοινωνία τα άτομα με αναπηρίες και ειδικές ανάγκες δεν είχαν καμία θέση ανάμεσα στους Αθηναίους πολίτες, αφού οι συγγενείς καλούνταν να τα κρατούν περιορισμένα μέσα στο σπίτι με οποιοδήποτε τρόπο μπορούσαν, καθώς η μη συμμόρφωσή τους θα τους επέβαλε πρόστιμο (Πολυχρονοπούλου, 1995). Είναι επίσης γνωστό ότι οι Σπαρτιάτες σε μια προσπάθεια να απαλλάξουν τη στρατιωτικοποιημένη σπαρτιατική κοινωνία από τα δεινά και την ανικανότητα των ατόμων που έφεραν σωματικές ελλείψεις και ανωμαλίες να προσφέρουν στρατιωτικά στην κοινωνία, πετούσαν στον Καιάδα τα προβληματικά παιδιά. Ο Αριστοτέλης και ο Ιπποκράτης υπήρξαν ουσιαστικά οι πρώτοι που αντιμετώπισαν υπό διαφορετική θεώρηση την ανθρώπινη αναπηρία. Ο Αριστοτέλης ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τους κωφούς και τυφλούς, ενώ είναι ο πρώτος που πρότεινε κοινό σχολείο για όλους τους μαθητές και συμβούλευε τους πολίτες να ελεούν τους ανάπηρους και να μην τους χλευάζουν. Ο Ιπποκράτης, ο πατέρας της Ιατρικής, αποδαιμονοποίησε την αναπηρία και για πρώτη φορά θεωρήθηκε ότι δε φταίει ο θεός για την αναπηρία, αλλά κάποιου είδους αρρώστια. Ο Ιπποκράτης άρχισε να μελετά την αιτία του προβλήματος με τις έως τότε γνωστές ιατρικές μεθόδους.

Αυτή η μακραίωνη παράδοση όμως, ακόμα και σήμερα και σε μεγάλο βαθμό, υπηρετεί τις ανάγκες του διαχωρισμού. Τα ανάπηρα άτομα διαχωρίζονται από τα φυσιολογικά και ο διαχωρισμός αυτός ξεκινά από τη στιγμή της ιατρικής διάγνωσης της βλάβης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Τα άτομα με ειδικές ανάγκες διαχωρίζονται από τα συνομήλικά τους τόσο εκπαιδευτικά όσο και κοινωνικά. Το πρόσχημα αυτής της μεταχείρισης είναι ότι χρήζουν ιδιαίτερους εκπαιδευτικούς χειρισμούς, έτσι ώστε να προστατευτούν από τη σκληρότητα της κοινωνίας (Χρηστάκης, 2006). Μέχρι το 1950, η ειδική εκπαίδευση στη χώρα ακολουθώντας την επικρατούσα διεθνή πορεία, έχει έντονα ιδρυματικό χαρακτήρα και υπηρετεί την εξασφάλιση του κοινωνικού ελέγχου (Σούλης, 2002). Το αποτέλεσμα είναι να υποβιβάζεται η προσωπικότητα του ατόμου που φέρει την αναπηρία, στο σύνολό της, και το άτομο να ζει μέσα σε μια κοινωνία που διαχωρίζει τους ανάπηρους από τους μη ανάπηρους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Μία σύντομη ιστορική αναδρομή της ειδικής αγωγής και των συσχετισμών της με τον τομέα της γενικής παιδαγωγικής, αλλά και την κοινωνική μεταμόρφωση που επιτελείται σταδιακά σε παγκόσμιο επίπεδο θα διαφώτιζε την πορεία της έρευνάς μας. Πρωταρχικά παρατηρείται ότι από το 1906 και μέχρι το 1975 η πορεία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα καθορίζεται από τον ιδιωτικό τομέα με την ίδρυση φιλανθρωπικών ιδρυμάτων, ενώ η κρατική ειδική εκπαίδευση εδραιώνεται στον ελλαδικό χώρο για τα άτομα με ειδικές ανάγκες μετά το 1975, οπότε και ψηφίστηκε η άσκηση νέας κρατικής πολιτικής σχετικά με την ειδική αγωγή με το Σύνταγμα της Ελλάδας που κυρώθηκε τον Ιούνιο του 1975 (Καϊσέρογλου, 2010).

Οι ποικίλες αλλαγές στις κοινωνικές αντιλήψεις κάθε εποχής διαμορφώνουν την ιστορία των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Το ιατρικό μοντέλο που αντιμετωπίζει την αναπηρία ως προσωπική τραγωδία, ως ασθένεια ή ως ανωμαλία που δύναται να ιαθεί γίνεται πλέον αντικείμενο αμφισβήτησης και κριτικής, τόσο από τους ειδικούς επιστήμονες όσο και από τις οργανώσεις αναπήρων (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Παρότι ξεκινά να διερευνάται η κοινωνική διάσταση της αναπηρίας και παρά το γεγονός ότι δραστηριοποιείται τόσο η ιδιωτική πρωτοβουλία όσο και ο κρατικός μηχανισμός για την ίδρυση ειδικών σχολείων, οι προσπάθειες εντείνουν το χάσμα μεταξύ ειδικής και γενικής εκπαίδευσης και δεν επικεντρώνονται στη σχολική ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Σούλης, 2002).

Στις αρχές της δεκαετίας του '70 πραγματοποιείται στροφή στους εκπαιδευτικούς κύκλους των ειδικών εκπαιδευτικών και στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, διαδικασία που ενισχύθηκε περισσότερο μέσω της έκθεσης Warnock στη Μεγάλη Βρετανία, η οποία αποτέλεσε σημείο αναφοράς στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης, καθώς κατάφερε να αλλάξει τις έως τότε κοινωνικές αντιλήψεις. Το πρόβλημα μετατοπίστηκε και από ανθρωπιστικό έγινε κοινωνικό-εκπαιδευτικό.

Μετά την Έκθεση Warnock (1978, 1982), η οποία προκάλεσε πολλές συζητήσεις και ριζοσπαστικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σκηνικό, ακολούθησε μια περίοδος δέκα περίπου ετών, που χαρακτηρίζεται από πολύ έντονες και ενδιαφέρουσες συζητήσεις, σχετικά με τα θέματα της ειδικής αγωγής σε παγκόσμιο επίπεδο, ενώ παράλληλα την ίδια περίοδο εντατικοποιείται το αναπηρικό και το γονεϊκό κίνημα. Συνέπεια όλων αυτών των εξελίξεων ήταν να αναθεωρηθούν όσα ίσχυαν μέχρι τη δεκαετία του 1970 και να ανατείλει μια μεταWarnock εποχή, η οποία από πλευράς περιεχομένου και εξελίξεων έγινε συνώνυμη με τις σύγχρονες τάσεις στον τομέα της ειδικής αγωγής (Χρηστάκης, 2006).

Στην Ελλάδα η Ειδική Αγωγή θα μπορούσε να χωριστεί ιστορικά σε τρεις μεγάλες χρονικές περιόδους: την περίοδο 1828 – 1906, την περίοδο 1906 – 1973, η οποία χαρακτηρίζεται από μια ιδιαίτερα αυξημένη κινητικότητα ιδιωτικής πρωτοβουλίας και τέλος, την περίοδο από το 1974 έως και σήμερα, οπότε το επίσημο κράτος εισήγαγε την ειδική αγωγή στους κόλπους της κρατικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

1.4. Α. Ο θεσμός της ειδικής αγωγής την περίοδο 1828 – 1906

Μετά την απελευθέρωση της χώρας μας από τους Οθωμανούς, η κυβέρνηση του Ιωάννη Καποδίστρια (1828 – 1831) θέσπισε μέτρα υπέρ της δημόσιας υγιεινής και της κοινωνικής πρόνοιας. Στα πλαίσια αυτής της πολιτικής εντάσσεται η ίδρυση του Ορφανοτροφείου της Αίγινας με σκοπό την περίθαλψη των ορφανών παιδιών των αγωνιστών. Μεταξύ των άλλων μέτρων που ελήφθησαν συγκαταλέγονται και κάποια μέτρα μέριμνας για πρόσφυγες, ανάπηρους κ.ά.

Κατά τη διάρκεια της Οθωνικής περιόδου (1832 – 1863) δημοσιεύτηκε μια σειρά νόμων, οι οποίοι στο σύνολό τους είχαν διττή λειτουργία. Απέβλεπαν στην οργάνωση της υγειονομικής υπηρεσίας, αλλά και την αντιμετώπιση των πολλαπλών προβλημάτων που παρουσίαζε η δημόσια υγεία (Παπαδοπούλου, 2010). Χαρακτηριστικό αυτής της εποχής είναι η ίδρυση φιλανθρωπικών ιδρυμάτων υπό την προστασία της Εκκλησίας, η οποία εξασφαλίζει στα άτομα με ειδικές ανάγκες ιδρυματική περίθαλψη και προστασία, με προεξέχοντα χαρακτηριστικά της τότε ελληνικής κοινωνίας, τον οίκτο και το έλεος. Τη δεδομένη χρονική περίοδο δε διακινούνται ιδιαίτερα σημαντικές παιδαγωγικές ιδέες και δε λαμβάνεται μέριμνα για τα άτομα με αναπηρίες ή ειδικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Την περίοδο 1856-1906 το κράτος επέδειξε χαρακτηριστική αδιαφορία σχετικά με την οργάνωση της υγειονομικής υπηρεσίας (Στασινός, 1991: Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2014). Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα εμφανίζονται κάποιες μεμονωμένες προσπάθειες που βασίζονται αποκλειστικά σε ατομική πρωτοβουλία, οι οποίες όμως διακόπτονται βίαια με την τελευτή των ιδρυτών τους. Το χαμηλό επίπεδο των ανθρωπιστικών επιστημών, η έλλειψη σοβαρής επιστημονικής έρευνας, οι άγονες κοινωνικές συνθήκες, η πολιτική αστάθεια σε συνδυασμό με την έλλειψη κρατικής στήριξης και υποδομής είχαν σαν αποτέλεσμα την απόλυτη στασιμότητα στο χώρο της ειδικής αγωγής. Ωστόσο, το 1905 ιδρύεται στην Καλλιθέα από το Δημήτριο Βικέλα και το Γεώργιο Δροσίνη το σωματείο ΟΙΚΟΣ ΤΥΦΛΩΝ (Παπαδοπούλου, 2010). Διευθύντρια του οίκου τυφλών υπήρξε η μεγάλη παιδαγωγός Ειρήνη Λασκαρίδου, η οποία μάλιστα πρόσφερε την οικία της για να στεγάσει τον οίκο τυφλών. Η Λασκαρίδου είχε ειδικευθεί στην εκπαίδευση τυφλών σε πανεπιστήμια της αλλοδαπής και ήταν η πρώτη που εφήρμοσε στην Ελλάδα το σύστημα γραφής των τυφλών, το σύστημα Braille (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

1.4. Β. Ο θεσμός της ειδικής αγωγής την περίοδο 1906 – 1973

Η πρώτη σοβαρή και αξιοσημείωτη προσπάθεια που επιχειρήθηκε τον προηγούμενο αιώνα στην Ελλάδα ήταν αυτή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1913. Κινούμενη προς αυτή την κατεύθυνση, η κυβέρνηση υιοθέτησε μέτρα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, ενώ παράλληλα η δημοτική εκπαίδευση καθιερώθηκε ως υποχρεωτική φοίτηση. Πριν από αυτήν την προσπάθεια, η ειδική εκπαίδευση ανήκε αποκλειστικά στην ευθύνη της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, καθώς το κράτος απουσίαζε ολοκληρωτικά (Boyzakis, Berdousi, 2008: Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2014). Ενώ η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση απέβλεπε σε έναν ριζικό μετασχηματισμό του σχολείου, η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες δεν ήταν ζήτημα προτεραιότητας για τους μεταρρυθμιστές (Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2014).

Μετά τα νομοσχέδια Τσιριμώκου, που διετέλεσε υπουργός Παιδείας το 1913, τα ζητήματα που σχετίζονται με την ειδική αγωγή απασχολούν κυρίως την ιδιωτική πρωτοβουλία, η οποία μέσω της δημιουργίας διαφόρων ιδρυμάτων, αποσκοπεί στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, επιτυγχάνοντας όμως περισσότερο την προστασία των κοινωνικά ευάλωτων ατόμων με ειδικές ανάγκες, παρά την κοινωνική ένταξή τους. Η ίδρυση και λειτουργία νέων σχολείων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απασχολεί ιδιαίτερα τους παιδαγωγούς, αλλά και γιατρούς που έχουν σπουδάσει στο εξωτερικό (Παπαμαύρος, 1920: Χαρίση, Ηλιάδου-Τάχου, Αναστασίου, 2012).

Ακολούθησε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929, κατά την οποία η εκπαίδευση «ποικίλλει ανάλογα με τις κλίσεις των μαθητών» (Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2014).

Παράλληλα, το 1937 ξεκινά η λειτουργία της ΕΛ.Ε.Π.Α.Α.Π. (Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκατάστασης Ανάπηρων Παίδων) με τη σύμπραξη της Near East (μτφ. Εγγύς Ανατολή), ενός αμερικανικού ιδρύματος. Στόχος της εταιρείας είναι η αντιμετώπιση των δυσκολιών παιδών από τη βρεφική ηλικία έως το 16^ο έτος της ηλικίας τους. Υπό την αιγίδα της ΕΛ.Ε.Π.Α.Α.Π. οργανώνεται πρότυπο φυσιοθεραπευτικό κέντρο και διαγνωστική κλινική, ενώ λειτουργεί παράλληλα το 'Ειδικόν Σχολείον Ανάπηρων Παίδων' (Κρουσταλάκης, 2000).

Το καθεστώς της 4^{ης} Αυγούστου 1936 του Ιωάννη Μεταξά υιοθέτησε κορπορατικές πολιτικές όσον αφορά φλέγοντα ζητήματα κοινωνικής πρόνοιας, επιδιώκοντας με τον τρόπο αυτό τη νομιμοποίησή του (Αναστασίου, Ηλιάδου-Τάχου & Χαρίση, 2010). Ανάμεσα στους θεσμούς κοινωνικής πρόνοιας που εισήγαγε, ίδρυσε και το πρώτο δημόσιο σχολείο για παιδιά με νοητική καθυστέρηση και συναισθηματικές ή/και συμπεριφορικές διαταραχές με την επωνυμία *Ειδικόν Σχολείον Ανωμάτων και Καθυστερημένων Παίδων*. Το σχολείο αυτό ιδρύεται στην Καισαριανή το 1937 με τον Αναγκαστικό Νόμο (Α.Ν.) 453/1937 και σκοπό τη «σωματικήν, πνευματικήν και ηθικήν περίθαλψιν των ανωμάτων και καθυστερημένων παιδων».

Το εν λόγω σχολείο ιδρύθηκε μετά από πρόταση της Ρόζας Ιμβριώτη προς τον Ιωάννη Μεταξά, ο οποίος συναίνεσε και συνέπραξε για την ίδρυσή του. Υποστηρίζεται ότι κοινό σημείο αναφοράς τους αποτέλεσε ο θαυμασμός αμφοτέρων για το Γερμανό φιλόσοφο Spranger (Καλαντζής, 1985). Είναι επίσης πιθανόν η σύμπραξη του Μεταξά και της Ιμβριώτη, για την ίδρυση του νεοϊδρυθέντος σχολείου, να οφείλεται από την πλευρά της Ιμβριώτη στις ριζοσπαστικές αντιλήψεις της για τη σύνδεση της θεραπευτικής παιδαγωγικής με την κοινωνική πρόνοια και από την πλευρά του Μεταξά στην υιοθέτηση μιας κορπορατιστικο-κρατικιστικής πολιτικής που θα τον βοηθούσε να εδραιωθεί (Αναστασίου, Ηλιάδου-Τάχου & Χαρίση, 2010: Χαρίση, Ηλιάδου-Τάχου & Αναστασίου, 2012).

Ο νεότερος νόμος, ο Α.Ν. 1049 της 27^{ης} Ιανουαρίου 1938 μετονόμασε το σχολείο, μετά από πρόταση της Ιμβριώτη, σε Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον Αθηνών (ΠΕΣΑ) (Ιμβριώτη, 1937 α: Χαρίση, Ηλιάδου-Τάχου & Αναστασίου, 2012). Οι μαθητές που φοιτούσαν στο ΠΕΣΑ ήταν μαθητές που κατόπιν της κεκανονισμένης εξετάσεως αποδείχθηκαν επιδεκτικοί μορφώσεως, αλλά ανίκανοι να παρακολουθήσουν τα μαθήματα του γενικού σχολείου (Ιμβριώτη, 1939 β: Χαρίση, Ηλιάδου-Τάχου & Αναστασίου, 2012).

Η Ρόζα Ιμβριώτη εφήρμοσε στο ΠΕΣΑ ριζοσπαστικές για την εποχή μεθόδους διδασκαλίας με κυρίαρχη την ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία, προσαρμοσμένη βέβαια στις ιδιαίτερες ανάγκες ενός νεοσύστατου ειδικού σχολείου. Αναλυτικά, δημιούργησε ένα νέο σχολείο το οποίο στηρίχθηκε σε βασικές αρχές που θεωρούν την εκπαίδευση ως αναφαίρετο δικαίωμα όλων των ανθρώπων και υποχρέωση τόσο της κοινωνίας όσο και του κράτους. Επίσης, στις παιδαγωγικές τεχνικές της μετερχόταν την εξειδίκευση των γυμναστών στη θεραπευτική γυμναστική και τις εξειδικευμένες γνώσεις των ψυχιάτρων στη θεραπευτική αγωγή. Άδοξα όμως οι προτάσεις της Ρόζας Ιμβριώτη κατακρημνίζονται καθώς η ίδια βιώνει την εξορία, διωκόμενη ως θύμα του εμφυλίου πολέμου (Ζαγκώτας, 2011).

Εκτός από το Μεταξά και την Ιμβριώτη, ένας τρίτος συμμετοχος που ευθύνεται για την ίδρυση του ΠΕΣΑ είναι ο Εμμανουήλ Λαμπαδάριος, ο οποίος υποστήριξε επί σειρά ετών την ανάγκη ίδρυσης ειδικών σχολείων και ειδικών τάξεων στην Ελλάδα. Ο Λαμπαδάριος που υπήρξε προϊστάμενος της Σχολικής Υγιεινής για μεγάλο χρονικό διάστημα, σε συνεργασία με παιδαγωγούς, είχε εκπονήσει ένα σχετικό σχέδιο γι' αυτό (Λαμπαδάριος, 1931: Χαρίση, Ηλιάδου-Τάχου, Αναστασίου, 2012). Ο Λαμπαδάριος επηρεασμένος βαθιά από την ιστορία και την πορεία της ειδικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη, αλλά και την ύπαρξη ειδικών σχολείων σε διάφορες χώρες της αλλοδαπής, αναφέρεται συχνά σε άρθρα του στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, συμπεριφορικές ή/και συναισθηματικές διαταραχές (Λαμπαδάριος, 1916 β, 1928, 1931, 1934, 1937 β, 1938 β: Χαρίση, Ηλιάδου-Τάχου, Αναστασίου, 2012).

Πολύ πριν ακόμα ιδρυθεί το ΠΕΣΑ, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε ο Εμμανουήλ Λαμπαδάριος, ο οποίος προετοίμασε το έδαφος και δημιούργησε τις ευνοϊκές εκείνες συνθήκες που θα υποδέχονταν την ίδρυση του Πρότυπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών. Ο Λαμπαδάριος λειτούργησε μέσα στο διπολικό πλαίσιο των ιατροκεντρικών του αντιλήψεων

αλλά και του ετερόκλητου - συγκλίνοντας πολλά συγγενή ρεύματα στις επιταγές της ειδικής αγωγής, όπως η αναπτυξιακή και εκπαιδευτική ψυχολογία, η σχολική υγιεινή και η παιδιατρική, ως νέου επιστημονικού ρεύματος της παιδολογίας. Η συμβολή του ωστόσο σε καμία περίπτωση δεν αναιρεί τον πρωταγωνιστικό ρόλο της Ρόζας Ιμβριώτη, της μητέρας της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, η οποία ως διευθύντρια του ΠΕΣΑ επιχείρησε να εφαρμόσει σε αυτό για πρώτη φορά στη χώρα μας τόσο τις παιδαγωγικές αρχές όσο και τις διδακτικές πρακτικές της Νέας Αγωγής σε παιδιά με ειδικές ανάγκες (Ιμβριώτη, 1939: Χαρίση, Ηλιάδου-Τάχου, Αναστασίου, 2012). Το ΠΕΣΑ, παρά τη μικρή χρονική διάρκεια λειτουργίας του, από το 1937 έως το 1940, αποτέλεσε σημαντικό σταθμό στην ιστορία της ελληνικής ειδικής εκπαίδευσης (Καλαντζής & Βακαρέλλη-Καλαντζή, 1973: Χαρίση, Ηλιάδου-Τάχου, Αναστασίου, 2012).

Μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, η Ελλάδα είχε χάσει το 7-8% του πληθυσμού της και το 30% του εθνικού της πλούτου. Επίσης, είχε χαθεί το 70% των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είχαν σκοτωθεί ή είχαν πεθάνει από την πείνα ή τις αρρώστιες και τα παθήματα που είχαν υποφέρει και υποστεί κατά τη διάρκεια του πολέμου. Οι μαθητές είχαν εγκαταλείψει το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, τόσο ιδεολογικά, οργανωτικά όσο και διοικητικά ήταν διαλυμένο και χαοτικό (Πολυχρονοπούλου, 1995). Έτσι τα επόμενα χρόνια μετά τον πόλεμο, κάθε απόπειρα ειδικής εκπαίδευσης ήταν ιδιωτικής πρωτοβουλίας.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η περίοδος 1960 – 1970 υπήρξε μια δεκαετία έντονου προβληματισμού και σοβαρού διαλόγου στην Ελλάδα, χωρίς όμως να σημειωθούν αξιοσημείωτες αλλαγές. Το ιατρογενές μοντέλο εξακολουθεί να κυριαρχεί στο χώρο της ειδικής αγωγής, ενώ δε γίνεται ακόμα λόγος για κρατικοποίηση της ειδικής εκπαίδευσης. Τα φιλανθρωπικά ιδρύματα και σχολεία έχουν αναλάβει το φορτίο της περίθαλψης και της ειδικής εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Λαμπροπούλου, 2007: Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2014). Το γονεϊκό και αναπηρικό κίνημα ενισχύεται σημαντικά και σταδιακά κερδίζει έδαφος, ενώ προβάλλονται περισσότερο στην ελληνική κοινωνία οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Τέλος, η δεκαετία 1970-1980 είναι μια περίοδος στην Ελλάδα, όπου παρατηρείται έντονη εκπαιδευτική και μεταρρυθμιστική κινητικότητα σε σχέση με τα παρελθόντα έτη, αφού για πρώτη φορά η ελληνική πολιτεία αναλαμβάνει συστηματικά την ευθύνη της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Κύριο αίτημα για το εκπαιδευτικό σύστημα υπήρξε η κοινωνική ένταξη, η οποία θα μπορούσε να επιτευχθεί αποτελεσματικά μέσω της σχολικής ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Ξηρομερίτη, 1997: Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2014).

1.5 Η νομοθεσία της ειδικής αγωγής στη σύγχρονη Ελλάδα

Όσον αφορά τη νομοθεσία που ισχύει στη χώρα μας, ο πρώτος νόμος που ψηφίστηκε για την ειδική αγωγή προετοιμαζόταν από το 1975 και είναι ο νόμος 1143 του 1981, «νόμος περί Ειδικής Αγωγής, επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως, κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων». Σκοπός του νόμου ήταν η «παροχή ειδικής αγωγής και επαγγελματικής εκπαίδευσης εις αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα, η λήψις μέτρων κοινωνικής μερίμνης και η αντίστοιχος προς τας δυνατότητάς των ένταξις αυτών εις την κοινωνικήν ζωήν».

Η ονομασία αλλά και ο σκοπός του νόμου καταδεικνύουν τη νοοτροπία της ελληνικής κοινωνίας τη δεκαετία του '80. Συγκεκριμένα το άρθρο 3 του Νόμου 1143/1981 αναφέρει ότι η Ειδική Αγωγή παρέχεται μόνο σε ειδικά σχολεία, τάξεις και ιδρύματα, ενώ δε γίνεται καμία αναφορά για την ένταξη. Αναφέρεται επίσης ότι η φοίτηση δεν είναι υποχρεωτική για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και ορίζεται από την ηλικία των 6 έως 17 ετών. Ο ορισμός που μετέρχεται το κείμενο του Νόμου για τους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες είναι ιατρικός, ενισχύοντας τη γενικότερη αντίληψη της κυριαρχίας των ιατρικών επαγγελμάτων στο χώρο της ειδικής αγωγής (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000: Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2014). Κατηγοριοποιεί τους μαθητές σε 12 κατηγορίες, ανάλογα με την αναπηρία που φέρουν και στις οποίες ανήκουν:

- *Οι τυφλοί και οι έχοντες σοβαράς διαταραχές της όρασης*
- *Οι κωφοί, βαρήκοοι και κωφάλαλοι*
- *Οι έχοντες κινητικές διαταραχές*
- *Οι επιληπτικοί*
- *Οι χανσενικοί*
- *Οι νοητικώς υστερούντες*
- *Οι έχοντες διαταραχές εις τον λόγον*
- *Οι πάσχοντες εκ ψυχικών νόσων*
- *Οι διατελούντες ή διατελέσαντες τρόφιμοι ειδικών ιδρυμάτων (ασύλων, κέντρων παιδικής μερίμνης) και εμφανίζοντες εκ του λόγου τούτου συναισθηματικές αναστολάς και κοινωνικήν μειονεξίαν*
- *Οι πάσχοντες εξ' ασθενειών απαιτουσών μακράν θεραπείαν και παραμονήν εις νοσηλευτικά ιδρύματα*
- *Οι εμφανίζοντες επιμέρους δυσκολίας μαθήσεως*

- *Παν άτομο νηπιακής, παιδικής ή εφηβικής ηλικίας, το οποίον παρουσιάζει διαταραχήν της προσωπικότητας (Νόμος 1143/1981, ΦΕΚ 80, τεύχ. Α΄,31-03-1981 Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης & κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων).*

Το 1984 δημοσιεύθηκε μια νέα πρόταση νόμου, στην οποία περιλαμβάνονταν υποσχέσεις για να τροποποιηθεί το αναχρονιστικό πλαίσιο του παλαιότερου νόμου. Σύμφωνα με το Νόμο 1566/1985 *τα αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα* μετονομάστηκαν σε *άτομα με ειδικές ανάγκες*, ενώ ο ορισμός παρέμεινε κατά τη βάση του ιατρογενής. Μία σημαντική διαφορά που σημειώθηκε ωστόσο ήταν πως για πρώτη φορά η νομοθεσία για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αποτέλεσε μέρος της νομοθεσίας για τη γενική εκπαίδευση, διαμορφώνοντας με τον τρόπο αυτό πρακτικά, αλλά και ουσιαστικά, το νέο νομοθετικό πλαίσιο για την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ο Νόμος 1566/1985 αναφέρει ότι βασικός στόχος είναι η ένταξη στην παραγωγική διαδικασία και η αλληλοαποδοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες από το σύνολο της κοινωνίας, αντικαθιστώντας έτσι, το «*αντίστοιχος προς τας δυνατότητάς των ένταξις*» του προηγούμενου νόμου (Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2014).

Ο νέος νόμος του 1985 μεταξύ άλλων:

- *Εντάσσει τα μέχρι τότε ιδιωτικά ειδικά σχολεία στο δημόσιο τομέα*
- *Εφαρμόζει για πρώτη φορά ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα*
- *Μεταβιβάζει θέματα που αφορούν την αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων*
- *Ορίζει τον όρο της διαγνωστικής εξέτασης του είδους και του βαθμού της αναπηρίας*
- *Εκδίδει τα βιβλία για τα άτομα με προβλήματα όρασης μέσω του Οργανισμού Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων*
- *Κατατάσσει μαθητές με ειδικές ανάγκες και σε γενικά σχολεία*
- *Παρέχει τη δυνατότητα παροχής συμβουλών σε διδάσκοντες, γονείς και στα ίδια τα άτομα με ειδικές ανάγκες*
- *Ορίζει την ιατροδιαγνωστική εξέταση όσων μαθητών φοιτούν ήδη σε γενικά σχολεία έτσι ώστε να διαπιστωθούν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων*
- *Εισάγει για πρώτη φορά τη διδασκαλία ξένης γλώσσας στα ειδικά σχολεία*
- *Παρέχει δωρεάν τον απαραίτητο εκπαιδευτικό εξοπλισμό στους μαθητές με ειδικές ανάγκες (Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ 167, τεύχ. Α΄, 30-09-1985 Δομή και λειτουργία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις).*

Το Νόμο 1566/1985 έρχονται να τον συμπληρώσουν δύο νέα νομοθετικά σχήματα. Ο Νόμος 1824/1988, ο οποίος θεσμοθέτησε την ενισχυτική διδασκαλία για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευσης της χώρας και ο Νόμος 1711/1988, ο οποίος τροποποίησε την εισαγωγή των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα Ανώτερα και Ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ελλάδας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Τη δεκαετία του '80 τόσο το αναπηρικό όσο και το γονεϊκό κίνημα ενεργοποιούνται και διεκδικούν συμμετοχή στα κέντρα λήψεων αποφάσεων, στα συμβούλια των ιδρυμάτων, απαιτούν τον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και την ένταξη των αναπήρων σε όλες τις πτυχές του κοινωνικού ιστού. Οργανώνονται συνέδρια από τους φορείς αυτούς σε συνεργασία με τους ειδικούς επιστήμονες της ειδικής αγωγής και αρχίζει έτσι να ευαισθητοποιείται σοβαρά η κοινή γνώμη. Παράλληλα, ξεκινάει σταδιακά και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, αρχικά με τη νομοθετική ρύθμιση του 1975 (Ν. 227/75-ΦΕΚ273/4.12.75) εισάγοντας τις πρώτες συστηματικές προσπάθειες εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή στο Μαράσλειο Διδασκαλείο και στη συνέχεια το 1983-1984 με τη διδασκαλία κάποιων αντίστοιχων μαθημάτων της ειδικής αγωγής σε προγράμματα επιμόρφωσης στη ΣΕΛΔΕ-ΣΕΛΕΤΕ και ΣΕΛΜΕ.

Οι συνθήκες στα ειδικά σχολεία συνέχιζαν να είναι ιδρυματικές και στο χώρο της ειδικής αγωγής εξακολουθούσε να κυριαρχεί το ιατρικό μοντέλο. Σημειώθηκαν κάποιες μεμονωμένες προσπάθειες έγκαιρης παρέμβασης και συμβουλευτικής γονέων, αλλά η έλλειψη παροχών ήταν μεγάλη και εκτεταμένη, με αποτέλεσμα η πλειοψηφία των γονέων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να καταφεύγει σε ιδιώτες, κυρίως λογοθεραπευτές. Η Ειδική Αγωγή δεν αναπτύσσεται ως γνωστικό αντικείμενο, παρά μόνο κατά τη δεκαετία του '80, οπότε και ιδρύονται τα Παιδαγωγικά Τμήματα στα Πανεπιστήμια της Ελλάδας. Παρόλα αυτά η αξία της Ειδικής Αγωγής δεν αναγνωρίζεται πλήρως, γεγονός που φαίνεται τόσο από το μικρό αριθμό των μαθημάτων που αφιερώνονται στην Ειδική Αγωγή, όσο και από το μικρό αριθμό μελών ΔΕΠ που απαρτίζουν την ομάδα των επιστημόνων της ειδικής αγωγής.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθούν πληροφορίες που αφορούν σύγχρονα, κατά το δυνατόν, στατιστικά δεδομένα των παιδιών με ειδικές ή εκπαιδευτικές ανάγκες στη χώρα μας. Σημειώνεται ότι στην Ελλάδα δεν έχει καταρτιστεί ακόμα εθνική βάση δεδομένων που να περιλαμβάνει ολοκληρωμένα και αναλυτικά δεδομένα για τον παιδικό πληθυσμό της, ενώ παράλληλα δεν υπάρχουν καταγεγραμμένα στατιστικά στοιχεία που να υποδεικνύουν το ποσοστό των παιδιών με αναπηρίες. Παρότι υπάρχουν δεδομένα σχετικά με τον αριθμό των παιδιών με αναπηρίες που φοιτούν σε οποιοδήποτε είδος σχολείου, τα στοιχεία της απογραφής της δεκαετίας για τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν είναι διαθέσιμα, δεδομένου ότι τα σχέδια για τη συμπερίληψη των εν λόγω ερωτημάτων στην απογραφή του 2001 εγκαταλείφθηκαν, κατόπιν έντονων αντιδράσεων που αφορούσαν την ευαισθησία των προσωπικών δεδομένων. Ως εκ τούτου, είναι πολύ δύσκολο να διαμορφωθεί ακριβής εικόνα σχετικά με τον αριθμό των παιδιών με αναπηρίες στην Ελλάδα (Μελέτη 2013, Έκθεση χώρας για την Ελλάδα σχετικά με τη μελέτη για τις πολιτικές των κρατών μελών για τα

παιδιά με αναπηρίες, Τμήμα Πολιτικής Ανάλυσης, Δικαιώματα των Πολιτών και Συνταγματικές Υποθέσεις).

Σύμφωνα όμως με μελέτη του 2004 που διενήργησε η Eurostat (Στατιστική Υπηρεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης), το ποσοστό των ατόμων με αναπηρία στην Ευρωπαϊκή Ένωση, σε σύγκριση με το σύνολο του πληθυσμού της, είναι περίπου 12%, με χαρακτηριστικές διαφορές μεταξύ των κρατών – μελών που κυμαίνονται από 9,3% στην Ελλάδα έως 15% στην Ισπανία (Ψαθάς, 2009).

Η Ελλάδα, μπαίνοντας στη νέα χιλιετία και μετά από πολλές δεκαετίες αναπαραγωγής των απαρχαιωμένων παραδοσιακών αντιλήψεων που επέτασαν την ιδρυματική αντιμετώπιση των ατόμων με ειδικές ή μαθησιακές ανάγκες, και ακολουθώντας τις εξελίξεις και τις επιταγές του δυτικού κόσμου, δρομολόγησε νέες νομοθετικές ρυθμίσεις στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης. Ο Νόμος 2817/2000 για την Ειδική Αγωγή ψηφίστηκε μετά από ελάχιστο δημόσιο διάλογο και προβολή, αφήνοντας πάρα πολλές ασάφειες και κενά στους εκπαιδευτικούς κύκλους. Ενώ η έμφαση θεωρητικά παραμένει στην ένταξη, δεν λαμβάνεται κανένα συγκεκριμένο μέτρο για τη στήριξη των μαθητών και των εκπαιδευτικών στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης (Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2014).

Παρά τη γενικότερη ασάφεια του Νόμου 2817/2000, ο Νόμος για πρώτη φορά ορίζει την εκπαίδευση κατ' οίκον, ευαισθητοποιείται γενικότερα η κοινή γνώμη για την ευρύτερη αποδοχή των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες από το σύνολο της ελληνικής κοινωνίας και δημιουργούνται τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης σε Νομαρχιακό επίπεδο (Κ.Δ.Α.Υ.). Στόχος των Κ.Δ.Α.Υ. είναι *‘η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών και κυρίως εκείνων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας’* (Νόμος 2817/2000, ΦΕΚ 78, τεύχ. Α', 14-03-2000 Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις). Το αναπηρικό κίνημα έχει πλέον οργανωθεί καλύτερα, επιδιώκει την προβολή και διεκδικεί πιο δυναμικά τα δικαιώματά του. Χρονικά συμπίπτει και η ίδρυση νέων Μεταπτυχιακών Τμημάτων στην Ειδική Αγωγή στα Παιδαγωγικά Τμήματα Αθηνών, Πατρών και Θεσσαλονίκης, γεγονός που αποτελεί ένα πολύ σημαντικό βήμα και καλύπτει μια νέα αναδυόμενη, αλλά πραγματική ανάγκη (Λαμπροπούλου, 2011: Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2014).

Η διάθεση πόρων για την ανάπτυξη της έρευνας στον τομέα της Ειδικής Αγωγής στη χώρα μας με την υποστήριξη και της Ε.Ε. είναι μια πολύ θετική εξέλιξη, η οποία από το 1990 και μετά, έχει διαθέσει αρκετά κοινοτικά κονδύλια για την κατάρτιση, την επιμόρφωση και την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν οι άνθρωποι με ειδικές ανάγκες (Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2014).

Επόμενη νομοθετική πράξη για την ειδική αγωγή είναι ο Νόμος 3699/2008, ο οποίος βάζει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος το θεσμό της συνεκπαίδευσης. Σύμφωνα με το άρθρο 3

του Ν. 3699/2008 δίνεται νέος ορισμός για τους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξαλείφοντας την κατηγοριοποίηση των μαθητών σε 12 ομάδες που είχε εισαγάγει το νομοσχέδιο του 1981. Σύμφωνα με το άρθρο 3, *Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή για ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης* (Νόμος 3699/2008 – ΦΕΚ 199, τεύχ. Α΄, 02-10-2008 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες).

Ο Νόμος 3699/2008 στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγει όσους παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης, αισθητηριακές αναπηρίες ακοής, κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας – λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, διάχυτες αναπτυξιακές δυσκολίες (ευρύ φάσμα αυτισμού), μαθητές με παραβατική συμπεριφορά, λόγω κακοποίησης ή ενδοοικογενειακής βίας, καθώς και μαθητές με αυξημένες νοητικές ικανότητες και ταλέντα. Επιπλέον μετονομάζει τα Κ.Δ.Α.Υ. σε Κε.Δδ.Υ. (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης).

Τα Κε.Δδ.Υ. είναι η αρμόδια υπηρεσία για τη διάγνωση και την αξιολόγηση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την εισήγηση για την εγγραφή, την κατάταξη και φοίτησή του στην κατάλληλη σχολική μονάδα γενικής ή ειδικής αγωγής, την κατάρτιση εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (ΕΕΠ), την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών και ενημέρωσης στους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, την ειδική παιδαγωγική υποστήριξη στο σπίτι και την πρώιμη παρέμβαση (Νόμος 3699/2008 – ΦΕΚ 199, τεύχ. Α΄, 02-10-2008 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες).

Τα Κε.Δδ.Υ μετά το πέρας της αξιολογικής διαδικασίας του μαθητή από πολυμελή επιτροπή που αποτελείται από επιστήμονες υγείας και εξειδικευμένους επιστήμονες της ειδικής και γενικής αγωγής, χορηγούν γνωμάτευση στην οποία καθορίζεται με σαφήνεια αν ο εξεταζόμενος μαθητής ανήκει σε κάποιες από τις κατηγορίες των ατόμων με ειδικές ανάγκες και προτείνεται ο τρόπος φοίτησης που πρέπει να ακολουθήσει ο μαθητής, η κατάλληλη σχολική μονάδα ένταξης, η αναγκαία ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική υποστήριξη που χρειάζεται, καθώς και όλα τα απαραίτητα τεχνικά, βοηθητικά και εκπαιδευτικά υλικά που θα διευκολύνουν την εκπαίδευση του ατόμου (Καϊσέρογλου, 2010).

Ο Νόμος 3699/2008 επανατοποθετεί τα νέα εκπαιδευτικά πλαίσια, στα οποία μπορούν να ενταχθούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα οποία είναι:

- Σε Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) που απευθύνεται κυρίως σε μαθητές με βαριές αναπηρίες και ιδιαίτερα απαιτητικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες για

να εξυπηρετηθούν και να φέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα χρήζουν τη συμβολή ειδικού βοηθητικού προσωπικού που στελεχώνει τα σχολεία αυτά.

- Σε Γενικό Σχολείο με το εκπαιδευτικό πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης, όπου ο μαθητής με την αναπηρία ή τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρακολουθεί το πρόγραμμα του σχολείου και της τάξης του, μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης, αλλά υποστηρίζεται μαθησιακά από ειδικό παιδαγωγό, ο οποίος βοηθά το μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και την αλληλεπίδρασή του με τους υπόλοιπους συμμαθητές του.
- Σε Τμήμα Ένταξης που λειτουργεί μέσα στο γενικό σχολείο. Ο μαθητής προκειμένου να παρακολουθήσει το Τμήμα Ένταξης αποσύρεται κάποιες διδακτικές ώρες από τη γενική τάξη και παρακολουθεί μαθήματα σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο με διδάσκοντα ειδικό παιδαγωγό, ο οποίος τον υποστηρίζει τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο (Νόμος 3699/2008 – ΦΕΚ 199, τεύχ. Α', 02-10-2008 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες).

Οι ερευνητικές εργασίες σχετικά με τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης αναδεικνύουν τα χαρακτηριστικά μιας παιδαγωγικής θεωρίας, που διαφοροποιείται από τα κλασικά μοντέλα εκπαίδευσης που απευθύνονται είτε σε παιδιά με αναπηρία είτε σε παιδιά χωρίς αναπηρία. Με μια πολυεπίπεδη και σφαιρική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων μπορεί η συγκεκριμένη θεωρία που αναφέρεται στην παιδαγωγική της ένταξης να γίνει περισσότερο κατανοητή τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές, έτσι ώστε να αναδειχθούν οι απαραίτητες εκείνες συνθήκες και προϋποθέσεις που θα την καταστήσουν πλήρως εφαρμόσιμη και επιτυχημένη. Το τμήμα ένταξης αποτελεί δηλαδή μια πρώτη απόπειρα εφαρμογής ενός θεωρητικού μοντέλου ένταξης που στοχεύει στη διαχείριση και σωστή αξιοποίηση της διαφορετικότητας των μαθητών, με απώτερο σκοπό να αποτελέσει βασικό κανόνα της σχολικής εκπαίδευσης (Σούλης, 2006). Το τμήμα ένταξης απευθύνεται σε μαθητές με διαγνωσμένες 'ήπιες' ειδικές ανάγκες, προβλήματα λόγου και ομιλίας, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυσαριθμησία και προβλήματα συμπεριφοράς (Δροσινού, 2001: Καϊσέρογλου, 2010).

Με βάση την τρέχουσα ελληνική νομοθεσία, η συνεκπαίδευση εφαρμόζεται στην Ελλάδα, μέσα από μια μεγάλη ποικιλία ειδικών εκπαιδευτικών σχημάτων, με κυρίαρχο αυτό της Παράλληλης Στήριξης. Η Παράλληλη Στήριξη είναι μια νέα μορφή συνδιδασκαλίας - συμπερίληψης, η οποία στις ξενόγλωσσες έρευνες αναφέρεται ως εναλλακτική διδασκαλία (Παντελιάδου κ.ά, 2014).

Το πιο διαδεδομένο πλέον μοντέλο ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο του γενικού σχολείου που έχει επιλεγεί, είναι η Παράλληλη Στήριξη. Σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008, η Παράλληλη Στήριξη ορίζεται ως το εκπαιδευτικό σχήμα που δύναται να ακολουθήσουν οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έτσι

ώστε να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με Παράλληλη Στήριξη, από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), όταν φυσικά αυτό επιβάλλεται και από το είδος, αλλά και από το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που φέρει ο μαθητής.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008 για την Παράλληλη Στήριξη, ορίζεται ένα πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών με στόχο την επίτευξη ενιαίας αντιμετώπισης από το σύνολο της σχολικής κοινότητας τόσο των εκπαιδευτικών αναγκών αλλά και γενικότερα των δυσκολιών που παρουσιάζει ο μαθητής. Η Παράλληλη Στήριξη φέρει κυρίως φορτίο εξατομικευμένης διδασκαλίας και υποστήριξης και λιγότερο τα χαρακτηριστικά μιας τυπικής συνδιδασκαλίας (Παντελιάδου κ.ά, 2014).

Επόμενη νομοθετική πράξη για την ειδική αγωγή είναι ο Νόμος 4115/2013, σύμφωνα με τον οποίο σε κάθε σχολική μονάδα που ανήκει σε Σ.Δ.Ε.Υ. λειτουργεί Ε.Δ.Ε.Α.Υ. Η Ε.Δ.Ε.Α.Υ. αποτελεί πρωτοβάθμιο όργανο και είναι η Επιτροπή για τη Διαγνωστική Εκπαιδευτική Αξιολόγηση και Υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών σε κάθε σχολική μονάδα γενικής εκπαίδευσης, η οποία συγκροτείται από τον οικείο Διευθυντή Εκπαίδευσης και ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή του Κέντρου Υποστήριξης Ε.Α.Ε. του Σχολικού Δικτύου Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.), στο οποίο ανήκει η σχολική μονάδα. Κάθε Ε.Δ.Ε.Α.Υ. λειτουργεί στο πλαίσιο των σκοπών του Κέντρου Υποστήριξης Ε.Α.Ε. και του Σ.Δ.Ε.Υ. ενώ απαρτίζεται από α) το Διευθυντή της σχολικής μονάδας που τελεί χρέη Προέδρου, β) τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής της σχολικής μονάδας, γ) τον ψυχολόγο και δ) τον κοινωνικό λειτουργό (Νόμος 4115/2013 – ΦΕΚ 24, τεύχ. Α΄, 30-01-2013 Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις).

Κατά την τελευταία δεκαετία, τουλάχιστον, στη χώρα μας η επικρατούσα κατάσταση στον τομέα της ειδικής αγωγής, διαπνέεται από τις αρχές της σύμβασης του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, η οποία επικυρώθηκε το 2012 και από το ελληνικό κοινοβούλιο με το Νόμο 4074/2012. Βασικός στόχος είναι η εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών και η δημιουργία ίσων ευκαιριών μάθησης και εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Η ενταξιακή εκπαίδευση περιλαμβάνει τη μεγιστοποίηση των ευκαιριών, μέσων, πόρων και τεχνολογιών τόσο στην υπηρεσία της μάθησης όσο και της συμμετοχής στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο (Booth et al, 2000: Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

1.6 Το κοινωνικό στίγμα για τις οικογένειες που έχουν παιδί με ειδικές ανάγκες

Πολλές έρευνες στο σύνολό τους αποδεικνύουν ότι ο γενικός πληθυσμός δεν αντιμετωπίζει θετικά τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Έχει επίσης αποδειχθεί ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός και η στιγματοποίηση των οικογενειών και του ατόμου με ειδικές ανάγκες εξαρτάται από το είδος της αναπηρίας και από το εάν η αναπηρία μπορεί να γίνει άμεσα και εμφανώς αναγνωρίσιμη ή όχι. Στις περιπτώσεις που οι ειδικές ανάγκες δεν είναι άμεσα αναγνωρίσιμες, όπως π.χ. οζώδης σκλήρυνση ή κυστική ίνωση, πολύ συχνά οι γονείς μετερχόμενοι 'το χειρισμό των εντυπώσεων' καταφεύγουν σε απέλπιδες προσπάθειες να παρουσιαστεί το παιδί τους ως φυσιολογικό. Η ειδική ανάγκη που φέρουν τα παιδιά αυτά και εφόσον αυτό κρίνεται δυνατό πολύ συχνά καλύπτεται κατάλληλα με την ενδυμασία, έτσι ώστε η οικογένεια να αποφύγει το κοινωνικό στίγμα και να ξεφύγει του κοινωνικού αποκλεισμού της. Στα παιδιά όμως με ειδικές ανάγκες που είναι άμεσα και ευρέως αναγνωρίσιμες, όπως π.χ. η δισχιδής ράχη ή το σύνδρομο Down, είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί η απόκρυψη της μειονεξίας με 'το χειρισμό των εντυπώσεων' (Goffman, 1963, Seligman & Darling, 1997: Τσιμπιδάκη, 2007). Έρευνα του Davis αναφέρει ότι όταν κάποιος άνθρωπος έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με άτομα που φέρουν εμφανείς αναπηρίες, τη στιγμή εκείνη λαμβάνει χώρα ενός είδους αμοιβαίας προσποίησης. Και τα δύο άτομα, και το άτομο με την αναπηρία αλλά και ο παρατηρητής του, προσποιούνται ότι δεν υπάρχει αναπηρία. Η κατάσταση αυτή ονομάζεται πλασματική αποδοχή, αφού το φυσιολογικό άτομο δεν αποδέχεται στην κοινωνική πραγματικότητα το άτομο με ειδικές ανάγκες (Davis, 1963: Τσιμπιδάκη, 2007).

Η στιγματοποίηση, η ετικετοποίηση, η κοινωνική απομόνωση και η δοκιμή δυσάρεστων συναισθημάτων που προκαλεί η διαφορετικότητα, πέραν του ατόμου που φέρει την αναπηρία, κλονίζει και όλη την άμεση και ευρύτερη οικογένειά του (Τσιμπιδάκη, 2007). Οι προσδοκίες των γονέων κατά την τεκνοποίηση είναι η απόκτηση ενός υγιούς παιδιού. Ο φόβος που αντιμετωπίζουν πολλές μητέρες είναι άμεσα συνδεδεμένος με την πιθανότητα να γεννήσουν ένα παιδί που διαφέρει από όλα τα υπόλοιπα. Όταν ο φόβος αυτός γίνει πραγματικότητα, τότε εμφανίζονται αισθήματα ενοχής και ταυτόχρονα απόρριψης του παιδιού. Πολύ συχνά οι γονείς νιώθουν υπεύθυνοι για την αναπηρία του παιδιού τους, ενώ άλλοι νιώθουν ένοχοι γιατί δεν περνούν αρκετό χρόνο με τα παιδιά τους. Το γεγονός αυτό πολλές φορές οδηγεί στην αποστασιοποίηση από το θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών τους (Hornby, 1995; Φτιάκα, 2008), καθώς η διαδικασία του πένθους και της χρόνιας θλίψης έρχεται ως αντίδραση στα γεγονότα, τα οποία ο γονέας δυσκολεύεται να αποδεχθεί (Φτιάκα, 2008). Κατά κανόνα οι οικογένειες που έχουν στα μέλη τους άτομα με ειδικές ανάγκες υφίστανται απαξίωση και κοινωνική περιθωριοποίηση, που τους προκαλούν αισθήματα κοινωνικής απομόνωσης και αποκλεισμού (Τσιμπιδάκη, 2007). Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι οι τεράστιες πιέσεις και η ένταση που προκαλείται στην οικονομία και το χρόνο της οικογένειας έχει άμεσες επιπτώσεις τόσο στη δημογραφία της οικογένειας αυτής καθεαυτής, με αυξημένο αριθμό διαζυγίων στις οικογένειες που έχουν παιδί με ειδικές

ανάγκες, όσο και στην ψυχική υγεία των μελών της, καθώς οι γονείς των παιδιών αυτών, και σε μεγαλύτερη αναλογία οι μητέρες, παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά σοβαρών ψυχοσωματικών νοσημάτων (Φτιάκα, 2008).

Μολονότι οι θετικές απεικονίσεις και η ολοένα αυξανόμενη προβολή των ατόμων με αναπηρίες από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η νομοθετικά κατοχυρωμένη κατάκτηση των βασικών τους δικαιωμάτων, η καθιέρωση παγκόσμιας ημέρας των ατόμων με ειδικές ανάγκες, αποτελούν κάποιες μόνο από τις πολύ αξιόλογες προσπάθειες που έχουν συντελεστεί για να ωθήσουν το κοινωνικό σύνολο προς μία ισότιμη στάση απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες, η παρούσα κατάσταση δηλώνει ότι το δημόσιο αίσθημα αλλά και η επαγγελματική καταξίωση δεν είναι ακόμα σε επιθυμητό σημείο. Οι οικογένειες των ατόμων που φέρουν κάποιου είδους αναπηρία οφείλουν να δρουν ανάλογα, ώστε να είναι σε θέση να διαχειρίζονται τις δυσάρεστες καταστάσεις που συναντούν (Wikler, 1981; Marsshak & Seligman, 1993; Τσιμπιδάκη, 2007), καθώς οι προβληματικές και ελλειμματικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση των προβλημάτων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπογραμμίζονται και αναδεικνύονται παραπάνω και από το γεγονός ότι, παρά τη ρητορική περί σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας, οι γονείς των παιδιών βιώνουν μία σειρά από περιστατικά περιθωριοποίησης και κοινωνικής απομόνωσης, όχι μόνον ως προς τα παιδιά τους, αλλά και ως προς τους ίδιους (Φτιάκα, 2008). Ως εκ τούτου, η οικογένεια έχει σημαντικό ρόλο και οφείλει να δραστηριοποιείται στους κόλπους της ειδικής αγωγής (Τσιμπιδάκη, 2007).

1.7 Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων μαθητών με ειδικές ανάγκες ή μαθησιακές δυσκολίες. Ο ρόλος των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία

Τα αποτελέσματα πολλών ερευνών συνηγορούν υπέρ του γεγονότος ότι το κοινωνικό προφίλ των γονέων που τίθενται υπέρ της ένταξης των παιδιών τους είναι επί το πλείστον γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου, γονείς παιδιών με μέτριες ή/και υψηλότερες γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες, καθώς και γονείς παιδιών που φοιτούν στο γενικό σχολείο (Jenkinson, 1998; Kassari et al., 1999; Leyser & Kirk, 2004; Palmer et al., 2001; Stoiber et al., 1998; Φτιάκα, 2008). Μια σημαντική μειοψηφία γονέων, οι οποίοι δε διάκεινται υπέρ της ένταξης των παιδιών και διατηρούν προβληματισμούς και αμφιβολίες στο ενδεχόμενο της ενσωμάτωσής τους, θέτουν μία σειρά από προϋποθέσεις. Ανάμεσα σε αυτές είναι ο βαθμός ετοιμότητας του σχολείου, η στάση των συμμαθητών του απέναντι στο παιδί, αλλά και η ικανότητα των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης στη διαχείριση της κατάστασης του παιδιού. Είναι φανερό ότι οι απόψεις των γονέων σχετικά με την ένταξη των παιδιών τους διαφοροποιούνται με βάση συγκεκριμένα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά που αφορούν είτε τους ίδιους είτε το παιδί.

Οι γονείς που διάκεινται υπέρ της ένταξης των παιδιών τους θεωρούν ότι η σχολική ενταξιακή διαδικασία θα συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνικοποίησή τους, στην ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στη μείωση των διακρίσεων εις βάρος τους, στην εξάλειψη του αισθήματος αποκλεισμού, στη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος αποδοχής και σύναψης φιλικών σχέσεων με τους συμμαθητές. Οι γονείς αυτοί θεωρούν την ένταξη στο γενικό σχολείο ως την πρώτη και απαραίτητη προϋπόθεση για την ένταξη του παιδιού στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Ως εκ τούτου η σχολική ένταξη εκλαμβάνεται και γίνεται αποδεκτή από τους γονείς λόγω του δυνατού συσχετισμού της με την κοινωνική διάσταση της ένταξης (Φτιάκα, 2008).

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και οικογενειών παιδιών με ειδικές ανάγκες αποτελεί σημαντικό παράγοντα τόσο για την εξέλιξη του ίδιου του παιδιού που φέρει την αναπηρία, όσο και για την αποτελεσματικότητα της σχολικής πράξης (Τσιμπιδάκη, 2007). Ο κάθε γονέας ωστόσο αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζει διαφορετικά την εγγραφή και τη φοίτηση του παιδιού του στο σχολείο. Ο διαφορετικός τρόπος θεώρησης, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των γονέων με το σχολείο, παρότι πρέπει να γίνεται σεβαστός από τους εκπαιδευτικούς, οδηγεί αναπόφευκτα στην εισαγωγή ανισοτήτων στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες καταλήγει να είναι αποτέλεσμα προσωπικών διεκδικήσεων των γονέων και όχι αποτέλεσμα συγκεκριμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών που ισχύουν για όλους. Η επικοινωνία της οικογένειας με το σχολείο είναι ένα φλέγον ζήτημα που εγείρει προβληματισμούς σχετικά με θέματα ισότητας και δημοκρατίας στο χώρο του σχολείου (Φτιάκα, 2008).

Η νομοθεσία και οι μελέτες που έχουν γίνει στην ειδική αγωγή εστιάζονται σημαντικά στη γονεϊκή συμμετοχή και στη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Η συνεργατική σύνδεση σχολείου – οικογένειας και η γονεϊκή εμπλοκή κατέχουν πολύ σημαντική θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία των ατόμων με ειδικές ανάγκες, καθώς οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν το παιδί σε ψυχολογικό, αλλά και σε μαθησιακό επίπεδο (Τσιμπιδάκη, 2007). Οι γονείς κρατούν το κλειδί της πληροφόρησης σχετικά με τις μαθησιακές ανάγκες που έχει ο μαθητής και κατέχουν συμπρωταγωνιστικό ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Έχουν εξαιρετικές δυνάμεις και αντοχές, γνώσεις και εμπειρία που μπορούν να αξιοποιηθούν και να βοηθήσουν το παιδί με ειδικές ανάγκες υποστηρίζοντάς το (Wilson, 2003). Μάλιστα, ο ρόλος των γονέων απέναντι στο παιδί με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες είναι ιδιαίτερα σημαντικός και για πρακτικούς λόγους, καθώς οι γονείς είναι συνήθως οι πρώτοι που υποψιάζονται τυχόν μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού τους, είναι αυτοί που μπορούν αναμφίβολα να κατευνάσουν το πρόβλημα του παιδιού τους και τέλος, είναι αυτοί που μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην τροποποίηση της μαθησιακής του συμπεριφοράς. Τέλος, οι γονείς οφείλουν να δημιουργούν στο σπίτι το κατάλληλο οικογενειακό και εκπαιδευτικό πλαίσιο για ένα σταθερό συναισθηματικό κλίμα, μέσα στο οποίο καλό είναι να επικρατούν συνθήκες αποδοχής και επιβράβευσης (Τσιμπιδάκη, 2007), καθώς οι ενδοοικογενειακές και άλλου τύπου συγκρούσεις δημιουργούν επιπλέον προβλήματα και επηρεάζουν αρνητικά το παιδί με ειδικές ανάγκες σε σωματικό, ψυχολογικό και συναισθηματικό επίπεδο (Γκικόκα & Σαλμόντ, 2015).

Για να ενισχύσει η ελληνική νομοθεσία τις οικογένειες των παιδιών με ειδικές ανάγκες κατοχυρώνει βασικά δικαιώματά τους. Οι γονείς έχουν δικαίωμα να επιλέξουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για το παιδί τους μετά τη διάγνωση και την αξιολόγησή του από ομάδα ειδικών επιστημόνων στα κέντρα διάγνωσης και αξιολόγησης. Για το λόγο αυτό, οι υπηρεσίες συνεργάζονται με την οικογένεια του παιδιού ενημερώνοντας για την καταλληλότερη εκπαιδευτική δομή που θα παρέχει τα κατάλληλα εκπαιδευτικά μέσα στο παιδί με ειδικές ανάγκες και προτείνουν συγκεκριμένο Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ) (Νόμος 2817/2000, Φ.Ε.Κ. 78, τεύχ. Α΄, 14-04-2000 Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις). Το Κ.Δ.Α.Υ. έχει την αρμοδιότητα να προτείνει στους γονείς του παιδιού με ειδικές ανάγκες το κατάλληλο σχολικό πλαίσιο που καλύπτει καλύτερα και αποτελεσματικότερα τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή καθώς και το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός του μαθητή. Η πρόταση όμως αυτή στην οποία προβαίνει το Κ.Δ.Α.Υ. δεν έχει δεσμευτικό χαρακτήρα για τους γονείς και οι γονείς δεν είναι νομικά υποχρεωμένοι να εφαρμόσουν τις αποφάσεις του Κ.Δ.Α.Υ. Κατά συνέπεια, δεν υπάρχουν γι' αυτούς έννομες συνέπειες ή ευθύνες από τη μη εφαρμογή της πρότασης. Η τελική απόφαση για τη φοίτηση του μαθητή με ειδικές ανάγκες ανήκει αποκλειστικά στους γονείς ή τους κηδεμόνες του παιδιού (Eurydice, 2002/2003). Η μεταφορά των μαθητών με ειδικές ανάγκες προς τις σχολικές μονάδες καθώς και η επιστροφή τους στην οικία τους γίνεται με κρατικά έξοδα (Υπουργική Απόφαση Γ6/4494, Φ.Ε.Κ. 1503, τεύχ. Β΄, 08-11-2001). Σύμφωνα με τη νομοθεσία οι γονείς δύνανται να αιτηθούν κατ' οίκον διδασκαλία για το παιδί με ειδικές

ανάγκες, όπου αυτό προβλέπεται (Υπουργική Απόφαση Γ6/4494, Φ.Ε.Κ. 1503, τεύχ. Β΄, 08-11-2001). Τέλος, οι γονείς έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν στην κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων έγκαιρης (πρώιμης) εκπαιδευτικής παρέμβασης για παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς και σε προγράμματα συμβουλευτικής γονέων και οικογένειας (Υπουργική Απόφαση Γ6/4494, Φ.Ε.Κ. 1503, τεύχ. Β΄, 08-11-2001).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να ειπωθεί ότι με τον όρο ‘γονείς του παιδιού’ δεν εννοούνται αποκλειστικά και μόνο οι φυσικοί γονείς του, αλλά εκείνοι που έχουν γονεϊκή ευθύνη απέναντί του, ως κηδεμόνες του. Είναι πολύ σημαντικό για το σχολείο να γνωρίζει ανά πάσα στιγμή σε ποιον μπορεί να απευθυνθεί σχετικά με τις ανάγκες του μαθητή και τη μαθησιακή του πορεία. Σε αρκετές περιπτώσεις και λόγω των πολυμορφικών οικογενειών της σύγχρονης εποχής που διάγουμε, υπάρχουν περισσότεροι από ένας ή δύο ενήλικες που ανταποκρίνονται ως γονείς στο παιδί με ειδικές ανάγκες. Τα σχολεία πρέπει να είναι ενήμερα και να προσπαθούν να εμπλέξουν όλα τα προσκολλημένα στο παιδί μέλη της οικογένειας που φέρουν γονεϊκού τύπου ευθύνη για την εκπαίδευσή του (Wilson, 2003).

Σύμφωνα με την τυπολογία του Goode (1987, στο Λαλούμη-Βιδάλη, 2002), ο παιδαγωγικός ρόλος των γονέων και όσων είναι προσκολλημένοι στο παιδί με ειδικές ανάγκες, μπορεί να είναι:

- Επιβεβαιωτικός. Είναι ο ρόλος των γονέων όταν αυτοί ενθαρρύνουν και συνεχίζουν την εργασία που γίνεται στο σχολείο και στο σπίτι. Ο ρόλος τους επηρεάζεται σημαντικά από την επικοινωνία που διατηρούν με τον εκπαιδευτικό του παιδιού και η εργασία του σχολείου επιβεβαιώνεται από όλα τα μέλη της οικογένειας.
- Συμπληρωματικός. Είναι ο ρόλος των γονέων όταν αυτοί με δική τους πρωτοβουλία εισάγουν το παιδί στις διαδικασίες μάθησης. Χρησιμοποιούν υλικά και εκπαιδευτικά μέσα, τα οποία θεωρούν οι ίδιοι κατάλληλα και βοηθητικά, σε χρόνο και χώρο που οι ίδιοι αξιολογούν ως σωστό, θέτοντας παράλληλα υψηλές προσδοκίες για το παιδί.
- Ενισχυτικός. Είναι ο ρόλος των γονέων όταν προσπαθούν να ενισχύσουν το παιδί τους σε έναν τομέα, όπου παρουσιάζει μειωμένη απόδοση, μετά από ενημέρωση που είχαν από τον εκπαιδευτικό του παιδιού. Η ενίσχυση αυτού του τύπου μπορεί να γίνεται είτε από τον ίδιο το γονέα, είτε από κάποιον άλλο ειδικό.

Σημαντικά ζητήματα στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα είναι η παροχή σωστής και στοχευμένης πληροφόρησης, η καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η δημιουργία σταθερού συναισθηματικού κλίματος και κλίματος αποδοχής, η σύμπραξη στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αλλά και η αναγνώριση τόσο της μοναδικότητας της οικογένειας όσο και της αξίας του παιδιού (Γκιόκα & Σάλμοντ, 2015). Επιτυχής επικοινωνία λαμβάνει χώρα εφόσον υπάρχει αμοτερόπλευρη αποδοχή των όσων λέγονται, μέσα σε ένα κλίμα ευρύτερης ενεργητικής ακρόασης, ενθάρρυνσης και διατήρησης της εστίασης που πλαισιώνεται με τις κατάλληλες ερωτήσεις και προς τις δύο πλευρές (Heward, 2011: Γκιόκα & Σάλμοντ, 2015).

Οι πιο συνηθισμένοι τρόποι επικοινωνίας και ανατροφοδότησης που προτιμούν περισσότερο οι γονείς είναι οι δια ζώσης συναντήσεις γονέα-εκπαιδευτικού. Για να θεωρηθεί επιτυχής μια δια ζώσης συνάντηση απαιτείται προετοιμασία και διεξαγωγή αυτής αξιοποιώντας την εφαρμογή του μοντέλου των τεσσάρων βημάτων, σύμφωνα με το οποίο πρέπει να προηγηθεί οικοδόμηση σχέσης, να συλλεγούν και να γίνει παροχή των πληροφοριών, να ακολουθήσει σύνοψη και στο τέλος να γίνει επανεξέταση. Εναλλακτική δίοδος αλληλεπίδρασης είναι η γραπτή επικοινωνία με ευχαριστήρια γράμματα και γράμματα ειδικών επιτευγμάτων, με έντυπα διπλής αναφοράς σπιτιού-σχολείου και σημειωματάρια διαλόγου, με συμβόλαια σπιτιού-σχολείου και ενημερωτικά δελτία. Στην ποικιλία των διαφορετικών καναλιών αλληλεπίδρασης που προσφέρουν άμεση ανατροφοδότηση και επικοινωνία ανήκουν τα τηλεφωνήματα ή φωνητικά μηνύματα στους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί πολύ συχνά χρησιμοποιούν και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο λόγω της αυξημένης ταχύτητας μεταβίβασής του (Heward, 2011: Γκικόκα & Σάλμοντ, 2015).

Αλγεινή εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι δεν καταγράφεται ουσιαστική και εντατικότερη επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των γονέων μαθητών με βαριές αναπηρίες συγκριτικά με τους γονείς μαθητών που εμφανίζουν πιο ήπιας μορφής αναπηρίες. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς αυτής της κατηγορίας μαθητών αντιμετωπίζουν πολλά και ποικίλα προβλήματα στην εκπαίδευση των παιδιών, λόγω των πολυπλοκότερων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με βαριές αναπηρίες σε πολλές εκφάνσεις της ζωής και της καθημερινότητάς τους. Οι γονείς παιδιών με βαριές αναπηρίες και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πρέπει να επενδύσουν πιο συστηματικά στη μεταξύ τους σχέση και συνεργασία, έχοντας σαν δεδομένο ότι η εκπαίδευση αποτελεί μια διαρκή και αμφίδρομη διαδικασία. Οι γονείς για να είναι σε θέση να στηρίζουν τα παιδιά τους μαθησιακά, να τα βοηθήσουν να ενταχθούν στη σχολική κοινότητα, αλλά και να ενισχύσουν το δυσχερές έργο των εκπαιδευτικών, πρέπει πρώτα να υποστηριχθούν οι ίδιοι (Τσιμπιδάκη, 2007).

Οι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες βρίσκονται αντιμέτωποι με νέες προκλήσεις όταν τα παιδιά τους ξεκινούν το σχολείο, καθώς επιφορτίζονται με πρωτόγνωρες και δύσκολες απαιτήσεις για το νέο ρόλο του παιδιού τους ως μαθητή. Για κάποιους γονείς αυτή η μετάβαση μπορεί να είναι πολύ δύσκολη και αποθαρρυντική, λόγω του χρόνου και της ενέργειας που πρέπει να επενδύσουν ή ακόμα και λόγω έλλειψης αυτοπεποίθησης και απουσίας δυναμικής στάσης να παρουσιαστούν στην κοινωνία και να συνεργαστούν με τους ειδικούς της ειδικής αγωγής. Οι πιο συνήθεις ανησυχίες που εκφράζουν οι γονείς μαθητών με ειδικές ανάγκες κατά την προσέλευσή τους από το σπίτι στο σχολείο σχετίζονται κυρίως με την ιατρική κατάσταση του παιδιού, την αποδοχή του παιδιού από τους συμμαθητές του και την κοινωνικοποίησή του, τη συμμετοχή του σε ομαδικές δραστηριότητες και τέλος, με το άγχος αποχωρισμού που εμφανίζει το παιδί μακριά από την οικογένειά του (Wilson, 2003). Είναι χρήσιμο να γνωρίζουμε ότι πίσω από ένα παιδί με ειδικές ανάγκες συνήθως υπάρχει ένας γονιός που χρειάζεται υποστήριξη (Φτιάκα, 2008). Η ειδική αγωγή πρέπει να πάρει πρωτοβουλίες για την υποστήριξη και την εκπαίδευση των γονέων. Προς την

κατεύθυνση αυτή πρέπει να κινηθεί το σχολείο, το οποίο οφείλει να βελτιώσει τις παροχές που αφορούν την πληροφόρηση, τη συμβουλευτική και την ψυχολογική υποστήριξη των γονέων (Σαμαρά, 2016), να συνδέει τις ανάγκες του παιδιού με την ικανότητά του και όχι με την ανικανότητά του (Φτιάκα, 2008), καθώς το σχολείο και η οικογένεια συνιστούν τους «σημαντικούς άλλους» στην όλη αναπτυξιακή πορεία του παιδιού (Τσιμπιδάκη, 2007).

Μια εποικοδομητική και βοηθητική σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών παρέχει στο παιδί με ειδικές ανάγκες πολλά οφέλη, μεταξύ των οποίων είναι η αυξημένη συνέπεια και σταθερότητα στους δυο πιο σημαντικούς χώρους στους οποίους ανήκει, ζει και αναπτύσσεται, το σχολείο και το σπίτι, ενώ παράλληλα του προσδίδει συναισθηματική ασφάλεια και σταθερότητα εκ μέρους των σημαντικών άλλων, του σχολείου και της οικογένειάς του. Ανάμεσα στα πολλαπλά οφέλη που αποκομίζει είναι επίσης οι αυξημένες ευκαιρίες για μάθηση, οι οποίες ξεκινούν στο σχολείο και ολοκληρώνονται στο σπίτι, ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται και η πρόσβαση σε περισσότερες πηγές πληροφόρησης και υπηρεσίες.

Τα ουσιαστικότερα προβλήματα στη σχέση μεταξύ γονιών και εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στα διάφορα κανάλια επικοινωνίας, στην έλλειψη ουσιαστικής και στοχευμένης βοήθειας και καθοδήγησης, καθώς και στη στάση των εκπαιδευτικών της ειδικής και γενικής αγωγής (Τσιμπιδάκη, 2007). Σημειώνεται επίσης ότι οι γονείς αναπτύσσουν ένα ιδιαίτερο συναισθηματικό δεσμό με το παιδί τους, γεγονός που δεν παρατηρείται με τον εκπαιδευτικό και το παιδί με ειδικές ανάγκες, ανεξάρτητα από το βαθμό του ενδιαφέροντος για το μαθητή τους. Αυτή είναι και η ειδοποιός διαφορά μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, μια διαφορά που οφείλουν οι τελευταίοι να αναγνωρίζουν και να ανακαλούν στη μνήμη τους καθ' όλη τη διάρκεια της συνεργασίας τους με την οικογένεια του μαθητή που φέρει τις ειδικές ανάγκες. Αυτή η ειδοποιός διαφορά εμφανίζει τον εκπαιδευτικό πιο αποστασιοποιημένο συναισθηματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σύγκριση με τον γονέα του μαθητή, ο οποίος εμφανίζεται πιο εμπλεκόμενος και φορτισμένος με συναισθηματικό φορτίο. Αυτός ο στενός συναισθηματικός δεσμός που αναπτύσσουν οι γονείς με το παιδί τους μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη στην εκπαιδευτική διαδικασία και να δημιουργήσει κωλύματα και δυσπραγίες στο εκπαιδευτικό έργο του παιδαγωγού που έχει αναλάβει την εκπαίδευση του μαθητή με ειδικές ανάγκες (Blamires, 1997: Τσιμπιδάκη, 2007).

Προκειμένου να βελτιωθεί η συνεργασία μεταξύ των δύο ομάδων οφείλουν αμφότερες οι πλευρές να επιδείξουν καλή θέληση και διάθεση συνεργασίας, για να μεγιστοποιηθεί η πιθανότητα επιτυχίας της μαθησιακής διαδικασίας για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Ανάμεσα στα οφέλη που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός από μια πρόσφορη συνεργασία με τους γονείς του μαθητή που εμφανίζει ειδικές ανάγκες είναι η πληρέστερη κατανόηση των αναγκών του παιδιού, αλλά και των αναγκών και των επιθυμιών των γονιών του. Ο εκπαιδευτικός συλλέγει πληροφορίες που διευκολύνουν την προσαρμογή του παιδιού στο εξατομικευμένο πρόγραμμα, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες που παρουσιάζει, ενώ παράλληλα του προσφέρεται αφειδώς μια μεγάλη ποικιλία κοινωνικών ενισχυτών και

ευκαιριών για ενίσχυση των κατάλληλων και σωστών συμπεριφορών μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον, καθώς και καταστολής των αρνητικών συμπεριφορών του παιδιού με αρωγούς τους ίδιους τους γονείς του. Τέλος, το έργο του εκπαιδευτικού υποστηρίζεται συνολικά από τους ίδιους τους γονείς του μαθητή με τις ειδικές ανάγκες (Πολυχρονοπούλου, 2004: Τσιμπιδάκη, 2007).

Η διατήρηση μιας ουσιαστικής σχέσης μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών μαθητών με ειδικές ανάγκες, παρότι δύναται να προκαλέσει ενδεχομένως ποικίλα εμπόδια στην πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μπορεί επίσης να ωφελήσει σημαντικά τόσο την ομάδα των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με το παιδί με ειδικές ανάγκες, όσο και τους ίδιους τους γονείς του. Οι γονείς και όσοι είναι προσκολλημένοι στο παιδί απολαμβάνουν υπηρεσίες συμβουλευτικής και ψυχολογικής στήριξης της οικογένειας, πρακτική βοήθεια για το παιδί και τέλος, τους παρέχεται στοχευμένη ενημέρωση - καθοδήγηση και ουσιαστική πληροφόρηση σχετικά με την εξελικτική και αναπτυξιακή πορεία του παιδιού (Τσιμπιδάκη, 2007).

Τα αιτήματα των γονέων για τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς είναι η ανάπτυξη εμπιστοσύνης, η αναγνώρισή τους σαν ουσιαστικοί συνοδοί των παιδιών τους, η εκμετάλλευση ευκαιριών με τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών για να πράττουν μαζί με τα τέκνα τους, καθώς και η αναγνώριση των εμπειριών και των ικανοτήτων τους. Επίσης, επιθυμούν να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στις συζητήσεις, να έχουν δυνατότητα να εκφέρουν άποψη επί τω έργω, να ενημερώνονται έγκαιρα και διεξοδικά για τυχόν αποφάσεις που λαμβάνονται, να συμμετέχουν τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην ανάπτυξη, αλλά και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Seifert 2011, 214: στο Σαμαρά 2016). Οι γονείς που οργανώνονται και αναλαμβάνουν ρόλο συνηγόρου των παιδιών τους, σαν κύριο στόχο έχουν να επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές εξελίξεις στο πολιτικό σκηνικό, προς όφελος των παιδιών τους και για να βελτιωθεί η ποιότητα της ζωής τους (Φτιάκα, 2008). Τέλος, επιθυμούν να συμπεριλαμβάνονται στις συζητήσεις για θέματα που αφορούν την ειδική αγωγή, να υπάρχουν αρμόδια γραφεία από όπου θα αντλούν πληροφορίες, ενημερωτικό υλικό και θα κάνουν παράπονα, ενώ θα τους αναλύονται σωστά και ολοκληρωμένα τα κατοχυρωμένα δικαιώματά τους για συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Seifert 2011, 214: στο Σαμαρά 2016).

Τα καλύτερα αποτελέσματα στην επικοινωνία επιτυγχάνονται, όταν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί βασίζονται σε μια αληθινή συνεργατική σχέση. Μια συνεργασία που «προτείνει την αποδοχή των ίσων δεξιοτήτων και της εμπειρίας και μια αίσθηση ότι κάθε συνεργάτης φέρνει κάτι διαφορετικό, αλλά ίσης αξίας στη σχέση» (Pugh, 1988, σ. 178 στο Τσιμπιδάκη, 2013: Γκικόκα & Σάλμοντ, 2015). Για να αναπτυχθεί μια αμοιβαία σχέση αλληλοσεβασμού μεταξύ των δύο εμπλεκόμενων πλευρών, η κάθε ομάδα πρέπει να κατανοήσει τη θέση της άλλης ομάδας. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς δηλαδή πρέπει να αποκτήσουν ενσυναίσθηση, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα, τα αδιέξοδα, τα προβλήματα και τη θέση της άλλης πλευράς, καθώς οι δυσκολίες και οι προβληματισμοί τίθενται αδιάλειπτα κατά τη διάρκεια της ημέρας. Είναι

ωφέλιμο σε μια ουσιαστικά συνεργατική σχέση να μπορεί να αναγνωρίζεται η συνεισφορά της κάθε πλευράς στην εκπαίδευση του μαθητή με ειδικές ανάγκες και να αναγνωρίζονται τα συμφέροντα αμφοτέρων των πλευρών που εμπλέκονται με την εκπαίδευση του παιδιού (Φτιάκα, 2008).

Σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη εποχή, υπάρχει πραγματική ανάγκη ενδυνάμωσης της επικοινωνιακής και συνεργατικής σχέσης της οικογένειας με το σχολείο, αφού και τα δύο πλαίσια βρίσκονται αντιμέτωπα με τη μεγάλη πρόκληση της προετοιμασίας μιας νέας γενιάς ανθρώπων, που θα ζήσουν μέσα σε μια κοινωνία, όπου η μόρφωση είναι βασικό αγαθό, άκρως αναγκαία και για το λόγο αυτό, η επικοινωνία μεταξύ των δύο πλαισίων πρέπει να είναι ουσιαστική και να παρουσιάζει συνοχή (Σακελλαρίου, 2015: Γκιοκά & Σάλμοντ, 2015).

Η σχέση οικογένειας και σχολείου στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτελεί γκρίζα ζώνη, καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα και η εκπαιδευτική νομοθεσία υπαινίσσεται γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική λειτουργία, αλλά όχι γονεϊκή συνεργασία, γεγονός που υποδηλώνει και το χάσμα επικοινωνίας μεταξύ των οικογενειών και των εκπαιδευτικών. Ο όρος της γονεϊκής εμπλοκής, παρότι πολλές φορές ταυτίζεται με τον όρο της γονεϊκής συμμετοχής, είναι διαφοροποιημένος νοηματοδοτικά. Η γονεϊκή εμπλοκή σχετίζεται με το όφελος ενός συγκεκριμένου μαθητή και αναφέρεται στα πλαίσια του σχολείου που φοιτά ο μαθητής, ενώ η γονεϊκή συμμετοχή είναι μια διαδικασία οργανωμένη και συλλογική που αναφέρεται ευρύτερα στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις σχολείου – οικογένειας και αφορά τη λήψη αποφάσεων για το καλό μεγάλης μερίδας μαθητών. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι γονείς χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία ως διευκολυντές και δεν αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως ισότιμοι συνομιλητές, καθώς τα όρια ανάμεσα στην εξειδικευμένη γνώση που κατέχουν οι ειδικοί και γενικοί παιδαγωγοί και στην προσωπική εμπειρία που κατέχουν οι γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες δεν είναι σαφή (Φτιάκα, 2008).

Η δημιουργία μιας εποικοδομητικής επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας, παρά το γεγονός ότι μπορεί να συναντήσει εμπόδια κατά την ανάπτυξη και τη διατήρησή της, προσφέρει στα εμπλεκόμενα μέρη ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στην εφαρμογή τους, ισοδυναμία και ισότητα ρόλων, μοίρασμα ευθυνών, αρμοδιοτήτων και δικαιωμάτων. Μια τέτοιου είδους σχέση δημιουργεί επίσης τις απαραίτητες εκείνες συνθήκες για έγκαιρη παρέμβαση σε ποικίλα προβλήματα που προκύπτουν, είτε μαθησιακά, είτε συναισθηματικής φύσεως, είτε αυτά σχετίζονται με τη συμπεριφορά του παιδιού. Για την ανάπτυξη και διατήρηση της συνεργασίας μεταξύ οικογένειας και εκπαιδευτικού, για τον εντοπισμό και την εξάλειψη των εμποδίων που προκύπτουν ενδεχομένως καθημερινά από αυτή τη συνεργασία, για τη διαχείριση διαφοροποιημένων, τόσο πολιτιστικά όσο και γλωσσικά, οικογενειών απαιτείται η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν σωστά μια διαφοροποιημένη κοινωνία που εμφανίζει ενίοτε αντικρουόμενα χαρακτηριστικά, πρέπει να είναι ευέλικτοι και καινοτόμοι (Γκιοκά & Σάλμοντ, 2015), καθώς αναγνωρίζεται πλέον η ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς

να είναι σε θέση να σταθούν αρωγοί για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και τις οικογένειές τους και εκτός σχολικού πλαισίου. Ένα τέτοιο ενδεχόμενο εμπλοκής των εκπαιδευτικών με τις οικογένειες των μαθητών τους προβάλλει την αναγκαιότητα συνεργασίας με άλλους επαγγελματίες και υπηρεσίες του χώρου της ειδικής αγωγής και υγείας, ώστε να είναι σε θέση να υπηρετούν και να εκπαιδεύουν τους μαθητές τους σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Wilson, 2003). Θα πρέπει δε να απευθύνονται σε όλες τις οικογένειες και όχι μόνο στις οικογένειες των οποίων τα παιδιά αντιμετωπίζουν σχολικές δυσκολίες (Γκιόκα & Σάλμοντ, 2015).

Σύμφωνα με την ίδια έρευνα όμως, ο ρόλος του γονέα είναι ευρύτερος από το ρόλο των εκπαιδευτικών, γιατί ο γονιός αντιμετωπίζει το παιδί συνολικά και σε καθημερινή συνεχή βάση. Ο παιδαγωγικός ρόλος των γονέων, όπως έχει αναφερθεί, μπορεί να είναι επιβεβαιωτικός, συμπληρωματικός ή/και ενισχυτικός. Στην εκπαιδευτική πρακτική μπορούμε ακόμα να συναντήσουμε τους γονείς, ιδιαίτερα των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε ρόλο υποστηρικτή, εκπαιδευόμενου, εκπαιδευτή του παιδιού, βοηθού δασκάλου, εθελοντή σε σχολικές τάξεις και εκπαιδευτικές επισκέψεις, συνέταιρου στο σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και σε εκείνο του συνεργάτη (Smith, 1980 στο Wolfendale, 1983: Γκιόκα & Σάλμοντ, 2015). Καταληκτικά, θα λέγαμε ότι στο γενικότερο πλαίσιο του αιτήματος για μια συνεργατική σχέση οικογένειας - σχολείου και εποικοδομητική συνεργασία, η γονεϊκή εμπλοκή και συμμετοχή κατέχει πολύ σημαντική θέση (Τσιμπιδάκη, 2013: Γκιόκα & Σάλμοντ, 2015).

1.8 Η ειδική αγωγή στο δυτικό κόσμο

Είναι αυτονόητο ότι το διαφοροποιημένο πολιτισμικό και ιστορικό υπόβαθρο των χωρών διαμορφώνει την εκάστοτε κοινωνική, οικονομική και πολιτική εικόνα της κάθε χώρας. Μία συγκριτική μελέτη των εκπαιδευτικών συστημάτων θα οδηγούσε σε εντυπωσιακές διαφορές μεταξύ των χωρών και κατ' επέκταση και των ηπείρων. Οι διαφορές στην οικονομική ανάπτυξη, την κοινωνική διάρθρωση, τα πολιτικά καθεστάτα, τους δημογραφικούς δείκτες, την αντίληψη για τα ανθρώπινα δικαιώματα, το ρόλο και τη θέση της θρησκείας παρουσιάζονται ως ενδεικτικοί μόνο παράγοντες της διαφοροποίησης που εμφανίζεται στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών.

Για την περιγραφή της λειτουργίας της συνεκπαίδευσης στο χώρο της Ευρώπης, επιλέγεται η χρήση του όρου ένταξη για λειτουργικούς σκοπούς, δεδομένου ότι αυτός είναι ο όρος που επιλέγουν οι μεταφραστές της Υπηρεσίας των Επίσημων Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης για να αποδώσουν στα ελληνικά τη λατινική λέξη *inclusion*.

Οι πρώτες προσπάθειες που έγιναν στην Ευρώπη για την κοινή φοίτηση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ξεκινούν από τη δεκαετία του 1970 και αφορούν κυρίως τη συνεκπαίδευση μαθητών με ήπιες γνωστικές ανεπάρκειες. Η κίνηση της συνεκπαίδευσης στην Ευρώπη ενισχύθηκε σημαντικά από νομοθετικές ρυθμίσεις και αποφάσεις, όπως ο Νόμος 94-142/1975 των Η.Π.Α., η έκθεση Warnock το 1978 και ο εκπαιδευτικός Νόμος της Μ. Βρετανίας το 1983, καθώς και από την απόφαση του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας των κρατών μελών της Ευρώπης για σχολική ενσωμάτωση το 1984 (Τριλιανός, 1992: Γεωργιάδη, Κουρκούτα & Καλύβα, 2007). Αξιοσημείωτη είναι επίσης η συμβολή στις νέες ευρωπαϊκές κατευθύνσεις προς τη συνεκπαίδευση, του Παγκόσμιου Συνεδρίου για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, το οποίο πραγματοποιήθηκε στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας το 1994 (Γεωργιάδης, Κουρκούτας & Καλύβα, 2007). Η εν λόγω Διακήρυξη, της οποίας βασικό γνώρισμα και πυρήνας είναι η ενταξιακή εκπαίδευση, υπεγράφη από εκπροσώπους 92 κυβερνήσεων και 25 διεθνών οργανισμών και υποστηρίζει ότι τα κανονικά σχολεία παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση στην πλειονότητα των μαθητών και βελτιώνουν τόσο την αποτελεσματικότητά της, όσο και το τελικό κόστος ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Sebba, Ainscow, 1996: Κατσανδρή, 2005).

Οι πρώτες χώρες της Ευρώπης που θέσπισαν τη μερική ενσωμάτωση στο εκπαιδευτικό τους σύστημα και δημιούργησαν τις ειδικές τάξεις, τις οποίες παρακολουθούσαν μαθητές με ειδικές ανάγκες, ήταν η Σκοτία το 1900 και η Δανία και το Βέλγιο το 1915. Το μοντέλο της μερικής ενσωμάτωσης με τις ειδικές τάξεις στο κανονικό σχολείο, στις οποίες φοιτούν μαθητές με ειδικές ανάγκες εμφανίζεται ακόμα και σήμερα ισχυρό στη Δανία, Ισπανία, Γαλλία, Ιρλανδία, Αυστρία, Πορτογαλία, Φινλανδία, Σουηδία και στο Ηνωμένο Βασίλειο.

Στην Ευρώπη, η πρώτη χώρα που θέσπισε την ολική ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο εκπαιδευτικό της σύστημα ήταν το Ηνωμένο Βασίλειο και συγκεκριμένα η Αγγλία, η Ουαλία και η Βόρεια Ιρλανδία από το 1945. Στην Ιταλία η ενταξιακή εκπαίδευση εμφανίζεται τη δεκαετία του 70', η οποία αρχίζει να ενισχύει τις δομές της ένταξης σε βάρος των δομών του διαχωρισμού. Τη δεκαετία του 90' η ολική ενσωμάτωση και η ενταξιακή εκπαίδευση προωθείται και στη Γερμανία.

Οι χώρες της Ευρώπης, ανάλογα με την πολιτική συνεκπαίδευσης που ακολουθούν, ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/Eurydice/Eurostat, 1999/2000. Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003).

Η πρώτη κατηγορία χωρών περιλαμβάνει χώρες που αναπτύσσουν πολιτική που στοχεύει στην ένταξη όλων σχεδόν των μαθητών στη γενική εκπαίδευση. Αυτή είναι η κατηγορία πολιτικής μιας διαδρομής (one-track approach). Η πολιτική αυτή βασίζεται σε εκτεταμένο φάσμα υπηρεσιών, αλλά πάντα με επίκεντρο το κοινό σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Το μοντέλο αυτό συναντάται στην Ισπανία, Ιταλία, Πορτογαλία, Ελλάδα, Σουηδία, Νορβηγία, Κύπρο και Ισλανδία.

Η δεύτερη κατηγορία χωρών περιλαμβάνει χώρες που συντηρούν δύο ξεχωριστά εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτή είναι η κατηγορία πολιτικής διπλής διαδρομής (two-track approach). Στο μοντέλο αυτό οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στη μεγαλύτερη πλειοψηφία τους, δεν ακολουθούν το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Τα δύο ξεχωριστά εκπαιδευτικά συστήματα που υφίστανται διέπονται από σαφή και διαχωρισμένη νομοθεσία. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει την Ελβετία και το Βέλγιο, χώρες όπου η ειδική αγωγή είναι αρκετά αναπτυγμένη και εφαρμόζεται χωριστά σε ένα άρτια οργανωμένο σύστημα ειδικών σχολείων, τα οποία υποστηρίζονται από ανάλογα στελεχωμένα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα.

Τέλος, η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει χώρες όπως η Δανία, Γαλλία, Αυστρία, Πολωνία, Φινλανδία, Λουξεμβούργο, Ιρλανδία, Λετονία, Ηνωμένο Βασίλειο, Σλοβακία, Σλοβενία, Λιχτενστάιν, Λιθουανία, Τσεχία και Εσθονία. Η συγκεκριμένη κατηγορία ονομάζεται πολιτική πολλαπλών διαδρομών (multi-track approach) και προσφέρει μια ποικιλία επιλογών μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων (σύστημα της γενικής εκπαίδευσης και σύστημα της ειδικής εκπαίδευσης) (Γεωργιάδης, Κουρκούτας & Καλύβα, 2007).

Υπολογίζεται ότι περίπου το 2% του ποσοστού των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις Ευρωπαϊκές χώρες εκπαιδεύεται σε ξεχωριστό σχολικό περιβάλλον. Η διαδικασία της ένταξης μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αφορά όλους τους τομείς της ζωής του παιδιού (κοινωνικό, διαπροσωπικό, ακαδημαϊκό, επαγγελματικό, ψυχολογικό), καθώς και όλες τις εξελικτικές φάσεις της ανάπτυξής του (παιδική ηλικία, εφηβεία, ενήλικη ζωή). Η ομαλή έκβαση της ένταξης των παιδιών αυτών είναι απόρροια μιας πληθώρας μικροκοινωνικών παραμέτρων (σχολείο, διεύθυνση σχολείου, φιλοσοφία σχολείου, εκπαιδευτικός της τάξης, γονείς των άλλων μαθητών) και μακροκοινωνικών

παραμέτρων (νομοθεσία, εκπαιδευτική πολιτική, προκαταλήψεις, κοινωνική ανεκτικότητα, αποδοχή της διαφορετικότητας, κτηριακές υποδομές) που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και τροποποιούνται διαρκώς (Zipper & Simeonsson, 2004: Γεωργιάδη, Κουρκούτα, Καλύβα, 2007). Συνοπτικά, οι διαπιστώσεις που μπορούν να γίνουν σχετικά με την ευρωπαϊκή νομοθεσία για την ειδική αγωγή κατά τη διάρκεια της τελευταίας 20ετίας είναι ότι σε κάποιες χώρες της Ευρώπης το σύστημα της ειδικής αγωγής λειτουργεί ως πηγή πληροφοριών για τα γενικά σχολεία και ότι οι επιλογές και οι διεκδικήσεις των γονέων έχουν επηρεάσει κατά πολύ τις νομοθετικές μεταρρυθμίσεις (Κατσανδρή, 2005).

Η παρούσα εργασία θα μελετήσει την εδραίωση της εκπαιδευτικής ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας, ως δείγμα του δυτικού κόσμου και της Κίνας, ως δείγμα του ανατολικού κόσμου, όπως διαμορφώθηκαν από τις εκάστοτε κοινωνικο-οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες που επικράτησαν στις χώρες αυτές.

1.8. Α. Η ειδική αγωγή στην Αγγλία

Οι πρώτες εκπαιδευτικές δομές στην Αγγλία για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες κάνουν την εμφάνισή τους το 18^ο αιώνα, καθώς πριν από το 1870, τα φτωχά παιδιά που εμφάνιζαν κάποιου είδους απόκλιση στέλνονταν αποκλειστικά στα πτωχοκομεία, τα φρενοκομεία - αναμορφωτήρια και τα άσυλα, τα οποία ελέγχονταν από γιατρούς και ψυχιάτρους. Αυτή η κυρίαρχη τάση της εποχής επέδρασε βαθιά στις κοινωνικές αντιλήψεις για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες και προσδιόρισε κατά πολύ το είδος της πρόνοιας που προοριζόταν για αυτά.

Η ραγδαία ανάπτυξη των ιατρικών επαγγεμάτων και το ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την κατηγοριοποίηση της ανεπάρκειας, σε συνδυασμό με την αυξανόμενη κρατική συμμετοχή στην κοινωνική ευημερία και εκπαίδευση από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα διαφοροποίησαν την εικόνα της χώρας και ενθάρρυναν την ανάπτυξη της ειδικής εκπαίδευσης. Η νέα αυτή προσέγγιση επηρεάστηκε επίσης από τις σύγχρονες ανθρωπιστικές αξίες και την αυξανόμενη κοινωνική δέσμευση για βασική εκπαίδευση, από την ανάγκη για ένα εγγράμματο και λειτουργικό εργατικό δυναμικό, καθώς και από την ανάπτυξη των τοπικών αρχών εκπαίδευσης, τάσεις που εμφανίστηκαν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2014), ενώ η ραγδαία πρόοδος των φυσικών επιστημών κατά τον 19^ο αιώνα και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα έδωσε πραγματική ώθηση στον τομέα της πειραματικής ψυχολογίας και τροφοδότησε το πεδίο της παιδαγωγικής. Οι ελπίδες αυτές για πρόοδο βρήκαν εύφορο έδαφος και στο ρεύμα της Παιδολογίας (Χαρίση, Ηλιάδου-Τάχου, Αναστασίου, 2012). Οι παιδολόγοι επηρεασμένοι από το θετικιστικό πνεύμα της εποχής που επικρατούσε στην Αγγλία, επεδίωξαν με παρατηρήσεις, μετρήσεις και πειράματα να ανακαλύψουν τη γνώση που θα τους οδηγούσε στους νόμους της φυσικής ανάπτυξης του παιδιού, αλλά και της συμπεριφοράς του. Οι παιδολόγοι δε μελέτησαν μόνο τα τυπικώς αναπτυσσόμενα, αλλά και τα μη τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (Deraere, 1998: Λαμπαδάριος, 1916β, 1928).

Από πρακτική άποψη, οι παιδολόγοι ασχολούνταν έως τότε με ζητήματα που αφορούσαν την παιδική εγκληματικότητα, την κοινωνική πρόνοια της παιδικής ηλικίας και προβλήματα του σχολείου. Στο επίκεντρο της ενασχόλησής τους υπήρξε ο κατάλληλος καταμερισμός των διαλειμμάτων, η ασφαλής κατασκευή των σχολικών κτηρίων και η υγιεινή που επικρατούσε στα σχολεία, η διανοητική κόπωση των μαθητών, καθώς και ζητήματα των μαθητών με σωματικές και ψυχικές αναπηρίες και γενικότερα των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Λαμπαδάριος, 1916β: Χαρίση, Ηλιάδου-Τάχου, Αναστασίου, 2012). Οι νέες εξελίξεις στις φυσικές και ανθρωπιστικές επιστήμες οδήγησαν τους παιδολόγους στην υιοθέτηση νέων θεσμών, όπως τα μαθητικά συσσίτια, τις παιδικές εξοχές, τις μαθητικές κλινικές και τα ειδικά σχολεία (Λαμπαδάριος, 1937α: Χαρίση, Ηλιάδου-Τάχου, Αναστασίου, 2012). Οι παιδολόγοι πίστευαν ότι οι εφαρμογές της παιδολογικής γνώσης μπορούσαν να κάνουν την κοινωνία περισσότερο ορθολογιστική και να βοηθήσουν στην εξέλιξή της. Η σωστή

σωματική αύξηση των παιδιών, η βρεφική θνησιμότητα και η μείωσή της, η πρόληψη των σχολικών επιδημιών, οι αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και αποκλίσεις, τα παραβατικά παιδιά, τα κέντρα αποκατάστασης, ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η σωστή επιλογή επαγγέλματος έγιναν τα κεντρικά ζητήματα της παιδολογίας (Deraere, 1998: Λαμπαδάριος, 1916β, 1928: Χαρίση, Ηλιάδου-Τάχου, Αναστασίου, 2012).

Οι πρώτες βασικές νομοθετικές αλλαγές για την ανάπτυξη της ειδικής αγωγής στην Αγγλία είναι οι εκπαιδευτικοί νόμοι του 1870, του 1876 και του 1880. Το 1889 ακολούθησε η έκθεση Egerton. Οι νόμοι αυτοί βασίστηκαν στα διπλά προγράμματα του οικονομικού ορθολογισμού και της ηθικής προστακτικής της παραγωγικής εργασίας.

Η ειδική εκπαίδευση ενσωματώθηκε σε ευρύτερες πολιτιστικές αξίες και κοινωνικές αλλαγές και σε αυτό συνετέλεσαν τόσο οι χρονικές συγκυρίες όσο και οι εξελίξεις στο ιστορικο-οικονομικό σκηνικό της Ευρώπης. Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος επηρέασε βαθιά τον τομέα της παιδαγωγικής και την εκπαίδευση. Η ολοένα αυξανόμενη πεποίθηση ότι τα ειδικά σχολεία έπρεπε να συγχωνευθούν στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, προετοίμασε το έδαφος στην Αγγλία για τον Εκπαιδευτικό Νόμο του 1944, ο οποίος εισήγαγε 11 κατηγορίες αναπηρίας, διέυρυνε την πρόσβαση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην επίσημη κρατική εκπαίδευση και όρισε τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές υπεύθυνες για την εκπαίδευση των μαθητών αυτών. Τη μεταπολεμική περίοδο οι τοπικές αρχές εκπαίδευσης μαζί με τους ιατρικούς επαγγελματίες ανέλαβαν την οργάνωση της ειδικής αγωγής. Επίσης, η ενδυνάμωση του κράτους κοινωνικής πρόνοιας οδήγησε στην παροχή υπηρεσιών που θεωρήθηκαν ως κοινό κοινωνικό αγαθό. Οι ειδικές ανάγκες θεωρήθηκαν κοινωνικό ζήτημα που απαιτούσε πλέον νόμιμη υποστήριξη (Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2014).

Η δεκαετία του '60 χαρακτηρίστηκε από ένα έντονο πνεύμα αισιοδοξίας και αναδύθηκε η ανάγκη να εξεταστούν οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση. Η έκθεση Newsom (1963) και η κυβερνητική Εγκύκλιος Εργασίας 10/65 (1965) ήταν ενδεικτικές της περιρρέουσας ατμόσφαιρας που επικρατούσε στην Αγγλία. Η έκθεση Newsom μερίμνησε για την παροχή της εκπαίδευσης που θα προετοίμαζε τα παιδιά για τους μελλοντικούς ρόλους τους στην κοινωνία, οι οποίοι καθορίστηκαν σε μεγάλο μέρος από τις υπάρχουσες αντιλήψεις για την ικανότητα. Το 1965 ακολούθησε η κυβερνητική Εγκύκλιος Εργασίας 10/65 και στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός νόμος του 1970, ο οποίος επαναπροσδιόρισε τις αρμοδιότητες των τοπικών αρχών εκπαίδευσης, οι οποίες ήταν αρμόδιες για την εκπαίδευση όλων των παιδιών.

Οι Εκπαιδευτικοί Νόμοι του 1944, η Έκθεση Newsom, η ανάπτυξη της εκπαίδευσης γενικής μόρφωσης και η εφαρμογή του Νόμου του 1970 ήταν οι πρόδρομοι για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (Armstrong, 2007: Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2014).

Η περίφημη έκθεση Warnock του 1978, στην οποία προήδρευσε η Mary Warnock και πάνω στην οποία στηρίχθηκε ο Νόμος του 1981 για την ειδική αγωγή, αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για όλη σχεδόν την Ευρώπη και υποστήριξε ότι η αρχή της συνεκπαίδευσης, η οποία στο Ηνωμένο Βασίλειο αναφέρεται ως ένταξη και στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής ως ενσωμάτωση, είναι η πιο διαδεδομένη κίνηση της ομαδοποιημένης εκπαίδευσης και αμφισβήτησε την ύπαρξη παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Η έκθεση Warnock εισήγαγε για πρώτη φορά την έννοια της υποστήριξης σε μόνιμη και τακτική βάση από Συμβουλευτή Δάσκαλο και πρότεινε την υποχρεωτική συνεργασία του με τους γονείς (James & Dens, 1999). Επίσης, απέρριψε την κατηγοριοποίηση των μαθητών και υποστήριξε ότι όλοι οι μαθητές, είτε εμφανίζουν ειδικές ανάγκες είτε όχι, πρέπει να έχουν το ίδιο μερίδιο στις ευκαιρίες για εκπαίδευση και αυτοπραγμάτωση, ενώ υπερασπίστηκε το δικαίωμα όλων των παιδιών να γίνουν αποδεκτά στο συνηθισμένο σχολείο. Από το 1980 η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει θέσει τη σχολική ένταξη ως προτεραιότητά της (Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2014).

Μετά την Έκθεση Warnock, οι κοινωνικές αντιλήψεις άρχισαν να αλλάζουν. Το πρόβλημα από ανθρωπιστικό έγινε κοινωνικό-εκπαιδευτικό και σταδιακά από τη διαχωρισμένη ειδική εκπαίδευση, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πέρασαν στη συνεκπαίδευσή τους με όλα τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους, στο ίδιο περιβάλλον μάθησης, δηλαδή στο ίδιο σχολείο και μέσα στις ίδιες τάξεις (inclusive school). Οι νέες τάσεις της ειδικής αγωγής που διαμορφώθηκαν μετά την Έκθεση Warnock είναι:

1. Η αποκατηγοριοποίηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.
2. Η αλλαγή αντίληψης για την εκπαίδευσή τους και η μετακίνηση των έως τότε αντιλήψεων από την παθολογία του παιδιού στην παθολογία της εκπαίδευσης.
3. Η προώθηση της αντίληψης της σχολικής ενσωμάτωσης στη σχολική καθημερινή πράξη (Χρηστάκης, 2006).

Ακολούθησε ο εκπαιδευτικός Νόμος του 1981 που διαφύλαξε τον όρο «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» στη νομοθεσία, αντικαθιστώντας φαινομενικά την κατηγοριοποίηση του 1944 και ο Νόμος Διάκρισης Ανικανότητας του 1995. Μεταξύ των δεκαετιών '70 και '80, η αριθμητική αύξηση των ομάδων πίεσης γονέων και η ενίσχυση της δυναμικής τους, οι σύγχρονες τάσεις στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης που απεικόνιζαν την κοινωνική αλλαγή υπέρ των αστικών δικαιωμάτων καθώς και οι πολιτικές προσπάθειες για την ταυτότητα, οδήγησαν στην επαναξιολόγηση της διαχωρισμένης ειδικής εκπαίδευσης. Εντούτοις, τα παγκόσμια κινήματα της δεκαετίας του '60 και '70 που απαίτησαν αστικά δικαιώματα και ισότητα μεταχείρισης, επικεντρώθηκαν ειδικότερα στις ανισότητες που βασιζόνταν στην τάξη και τη διάκριση λόγω φυλής, φύλου και σεξουαλικότητας, με αποτέλεσμα τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες να παραμείνουν στο περιθώριο.

Στην Αγγλία ενεργοποιήθηκαν οργανώσεις των ατόμων με ειδικές ανάγκες, όπως η Συμμαχία Ενοποίησης, Νέοι και Δυνατοί και το Κέντρο Μελετών για τη Συμπεριλαμβάνουσα Εκπαίδευση, που πραγματοποιούσαν συνεχείς εκστρατείες για την αναγνώριση των δικαιωμάτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες και βρέθηκαν στην πρώτη γραμμή των προσπαθειών του κινήματος των αναπήρων.

Ο Νόμος για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και την Αναπηρία το 2001, ο οποίος υιοθέτησε μια αλλαγή στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα δημόσια σχολεία, και μόνο μετά τη συναίνεση των γονέων του μαθητή, ήταν μία από τις μεγαλύτερες και σημαντικότερες αλλαγές για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, ο Νόμος του 2010, ο Νόμος περί ισότητας, κατοχύρωσε το δικαίωμα που έχουν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην πολιτική διαδικασία (Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2014).

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι η ειδική αγωγή στην Αγγλία πέρασε από το στάδιο της πλήρους απόρριψης και τη φιλανθρωπική απομόνωση, την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε ιδρύματα και άσυλα στη σημερινή εποχή της αναγνώρισης και του σεβασμού της διαφορετικότητας, της διεκδίκησης για κοινωνική συμμετοχή και της δυνατότητας για συνεκπαίδευση όλων των μαθητών στην ίδια τάξη, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες που φέρουν (Ainscow, 2000: Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2014).

1.9 Η ειδική αγωγή στον ανατολικό κόσμο

Το κίνημα προς μια ενταξιακή προσέγγιση στην εκπαίδευση ποικίλλει αισθητά μεταξύ των διαφόρων χωρών και περιοχών της Ασίας. Χώρες, όπως η Κίνα, έχουν περάσει μέσα από μία διαδικασία τριών σταδίων, τα οποία θα ονοματίζαμε ως το στάδιο του αυθορμητισμού, του πειραματισμού και τέλος, εκείνο της ανάπτυξης (Xu, 2012; Sharma et al., 2012). Σχεδόν σε όλα τα κράτη της περιοχής της ανατολικής Ασίας – Ειρηνικού ωκεανού, τα εκπαιδευτικά συστήματα συνεχίζουν να προσφέρουν μια μεγάλη ποικιλία και ευελιξία στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, όσον αφορά την παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας, που κυμαίνεται από την πλήρη ένταξη έως την παρακολούθηση σε ξεχωριστά ειδικά σχολεία (Forlin, 2010; Sharma et al., 2012). Η έννοια της ένταξης, ωστόσο, θεωρείται μια καθαρά δυτικο-αναθρεμμένη έννοια. Η ιστορία της ειδικής εκπαίδευσης και το ενταξιακό κίνημα υποδηλώνουν ξεκάθαρα πως η επικράτηση της ιδέας της ένταξης στην εκπαίδευση προέρχεται από τις χώρες του δυτικού κόσμου (Miles, 1997; Sharma et al., 2012) και πέρασε τα σύνορα, φτάνοντας στην Ανατολή. Η ανάγκη για εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες αναγνωρίστηκε νωρίς από ιεραπόστολους που επισκέφτηκαν περιοχές της ανατολικής Ασίας, οι οποίοι κατά την ιεραποστολή τους ίδρυσαν πολλά σχολεία για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Sharma et al., 2012).

Παρά το γεγονός ότι οι αναπτυσσόμενες χώρες της ανατολικής Ασίας έχουν υιοθετήσει στο σύνολό τους τη φιλοσοφία της ένταξης στην εκπαίδευση, η ανεπαρκής χρηματοδότηση, υποστήριξη ή τεχνογνωσία, δεν επιτρέπει να εδραιωθεί μια αποτελεσματική ενταξιακή εκπαιδευτική προσέγγιση για όλους τους μαθητές. Στις ασιατικές χώρες με την υπάρχουσα ελλιπή εκπαίδευση των παιδαγωγών σε θέματα ενταξιακής εκπαίδευσης, πολλοί παιδαγωγοί στην προσπάθειά τους να στηρίξουν την ενταξιακή πολιτική, έρχονται αντιμέτωποι με το ανέφικτο της υλοποίησης και ενσωμάτωσης του νέου κινήματος στην εκπαίδευση (Forlin, 2008; Sharma et al., 2012). Ακόμα και στις αναπτυσσόμενες χώρες, όπου η πρόσβαση στην κανονική φοίτηση έχει κατά πολύ βελτιωθεί για πολλούς μαθητές, μια σωρεία προβλημάτων εξακολουθούν να παρακωλύουν την πλήρη ένταξη στα ασιατικά σχολεία (Watson, 2009; Sharma et al., 2012).

Μερικές χώρες, όπως το Πακιστάν, δοκιμάζουν την ενταξιακή πολιτική, ενώ άλλες έχουν υλοποιήσει συγκεκριμένα εθνικά εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως η Κίνα με το πρόγραμμα ‘Μαθαίνουμε σε κανονικές τάξεις’ Sui Ban Jiu Du (Learning in Regular Classrooms, LRC) (Meng & Harris, 2008; Sharma et al., 2012) και η Ινδία με το μοντέλο ‘Εκπαίδευση για όλους’ Sarva Shiksha Abhiyan (SSA) (Rao, 2008; Sharma et al., 2012).

Με την εξαίρεση του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος του Βιετνάμ, δεν υπάρχει καμία άλλη ένδειξη εκπαιδευτικού προγράμματος χώρας της Ανατολής, το οποίο έχει οικειοποιηθεί πλήρως τις αρχές της ένταξης στους κόλπους του. Η έλλειψη συστηματικής ενταξιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την έλλειψη

της ευαισθητοποίησής τους, αποτελεί κατηγορηματικά την κύρια προβληματική των περιοχών αυτών και καθιστά την ενταξιακή εκπαίδευση υποτυπώδη σε χώρες όπως είναι το Μπαγκλαντές, η Κίνα και το Πακιστάν (Sharma et al., 2012).

Σε χώρες όπου υπήρχαν οργανωμένες ομάδες εκπαιδευτικών, όπως το Μπουτάν και η Παπούα - Νέα Γουινέα, η οικειοποίηση με τη νέα ενταξιακή πολιτική στην εκπαίδευση στηριζόταν σε εξωτερικούς φορείς, οι οποίοι είχαν αναλάβει τη διαδικασία της υλοποίησης, καθώς οι εγχώριες δυνάμεις εφαρμογής του προγράμματος ανησυχούσαν για την έλλειψη συμμετοχικής εμπλοκής στη διαδικασία. Το Βιετνάμ ήταν η μόνη χώρα, στην οποία καταγράφηκε υποχρεωτική εκπαίδευση για τους μαθητευόμενους εκπαιδευτικούς της προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο γνωστικό αντικείμενο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Η ελλιπής ακαδημαϊκή προετοιμασία των εκπαιδευτικών γενικότερα αποτελεί το μεγαλύτερο έλλειμμα των περιοχών αυτών και έχει ως συνακόλουθο την αξιοσημείωτη έλλειψη κατάλληλα καταρτισμένων και εκπαιδευμένων δασκάλων να υλοποιήσουν τις νέες ενταξιακές πολιτικές στην εκπαίδευση (Sharma et al., 2012).

1.9. Α. Η ειδική αγωγή στην Κίνα

Όταν εξετάζει κανείς την ανάπτυξη της ειδικής αγωγής στην Κίνα, πρέπει να αναγνωρίσει την πρωτοφανή και μοναδική επίδραση της κομφουκιανικής ιδεολογίας, η οποία έθεσε τα θεμέλια της κινεζικής κουλτούρας και της πολιτικής ανάπτυξης της χώρας τους τελευταίους δύο αιώνες (Yang and Wang, 1994; Ye and Piao, 1995; Deng & Poon-McBrayer, 2004). Ο κομφουκιανισμός έπαιξε καθοριστικό ρόλο στις φεουδαρχικές δυναστείες της Κίνας για περισσότερο από 2000 έτη και επικεντρώθηκε στις σωστά ιεραρχημένες κοινωνικές σχέσεις, τη φιλανθρωπία και την αρμονία μεταξύ των ανθρώπων (Deng et al., 2001). Κάτω από αυτή τη θεώρηση, οι άνθρωποι με αναπηρίες στην Κίνα τοποθετούνταν στο κατώτερο επίπεδο της ιεραρχικής φεουδαρχικής πυραμίδας, με αποτέλεσμα να μην αναπτυχθεί μια κουλτούρα εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρίες, αλλά μια κουλτούρα ελέους και συμπάθειας (Yang and Wang, 1994; Ye and Piao, 1995; Deng & Poon-McBrayer, 2004). Η συμπάθεια και τα αισθήματα ελέους, χωρίς συστηματική κοινωνική φροντίδα ή κρατικό ενδιαφέρον, διήρκησαν περισσότερο από 2000 χρόνια, καθώς δεν υπάρχουν αποδείξεις που να υποδεικνύουν την ύπαρξη ειδικής εκπαίδευσης στην Κίνα (Deng et al., 2001). Ειδικά σχολεία άρχισαν να ιδρύονται στην Κίνα από Αμερικάνους και Ευρωπαίους ιεραπόστολους μετά το 1840 (Deng & Poon-McBrayer, 2004), οι οποίοι εισήγαγαν στην Κίνα τις δυτικές αντιλήψεις του Braille και της γλώσσας του σώματος και τράβηξαν την προσοχή για τα ανθρωπιστικά και εκπαιδευτικά δικαιώματα των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Piao, 1996; Deng et al., 2001). Σημειώνεται ότι όταν ο Πρόεδρος Μάο Τσε Τουνγκ ίδρυσε τη Λαϊκή Δημοκρατία της Κίνας το 1949, 42 ειδικά σχολεία εξυπηρετούσαν περισσότερους από 2000 τυφλούς και κωφούς μαθητές (Yang and Wang, 1994; Deng & Poon-McBrayer, 2004).

Κατά τη διάρκεια της διακυβέρνησης του Μάο, ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης άλλαξε και προσανατολίστηκε σε πολιτικές ιδεολογίες, καθώς και στην παραγωγή εργατών με βασική σοσιαλιστική εκπαίδευση (Lee, 1995; Deng & Poon-McBrayer, 2004). Ο προσανατολισμός της νέας πολιτικής πορείας της χώρας θεμελίωσε την πεποίθηση ότι οι άνθρωποι με αναπηρίες μπορούσαν να εκπαιδευτούν και να μεταμορφωθούν σε εργάτες του σοσιαλισμού (Piao, 1994; Deng & Poon-McBrayer, 2004). Όμως οι πολιτικές αναταραχές της χώρας από το 1950 έως και το 1970 δεν έδωσαν την ευκαιρία στις πεποιθήσεις αυτές να αναπτυχθούν. Οι υπηρεσίες της ειδικής αγωγής και το ιατρικό μοντέλο της ειδικής εκπαίδευσης περιορίστηκαν στα ειδικά σχολεία που βασίζονταν στην αναπηρία που εμφάνιζαν οι μαθητές, μια ιδεολογία που είχε τις ρίζες της στη Σοβιετική Ένωση (Piao, 1998; Deng & Poon-McBrayer, 2004). Το κινέζικο μοντέλο της ειδικής εκπαίδευσης επηρεάστηκε από το σύστημα της ειδικής αγωγής της Σοβιετικής Ένωσης, λόγω της στενής σχέσης μεταξύ των δύο χωρών το 1950. Οι θεωρίες της Σοβιετικής Ένωσης παρέμειναν στο κινέζικο σύστημα της ειδικής εκπαίδευσης από το 1950 έως το 1970 και επηρέασαν την αναπτυξιακή πορεία του ακόμα και μετά το 1980, οπότε και η Κίνα προσπάθησε να μετασχηματίσει το εκπαιδευτικό της σύστημα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και να ενσωματώσει στους κόλπους του την ενταξιακή ειδική εκπαίδευση (Deng et al., 2001).

Η ανοιχτή και μεταρρυθμιστική πολιτική του Ντενγκ Σιαοπίνγκ τη δεκαετία του 80' άλλαξε την εθνική πολιτική από αυτή της ταξικής επιβίωσης σε εκείνη της οικονομικής ανάπτυξης και η εκπαίδευση ταυτοποιήθηκε ως ο μονόδρομος που θα οδηγούσε στην άνθιση των επιστημών και της τεχνολογίας (Dual and Cheng, 1990: Deng & Poon-McBrayer, 2004). Αυτή η αλλαγή πολιτικής οδήγησε σε ένα υψηλότερο επίπεδο τοπικής αυτονομίας, ενώ παράλληλα άρχισαν να εκφράζονται ποικίλες απόψεις. Τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες κέρδισαν την κυβερνητική προσοχή και το 1982 το νέο αναθεωρημένο Σύνταγμα δήλωνε ότι 'το κράτος είναι υπεύθυνο να παρέχει στους πολίτες με τύφλωση, κώφωση και άλλες αναπηρίες ευκαιρίες να εργαστούν, να ζήσουν και να μορφωθούν' (άρθρο 45). Αυτός είναι και ο πρώτος νόμος που θεσμοθετήθηκε για την ειδική αγωγή στην Κίνα.

Το Μάιο του 1985, η Κεντρική Επιτροπή του Κομμουνιστικού Κόμματος της Κίνας (CCCPC – Central Committee of the Communist Party of China) εξέδωσε ένα πολύ σημαντικό έγγραφο με τίτλο 'Αποφάσεις για το μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος' (DRES – Decisions on Reforming the Educational System), με το οποίο πρότεινε την υλοποίηση μιας εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και καλούσε για μεγαλύτερη προσπάθεια στην παροχή της ειδικής αγωγής. Η CCCPC έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη πολλών τομέων της Κίνας. Για το λόγο αυτό οι πολιτικές του DRES αποτέλεσαν την πρωταρχική ώθηση για τις επερχόμενες μετασχηματιστικές αλλαγές και τη νέα εκπαιδευτική νομοθεσία (Deng & Poon-McBrayer, 2004).

Σε συνέχεια του DRES, ο Νόμος για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση στη Λαϊκή Δημοκρατία της Κίνας ψηφίστηκε ένα χρόνο αργότερα. Ο Νόμος αυτός δήλωνε ότι 'όλα τα παιδιά που έχουν φτάσει την ηλικία των έξι ετών μπορούν να εγγραφούν στο σχολείο και να λάβουν υποχρεωτική εκπαίδευση για προκαθορισμένο αριθμό ετών'. Ο Νόμος για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση είναι ένας νόμος που προασπίζεται τα δικαιώματα όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που έχουν αναπηρίες, έτσι ώστε να λάβουν δωρεάν δημόσια εκπαίδευση (Yang and Wang, 2000: Deng & Poon-McBrayer, 2004). Ο σκοπός της παροχής δωρεάν εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά σχολικής ηλικίας ήταν αρκετά φιλόδοξος, δεδομένου ότι τα παιδιά με αναπηρίες αποκλείονταν από την εκπαίδευση έως εκείνη την περίοδο. Η πρώτη εθνική έρευνα που διεξήχθη το 1987 κατέδειξε ότι το 5% (περίπου 51,64 εκατομμύρια άνθρωποι) του κινεζικού πληθυσμού εμφάνιζαν κάποιου είδους αναπηρία.

Η ανεύρεση του τρόπου να παρέχει το κράτος εκπαίδευση σε παιδιά με αναπηρίες αποτέλεσε μεγάλη πρόκληση τόσο για τους κυβερνητικούς παράγοντες όσο και για τους επαγγελματίες του χώρου. Ειδικά σχολεία δεν ήταν δυνατόν να χτιστούν σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα, ώστε να εξυπηρετήσουν το μεγάλο αριθμό των μαθητών. Η έλλειψη ειδικών υποδομών, αλλά και εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποτελούσαν εμπόδιο στην υλοποίηση του νέου εκπαιδευτικού σχεδίου. Η Κίνα έπρεπε να αναζητήσει και να βρει εναλλακτικές λύσεις. Η ανοιχτή και μετασχηματιστική πολιτική της περιόδου εκείνης δεν ενθάρρυνε την οικονομική ανάπτυξη της χώρας, αλλά επέτρεπε τις διεθνείς αλληλεπιδράσεις με το δυτικό κόσμο. Οι δυτικές αντιλήψεις και συγκεκριμένα η ιδέα της φοίτησης στα

κανονικά σχολεία (mainstreaming) και η έννοια της ένταξης (inclusion) εισήχθησαν σχεδόν αμέσως στην Κίνα και άσκησαν μεγάλη επιρροή στο εσωτερικό της. Συνεπώς, το εθνικό κίνημα της ενταξιακής εκπαίδευσης που ονομάστηκε ‘Μαθαίνουμε στις κανονικές τάξεις’ (LRC – Learning in Regular Classrooms) ξεκίνησε ως απάντηση τόσο στις εγχώριες ανάγκες, όσο και στις διεθνείς τάσεις που επικρατούσαν στην εκπαίδευση (Deng & Poon-McBrayer, 2004).

Η έρευνα στον τομέα της ειδικής παιδαγωγικής έως το 1980 ήταν σπάνια και σποραδική, αλλά ενεργοποιήθηκε με την επέκταση των LRC προγραμμάτων (Deng & Poon-McBrayer, 2004). Στην προσπάθειά της η κεντρική διακυβέρνηση της Κίνας να διευκολύνει το δομικό ανασχηματισμό και την επέκταση των LRC προγραμμάτων μετά το 1985, έκανε μια σοβαρή προσπάθεια να εδραιώσει ένα αποτελεσματικό διοικητικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δεν υπήρχε έως τότε. Η προσπάθεια αυτή ξεκίνησε με την επιτάχυνση των νομοθετικών εκπαιδευτικών διαδικασιών και την εισαγωγή νέων εκπαιδευτικών πρακτικών και εργαλείων. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονταν να χρησιμοποιούν νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις σε σχολικά περιβάλλοντα που λειτουργούσαν τα LRC προγράμματα. Μία από αυτές τις νέες προσεγγίσεις είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως σε διεθνές επίπεδο, ενώ έχει πυροδοτήσει πολλές φορές αντικρουόμενες απόψεις από το 1990 (Piao, 1996: Deng & Poon-McBrayer, 2004).

Το νομοσχέδιο για την ‘Προστασία των ατόμων με αναπηρίες’ του 1990 έγινε ο πρώτος νόμος στην Κίνα που θεσμοθετεί το δικαίωμα στην εκπαίδευση για τα άτομα με αναπηρίες. Συγκεκριμένοι κανονισμοί και διασαφηνιστικές λεπτομέρειες για την εφαρμογή του προγράμματος ‘Μαθαίνουμε στις κανονικές τάξεις’ καθορίστηκαν στο πιλοτικό πρόγραμμα του 1994 για την ‘Υλοποίηση του Προγράμματος Μαθαίνουμε στις Κανονικές Τάξεις για Παιδιά και Ενήλικες με Αναπηρίες’ (Υπουργείο Παιδείας της Κίνας, 1994). Επιπλέον, το νέο νομοσχέδιο επιβεβαίωσε το LRC μοντέλο σαν τη νόρμα της εννιάχρονης υποχρεωτικής παροχής εκπαίδευσης για τους μαθητές με αναπηρίες και ειδικές ανάγκες, ενώ παράλληλα προσέφερε τις επιλογές για ειδικά σχολεία και ειδικές τάξεις (Deng & Poon-McBrayer, 2004), και απέκλειε τους μαθητές με σοβαρές ή πολλαπλές αναπηρίες από τα LRC προγράμματα (Deng et al., 2001). Το πρόγραμμα ‘Μαθαίνουμε στις κανονικές τάξεις’ (LRC) υλοποιήθηκε στην Κίνα εκτενώς και σε ικανοποιητικό βαθμό (Deng & Poon-McBrayer, 2004). Έρευνες καταγράφουν ότι το 2000 το LRC εκπαιδευτικό μοντέλο της Κίνας εξυπηρέτησε περίπου το 69% των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Τμήμα Ενημέρωσης του Υπουργείου Παιδείας της Κίνας, 2000).

Αρκετοί ερευνητές ωστόσο ισχυρίζονται ότι το LRC κινεζικό μοντέλο διαφέρει κατά πολύ από το πρόγραμμα της κανονικής φοίτησης (mainstreaming) ή το ενταξιακό πρόγραμμα (inclusion) της Δύσης. Βασικός σκοπός της ενταξιακής εκπαίδευσης στη Δύση είναι η θεμελίωση του δικαιώματος σε ίσες ευκαιρίες και σε μια κατάλληλη εκπαίδευση, ενώ ο σκοπός που υπηρετεί το LRC πρόγραμμα είναι να παρέχει εκπαίδευση στα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Haring et al., 1994: Deng & Poon-McBrayer, 2004). Η ενταξιακή ειδική αγωγή στα δημόσια σχολεία της Κίνας, μέσω των LRC προγραμμάτων, δεν είναι η εφαρμογή της

δυτικής ενταξιακής εκπαίδευσης στην Κίνα, αλλά ούτε και μια ιδεολογία, η οποία έχει τις ρίζες της στην Κίνα. Είναι μια αντίληψη διαφοροποιημένη από το δυτικό πρότυπο, η οποία έχει ενσωματώσει όλες εκείνες τις απαραίτητες πρακτικές και έχει μεταμορφωθεί σε μία νέα εκπαιδευτική ιδεολογία για να καταφέρει να ταιριάζει στις ιδιαίτερες κοινωνικοπολιτιστικές συνθήκες του κινέζικου πολιτισμού (Deng and Manset, 2000: Deng & Poon-McBrayer, 2004). Θεωρείται επίσης ότι η συνύπαρξη ειδικών σχολείων, ειδικών τάξεων και του προγράμματος ‘Μαθαίνουμε σε κανονικές τάξεις’ προέκυψε από τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες που δημιουργήσαν οι συγκεκριμένες οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες της Κίνας και ως εκ τούτου δεν αποτελεί τη συνέχεια του δυτικού εκπαιδευτικού μοντέλου (Piao, 1992: Deng & Poon-McBrayer, 2004). Η ενταξιακή ειδική εκπαίδευση στην Κίνα με την εφαρμογή της μέσω του μοντέλου των LRC, έκανε τα σχολεία πιο προσιτά σε μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Οι θετικές στάσεις και η ευαισθητοποίηση των ατόμων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι προαπαιτούμενα για την επιτυχημένη εφαρμογή της ένταξης. Η ιδέα της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι ακόμα σχετικά νέα στο κοινό, ειδικά στις αγροτικές περιοχές της Κίνας (Deng & Poon-McBrayer, 2004). Η Κίνα είναι μια παραδοσιακά αγροτική χώρα και η πλειοψηφία των κατοίκων της ζουν σε αγροτικές περιοχές με μικροοικονομικές οικονομίες που βασίζονται στη χειρωνακτική εργασία, την κτηνοτροφία και την καλλιέργεια της γης. Οι κάτοικοι της υπαίθρου που διάγουν μια φυσιολογική ζωή σε αυτές τις αγροτικές κοινότητες ακόμα και αν δε γνωρίζουν γραφή ή ανάγνωση, μπορούν να επικοινωνήσουν ικανοποιητικά με τους συμπολίτες τους. Συνεπώς, τα άτομα με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, αυτισμό, ήπιες ειδικές ανάγκες και αναπηρίες ή ελαφρά νοητική υστέρηση, που ζουν σε αγροτικές περιοχές της Κίνας και θα ακολουθούσαν το δρόμο της ειδικής αγωγής στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, είναι πολύ πιθανό να διαφύγουν της διάγνωσης και να ζήσουν μια φυσιολογική αγροτική ζωή (Deng et al., 2001). Η κυβέρνηση και οι εκπαιδευτικές αρχές εργάζονται ακόμα και σήμερα για να εξαλείψουν τα στερεότυπα που αφορούν τις αναπηρίες κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος LRC. Για το λόγο αυτό εφαρμόζονται συγκεκριμένες δράσεις που κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση. Το νομοσχέδιο του 1990 για την προστασία των ατόμων με αναπηρίες όρισε την 3^η Κυριακή του Μάη ως εθνική ημέρα βοήθειας των ατόμων με ειδικές ανάγκες, ενώ η κινέζικη κυβέρνηση παροτρύνει συστηματικά τα άτομα με ειδικές ανάγκες να συμμετέχουν σε αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Τέλος, στην προσπάθεια της να ενημερώσει και να ευαισθητοποιήσει την κοινή γνώμη για τις ειδικές ανάγκες των ατόμων με αναπηρίες, η Κίνα έχει φιλοξενήσει αρκετές διεθνείς διασκέψεις από το 1980 και έπειτα, για να προσελκύσει διεθνή υποστήριξη και ενδιαφέρον και να τραβήξει την προσοχή των πολιτών στην αναπηρία (Deng & Poon-McBrayer, 2004).

Η ειδική αγωγή στην Κίνα είναι μία αναθεωρημένη εκπαιδευτική νόρμα που δέχτηκε τις επιρροές των πολιτικών και οικονομικών συνθηκών της χώρας, της κομφουκιανικής παράδοσης, ξένων επιδράσεων και της κινέζικης σοσιαλιστικής ιδεολογίας. Η ειδική εκπαίδευση θεωρείται μακράν από ολοκληρωμένη και ικανοποιητική, λόγω της εύθραυστης

εδραίωσης και της αργής ανάπτυξής της, η οποία ακολούθησε ως φυσικό επακόλουθο της συνεχούς κοινωνικής και πολιτικής αστάθειας της χώρας (Deng et al., 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Καινοτομία στο χώρο της ειδικής αγωγής

2.1 Ανάγκη ανανέωσης του εκπαιδευτικού περιεχομένου της ειδικής αγωγής με καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα

Μετά από μία σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση, διαπιστώνει κανείς ότι υπάρχουν λιγοστές έρευνες και πενιχρή βιβλιογραφία στην Ελλάδα στο ερευνητικό πεδίο των καινοτομιών και καινοτόμων δράσεων στην ειδική αγωγή, γεγονός που ίσως αποδίδεται στο ότι η παιδαγωγική επιστήμη της ειδικής αγωγής είναι ένας νέος τομέας της εκπαίδευσης που εμφανίστηκε τα τελευταία χρόνια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, η ειδική αγωγή αναπτύσσεται με γοργούς ρυθμούς στο ελληνικό χώρο και είναι ένας τομέας πρόσφορος για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες. Μελλοντικές έρευνες θα δώσουν αξιόλογα δεδομένα και αποτελέσματα.

Ο χώρος της ειδικής αγωγής φιλοξένησε κατά καιρούς ελάχιστα καινοτόμα προγράμματα τόσο σε διοικητικό όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο, τα οποία δεν είχαν την τύχη να αξιοποιηθούν κατάλληλα για να εδραιωθούν και να ενσωματωθούν στην καθημερινή πρακτική της ειδικής αγωγής. Η ψηφιοποίηση και προσαρμογή των σχολικών εγχειριδίων με τη σύμπραξη της τεχνολογίας και η πρόωπη παρέμβαση αποτελούν κάποιες στοιχειώδεις, καινοτομικές ωστόσο, παρεμβάσεις στον τομέα της ειδικής παιδαγωγικής. Μεγάλη ωστόσο καινοτομία στον παιδαγωγικό χώρο της ειδικής αγωγής αποτελεί η εκπαιδευτική παρέμβαση - πρόταση της Αγωγής Υγείας και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, οι οποίες προς το παρόν υλοποιούνται στην Ελλάδα ως προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο εφαρμογής της ευέλικτης ζώνης.

Ο νέος όρος της παιδαγωγικής ‘inclusive education’, ο οποίος αποδίδεται στα ελληνικά ως συμπεριληπτική εκπαίδευση ή εκπαίδευση του μη αποκλεισμού, πήρε τη θέση του παλαιότερου όρου της ένταξης, σε μια προσπάθεια να διευρυνθεί ο ορισμός της, καθώς η ένταξη πλέον αποτελεί μόνο το μέσο που θα οδηγήσει στην αλλαγή των κοινωνικών δεδομένων και όχι τον τελικό στόχο που είναι η αλλαγή των κοινωνικών αντιλήψεων και στάσεων. Ο νέος όρος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης νοηματοδοτεί ένα συνεχή αγώνα για τη δημιουργία και εδραίωση πιο λειτουργικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Στην προσπάθεια αυτή, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πρέπει να δίνει πλέον έμφαση και στην οικονομική ανάπτυξη (στους τομείς των επιστημών και της τεχνολογίας), αλλά και να εστιάζει σημαντικά στην ανθρώπινη και κοινωνική ανάπτυξη, επιδιώκοντας πάντα να διακατέχεται από διαχρονικές πανανθρώπινες αξίες.

Παράλληλα, και ενώ η κοινωνική ανάπτυξη βασίζεται κατά ένα πολύ μεγάλο ποσοστό στο ανανεωμένο και επικαιροποιημένο περιεχόμενο της γενικής εκπαίδευσης και των παιδαγωγικών συστημάτων, για την εξασφάλιση της καθολικής συμμετοχής στα κοινωνικά δρώμενα, αλλά και την ομαλή ένταξη του διαφοροποιημένου πολιτισμικού παράγοντα, είναι σκόπιμο τα νέα εκπαιδευτικά προγράμματα να καλλιεργούν την έννοια της ενεργούς ζωής, δημιουργώντας μία νέα διάσταση στην έννοια της κοινωνικής ένταξης που συμπεριλαμβάνει τη μελλοντική επαγγελματική απασχόληση των μαθητευομένων και όλες τις κοινωνικές δραστηριότητές τους (Ιωαννίδη, 2007).

Ο τομέας της εκπαίδευσης αποτελεί υψίστης σημασίας αξιακό κεφάλαιο για μια σύγχρονη βιώσιμη κοινωνία. Η βιωσιμότητα της κοινωνίας είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την κοινωνική και πολιτιστική αλλαγή, η οποία για να τελεσφορήσει, χρήζει αρμονικής συνεργασίας και διεπιστημονικότητας διαφόρων κλάδων και επιστημονικών περιοχών. Η μεγάλη πρόκληση για τους μεταρρυθμιστές της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η ενσωμάτωση αυτής της συνεργατικής δυναμικής στα εκπαιδευτικά μοντέλα, αλλά και κατ'επέκταση σε όλο το κοινωνικό σύστημα. Η διεπιστημονικότητα είναι το στοιχείο εκείνο που επιτρέπει στην εκπαίδευση να μεταλλάσσεται και να ανανεώνεται, με αποτέλεσμα να εκσυγχρονίζεται. Οι διευρυμένοι ορίζοντες στην εκπαίδευση δημιουργούν και όλες εκείνες τις κατάλληλες συνθήκες αποϊδρυματοποίησης για τα άτομα με ειδικές και μαθησιακές ανάγκες (Ιωαννίδη, 2007).

2.2 Καινοτομίες στην ειδική αγωγή με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών

Γενικά οι εφαρμογές των Νέων Τεχνολογιών στην ειδική αγωγή είναι ευρείες και ποικιλόμορφες, ενώ μπορούν μέσα σε αυτές να συμπεριληφθούν οι πιο απλές έως και οι πιο σύνθετες και εξελιγμένες. Στις τελευταίες ανήκουν τα σύγχρονα ευέλικτα λογισμικά, ενώ απλά και επικουρικά μέσα των Νέων Τεχνολογιών όπως τα ειδικά πληκτρολόγια αφής, ο συνθέτης φωνής, οι φωνητικές ασκήσεις, η μεταγραφή ενός κειμένου σε τυφλική γραφή Braille, οι φωτεινές πένες κ.ά. μπορούν να αποτελέσουν απλές καινοτομικές εφαρμογές στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης (Κατσανδρή, 2005). Επίσης, ανάμεσα στις τεχνολογικές καινοτομίες της ειδικής αγωγής ανήκουν τα απλοποιημένα πληκτρολόγια, οι οθόνες αφής, τα συστήματα αναγνώρισης φωνής και σύνθεσης ήχου, τα λογισμικά που βοηθούν στην ορθοφωνία και την ανάπτυξη του λόγου, στην αντιμετώπιση προβλημάτων μνήμης και συγκέντρωσης της προσοχής, αλλά και εκείνα που βοηθούν στην υπέρβαση των προβλημάτων ανάγνωσης και γραφής που παρουσιάζουν τα δυσλεκτικά παιδιά (Ράπτης & Ράπτη, 1999: Κατσανδρή, 2005).

Η καινοτόμος δράση της προσαρμοσμένης και ψηφιοποιημένης συγγραφής των σχολικών εγχειριδίων, ώστε να είναι προσβάσιμα, καταληπτά και εύχρηστα από όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των αισθητηριακά αναπήρων, καλύπτει μία χρόνια παγιωμένη ανάγκη και τις ανάγκες του συνόλου των μαθητών της χώρας, προσφέροντας ίσες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία από το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Έχοντας σαν δεδομένη την αδήριτη ανάγκη να εφαρμοστούν ενταξιακές διδακτικές πρακτικές και να προσφερθούν αφειδώς μέσα και υλικά κατάλληλα για την εκπαίδευση διαφορετικών μαθητών συμπεριλαμβανομένων και των αναπήρων, το σχολείο οφείλει να προσανατολιστεί προς αυτήν την κατεύθυνση. Επίσης, το εγχείρημα της ελεύθερης διάθεσης του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού συμβάλλει και σε αυτήν τη σύγχρονη πολιτική ενταξιακής εκπαίδευσης, καθώς προάγει σημαντικά την προσβασιμότητα από μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, η χρήση του ψηφιοποιημένου υλικού διευρύνει τους ορίζοντες της γνώσης, εξοικειώνει τους μαθητές με τις Νέες Τεχνολογίες και δημιουργεί ευκαιρίες διεύρυνσης της χρήσης των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας και σε άλλους τομείς της καθημερινής πρακτικής (Κουρμπέτης, Γελαστοπούλου, Μπομπαρίδου, 2014).

Οι Νέες Τεχνολογίες είναι ένα σχετικά νέο επιστημονικό πεδίο εφαρμογών, το οποίο σε συνδυασμό με τις επιστήμες της ιατρικής και της ειδικής παιδαγωγικής, μπορεί να συμβάλλει δραματικά στον εκσυγχρονισμό της ειδικής εκπαίδευσης και να δημιουργήσει νέες δυνατότητες, τόσο για τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, όσο και για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες.

2.3 Η καινοτομία της πρώιμης παρέμβασης

Η πρώιμη παρέμβαση, όπως άλλωστε και άλλα κοινωνικο-εκπαιδευτικά υποσυστήματα, αποτελεί μια καινοτομική και δημιουργική απαίτηση της σύγχρονης εποχής. Εκτός από την απαραίτητη εξέλιξη των επαγγελματικών κατηγοριών που εργάζονται για την πρώιμη παρέμβαση, τα τελευταία χρόνια στην Ευρώπη, αλλά και στις ΗΠΑ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση και στην ποιοτική παρέμβαση και εξασφάλιση των σχετικών υπηρεσιών από την πλευρά των φορέων, που κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος. Αυτή η εξέλιξη την οποία φαίνεται να παρουσιάζει η πρώιμη παρέμβαση τα τελευταία χρόνια σε πολλά κράτη οφείλεται στα νέα κοινωνικο-οικονομικά δεδομένα και τις συνακόλουθες αλλαγές της κοινωνίας (αύξηση ανεργίας και του δείκτη φτώχειας, μετακίνηση πληθυσμού κ.ά.) (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Με την πρώιμη υποστηρικτική παρέμβαση, η οποία ξεκινά πλέον από πολύ μικρή ηλικία, επιδιώκεται τόσο η πρόληψη δευτερογενών διαταραχών και ανεπαρκειών, όσο και η δημιουργία ευνοϊκών, κατά το δυνατόν, προϋποθέσεων εξέλιξης κατά τις κρίσιμες φάσεις της ανάπτυξης του παιδιού. Επίσης, με τις υπηρεσίες της πρώιμης παρέμβασης προσφέρεται στην οικογένεια βοήθεια για να γνωρίσει τις ιδιαιτερότητες του παιδιού και να το αποδεχτεί, ώστε οι γονείς και τα πρόσωπα προσκόλλησης να μπορούν να ασκήσουν σωστά, σκόπιμα και οργανωμένα το ρόλο τους δίπλα σε ένα παιδί με αναπηρίες ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Με την πρώιμη παρέμβαση επιδιώκεται επίσης, η προσπάθεια πρώιμης ενσωμάτωσης του παιδιού στην οικογένεια και το σχολείο, ώστε να μην υπάρξουν κενά και να μη δοθούν περιθώρια για κοινωνικό στιγματισμό και απομόνωση. Η πρώιμη υποστηρικτική παρέμβαση διευκολύνει την ομαλή μετάβαση από το σπίτι στο νηπιαγωγείο, στο σχολείο και οδηγεί αποτελεσματικά στην κοινωνική ενσωμάτωση που συνιστά και τον κύριο στόχο της ειδικής αγωγής (Κυπριωτάκης, 1999: Τσιμπιδάκη, 2007).

Με τη βοήθεια της πρώιμης παρέμβασης γίνεται προσπάθεια να ελαχιστοποιήσουμε ή και να προλάβουμε προβλήματα (ψυχολογικά, συναισθηματικά και εκπαιδευτικά) των παιδιών ηλικίας 0 έως 5 ετών, μέσω προληπτικών μέτρων. Η όσο το δυνατόν νωρίτερη παρέμβαση στα παιδιά και στην υποστήριξη των γονιών σε σχέση με το παιδί τους βοηθά την ομαλή και απρόσκοπτη ένταξη των παιδιών στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο. Οι προσπάθειες αυτές έχουν σαν στόχο τα παιδιά με αναπηρίες ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, ώστε να νιώσουν ανεξάρτητα, αυτοδύναμα και να συμμετέχουν ισότιμα στη σχολική διαδικασία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

2.4 Η καινοτομία της Αγωγής Υγείας και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Οι νέες παιδαγωγικές κατευθύνσεις στο χώρο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης προϋποθέτουν τη χρήση καλύτερων πρακτικών, που προωθούν τη δημιουργία βιώσιμων λύσεων και εξομαλύνσεων σε πληθώρα κοινωνικών φαινομένων, όπως π.χ. η βία και το bullying στα σχολεία. Βασικό χαρακτηριστικό των πρακτικών αυτών πρέπει να είναι η καινοτομία. Οι σύγχρονες καινοτόμες πρακτικές μέσα από μια διεπιστημονική οπτική θα προσφέρουν νέες λύσεις σε παλαιά προβλήματα. Η Αγωγή Υγείας και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εμφανίζονται στο προσκήνιο των εκπαιδευτικών καινοτομιών και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που προάγουν την υγεία και την υγιεινή διαβίωση στο υπάρχον φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και καταπολεμούν φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας, ενισχύοντας πρότυπα συμπεριφοράς μέσα από την προβολή ενός φυσικού και υγιεινού τρόπου ζωής.

Η Αγωγή Υγείας και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελούν σημαντική συμβολή τόσο στην πρόληψη και την προαγωγή της υγείας, όσο και στην παιδαγωγική της ένταξης, ενώ σημειώνεται ότι θα μπορούσαν να παίξουν έναν ιδιαίτερα ευρύ κοινωνικο-πολιτισμικό ρόλο, εάν συνδεθούν με δια βίου μορφωτικές διαδικασίες. Η συμβολή αυτών των δύο νέων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων έγκειται όχι απλά στην απόκτηση νέων γνώσεων, αλλά στην πρακτική αξιοποίησή τους (Ιωαννίδη, 2007), εφόσον μεγάλη σημασία έχει η δημιουργική προσαρμογή στο περιβάλλον (Bandura, 1989: Ιωαννίδη, 2007). Πιο συγκεκριμένα, θα λέγαμε ότι οι μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες πρέπει να καλλιεργήσουν σημαντικές δεξιότητες ζωής, έτσι ώστε να οδηγούνται πάντα σε υγιεινές επιλογές. Αναλυτικότερα, η Αγωγή Υγείας είναι μια παιδαγωγική πρόταση που στηρίζεται σε επιστημονικές αρχές και αξιοποιεί προγραμματισμένες ευκαιρίες μάθησης και εκπαίδευσης, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές, είτε αυτοί ενεργούν ως μεμονωμένα άτομα είτε συλλογικά, να αποφασίζουν και να πράττουν συνειδητά σχετικά με θέματα που επηρεάζουν άμεσα την υγεία τους (Ιωαννίδη, 2007), καθώς η υγεία αποτελεί έναν τομέα, ο οποίος από μόνος του μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνικό αποκλεισμό, εφόσον το άτομο με ή χωρίς ειδικές ανάγκες δεν έχει πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας (Καψάλης, 2005: Ιωαννίδη, 2007). Επιπρόσθετα, θα λέγαμε ότι οι αξίες που προωθεί η Αγωγή Υγείας και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνάδουν με όλο το αξιολογικό πλαίσιο της παιδαγωγικής ένταξης (Ιωαννίδη, 2007), καθώς η αγωγή και η εκπαιδευτική διαδικασία λειτουργούν ως διαδικασία κοινωνικής προσαρμογής του ατόμου που υλοποιείται μέσω της οικογένειας, του σχολείου και της ομάδας, μεταβιβάζοντας στις επόμενες γενεές όλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της πολιτισμικής και κοινωνικής κληρονομιάς (Κρίβας, 2002: Ιωαννίδη, 2007).

Η Αγωγή Υγείας και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελούν δύο νέα διεπιστημονικά γνωστικά αντικείμενα, τα οποία αναγνωρίζονται διεθνώς ως δύο από τις αναγκαίες καινοτόμες παιδαγωγικές παρεμβάσεις – προτάσεις που πρέπει να εφαρμοστούν, έτσι ώστε να διαχειριστούν αποτελεσματικά προβλήματα που σχετίζονται με την υγεία και το

περιβάλλον. Παρότι ο συνδυασμός των δύο νέων αντικειμένων έχει μελετηθεί έως τώρα μόνο στο μαθητικό πληθυσμό, αναγνωρίζεται πλέον ότι η συγκεκριμένη παρέμβαση πρέπει να γίνει σε όλες τις ομάδες του πληθυσμού, με προεξέχουσα την αναγκαιότητα εκείνης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Τέλος, η ραγδαία ανάπτυξη του χώρου των επιστημών της υγείας, αλλά και των νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων στο χώρο της εκπαίδευσης, δημιουργεί την ολοένα αυξανόμενη ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις νέες καινοτόμες δράσεις στην εκπαίδευση, προκειμένου να υλοποιηθούν με επιτυχία στα σχολεία (Ιωαννίδη, 2007).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και η Αγωγή Υγείας νοηματοδοτούν ένα συνδυασμό εκπαιδευτικών πρακτικών, πολιτικών πρωτοβουλιών και ατομικών επιλογών και εντάσσονται στη νέα εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα κατά ένα χρηστό και υγιή τρόπο, αποφεύγοντας την ιδρυματική μεταχείριση και αγωγή των ατόμων με ειδικές και μαθησιακές ανάγκες. Δύνανται να αποτελέσουν παιδαγωγικά εργαλεία κοινωνικής ένταξης, καθιστώντας τα άτομα με ειδικές και μαθησιακές ανάγκες ενεργητικούς πολίτες που εμπλέκονται στα κοινωνικά θέματα και προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο, απομακρύνοντάς τους από τη βάση του κοινωνικού αποκλεισμού (Ιωαννίδη, 2007), ενώ και τα δύο επιστημονικά αντικείμενα *προάγουν την υγεία*, η οποία δομείται μέσα σε ένα κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό περιβάλλον που συμβάλλει σε έναν καθολικά υγιεινό τρόπο ζωής. Όπως αναφέρεται στον Καταστατικό Χάρτη της Οττάβα (1986), ο όρος 'Προαγωγή της Υγείας' διατυπώθηκε για πρώτη φορά από περιβαλλοντολόγους και υιοθετήθηκε από τους επαγγελματίες του ιατρικού χώρου, καθώς αναγνωρίζει στη βελτίωση της υγείας, τη σημασία και το ρόλο άλλων καθοριστικών παραγόντων πέρα από τους βιολογικούς, όπως είναι το περιβάλλον, η διατροφή και η συμπεριφορά (Σώκου, 1994: Ιωαννίδη, 2007). Η Προαγωγή της Υγείας στο σχολικό πλαίσιο αποβλέπει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων για την προσωπική, την ψυχική και την κοινωνική ανάπτυξη όλων των μαθητών του σχολείου και στηρίζεται στη διεπιστημονική, διηλικιακή και διαφυλετική συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών, υπό το πρίσμα μιας δημοκρατικής συνύπαρξης και διαχείρισης των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Σώκου, 2000: Ιωαννίδη, 2007).

Δραστηριότητες εξάλλου και εκπαιδευτικά προγράμματα Αγωγής Υγείας και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μπορούν να υλοποιηθούν μέσα σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο, έτσι ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και βιωματική εμπειρία και να διαμορφώσουν προσωπικές στάσεις και αξίες που θα τους διευκολύνουν στις κοινωνικές τους συναλλαγές (Γεωργόπουλος, Τσαλίκης, 1997: Ιωαννίδη, 2007). Το παιδαγωγικό υλικό της Αγωγής Υγείας και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μπορεί να μετουσιωθεί σε δραστηριότητες που προάγουν την αυτενέργεια, την πρωτοβουλία, την αυτονομία και την υπευθυνότητα και να προλάβει προβλήματα κοινωνικού αποκλεισμού. Η ίδια η εννοιολογική φυσιογνωμία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Αγωγής Υγείας δύναται να αποτελέσει ένα πρωτογενές και δευτερογενές πλαίσιο πρόληψης, όπου η πρωτογενής πρόληψη αφορά το σχολικό περιβάλλον και το δευτερογενές πλαίσιο πρόληψης αφορά τους χώρους ιδρυματικής

διαβίωσης, μέσα στους οποίους θα διάγουν μέρος της ζωής τους κάποια άτομα με ειδικές ανάγκες. Σε αυτό το πλαίσιο επιδιώκεται η σύνθεση μιας νέας παιδαγωγικής παρέμβασης, όπου σαν βασικό χαρακτηριστικό κυριαρχεί η απόκτηση γνώσεων και πληροφοριών σε θέματα υγείας και περιβάλλοντος, όπως π.χ. πώς μπορεί να συνδεθεί η σωματική και ψυχική υγεία με το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζούμε (η διαβίωση σε ιδρύματα εγκλεισμού) (Ιωαννίδη, 2007), και γνωρίζοντας πως η υγεία αποτελεί μια ολότητα και η ασθένεια πλέον ορίζεται ως ένα προειδοποιητικό στοιχείο, το οποίο, για να πάψει, χρήζει αλλαγής του τρόπου ζωής (Καλαντζή – Αζίζι, 1999: Ιωαννίδη, 2007). Ως εκ τούτου, γίνεται αντιληπτό ότι η υγεία αποτελεί τη δυναμική κατάσταση ισορροπίας μεταξύ του δίπολου εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος και διασφαλίζεται μέσα από την ασφαλή και ομαλή προσαρμογή στις εκάστοτε υπάρχουσες περιβαλλοντικές συνθήκες. Η αποτυχία ομαλούς προσαρμογής του ανθρώπου στο περιβάλλον και η διαταραχή της δυναμικής ισορροπίας επιφέρει την αλλαγή στη βιολογική ή ψυχοσυναισθηματική συμπεριφορά του ατόμου, ήτοι την ‘ασθένεια’ (Τούντας, 1998: Ιωαννίδη, 2007).

Εάν ο στόχος για ασφαλή και ομαλή προσαρμογή στα σχολεία δεν επιτύχει, δεν μπορεί να υπάρξει σχολική επιτυχία και ως εκ τούτου τα φαινόμενα βίας και κοινωνικού αποκλεισμού των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων ολοένα θα πληθαίνουν (Bohmfalk et al., 2004: Ιωαννίδη, 2007), καθώς η σχολική επιτυχία στηρίζεται πρωταρχικά στην ασφάλεια και οι μαθητές πρέπει να νιώθουν ασφαλείς κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Ακολούθως, συμπεραίνεται ότι η πρόληψη που αποτελεί σημαίνον μέρος της πολιτικής μιας χώρας, μπορεί να ποικίλλει από πρωτοποριακά και καινοτόμα ιατρικά προγράμματα στους εκπαιδευτικούς χώρους, ερευνητικές πειραματικές πρωτοβουλίες με τεχνολογική υποστήριξη, μέχρι ευρύτερες πολιτικές τόσο σε κοινωνικό όσο και σε οικονομικό επίπεδο. Υπό αυτή την οπτική γωνία, κάθε πολιτική δύναται να είναι προληπτική εφόσον ενσωματώνει στις εκπαιδευτικές της πρακτικές ενταξιακά προγράμματα, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και εκστρατείες ενημέρωσης για τους πολίτες και τους άμεσα εμπλεκόμενους (Walgrave, Mehlbye, 1998: Ιωαννίδη, 2007).

Εν κατακλείδι, η Αγωγή Υγείας και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση δύνανται να αναπτύξουν την προσωπικότητα των μαθητών σε πολλαπλούς τομείς, ισχυροποιώντας τις ευάλωτες και μη κοινωνικές ομάδες. Στο γνωστικό τομέα μπορούν να διαμορφώσουν νοητικές διαδικασίες κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, όπως η κατανόηση, η ανάλυση και η σύνθεση, η εφαρμογή. Στο συναισθηματικό τομέα έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν στάσεις, συμπεριφορές και αξίες. Η ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών μπορεί να προωθήσει την πρόσληψη, την ανταπόκριση, την εκτίμηση και την οργάνωση αξιών. Τέλος, στον ψυχοκινητικό τομέα μπορούν να προωθήσουν την απόκτηση και την καλλιέργεια κινητικών δεξιοτήτων. Στο συγκεκριμένο τομέα περιλαμβάνονται και άλλοι στόχοι, όπως οι κινήσεις επιδεξιότητας, η άσκηση φυσικών ικανοτήτων και αντανακλαστικών (Ιωαννίδη, 2007).

Η Αγωγή Υγείας και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση καθιστούν ολοκληρωμένη καινοτόμα παιδαγωγική πρόταση και συμπεριλαμβάνουν τη δημιουργία νέων εκπαιδευτικών

προγραμμάτων, την υποστήριξη των ήδη υπαρχόντων θεσμικών πλαισίων που αφορούν την ειδική αγωγή, αλλά και την επέκταση των θεσμών, την εξειδίκευση στελεχών σε θέματα υγείας και περιβάλλοντος, την ευαισθητοποίηση, αλλά και την κινητοποίηση του μαθητικού κυρίως πληθυσμού και των επαγγελματιών του χώρου της ειδικής αγωγής. Μελέτες έχουν δείξει ότι το καινοτόμο δίδυμο Αγωγής Υγείας – Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μπορεί να προωθήσει μοντέλα υγιούς τρόπου ζωής, να δώσει προτεραιότητα στην πρωτογενή πρόληψη και να προβάλλει εναλλακτικούς τρόπους διαβίωσης, καθιστώντας το άτομο σοβαρό και υπεύθυνο για τις επιλογές του, καθώς και να προτείνει παρεμβάσεις που έχουν σαν επίκεντρο τις ανάγκες της νεολαίας, να αναπτύξει τη διεπιστημονική συνεργασία και δράση και τέλος, να κινητοποιήσει μαθητές, εκπαιδευτικούς αλλά και γονείς (Ιωαννίδη, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Ο τομέας της Ειδικής Παιδαγωγικής είναι ένας τομέας της Παιδαγωγικής που άνθισε βιβλιογραφικά τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα. Παρά το γεγονός ότι έχουν γίνει σημαντικά βήματα και έχουν θεσπιστεί νομοθετήματα σχετικά με την ειδική αγωγή, η έρευνα εξακολουθεί να είναι περιορισμένη και θέματα που φαίνονται να διαπλέκονται με την ειδική αγωγή μελετώνται με τη σύγχρονη έρευνα και θεματολογία.

Ένα από τα κύρια ζητήματα που μελετήθηκαν στο θεωρητικό μέρος της παρούσης έρευνας μεταξύ άλλων ήταν η συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία καθώς και η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, παράγοντας βαρύνουσας σημασίας για την επιτυχημένη συνεκπαίδευση των μαθητών.

Με βάση τα παραπάνω, σκοπός της παρούσης είναι να μελετηθούν και να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που εργάζονται με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς επίσης και το δίπολο σχολείο-οικογένεια, δεδομένου ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών, καθώς και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση αποτελούν πολύ σημαντικό παράγοντα επιτυχίας της τελευταίας. Επιμέρους στόχοι είναι να συλλεχθούν δεδομένα και να μελετηθούν οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα κωλύματα και τα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων, και να μελετηθούν λύσεις και προτεινόμενες σκέψεις-προτάσεις που θα βελτιώσουν μελλοντικά την υπάρχουσα κατάσταση.

Αναλυτικότερα, η παρούσα εργασία επιχειρεί να δώσει απαντήσεις στα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο;
2. Α. Ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην ειδική αγωγή ότι είναι τα προσκομιζόμενα οφέλη από τη συνεργασία που έχουν με τους γονείς των μαθητών και ποια τα προβλήματα και οι δυσκολίες που ανακύπτουν μέσα από αυτήν;
B. Τα προσκομιζόμενα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων κατά πόσο σχετίζονται με την άρνηση των τελευταίων να αποδεχτούν την αναπηρία ή την όποια εκπαιδευτική δυσκολία του παιδιού;

3. Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έτσι ώστε να αρθούν δυσπραγίες και να διευκολυνθεί μελλοντικά η συνεκπαίδευση των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

3.2 Δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 50 εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής που εργάζονται σε δομές της ειδικής αγωγής (τμήματα ένταξης και παράλληλη στήριξη σε γενικά σχολεία, ειδικά σχολεία) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες εργάζονταν σε διάφορα μέρη της Ελλάδας (Σάμος, Λέσβος, Βέροια, Άρτα, Αθήνα, Θεσσαλονίκη). Από αυτούς οι 19 (38%) ήταν άνδρες και οι 31 ήταν γυναίκες (62%). Ηλικιακά, οι 18 εκπαιδευτικοί (36%) είναι μεταξύ 22 και 32 ετών, οι 11 (22%) είναι μεταξύ 32 και 42 ετών, οι 7 (14%) είναι μεταξύ 42 και 52 ετών, ενώ οι 14 από αυτούς που συμμετείχαν στην έρευνα (28%) είναι 52 ετών και άνω. Το 50% των συμμετεχόντων είναι έγγαμοι, το 48% αυτών (24 εκπαιδευτικοί) είναι άγαμοι, ενώ 2% (1 εκπαιδευτικός) δε δήλωσε ούτε άγαμος ούτε έγγαμος. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, δηλαδή 20 εκπαιδευτικοί (40%) είχαν 4-6 έτη προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή, 10 (20%) είχαν λιγότερο από 3 έτη στις δομές της ειδικής αγωγής, 8 (16%) είχαν εργαστεί στην ειδική αγωγή 7 με 10 έτη και τέλος, 12 εκπαιδευτικοί (24%) είχαν περισσότερο από 10 έτη εργασίας στην ειδική αγωγή.

Όσον αφορά την εκπαίδευσή τους, οι 3 εκπαιδευτικοί (6%) ήταν απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας, οι 17 (34%) είχαν επιπλέον 2 χρόνια εξομοίωσης, οι 9 εκπαιδευτικοί (18%) ήταν απόφοιτοι του Τμήματος Δημοτικής ή Προσχολικής Εκπαίδευσης, ενώ οι υπόλοιποι 21 (42%) ήταν απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής/Προσχολικής Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής ή του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής με κατεύθυνση την Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες. Από το σύνολο του δείγματος, 1 εκπαιδευτικός (2%) είχε διδακτορικό στη γενική αγωγή, 1 εκπαιδευτικός (2%) είχε επιπλέον σπουδές σε Διδασκαλείο, 2 εκπαιδευτικοί (4%) είχαν διδακτορικό στην ειδική αγωγή, 17 εκπαιδευτικοί (34%) είχαν μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής, 15 (30%) είχαν εξειδικευθεί στην ειδική αγωγή με σεμινάρια, ενώ οι υπόλοιποι 14 εκπαιδευτικοί (28%) δεν είχαν άλλες σπουδές ή πτυχία.

Τέλος, το 20% των συμμετεχόντων (10 εκπαιδευτικοί) εργαζόταν σε ειδικό σχολείο, το 30% (15 εκπαιδευτικοί) σε Τμήματα Παράλληλης Στήριξης σε γενικό σχολείο, ενώ οι υπόλοιποι 25 (50%) εργαζόταν σε Τμήμα Ένταξης γενικού σχολείου.

3.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι η δομημένη συνέντευξη μέσω ερωτηματολογίου που περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Οι απόψεις που θα εξέθεταν οι συμμετέχοντες έπρεπε να είναι καθαρά προσωπικές και σαφείς και να μη στηρίζονται σε πιθανές απαντήσεις. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα ερευνητικό εργαλείο που επιτρέπει τη συλλογή των δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα, είναι εύκολο στη συμπλήρωση και ο ερευνητής παίρνει σχετικά ειλικρινείς απαντήσεις, αφού ο συμμετέχων στην έρευνα προχωρά στη συμπλήρωσή του χωρίς να ενοχλείται ή να πιέζεται από την παρουσία του ερευνητή. Ο δομημένος τρόπος με τον οποίο συντάχθηκε το ερωτηματολόγιο δεν επέτρεπε τυχόν παρεκκλίσεις από το θέμα.

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε αποκλειστικά για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας και διανεμήθηκε σε σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που εργάζονται στις σχολικές μονάδες κατά το σχολικό έτος 2018-2019.

Σε αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι το ερωτηματολόγιο προτού διαμοιραστεί στο δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας, υποβλήθηκε σε πιλοτική έρευνα τριών εκπαιδευτικών. Σκοπός της πιλοτικής εφαρμογής του ερωτηματολογίου ήταν ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας του εργαλείου της έρευνας και συγκεκριμένα για να διαπιστωθεί εάν η σειρά των ερωτήσεων προκαλεί συγχύσεις, εάν οι όροι που χρησιμοποιούνται στο ερωτηματολόγιο είναι κατανοητοί και τέλος, εάν το ερωτηματολόγιο προκαλεί κούραση ή και αδιαφορία στους συμμετέχοντες. Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε θεματικούς άξονες, ώστε να υπάρχει ευκρινώς και σε πρώτο πλάνο η κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων, η οποία σε δεύτερο πλάνο θα οδηγήσει στην ευκολότερη ανάλυση των δεδομένων.

Το ερωτηματολόγιο συμπεριλαμβάνει μια εισαγωγή σχετικά με τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας, διαβεβαιώνει τη διαφύλαξη της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και τονίζει την αναγκαιότητα συμπλήρωσής του από το συμμετέχοντα για τη διεξαγωγή και περάτωση της εν λόγω έρευνας. Ακολουθούν δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων και στη συνέχεια παρατίθενται ερωτήσεις, οι οποίες ζητούνται να απαντηθούν με ειλικρίνεια και με μία μόνο απάντηση. Το πρώτο σκέλος του ερωτηματολογίου (μέρος α) αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεκπαίδευση και αποτελείται από 8 δηλώσεις. Το δεύτερο σκέλος του ερωτηματολογίου σχετίζεται με τα οφέλη της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (μέρος β1) καθώς και με τα προβλήματα και τις δυσκολίες που ανακύπτουν από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών (μέρος β2). Το β1 μέρος αποτελείται από 15 δηλώσεις και το β2 μέρος αποτελείται από 7 δηλώσεις αντίστοιχα. Τέλος, το τρίτο σκέλος του ερωτηματολογίου (μέρος γ) αφορά προτάσεις και προτεινόμενες λύσεις για τη βελτίωση της κατάστασης στο χώρο της ειδικής αγωγής και αποτελείται από 5 δηλώσεις.

Η επιλογή της απάντησης γίνεται σύμφωνα με το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών με κάθε μια από τις δηλώσεις που δίνονται ακριβώς κάτω από την κάθε ερώτηση. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου βαθμονομούνται με την 5βάθμια κλίμακα Likert και με διαβάθμιση από το 1 έως το 5, όπου το 1=Συμφωνώ απόλυτα, 2=Συμφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 4=Διαφωνώ και 5=Διαφωνώ απόλυτα.

3.4 Διαδικασία της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό ακαδημαϊκό έτος 2018-2019. Συγκεκριμένα η διανομή και η συλλογή των ερωτηματολογίων ξεκίνησε τον Ιανουάριο και ολοκληρώθηκε το Φεβρουάριο του 2019. Συνολικά συλλέχθηκαν 50 ερωτηματολόγια προς ανάλυση και έρευνα. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν έντυπα μετά από τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και αφού προηγήθηκε έγκριση για το διαμοιρασμό τους. Στη συνέχεια προωθήθηκαν στους εκπαιδευτικούς προς συμπλήρωση. Μετά το διαμοιρασμό των ερωτηματολογίων, δίδονταν πάντα κατευθυντήριες οδηγίες και διευκρινίσεις για την ορθή συμπλήρωσή τους. Παράλληλα με τη διανομή των ερωτηματολογίων σε έντυπη μορφή, είχε δημιουργηθεί και μια ηλεκτρονική έκδοση του ερωτηματολογίου με τη φόρμα καταγραφής Google, η οποία στάλθηκε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και αναρτήθηκε σε τόπους κοινωνικής δικτύωσης που παρακολουθούν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής για να ενημερωθούν σχετικά και αν επιθυμούσαν, έπειτα, να συμπληρώσουν την ηλεκτρονική φόρμα.

Για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων έγινε στατιστική ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση του στατιστικού πακέτου IBM SPSS Statistics (Statistical Package for the Social Sciences).

3.5 Υποθέσεις της έρευνας

Μετά τον προσδιορισμό του σκοπού της έρευνας και των επιμέρους στόχων της, διατυπώθηκαν οι βασικές υποθέσεις της έρευνας. Οι υποθέσεις αυτές θα αποτελέσουν βάση και έναυσμα για τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων της παρούσης. Οι παρακάτω υποθέσεις προέκυψαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και είναι οι εξής:

1. Οι εκπαιδευτικοί με πολυετή εμπειρία στη διδασκαλία (περισσότερα έτη προϋπηρεσίας) αναμένεται να έχουν πιο θετική στάση από τους εκπαιδευτικούς χωρίς αντίστοιχα μεγάλη εμπειρία (Idol, 2006).
2. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί και έχουν λάβει ειδική κατάρτιση για τη συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μη στα γενικά σχολεία υιοθετούν πιο θετική στάση και άποψη από τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν λάβει ειδική σχετική εκπαίδευση (Avramidis et al., 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Fakolade et al., 2009).

Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας αναμένουμε να έχουμε σαφή εικόνα για τις στάσεις των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και να διαπιστώσουμε τόσο τα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς, όσο και τα προβλήματα που ανακύπτουν από αυτού του είδους τη σχέση. Τέλος, θα καταγραφούν και προτάσεις, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν μελλοντικά για τη βελτιστοποίηση της κατάστασης. Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, μεταξύ των άλλων, θα ελέγξουμε αν επιβεβαιώνονται και οι ερευνητικές υποθέσεις που έχουμε καταγράψει παραπάνω.

Τα αποτελέσματα της παρούσης θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ώστε να διευκολύνουν το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και να αποτελέσουν έρεισμα για μελλοντικές νομοθετικές ρυθμίσεις και τροποποιήσεις που θα συμβάλλουν ελπιδοφόρα στην άσκηση σωστότερης πρακτικής της συνεκπαίδευσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Αποτελέσματα της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο ξεκινά με δημογραφικά στοιχεία, τα οποία παρουσιάστηκαν αναλυτικά παραπάνω, καθώς έχουν τη δική τους σημειολογία στην παρούσα έρευνα. Το πρώτο σκέλος του ερωτηματολογίου (μέρος α) αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών, αποτελείται από 8 δηλώσεις και απαντά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας.

Το δεύτερο σκέλος του ερωτηματολογίου σχετίζεται με τα οφέλη της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (μέρος β1) καθώς και με τα προβλήματα και τις δυσκολίες που ανακύπτουν από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών (μέρος β2). Το β1 μέρος αποτελείται από 15 δηλώσεις και το β2 μέρος αποτελείται από 7 δηλώσεις. Το δεύτερο σκέλος του ερωτηματολογίου (β1 και β2) προσπαθεί να δώσει απαντήσεις στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσης.

Τέλος, το τρίτο σκέλος του ερωτηματολογίου (μέρος γ) απαντά στο τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της παρούσης έρευνας και αποτελείται από 5 δηλώσεις.

Σημειώνεται ότι τα τρία μέρη του ερωτηματολογίου αποτελούνται από δηλώσεις-καταφάσεις, οι οποίες επιλέγονται με τιμές 1= Συμφωνώ απόλυτα, 2=Συμφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 4=Διαφωνώ και 5=Διαφωνώ απόλυτα.

4.1 Σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας

Οι παρακάτω μεταβλητές και τα αποτελέσματα που σχολιάζονται δίνουν απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσης διπλωματικής εργασίας που αφορά τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ή μαθησιακές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Οι πίνακες συχνοτήτων και ο σχολιασμός αυτών παρατίθενται παρακάτω.

Επίδειξη κοινωνικών δεξιοτήτων					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	2	4,00	4,00	4,00
Συμφωνώ	2,00	22	44,00	44,00	48,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	24	48,00	48,00	96,00
Διαφωνώ	4,00	2	4,00	4,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.1

Το 48% των συμμετεχόντων υιοθετεί ουδέτερη στάση απέναντι στο γεγονός ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες από τους μαθητές της υπόλοιπης τάξης στο γενικό σχολείο, ενώ ένα άλλο 48% (24 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι συμφωνεί έως ένα βαθμό με την παραπάνω δήλωση. Σημειώνεται ότι μόλις 2 εκπαιδευτικοί δήλωσαν τη διαφωνία τους με τη συγκεκριμένη μεταβλητή.

Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	3	6,00	6,00	6,00
Συμφωνώ	2,00	32	64,00	64,00	70,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	12	24,00	24,00	94,00
Διαφωνώ	4,00	3	6,00	6,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.2

Ο πίνακας 4.2 δείχνει ότι το 70% του δείγματος (35 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι συμφωνεί με τη συγκεκριμένη δήλωση του ερωτηματολογίου, βεβαιώνοντας πως η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στο γενικό σχολείο. Το 24% των συμμετεχόντων στην έρευνα δήλωσε ουδέτερη στάση, ενώ μόλις 3 εκπαιδευτικοί δήλωσαν τη διαφωνία τους.

Παρεμπόδιση των υπόλοιπων μαθητών της τάξης					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	6	12,00	12,00	12,00
Συμφωνώ	2,00	22	44,00	44,00	56,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	16	32,00	32,00	88,00
Διαφωνώ	4,00	6	12,00	12,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.3

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 4.3, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το 56% των εκπαιδευτικών (28 εκπαιδευτικοί) που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν με την εν λόγω δήλωση, καθώς θεωρούν ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη παρεμποδίζουν σε κάποιο βαθμό την ακαδημαϊκή πρόοδο των υπολοίπων μαθητών της τάξης. Το 32% των συμμετεχόντων στην έρευνα δήλωσε πως ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί, ενώ σημειώνεται ότι μόλις 6 εκπαιδευτικοί (12%) διαφώνησαν με τη συγκεκριμένη μεταβλητή.

Υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	1	2,00	2,00	2,00
Συμφωνώ	2,00	5	10,00	10,00	12,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	9	18,00	18,00	30,00
Διαφωνώ	4,00	28	56,00	56,00	86,00
Διαφωνώ απόλυτα	5,00	7	14,00	14,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.4

Ο πίνακας 4.4 δείχνει ξεκάθαρα πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (56%) θεωρεί ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες δεν παρουσιάζουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις στις τάξεις του γενικού σχολείου, εκφράζοντας τη διαφωνία τους με τη συγκεκριμένη μεταβλητή του ερωτηματολογίου. Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν την ουδετερότητά τους απέναντι στη συγκεκριμένη δήλωση ήταν συνολικά 9, εκπροσωπώντας το 18% του δείγματος.

Ήπιες μαθησιακές ανάγκες					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	28	56,00	56,00	56,00
Συμφωνώ	2,00	21	42,00	42,00	98,00
Διαφωνώ	4,00	1	2,00	2,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.5

Η μεταβλητή αυτή που αποτελεί το δωδέκατο στοιχείο του ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε από το δείγμα της έρευνας, συγκέντρωσε τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (98%), η οποία συμφωνεί με τη δήλωση πως οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να διδάσκονται μέσα στις γενικές τάξεις και να παραπέμπονται σε μονάδες ειδικής αγωγής μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Παρατηρείται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής υιοθετεί θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές ή μαθησιακές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Τα αποτελέσματα της εν λόγω μεταβλητής, ακόμα και με την ανάγκη αναγωγής τους σε μεγαλύτερη κλίμακα, συγκεντρώνουν σε αυτή τη δήλωση, την πεμπτοσύα της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	2	4,00	4,00	4,00
Συμφωνώ	2,00	11	22,00	22,00	26,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	2	4,00	4,00	30,00
Διαφωνώ	4,00	23	46,00	46,00	76,00
Διαφωνώ απόλυτα	5,00	12	24,00	24,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.6

Ο πίνακας 4.6 καταδεικνύει ότι η πλειοψηφία (70%) διαφωνεί έως ένα βαθμό με τη συγκεκριμένη δήλωση και δεν ενστερνίζεται ότι η έλλειψη ειδικών γνώσεων για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την πλευρά των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής αποτελεί το κυριότερο εμπόδιο για την επιτυχημένη συνεκπαίδευση αυτών των παιδιών στο γενικό σχολείο.

Ευκαιρίες ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	13	26,00	26,00	26,00
Συμφωνώ	2,00	30	60,00	60,00	86,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	5	10,00	10,00	96,00
Διαφωνώ	4,00	2	4,00	4,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.7

Το 86% των εκπαιδευτικών του δείγματος (43 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι συμφωνεί έως ένα βαθμό με τη δήλωση, θεωρώντας πως οι αυξημένες ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της δεύτερης ειδικότητας.

Διαπροσωπική και επαγγελματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	13	26,00	26,00	26,00
Συμφωνώ	2,00	25	50,00	50,00	76,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	12	24,00	24,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.8

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως η συγκεκριμένη μεταβλητή εξαντλεί τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα μεταξύ των 3 πρώτων επιλογών που τους δόθηκαν, με το 76% του δείγματος να συμφωνεί έως ένα βαθμό με τη δήλωση και το 24% του δείγματος να κρατά ουδέτερη στάση. Η μεταβλητή αυτή σχετίζεται με το γεγονός ότι η καλή διαπροσωπική και επαγγελματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο ειδικοτήτων αποτελεί και το σημαντικότερο παράγοντα της επιτυχημένης συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Οι μεταβλητές και τα αποτελέσματα που σχολιάζονται παρακάτω δίνουν απάντηση στο πρώτο μέρος του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος της παρούσας εργασίας που αφορά τα οφέλη, αλλά και τα προβλήματα που αναδύονται μέσα από τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και γονέων. Οι πίνακες συχνοτήτων και ο σχολιασμός αυτών παρατίθενται παρακάτω.

Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	26	52,00	52,00	52,00
Συμφωνώ	2,00	23	46,00	46,00	98,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	1	2,00	2,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.9

Το 98% του δείγματος (49 εκπαιδευτικοί) θεωρούν ότι η συνεργασία του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και γονέων των μαθητών είναι σημαντική, καθώς είτε συμφωνούν απόλυτα είτε απλά συμφωνούν με τη δήλωση αυτή, ενώ σημειώνεται ότι υπήρξε μόνο ένας εκπαιδευτικός (2%) που διατήρησε ουδέτερη στάση ως προς τη συγκεκριμένη δήλωση. Είναι χαρακτηριστική η απουσία εκπαιδευτικών που διαφωνούν με την παραπάνω δήλωση και πολύ ελπιδοφόρα τα μηνύματα αυτής της αντίληψης που κυριαρχεί στους εκπαιδευτικούς κύκλους.

Στήριξη εκπαιδευτικού έργου					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	4	8,00	8,00	8,00
Συμφωνώ	2,00	30	60,00	60,00	68,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	15	30,00	30,00	98,00
Διαφωνώ	4,00	1	2,00	2,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.10

Η πλειοψηφία του δείγματος (68% - 34 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί έως ένα βαθμό με τη δήλωση πως οι γονείς στηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο, ενώ μόλις ένα μικρό ποσοστό (2% - 1 εκπαιδευτικός) θεωρεί πως οι γονείς δε στηρίζουν το έργο των εκπαιδευτικών. Αξιοσημείωτο, επίσης, είναι το ποσοστό του δείγματος (30%) που δηλώνει την ουδετερότητά του με την παραπάνω δήλωση.

Πρόσβαση σε πληροφορίες					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	22	44,00	44,00	44,00
Συμφωνώ	2,00	27	54,00	54,00	98,00
Διαφωνώ	4,00	1	2,00	2,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.11

Ο παραπάνω πίνακας δείχνει πως το 98% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρεί πως η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων φέρει θετικό φορτίο, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε μεγάλη κλίμακα πληροφοριών που αφορούν το μαθητή.

Υποστήριξη μελέτης στο σπίτι					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	5	10,00	10,00	10,00
Συμφωνώ	2,00	37	74,00	74,00	84,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	8	16,00	16,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.12

Η συγκεκριμένη μεταβλητή δε συγκέντρωσε κανέναν εκπαιδευτικό που να διαφωνεί, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (84% - 42 συνολικά) θεωρούν πως η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων φέρει ως αποτέλεσμα, κατά ένα βαθμό, την κατανόηση των γονέων ως προς την ανάγκη υποστήριξης του μαθητή για μελέτη στο σπίτι.

Θετική στάση μαθητών					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	2	4,00	4,00	4,00
Συμφωνώ	2,00	30	60,00	60,00	64,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	17	34,00	34,00	98,00
Διαφωνώ	4,00	1	2,00	2,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.13

Ο πίνακας συχνοτήτων 4.13 δείχνει τα ποσοστά που συγκέντρωσε η 20^η δήλωση του ερωτηματολογίου. Το 64% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η συνεργασία εκπαιδευτικών – γονέων έως ένα βαθμό έχει σαν αποτέλεσμα την υιοθέτηση θετικής στάσης του μαθητή, τόσο ως προς το σχολείο, όσο και ως προς τα μαθήματά του, ενώ αξιοσημείωτο είναι το σχετικά υψηλό ποσοστό (34%) των εκπαιδευτικών που δήλωσαν την ουδετερότητά τους ως προς τη δήλωση αυτή.

Θετική στάση γονέων					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	7	14,00	14,00	14,00
Συμφωνώ	2,00	29	58,00	58,00	72,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	14	28,00	28,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.14

Πολύ σημαντικά τα αποτελέσματα του πίνακα αυτού, καθώς καταδεικνύεται πως δεν υπήρχε εκπαιδευτικός στο δείγμα της έρευνας που να δήλωσε κάποιου βαθμού διαφωνία με τη συγκεκριμένη μεταβλητή. Αντίθετα, το 72% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων έχει έως ένα βαθμό σαν αποτέλεσμα την υιοθέτηση θετικής στάσης των γονέων προς το σχολείο. Το υπόλοιπο 28% του δείγματος δε συμφώνησε, ούτε διαφώνησε με την εν λόγω δήλωση.

Σχολική επίδοση					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	4	8,00	8,00	8,00
Συμφωνώ	2,00	32	64,00	64,00	72,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	13	26,00	26,00	98,00
Διαφωνώ	4,00	1	2,00	2,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.15

Το 72% του δείγματος (36 εκπαιδευτικοί συνολικά) συμφωνεί έως ένα βαθμό πως η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας βελτιώνει τη σχολική επίδοση του μαθητή, ενώ μόλις ένας εκπαιδευτικός στην έρευνα (2%) διαφώνησε με τη συγκεκριμένη δήλωση. Το 26% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσε πως ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν με τη δήλωση αυτή.

Επικοινωνιακές δεξιότητες					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	3	6,00	6,00	6,00
Συμφωνώ	2,00	36	72,00	72,00	78,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	10	20,00	20,00	98,00
Διαφωνώ	4,00	1	2,00	2,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.16

Ο πίνακας 4.16 δίνει τα ποσοστά που συνέλεξε η 23^η μεταβλητή του ερωτηματολογίου, σύμφωνα με τα οποία, η πλειοψηφία του δείγματος (78% - 39 εκπαιδευτικοί συνολικά) θεωρεί πως η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας κατά ένα βαθμό βελτιώνει τις επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή με ειδικές ή εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ μόλις ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής του δείγματος (2%) διαφωνεί με τη δήλωση αυτή. Σημειώνεται πως το 1/5 των ερωτηθέντων κρατούν ουδέτερη στάση ως προς αυτή τη δήλωση.

Κοινωνικές δεξιότητες					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	4	8,00	8,00	8,00
Συμφωνώ	2,00	39	78,00	78,00	86,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	6	12,00	12,00	98,00
Διαφωνώ	4,00	1	2,00	2,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.17

Από τους 50 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 43 από αυτούς (86%) θεωρούν πως η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων κατά ένα βαθμό βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή, ενώ μόλις ένας εκπαιδευτικός του δείγματος (2%) διαφώνησε με αυτή τη δήλωση. Το 12% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα (6 εκπαιδευτικοί) δε συμφώνησε, ούτε διαφώνησε με τη δήλωση αυτή, διατηρώντας ουδέτερη θέση.

Συμπεριφορά					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	9	18,00	18,00	18,00
Συμφωνώ	2,00	34	68,00	68,00	86,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	6	12,00	12,00	98,00
Διαφωνώ	4,00	1	2,00	2,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.18

Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (86%) και σε αυτή τη μεταβλητή, όπως δείχνει ο παραπάνω πίνακας συχνότητων 4.18, συνηγορεί υπέρ της δήλωσης πως η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας βελτιώνει έως ένα βαθμό και τη συμπεριφορά του μαθητή με ειδικές ή εκπαιδευτικές ανάγκες. Το 12% του δείγματος (6 εκπαιδευτικοί) δε συμφώνησε, ούτε διαφώνησε με τη δήλωση αυτή, ενώ μόλις ένας εκπαιδευτικός (2%) δήλωσε τη διαφωνία του με την εν λόγω δήλωση.

Αυτοπεποίθηση					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	4	8,00	8,00	8,00
Συμφωνώ	2,00	37	74,00	74,00	82,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	8	16,00	16,00	98,00
Διαφωνώ	4,00	1	2,00	2,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.19

Όπως παρουσιάζεται στον πίνακα συχνότητων 4.19, το 82% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (41 εκπαιδευτικοί από τους 50) θεωρεί πως η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων φέρει θετικό φορτίο, καθώς ενισχύει έως ένα βαθμό, μεταξύ άλλων, και την αυτοπεποίθηση του μαθητή που φέρει τις ειδικές ή εκπαιδευτικές ανάγκες. Το 16% του δείγματος (8 εκπαιδευτικοί) δήλωσε την ουδετερότητά του ως προς τη συγκεκριμένη δήλωση, ενώ μόλις το 2% (1 εκπαιδευτικός) διαφοροποιήθηκε, δηλώνοντας τη διαφωνία του σε αυτή τη μεταβλητή.

Συστηματική μελέτη στο σπίτι					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	3	6,00	6,00	6,00
Συμφωνώ	2,00	40	80,00	80,00	86,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	6	12,00	12,00	98,00
Διαφωνώ	4,00	1	2,00	2,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.20

Ο πίνακας 4.20 δείχνει ότι το 86% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα (43 εκπαιδευτικοί συνολικά) συμφωνεί έως ένα βαθμό με τη δήλωση πως η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων οδηγεί σε συστηματικότερη και πιο αποτελεσματική μελέτη στο σπίτι. Το 12% του δείγματος ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί με την παραπάνω δήλωση, ενώ μόλις το 2% των εκπαιδευτικών δηλώνει πως διαφωνεί με τη συγκεκριμένη μεταβλητή.

Μείωση απουσιών από το σχολείο					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	7	14,00	14,00	14,00
Συμφωνώ	2,00	42	84,00	84,00	98,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	1	2,00	2,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.21

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα συχνοτήτων 4.21, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (98%) θεωρεί πως η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων οδηγεί κατά ένα βαθμό στη μείωση αδικαιολόγητων απουσιών από το σχολείο, με το 84% αυτού (42 εκπαιδευτικοί) να συμφωνεί με τη δήλωση και το 14% αυτού (7 εκπαιδευτικοί) να συμφωνεί απόλυτα με την προαναφερθείσα. Σημειώνεται πως η συγκεκριμένη μεταβλητή δε συγκέντρωσε καμία προτίμηση στις δύο τελευταίες επιλογές που δόθηκαν στους συμμετέχοντες στην έρευνα, καθώς όλες οι απαντήσεις του δείγματος εξαντλήθηκαν στις τρεις πρώτες επιλογές της κλίμακας Likert.

Συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	12	24,00	24,00	24,00
Συμφωνώ	2,00	18	36,00	36,00	60,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	20	40,00	40,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.22

Ο πίνακας συχνοτήτων 4.22 δείχνει πως η μεταβλητή αυτή που αφορά τη συμμετοχή του παιδιού με ειδικές ή μαθησιακές ανάγκες στις δραστηριότητες της τάξης και του σχολείου, γεγονός που απορρέει ως αποτέλεσμα της συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων, δε συγκέντρωσε εκπαιδευτικούς που διαφωνούν με τη δήλωση αυτή. Οι απαντήσεις του δείγματος εξαντλήθηκαν στις τρεις πρώτες επιλογές της κλίμακας Likert, με το 60% (30 εκπαιδευτικοί συνολικά) να συμφωνούν έως ένα βαθμό με την προαναφερθείσα δήλωση και το υπόλοιπο 40% του δείγματος να δηλώνει πως ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί με τη δήλωση αυτή.

Κατανόηση αναγκών και επιθυμιών					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	10	20,00	20,00	20,00
Συμφωνώ	2,00	37	74,00	74,00	94,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	3	6,00	6,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.23

Το 74% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα (37 εκπαιδευτικοί) συμφωνεί πως η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας οδηγεί στην κατανόηση τόσο των αναγκών του μαθητή, όσο και των αναγκών και των επιθυμιών των γονέων, ενώ το 20% του δείγματος (10 εκπαιδευτικοί) δηλώνουν την απόλυτη συμφωνία τους με τη συγκεκριμένη δήλωση. Μόλις το 6% του δείγματος δήλωσε ουδέτερη θέση, επιλέγοντας την τρίτη επιλογή της κλίμακας Likert. Σημειώνεται πως η μεταβλητή αυτή δε συγκέντρωσε κανέναν εκπαιδευτικό που να διαφωνεί με αυτή τη μεταβλητή.

Δυσπιστία γονέων για τον εκπαιδευτικό					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	4	8,00	8,00	8,00
Συμφωνώ	2,00	24	48,00	48,00	56,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	13	26,00	26,00	82,00
Διαφωνώ	4,00	9	18,00	18,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.24

Το 56% των εκπαιδευτικών του δείγματος (28 εκπαιδευτικοί συνολικά) συμφωνεί έως ένα βαθμό με την 31^η μεταβλητή του ερωτηματολογίου της έρευνας, σύμφωνα με την οποία η δυσπιστία των γονέων για τις επαγγελματικές ικανότητες του εκπαιδευτικού του παιδιού τους είναι ένα από τα προβλήματα που ανακύπτουν από την όποια συνεργασία υφίσταται μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Χαρακτηριστικά υψηλό είναι το 26% των ερωτηθέντων (13 εκπαιδευτικοί) που δηλώνουν πως ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν με την παραπάνω δήλωση, ενώ 9 εκπαιδευτικοί διαφωνούν με την προαναφερθείσα.

Άρνηση αναπηρίας του παιδιού					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	13	26,00	26,00	26,00
Συμφωνώ	2,00	32	64,00	64,00	90,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	4	8,00	8,00	98,00
Διαφωνώ	4,00	1	2,00	2,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.25

Ο παραπάνω πίνακας δείχνει πως η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (90% - 45 εκπαιδευτικοί συνολικά) συμφωνεί με τη δήλωση πως η μη αποδοχή της αναπηρίας του παιδιού από τους γονείς, αναδύεται μεταξύ των προβλημάτων που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους γονείς για την επίτευξη της συνεργασίας μεταξύ τους. Σημειώνεται το πολύ μικρό ποσοστό (4%) εκείνων που δήλωσαν ουδέτερη θέση, καθώς επίσης και ότι μόλις ένας εκπαιδευτικός (2% του δείγματος) δήλωσε τη διαφωνία του με τη δήλωση αυτή.

Θεώρηση της ενημέρωσης των γονέων ως χάσιμο χρόνου					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	3	6,00	6,00	6,00
Συμφωνώ	2,00	16	32,00	32,00	38,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	19	38,00	38,00	76,00
Διαφωνώ	4,00	11	22,00	22,00	98,00
Διαφωνώ απόλυτα	5,00	1	2,00	2,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.26

Η θεώρηση της ενημέρωσης των γονέων για το παιδί τους ως χάσιμο χρόνου είναι ένα από τα βασικά προβλήματα που αναδύονται μέσα από τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων. Το 38% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που συμμετείχε στην έρευνα συμφώνησε έως ένα βαθμό με τη δήλωση αυτή, ενώ το 24% του δείγματος που ρωτήθηκε, δήλωσε έως ένα βαθμό τη διαφωνία του με τη συγκεκριμένη δήλωση. Αξιοσημείωτο στον παραπάνω πίνακα είναι το σχετικά υψηλό ποσοστό (38% του δείγματος) εκείνων των εκπαιδευτικών που δήλωσαν πως ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν με την εν λόγω μεταβλητή.

Έλλειψη χρόνου για ενημέρωση λόγω φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ	2,00	3	6,00	6,00	6,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	22	44,00	44,00	50,00
Διαφωνώ	4,00	20	40,00	40,00	90,00
Διαφωνώ απόλυτα	5,00	5	10,00	10,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.27

Η έλλειψη χρόνου για συζήτηση μεταξύ των δύο εμπλεκόμενων πλευρών λόγω φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών ανήκει ανάμεσα στα προβλήματα που παρατηρούνται κατά τη διάρκεια της συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων. Σύμφωνα πάντα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών και κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, το ήμισυ του δείγματος (25 εκπαιδευτικοί – 50%) διαφωνεί έως ένα βαθμό με την προαναφερθείσα δήλωση, ενώ το 44% των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν δηλώνει πως ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί με τη δήλωση αυτή. Τέλος, μόλις 3 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως συμφωνούν με αυτή τη μεταβλητή του ερωτηματολογίου.

Έλλειψη χρόνου για ενημέρωση λόγω φόρτου εργασίας των γονέων					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	2	4,00	4,00	4,00
Συμφωνώ	2,00	15	30,00	30,00	34,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	21	42,00	42,00	76,00
Διαφωνώ	4,00	11	22,00	22,00	98,00
Διαφωνώ απόλυτα	5,00	1	2,00	2,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.28

Ο παραπάνω πίνακας συχνοτήτων 4.28 δίνει τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την 35^η μεταβλητή του ερωτηματολογίου, σύμφωνα με την οποία η έλλειψη χρόνου για συζήτηση μεταξύ των δύο εμπλεκόμενων πλευρών για θέματα που αφορούν το παιδί με ειδικές ή μαθησιακές ανάγκες, λόγω φόρτου εργασίας των γονέων, βρίσκεται ανάμεσα στα προβλήματα που παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών τους. Η μεταβλητή απέσπασε απαντήσεις σε όλο το φάσμα της κλίμακας Likert με το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (42%) να δηλώνει πως ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί με την προαναφερθείσα δήλωση, διατηρώντας ουσιαστικά ουδέτερη στάση. Το 24% του δείγματος (12 εκπαιδευτικοί συνολικά) διαφωνεί έως ένα βαθμό με τη δήλωση, ενώ αντίθετα το υπόλοιπο 34% (17 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συνολικά) συμφωνεί έως ένα βαθμό με αυτή.

Διαφορετικές αξίες μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων για την κάλυψη αναγκών του παιδιού					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	11	22,00	22,00	22,00
Συμφωνώ	2,00	33	66,00	66,00	88,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	5	10,00	10,00	98,00
Διαφωνώ	4,00	1	2,00	2,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.29

Ο πίνακας συχνοτήτων 4.29 δίνει τα αποτελέσματα της έρευνας για την 36^η μεταβλητή του ερωτηματολογίου, σύμφωνα με την οποία το αίσθημα των εκπαιδευτικών ότι έχουν διαφορετικές αξίες από εκείνες των γονέων των μαθητών τους αναφορικά με το πώς θα αντιμετωπιστούν καλύτερα οι ανάγκες των παιδιών βρίσκεται ανάμεσα στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά στο σχολείο. Το 88% του δείγματος (44 εκπαιδευτικοί συνολικά) συμφωνεί έως ένα βαθμό με την προαναφερθείσα δήλωση, ενώ το 10% (5 εκπαιδευτικοί) δηλώνει πως ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί με τη δήλωση αυτή. Μόλις ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι διαφωνεί με την προαναφερθείσα.

Η άγνοια των γονέων οδηγεί σε μεγαλύτερη προσπάθεια των εκπαιδευτικών για την ενημέρωσή τους

<i>Ετικέτα Τιμής</i>	<i>Τιμή</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστά</i>	<i>Έγκυρα Ποσοστά</i>	<i>Συσσωρευτικά Ποσοστά</i>
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	13	26,00	26,00	26,00
Συμφωνώ	2,00	29	58,00	58,00	84,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	4	8,00	8,00	92,00
Διαφωνώ	4,00	3	6,00	6,00	98,00
Διαφωνώ απόλυτα	5,00	1	2,00	2,00	100,00
<i>Σύνολο</i>		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.30

Τέλος, ο πίνακας συχνοτήτων 4.30 δίνει τις απαντήσεις στην τελευταία μεταβλητή του β2 μέρους του ερωτηματολογίου. Απαντήσεις της μεταβλητής έχουν δοθεί σε όλο το εύρος της κλίμακας Likert, ωστόσο το 84% των εκπαιδευτικών που έχουν ερωτηθεί, συμφωνεί έως ένα βαθμό με την 37^η μεταβλητή του ερωτηματολογίου, σύμφωνα με την οποία οι γονείς δεν είναι γνώστες των θεμάτων ανάπτυξης του παιδιού στο βαθμό που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί, με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια να τους ενημερώνουν για προβλήματα που ανακύπτουν στη σχολική καθημερινότητα. Μόλις το 8% του δείγματος (4 εκπαιδευτικοί) δηλώνει πως διαφωνεί έως ένα βαθμό με την προαναφερθείσα δήλωση.

Οι παρακάτω πίνακες διασταύρωσης δίνουν απάντηση στο δεύτερο μέρος του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος της παρούσας έρευνας που αφορά το συσχετισμό μεταξύ διαφορετικών μεταβλητών του ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα μεταξύ των ωφελημάτων που αναδύονται μέσα από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τους γονείς των μαθητών, και της άρνησης αποδοχής της όποιας αναπηρίας ή δυσκολίας του παιδιού από τους γονείς του.

Στήριξη εκπαιδευτικού έργου από τους γονείς * Άρνηση της αναπηρίας του παιδιού [μέτρηση].

Στήριξη εκπ. έργου	Άρνηση αναπηρίας				Σύνολο	
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ		
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	2,00		1,00	,00	4,00
Συμφωνώ	9,00	19,00		1,00	1,00	30,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	10,00		2,00	,00	15,00
Διαφωνώ	,00	1,00		,00	,00	1,00
Σύνολο	13,00	32,00		4,00	1,00	50,00

Πίνακας 4.31α

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	4,54	9	,872
Λόγος Πιθανότητας	4,84	9	,848
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,08	1	,772
N έγκυρων Υποθέσεων	50		

Πίνακας 4.31β

Ο πίνακας 4.31β δείχνει ξεκάθαρα πως οι μεταβλητές αυτές δε συσχετίζονται μεταξύ τους καθώς ο παράγοντας pearson χ-τετράγωνο είναι πολύ υψηλός (0,872). Η στήριξη του εκπαιδευτικού έργου από τους γονείς, σύμφωνα πάντα με την παρούσα έρευνα, δε φαίνεται να επηρεάζεται ουσιαστικά από την άρνηση αποδοχής της αναπηρίας του παιδιού από τους γονείς του. Οι γονείς φαίνεται να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ανεξάρτητα από το αν έχουν αποδεχτεί πλήρως ή όχι το γεγονός πως το παιδί τους φέρει ειδικές ή μαθησιακές ανάγκες και ως εκ τούτου χρειάζεται εξειδικευμένη υποστήριξη για την αναπηρία που φέρει.

Πρόσβαση σε πληροφορίες που αφορούν το παιδί * Άρνηση της αναπηρίας του παιδιού [μέτρηση].

Πρόσβαση/επιπροφ.	Άρνηση αναπηρίας				Σύνολο	
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ		
Συμφωνώ απόλυτα	7,00	12,00		2,00	1,00	22,00
Συμφωνώ	6,00	19,00		2,00	,00	27,00
Διαφωνώ	,00	1,00		,00	,00	1,00
Σύνολο	13,00	32,00		4,00	1,00	50,00

Πίνακας 4.32α

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	2,77	6	,837
Λόγος Πιθανότητας	3,45	6	,751
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,01	1	,941
N έγκυρων Υποθέσεων	50		

Πίνακας 4.32β

Ο παραπάνω πίνακας διασταύρωσης καθώς και ο πίνακας 4.32β δείχνουν πως ο παράγοντας pearson x-τετράγωνο είναι σχετικά υψηλός (0,837), γεγονός που καταδεικνύει πως οι μεταβλητές που μελετώνται, σύμφωνα πάντα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, δε συσχετίζονται μεταξύ τους. Ήτοι, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής φαίνεται να έχουν πρόσβαση σε μεγάλη κλίμακα πληροφοριών που αφορούν το μαθητή τους, είτε έχουν αποδεχτεί οι γονείς του την αναπηρία του παιδιού, είτε όχι.

Υποστήριξη μελέτης στο σπίτι * Άρνηση της αναπηρίας του παιδιού [μέτρηση].

Υποστήρ. μελέτης	Άρνηση αναπηρίας				Σύνολο	
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ		
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	4,00		,00	,00	5,00
Συμφωνώ	11,00	21,00		4,00	1,00	37,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	1,00	7,00		,00	,00	8,00
Σύνολο	13,00	32,00		4,00	1,00	50,00

Πίνακας 4.33α

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
<i>Pearson Χ-Τετράγωνο</i>	3,78	6	,707
<i>Λόγος Πιθανότητας</i>	5,09	6	,532
<i>Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση</i>	,03	1	,854
<i>N έγκυρων Υποθέσεων</i>	50		

Πίνακας 4.33β

Ο πίνακας 4.33β δίνει τα αποτελέσματα του συσχετισμού μεταξύ δύο μεταβλητών που φαίνεται να μη συσχετίζονται μεταξύ τους. Ο παράγοντας pearson χ-τετράγωνο (0,707) δηλώνει πως οι γονείς κατανοούν την ανάγκη υποστήριξης του παιδιού τους για μελέτη στο σπίτι ανεξάρτητα από το γεγονός της αποδοχής τους ή μη της όποιας αναπηρίας φέρει το παιδί. Ο σχετικά υψηλός παράγοντας χ^2 δεν αφήνει περιθώρια συσχετισμού μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών.

Θετική στάση γονέων προς το σχολείο * Άρνηση της αναπηρίας του παιδιού [μέτρηση].

Γονείς/θετική στάση	Άρνηση αναπηρίας				Σύνολο
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	
<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>	,00	5,00	1,00	1,00	7,00
<i>Συμφωνώ</i>	9,00	18,00	2,00	,00	29,00
<i>Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ</i>	4,00	9,00	1,00	,00	14,00
<i>Σύνολο</i>	13,00	32,00	4,00	1,00	50,00

Πίνακας 4.34α

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
<i>Pearson Χ-Τετράγωνο</i>	8,76	6	,187
<i>Λόγος Πιθανότητας</i>	8,29	6	,218
<i>Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση</i>	3,08	1	,079
<i>N έγκυρων Υποθέσεων</i>	50		

Πίνακας 4.34β

Ο παράγοντας pearson χ-τετράγωνο, όπως δείχνει ο πίνακας 4.34β, παρά το γεγονός ότι είναι αισθητά μειωμένος σε σχέση με τα προηγούμενα αποτελέσματα, εξακολουθεί να παραμένει υψηλός (0,187), με αποτέλεσμα να θεωρούνται οι εν λόγω μεταβλητές που μελετώνται στον πίνακα διασταύρωσης 4.34α ανεξάρτητες η μία από την άλλη, χωρίς να συσχετίζονται μεταξύ τους. Ήτοι, οι γονείς φαίνεται να υιοθετούν θετική στάση προς το σχολείο, είτε έχουν αποδεχτεί την αναπηρία του παιδιού τους, είτε όχι.

Συστηματικότερη μελέτη στο σπίτι * Άρνηση της αναπηρίας του παιδιού [μέτρηση].

Συστημ.μελέτη	Άρνηση αναπηρίας				Σύνολο
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	2,00		,00	3,00
Συμφωνώ	11,00	25,00		3,00	40,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	1,00	4,00		1,00	6,00
Διαφωνώ	,00	1,00		,00	1,00
Σύνολο	13,00	32,00		4,00	50,00

Πίνακας 4.35α

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	1,93	9	,993
Λόγος Πιθανότητας	2,57	9	,979
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,57	1	,452
N έγκυρων Υποθέσεων	50		

Πίνακας 4.35β

Ο πίνακας 4.35β, σύμφωνα πάντα με τις απαντήσεις που έδωσε το δείγμα της παρούσης έρευνας, δίνει έναν επίσης υψηλό παράγοντα pearson χ-τετράγωνο (0,993), αποδεικνύοντας πως οι μεταβλητές που μελετώνται στον πίνακα διασταύρωσης 4.35α δε συσχετίζονται μεταξύ τους και δεν επηρεάζει η μία την άλλη. Οι μεταβλητές που μελετήθηκαν εδώ είναι η άρνηση αποδοχής της αναπηρίας του παιδιού και κατά πόσο επηρεάζει αυτή ή όχι τη συστηματικότερη και αποτελεσματικότερη μελέτη στο σπίτι.

Στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι η μη αναφορά συσχέτισης μεταξύ κάποιου στοιχείου του ερωτηματολογίου και της εν λόγω μεταβλητής (άρνηση αποδοχής της αναπηρίας του παιδιού) καταδεικνύει την απουσία στατιστικά σημαντικής συσχέτισης για το συγκεκριμένο στοιχείο.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις παρακάτω μεταβλητές δίνουν απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας που αφορά προτάσεις των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής, έτσι ώστε να βελτιωθεί μελλοντικά η υπάρχουσα κατάσταση που επικρατεί στο χώρο της ειδικής αγωγής για να λυθούν δυσπραγίες και δυστοκίες που δυσκολεύουν το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών τόσο της ειδικής όσο και της γενικής αγωγής.

Σχολή γονέων στα σχολεία					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	12	24,00	24,00	24,00
Συμφωνώ	2,00	29	58,00	58,00	82,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	3	6,00	6,00	88,00
Διαφωνώ	4,00	4	8,00	8,00	96,00
Διαφωνώ απόλυτα	5,00	2	4,00	4,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.36

Το 82% των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (41 εκπαιδευτικοί συνολικά) που συμμετείχε στην έρευνα συμφωνεί με τη δημιουργία σχολών γονέων στα σχολεία, το 12% (6 εκπαιδευτικοί αθροιστικά) δηλώνει έως ένα βαθμό τη διαφωνία του με τη συγκεκριμένη δράση, ενώ μόλις 3 εκπαιδευτικοί (6%) κρατούν ουδέτερη στάση ως προς τη συγκεκριμένη δήλωση, χωρίς να συμφωνούν ή να διαφωνούν με αυτή. Όπως φαίνεται με τον παραπάνω πίνακα συχνότητας, οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς κάλυψαν όλο το φάσμα των απαντήσεων της 5βάθμιας κλίμακας Likert.

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	17	34,00	34,00	34,00
Συμφωνώ	2,00	24	48,00	48,00	82,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	5	10,00	10,00	92,00
Διαφωνώ	4,00	4	8,00	8,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.37

Ο πίνακας 4.37 δείχνει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (82% αποτελούμενο από 41 εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής) συμφωνεί με την πρόταση να λαμβάνει χώρα συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τόσο την ειδική αγωγή, όσο και τη συμβουλευτική γονέων. Οι εκπαιδευτικοί που διαφώνησαν με αυτή τη δήλωση είναι 4, εκπροσωπώντας το 8% του δείγματος, ενώ 5 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν με τη συγκεκριμένη πρόταση.

Κρατική χρηματοδότηση					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	25	50,00	50,00	50,00
Συμφωνώ	2,00	22	44,00	44,00	94,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	3	6,00	6,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.38

Η εν λόγω πρόταση συγκέντρωσε το συντριπτικό ποσοστό του 94% των εκπαιδευτικών (συνολικά 47 εκπαιδευτικοί), οι οποίοι συμφωνούν με την αύξηση της κρατικής χρηματοδότησης και των υλικοτεχνικών υποδομών στα ειδικά και γενικά σχολεία, ως μια προτεινόμενη λύση για τη βελτίωση των κακώς κείμενων στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης. Σημειώνεται ότι υπήρξαν και 3 εκπαιδευτικοί του δείγματος (6%), οι οποίοι δε δήλωσαν ούτε συμφωνία, ούτε διαφωνία με τη συγκεκριμένη πρόταση. Η εν λόγω μεταβλητή εξαντλήθηκε στις 3 πρώτες επιλογές που δόθηκαν στους ερωτηθέντες και δεν απέσπασε καμία προτίμηση στις 2 τελευταίες επιλογές της κλίμακας Likert.

Μαθήματα Ειδικής Αγωγής σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς κύκλους σπουδών					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Εγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	10	20,00	20,00	20,00
Συμφωνώ	2,00	20	40,00	40,00	60,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	18	36,00	36,00	96,00
Διαφωνώ	4,00	2	4,00	4,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.39

Ο πίνακας συχνοτήτων 4.39 δείχνει ότι το 60% του δείγματος (30 εκπαιδευτικοί συνολικά) συμφωνούν με την προσθήκη μαθημάτων ειδικής αγωγής στα πανεπιστημιακά μαθήματα προπτυχιακών και μεταπτυχιακών κύκλων για την πληρέστερη δυνατή εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών. Αξιοσημείωτα αυξημένο είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών (36%) που δήλωσαν πως ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν με την παραπάνω δήλωση. Μόλις ένας εκπαιδευτικός δήλωσε τη διαφωνία του με την προαναφερθείσα δήλωση – πρόταση.

Στελέχωση των σχολείων με επαγγελματίες υγείας					
Ετικέτα Τιμής	Τιμή	Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Συσσωρευτικά Ποσοστά
Συμφωνώ απόλυτα	1,00	12	24,00	24,00	24,00
Συμφωνώ	2,00	9	18,00	18,00	42,00
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3,00	11	22,00	22,00	64,00
Διαφωνώ	4,00	6	12,00	12,00	76,00
Διαφωνώ απόλυτα	5,00	12	24,00	24,00	100,00
Σύνολο		50	100,0	100,0	

Πίνακας 4.40

Η συγκεκριμένη μεταβλητή που αφορά πρόταση στελέχωσης των σχολείων με άλλους επαγγελματίες υγείας (ψυχολόγους, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές και κοινωνικούς λειτουργούς) απέσπασε το ίδιο ποσοστό (24%) και στα δύο άκρα της 5βάθμιας κλίμακας Likert, δηλαδή και οι εκπαιδευτικοί που συμφώνησαν απόλυτα με τη συγκεκριμένη μεταβλητή και εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που διαφώνησαν απόλυτα απαρτίζουν το 24% του δείγματος αντίστοιχα. Τα παραπάνω ποσοστά δείχνουν πως το δείγμα, αναφερόμενα πάντα στη συγκεκριμένη μεταβλητή, είναι διχασμένο και πολωμένο, ενώ άξιο λόγου είναι ότι ένα παραπλήσιο ποσοστό (22% αποτελούμενο από 11 εκπαιδευτικούς) κρατά ουδέτερη στάση για το εν λόγω ζήτημα και δε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί με τη στελέχωση των σχολείων με άλλους επαγγελματίες υγείας για ολιστική θεώρηση και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.

4.2 Έλεγχος των αρχικών υποθέσεων της έρευνας

Η πρώτη υπόθεση της έρευνας που προέκυψε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι πως οι εκπαιδευτικοί με πολυετή εμπειρία στη διδασκαλία αναμένεται να έχουν πιο θετική στάση για τη συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές ή μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο από τους εκπαιδευτικούς που έχουν αντίστοιχα μικρότερη διδακτική προϋπηρεσία (Idol, 2006).

Έτη προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών * Θετική στάση για ήπιες μαθησιακές ανάγκες μαθητών [μέτρηση].

έτηπροϋπηρ	Ήπιεςμαθ.ανάγκες			Σύνολο
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	
λιγότερο από 3 έτη	4,00	6,00	,00	10,00
4-6 έτη	14,00	5,00	1,00	20,00
7-10	3,00	5,00	,00	8,00
περισσότερο από 10 έτη	7,00	5,00	,00	12,00
Σύνολο	28,00	21,00	1,00	50,00

Πίνακας 4.41α

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	6,11	6	,411
Λόγος Πιθανότητας	6,54	6	,365
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,11	1	,735
N έγκυρων Υποθέσεων	50		

Πίνακας 4.41β

Ο παραπάνω πίνακας διασταύρωσης 4.41β δείχνει ξεκάθαρα, σύμφωνα πάντα με τις απαντήσεις του δείγματος της παρούσας έρευνας, πως δεν υφίσταται συσχετισμός μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών, καθώς ο παράγοντας pearson x-τετράγωνο είναι σχετικά υψηλός (0,411).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να συγκριθούν με εκείνα της έρευνας που διενήργησε ο Idol, καθώς η παρούσα διενεργήθηκε σε μικρότερο δειγματοληπτικό βεληνεκές, αξιοποιώντας τις απαντήσεις ενός σχετικά μικρού δείγματος. Για να επαληθευτεί ή όχι η παραπάνω υπόθεση, απαιτείται διενέργεια έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα του πληθυσμού.

Η δεύτερη υπόθεση που προέκυψε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και διατυπώθηκε αρχικά για την παρούσα έρευνα είναι πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί και έχουν λάβει ειδική κατάρτιση για τη συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές, εκπαιδευτικές ή μη, ανάγκες στα γενικά σχολεία υιοθετούν μια πιο θετική στάση από τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν λάβει ειδική επιμόρφωση (Avramidis et al., 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Fakolade et al., 2009).

Επιμόρφωση με επιπλέον πτυχία * Θετική στάση για ήπιες μαθησιακές ανάγκες μαθητών [μέτρηση].

επιπλέονπτυχία	Ήπιες μαθ. ανάγκες			Σύνολο
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	
διδασκαλείο	1,00	,00	,00	1,00
Μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής	10,00	6,00	1,00	17,00
διδαστορικό ειδικής αγωγής	2,00	,00	,00	2,00
διδαστορικό γενικής αγωγής	,00	1,00	,00	1,00
Σεμινάρια	6,00	9,00	,00	15,00
χωρίς άλλες σπουδές	9,00	5,00	,00	14,00
Σύνολο	28,00	21,00	1,00	50,00

Πίνακας 4.42α

Τεστ Χ-Τετραγώνων.

Στατιστικά	Τιμή	ΒΕ	Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)
Pearson Χ-Τετράγωνο	7,95	10	,634
Λόγος Πιθανότητας	9,51	10	,484
Γραμμική-επί-Γραμμική Συσχέτιση	,02	1	,893
N έγκυρων Υποθέσεων	50		

Πίνακας 4.42β

Ο πίνακας διασταύρωσης 4.42β δείχνει ξεκάθαρα, σύμφωνα πάντα με την παρούσα έρευνα, πως ο παράγοντας pearson x-τετράγωνο 0,634 είναι σχετικά υψηλός, γεγονός που συνεπάγεται πως οι μεταβλητές του πίνακα δε συσχετίζονται μεταξύ τους. Το μικρό δείγμα της παρούσας έρευνας δεν επιτρέπει την εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων, οπότε και δεν είναι δυνατόν να επαληθευτεί η παραπάνω υπόθεση που τέθηκε αρχικά από τη βιβλιογραφία.

4.3 Περιορισμοί της έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας υπήρξαν περιορισμοί που καθιστούν ιδιαίτερα προκλητική και επισφαλή την εξαγωγή γενικευμένων και γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Στην έρευνα συμμετείχε σχετικά μικρός αριθμός εκπαιδευτικών και το περιορισμένο δείγμα της έρευνας μας δεν μας επιτρέπει να χαρακτηρίσουμε το δείγμα ως αντιπροσωπευτικό, καθώς υπάρχει σοβαρή πιθανότητα, εάν μελετηθούν οι απόψεις περισσότερων εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας να είναι διαφορετικά. Για να μπορέσουμε να βγάλουμε περισσότερα συμπεράσματα, θα ήταν προτιμότερο να ερωτηθούν περισσότεροι εκπαιδευτικοί για να είναι πιο αντιπροσωπευτικό το δείγμα μας και να σχετίζεται πιο απτά με την πραγματικότητα. Επίσης, η συγκεκριμένη έρευνα μελετά τις απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι γνώριζαν, ότι εφόσον συμμετέχουν σε ερευνητική διαδικασία, οι απαντήσεις τους θα ελεγχθούν και θα αναλυθούν, γεγονός που ίσως τους οδήγησε να δώσουν κοινωνικά αποδεκτές και επιθυμητές απαντήσεις. Για να αποφευχθούν οι κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις των συμμετεχόντων, τους διαβεβαιώθηκε ότι η έρευνα πραγματοποιείται ανώνυμα και ότι οι απαντήσεις τους είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Είναι όμως πιθανό, κάποιοι εκπαιδευτικοί να έδωσαν απαντήσεις που δεν εκφράζουν τις πραγματικές απόψεις τους στο θέμα.

Η έρευνα διερευνήθηκε αποκλειστικά βάσει των απαντήσεων του ερωτηματολογίου, χωρίς να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικοί μέθοδοι συλλογής δεδομένων, όπως παρατηρήσεις, συνεντεύξεις, ώστε να ελεγχθεί κατά πόσο τα λεγόμενα των συμμετεχόντων ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.

Λόγω του στενού χρονικού πλαισίου μέσα στο οποίο διεξάγεται η έρευνα, συγγράφεται και παρουσιάζεται η μεταπτυχιακή εργασία, δεν είναι δυνατόν να εξεταστεί το υπό διερεύνηση θέμα όσο διεξοδικά και αναλυτικά θα έπρεπε. Μια πιο εμπειριστατωμένη και ενδεχόμενα αξιόπιστη έρευνα θα απαιτούσε συνδυασμό και άλλων τεχνικών πέραν του ερωτηματολογίου, όπως αυτών των συνεντεύξεων και της παρατήρησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Συμπεράσματα – Συζήτηση

5.1 Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα έγινε με σκοπό να ερευνηθούν οι απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ή εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και τους παράγοντες που την επηρεάζουν γενικότερα. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που δόθηκε σε 50 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων οδήγησε στην ανάδειξη σημαντικών ευρημάτων που αναλύονται παρακάτω. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ή εκπαιδευτικές ανάγκες, οι απόψεις τους αναφορικά με τα οφέλη της συνεργασίας τους με τους γονείς των μαθητών, καθώς και οι παράγοντες που, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, δρουν ανασταλτικά και παρεμποδίζουν την ομαλή συνεργασία μεταξύ των δύο εμπλεκόμενων μερών. Τέλος, μελετήθηκαν οι προτάσεις και οι προτεινόμενες λύσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί για τη βελτίωση της παρούσας κατάστασης στο χώρο της ειδικής αγωγής.

Σε γενικές γραμμές και στο σύνολο των ερωτήσεων, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας συμφώνησε με τις διατυπωμένες απόψεις του ερωτηματολογίου. Μικρές διαφοροποιήσεις που καταγράφηκαν σε ορισμένες απαντήσεις, σχολιάζονται στη συνέχεια.

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τη συνεκπαίδευση, η συντριπτική πλειοψηφία τους θεωρεί αυτονόητο πως οι μαθητές με ήπιες μαθησιακές ανάγκες πρέπει να διδάσκονται μέσα στη γενική τάξη και όχι σε ειδικό σχολείο, πεποίθηση που αποτελεί εξάλλου τον πυρήνα της ενταξιακής εκπαίδευσης, ικανή να σηματοδοτήσει πολύ θετικές και εποικοδομητικές ανακατατάξεις στους εκπαιδευτικούς κύκλους. Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν να ωφελούνται, λόγω της κοινής ευθύνης και λογοδοσίας, στα συνεργατικά εκπαιδευτικά σχήματα (Friend and Cook, 2010). Το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ανέφεραν πως οι αυξημένες ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής συμβάλλουν στην επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, ακολουθεί την παραπάνω αντίληψη, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Ακολουθεί η θεώρηση πως η συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ή μαθησιακές ανάγκες αυξάνει την αυτοπεποίθηση των συγκεκριμένων μαθητών, ενώ έπεται η αντίληψη που αφορά τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής. Συγκεκριμένα,

η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρεί την καλή και αγαστή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, τόσο σε διαπροσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, παράγοντα ιδιαίτερης σημασίας και αξίας, ικανό να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχημένη συνεκπαίδευση των μαθητών, εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει πως η καλή διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η ουσιαστική συνεργασία και η από κοινού λήψη αποφάσεων αποτελούν βασικά συστατικά των επιτυχημένων προγραμμάτων συνεκπαίδευσης (Walter-Thomas, 1997).

Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί η διαφωνία των εκπαιδευτικών που μετείχαν στην έρευνα με συγκεκριμένες δηλώσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν γενικότερες πεποιθήσεις τους για τη συνεκπαίδευση. Αρχικά, το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να συμφωνούν πως οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες από τους μαθητές της υπόλοιπης τάξης, προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση, μαζί με την πεποίθηση που φαίνεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πως οι μαθητές αυτοί παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των υπόλοιπων μαθητών της τάξης. **Επίσης, το γεγονός ότι το 56% των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρεί πως οι μαθητές με ειδικές ή εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμφανίζουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις κατά τη συμπερίληψή τους στο γενικό σχολείο, έρχεται σε αντιπαράθεση με το συντριπτικά υψηλό ποσοστό της συμφωνίας τους να συμπεριλαμβάνονται οι εν λόγω μαθητές στις τάξεις του γενικού σχολείου και όχι σε τάξεις του ειδικού.** Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής φάνηκε να θεωρούν πως οι συνάδερφοι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό ειδικές γνώσεις για τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ή μαθησιακές ανάγκες στο γενικό σχολείο, εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, από την οποία προκύπτει πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζουν ελλείψεις σε γνώσεις της ειδικής παιδαγωγικής, αλλά σε τομείς της διδακτικής μεθοδολογίας, δηλαδή τα ελλείμματα που παρουσιάζουν δε συνδέονται με τη διδακτική ετοιμότητά τους αναφορικά με ειδικές γνώσεις, αλλά με την ικανότητά τους να προσεγγίσουν με διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές τις διαφορετικές ανομοιογενείς ομάδες μαθητών της τάξης τους (Σούλης, 2002).

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αναφερόταν στα προσκομιζόμενα οφέλη και τα προβλήματα που ανέκυπταν από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών, τα ευρήματα αναλύονται παρακάτω. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν σχεδόν με όλες τις προδιατυπωμένες δηλώσεις, ενώ αυτές που συνέλεξαν τα πιο αξιοσημείωτα ποσοστά συμφωνίας είναι οι κάτωθι: η συνεργασία του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής με τους γονείς του μαθητή λογίζεται ιδιαίτερα σημαντικής αξίας για την εκπαιδευτική πρακτική, η συνεργασία μεταξύ των δύο εμπλεκομένων μερών δίνει ως αποτέλεσμα πρόσβαση στον εκπαιδευτικό σε μεγάλη κλίμακα πληροφοριών που αφορούν το μαθητή και τέλος, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων οδηγεί σε αισθητή μείωση των αδικαιολόγητων απουσιών του μαθητή από το σχολείο. Ακολουθεί η αντίληψη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πως η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων των

μαθητών βελτιώνει τόσο τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή, όσο και τη συμπεριφορά του, ενώ παράλληλα οδηγεί σε συστηματικότερη και αποτελεσματικότερη μελέτη στο σπίτι, η οποία γίνεται με την υποστήριξη και καθοδήγηση των γονέων. Έπεται η αντίληψη που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί πως η συνεργασία που έχουν με τους γονείς των μαθητών τους φέρει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του ίδιου του παιδιού. Η βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών και της σχολικής επίδοσής τους, η υιοθέτηση θετικής στάσης των γονέων προς το σχολείο και τέλος, η κατανόηση των αναγκών και των επιθυμιών, τόσο του μαθητή όσο και των γονέων τους, ανήκουν στις δηλώσεις με τις οποίες συμφώνησαν ακόλουθα οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα.

Ως οφέλη που βρέθηκαν να συμφωνούν λιγότερο οι εκπαιδευτικοί είναι η συνεισφορά της συνεργασίας τους με τους γονείς στη συμμετοχή του παιδιού στις δραστηριότητες της τάξης και του σχολείου, στην υιοθέτηση θετικής στάσης του μαθητή τόσο προς το σχολείο όσο και προς τα μαθήματά του και τέλος, στη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου, στο σύνολό του, από τους γονείς των μαθητών. Από τα παραπάνω αποτελέσματα διαφαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν ότι η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών είναι περισσότερο ωφέλιμη και ουσιαστική για το μαθητή και λιγότερο για τους ίδιους ή τους γονείς τους.

Αναφορικά με τα προβλήματα που ανακύπτουν από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών του δείγματος με τους γονείς, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνωρίζει έκδηλα τη μη αποδοχή της αναπηρίας του παιδιού από τους γονείς του ως ένα από τα βασικότερα εμπόδια στη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών. Παρόμοια ποσόστωση προκύπτει και στο αίσθημα των εκπαιδευτικών ότι έχουν διαφορετικές αξίες από αυτές των γονέων των παιδιών, αναφορικά με την αντιμετώπιση των προβλημάτων και την κάλυψη των αναγκών που εμφανίζουν τα παιδιά με ειδικές ή εκπαιδευτικές ανάγκες στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Παραπλήσιο ποσοστό συμφωνίας συνέλεξε και η προβληματική που δημιουργείται λόγω της άγνοιας των γονέων για θέματα της ανάπτυξης των παιδιών, ώστε οι εκπαιδευτικοί του δείγματος να δηλώνουν πως αναγκάζονται να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και περισσότερο χρόνο προς ενημέρωση των γονέων, για θέματα που ανακύπτουν καθημερινά.

Αμφιλεγόμενα είναι τα αποτελέσματα που συνελέχθησαν από τα δεδομένα της έρευνας και σχετίζονται με την ενημέρωση των γονέων για θέματα που αφορούν το μαθητή με ειδικές ή εκπαιδευτικές ανάγκες, σε συνάρτηση με την έλλειψη χρόνου για ενημέρωση. Πιο συγκεκριμένα, **οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα διαφωνούν πως οι γονείς των παιδιών αυτών αντιμετωπίζουν την ενημέρωση που λαμβάνουν από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ως χάσιμο χρόνου, ενώ παράλληλα διαφωνούν με τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου ότι η έλλειψη χρόνου για συζήτηση με τους γονείς των παιδιών οφείλεται στον εργασιακό φόρτο, είτε των γονέων, είτε των ίδιων των εκπαιδευτικών.** Τέλος, η **δυσπιστία των γονέων για τις επαγγελματικές ικανότητες του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής του παιδιού τους φαίνεται να αποτελεί υπαρκτό εμπόδιο**

στη μεταξύ τους συνεργασία, σύμφωνα περίπου με το μισό δείγμα της παρούσας έρευνας.

Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας που σχετίζεται με προτάσεις για τη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης στο χώρο της ειδικής αγωγής, τα δεδομένα που προέκυψαν οδηγούν στα κάτωθι ευρήματα. Αρχικά, αξίζει να αναφερθεί πως η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος, όπως ήταν αναμενόμενο, πρότεινε σθεναρά την αύξηση της κρατικής χρηματοδότησης, αλλά και των σχετικών υλικοτεχνικών υποδομών, τόσο στα ειδικά όσο και στα γενικά σχολεία, θεωρώντας το μέτρο αυτό καθοριστικό για την επιτυχημένη πορεία της ειδικής αγωγής στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αντίστοιχη ποσόστωση στην έρευνα συγκέντρωσε και η πρόταση της δημιουργίας σχολής γονέων στα σχολεία, όπως και η πρόταση για συνεχή, επικαιροποιημένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και συμβουλευτικής γονέων. **Ωστόσο, όσον αφορά την παρούσα έρευνα, ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής ικανοποιητικά καταρτισμένους σε θέματα ειδικής αγωγής και συνεκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να μην υποστηρίζουν σθεναρά, όπως ίσως ήταν αναμενόμενο, την προσθήκη μαθημάτων του κλάδου τους στους προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς κύκλους σπουδών των πανεπιστημιακών παιδαγωγικών σχολών.**

Έχοντας πάντα ως σημείο αναφοράς την ελληνική πραγματικότητα και στην προσπάθεια να εξηγηθούν ορισμένα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα, αξίζει να αναφερθεί πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί του Υπουργείου Παιδείας, αλλά αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που τοποθετούνται κάθε σχολική χρονιά, πολλές φορές καθυστερημένα, στις σχολικές μονάδες. Το γεγονός αυτό δεν ωφελεί κανένα από τα εμπλεκόμενα μέρη στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεδομένου ότι οι μαθητές κάθε χρόνο πρέπει να αποδέχονται και να συνεργάζονται με διαφορετικό εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ενώ παράλληλα και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, κάθε σχολική χρονιά, χάνουν πολύτιμο χρόνο για να αξιολογήσουν τους μαθητές τους και να ξεκινήσουν να εφαρμόζουν το εξατομικευμένο πρόγραμμά τους. Το επικρατόν εργασιακό καθεστώς του κλάδου τους δεν τους επιτρέπει να δημιουργούν ισχυρούς δεσμούς ούτε με τους μαθητές τους, ούτε με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Η παραπάνω διαπίστωση ίσως εξηγεί το γεγονός ότι **οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν το δείγμα της έρευνας, δε φαίνεται να συμφωνούν με τη στελέχωση των σχολείων με άλλους επαγγελματίες υγείας, οι οποίοι αδιαμφισβήτητα θα βοηθούσαν προς μια ολιστική θεώρηση και επιτυχημένη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ή μαθησιακές ανάγκες.** Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημανθεί πως η αντίφαση που παρατηρείται στο παραπάνω εύρημα και εγείρει σοβαρούς προβληματισμούς, ίσως οφείλεται στα αισθήματα φόβου και ανασφάλειας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής αναφορικά με το εργασιακό τους μέλλον, γεγονός που ίσως αιτιολογεί και τη σημαντική διαφοροποίηση που παρατηρήθηκε στις απαντήσεις του δείγματος στη συγκεκριμένη μεταβλητή.

5.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος και εμπειριστατωμένη αξιολόγηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επιτυχία της συμπερίληψης μαθητών με ειδικές ή/και μαθησιακές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Πολύ σημαντικό ρόλο για την επιτυχία των προγραμμάτων συμπερίληψης παίζει η θετική στάση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε αυτά. Μελλοντική έρευνα, πανελλαδικής εμβέλειας, η οποία θα χρησιμοποιήσει κάποιο σταθμισμένο εργαλείο για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, κρίνεται απαραίτητη για να επιβεβαιώσει τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη θετική στάση προς τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές ή/και μαθησιακές ανάγκες, αλλά και με ποιους τρόπους οι Έλληνες εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής μπορούν να αποκτήσουν θετική γνώμη για τη συνεργατική διδασκαλία μεταξύ των δύο κλάδων εκπαίδευσης.

Ίσως πρέπει να μελετηθούν περαιτέρω και οι συνθήκες υπό τις οποίες θα ήταν εποικοδομητική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και ποιοι παράγοντες θα παίξουν σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση προγραμμάτων ένταξης. Ενδελεχή και εμπειριστατωμένη έρευνα χρειάζεται και για την αποτελεσματικότερη συνεργασία μεταξύ του διπλού σχολείο-οικογένεια προς όφελος των μαθητών, αλλά και όλων των εμπλεκομένων. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων προϋποθέτει την εμπλοκή πολλών ανθρώπων, γεγονός που αφενός καθιστά δύσκολη την επιτυχία αυτής της σχέσης *a priori* και αφετέρου οι παράγοντες που συμπεριλαμβάνονται στις σχέσεις που μετέχουν πολλοί άνθρωποι είναι ποικίλοι και πολυάριθμοι, ενώ παράλληλα, προκειμένου να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα, απαιτείται αφοσίωση και άλλου είδους χαρακτηριστικά και από τις δύο πλευρές. Πολύ χρήσιμη θα ήταν και η μελέτη προτάσεων, αλλά και των παραγόντων εκείνων που θα συνέβαλλαν αποφασιστικά, έτσι ώστε οι γονείς των παιδιών με ειδικές ή μαθησιακές ανάγκες να παίρνουν μέρος σε σεμινάρια που οργανώνονται από την πολιτεία, ούτως ώστε να γίνονται πιο συνεργάσιμοι με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Επίσης, μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να επικεντρωθεί σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται με μαθητές με μια μόνο αναπηρία, έτσι ώστε η έρευνα να είναι πιο στοχευμένη και τα συμπεράσματά της πιο απτά. Τέλος, ίσως είναι σκόπιμο να διεξαχθούν έρευνες σε μορφή συνέντευξης, όπου εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής θα μπορούν να εκφράσουν την ανάγκη τους για βοήθεια που χρειάζεται να λάβουν σε συγκεκριμένους τομείς αλλά και να προσφέρουν για την επίτευξη της συμπερίληψης αυτής της κατηγορίας μαθητών στα γενικά σχολεία.

Η Ελλάδα, εν μέσω δημοσιονομικών δυσκολιών, θα πρέπει να καταβάλλει σημαντικές προσπάθειες για τη διατήρηση και την επέκταση των κοινωνικών επενδύσεων και της κοινωνικής προστασίας των πλέον ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- James Frances, Dens August. (1999). *Ο ρόλος του Συμβουλευτή Δασκάλου για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Ενημέρωση-Προοπτική. Μεταφρασμένα Πρακτικά Εκπαιδευτικού Σεμιναρίου. Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα. Αθήνα 1999.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (1981). Νόμος 1143. Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης & κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων. Φ.Ε.Κ. 80, τεύχος Α΄, 31 Μαρτίου 1981.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (1985). Νόμος 1566. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 167, τεύχος Α΄, 30 Νοεμβρίου 1985.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (1987). Νόμος 1711. Τροποποίηση και συμπλήρωση διατάξεων της νομοθεσίας για το ναυτικό απομαχικό ταμείο (Ν.Α.Τ.) και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 109, τεύχος Α΄, 30 Ιουνίου 1987.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (1988). Νόμος 1824. Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 296, τεύχος Α΄, 30 Δεκεμβρίου 1988.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2008). Νόμος 3699. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Φ.Ε.Κ. 199, τεύχος Α΄, 2 Οκτωβρίου 2008.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2012). Νόμος 4074. Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες. Φ.Ε.Κ. 88, τεύχος Α΄, 11 Απριλίου 2012.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2013). Νόμος 4115. Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 24, τεύχος Α΄, 30 Ιανουαρίου 2013.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2000). Νόμος 2817. Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 78, τεύχος Α΄, 14 Μαρτίου 2000.
- Αργυριάδης, Α., Δημητροπούλου, Χρ., Κωνσταντάρος, Εμ. (2015). Η εφαρμογή της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία στην Ελλάδα: Αντιμετώπιση της πρόκλησης για την ένταξη. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ.69 (2), σελ.103-112. Αθήνα.

- Γενική Διεύθυνση Εσωτερικών Πολιτικών (2013). Έκθεση χώρας για την Ελλάδα σχετικά με τη μελέτη για τις πολιτικές των κρατών μελών για τα παιδιά με αναπηρίες. Τμήμα Πολιτικής Ανάλυσης, Δικαιώματα των πολιτών και Συνταγματικές υποθέσεις, Μελέτη, 2013.
- Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτας, Ηλ., & Καλύβα, Ευφρ. (2007). Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη.
- Γκιόκα, Αν., & Σάλμοντ, Ελ. (2015). Συμβουλευτική γονέων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Μελέτη περίπτωσης σε Σχολική Μονάδα της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 373-381.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Ιωαννίδη, Β. (2007). Εισαγωγή καινοτομιών στην ειδική αγωγή. Εκδόσεις ΤΥΠΩΘΗΤΩ.
- Καϊσέρογλου, Ν. (2010). *Ατομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Α.μ.Ε.Ε.Α) στα Σχολεία Γενικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ζητήματα και Δυνατότητες Άσκησης Εσωτερικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Θεσσαλονίκη 2010.
- Καλαντζής, Γ.Κ. (1985). *Στον αστερισμό του Δημήτρη Γληνού. Κώστας Σωτηρίου, Ρόζα Ιμβριώτη, Μιχάλης Παπαμαύρος*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Κατσανδρή, Αικ. (2005). Σύγχρονες τάσεις της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την Ειδική Αγωγή – Η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών.
- Κοκκινάκη, Δ., & Κοκκινάκη, Αρ. (2014). Η νομοθεσία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και την Αγγλία: μια συγκριτική προσέγγιση. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014, 7-16Α.
- Κουρμπέτης, Β., Γελαστοπούλου, Μ., & Μπομπαρίδου Χρ. (2014). Νέες προοπτικές στο χώρο της ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης: Σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014, 9-21.
- Κρουσταλάκης, Σ.Γ. (1998). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*, Αθήνα.
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα: Κριτική θεώρηση στο Α. Κυπριωτάκη. Πρακτικά συνεδρίου ειδικής αγωγής 'Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα'. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Παντελιάδου, Σ., Παπανικολάου, Γ., Γιαζιτζίδου, Σ. (2014). Η εμπειρία της Παράλληλης Στήριξης: απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.
- Πολυχρονοπούλου - Ζαχαρογέωργα, Σ. (1995). *Παιδιά και Έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, Αθήνα.
- Ράπτης, Αρ., Ράπτη, Αθ. (1999). *Πληροφορική και Εκπαίδευση*, Α' Τόμος, σ. 188 – 189, Αθήνα: αυτοέκδοση.

- Σαμαρά, Έλ. (2016). Η συνεργασία ανάμεσα σε δασκάλους ειδικής αγωγής και γονείς παιδιών με βαριές αναπηρίες. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2016, 1152-1167.
- Σούλης, Σπ. (2002). *Η παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Τυπωθήτω Γεώργιος Δαρδάνος
- Σούλης, Σπ. (2006). Εθνογραφικές μέθοδοι στην Ειδική Παιδαγωγική.
- Σούλης, Σπ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη: Παιδαγωγική της ένταξης*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Gutenberg.
- Τριλιανός, Θ.Α. (1992). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας II: Κριτική προσέγγιση της αποτελεσματικής διδασκαλίας με βάση τα πορίσματα της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Τολίδη.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με Ειδικές Ανάγκες, Οικογένεια και Σχολείο. Μια σχέση σε αλληλεπίδραση*. Εκδόσεις Ατραπός.
- Υπουργική Απόφαση 449/2007. Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού. Φ.Ε.Κ. 449, τεύχος Β΄, 3 Απριλίου 2007.
- Υπουργική Απόφαση Γ6/4494/2001. Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και καθορισμός των καθηκόντων και υποχρεώσεων του προσωπικού αυτού. Φ.Ε.Κ. 1503, τεύχος Β΄, 8 Νοεμβρίου 2001.
- Φτιάκα, Ε. (2008). *Περάστε για έναν καφέ. Σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας*. Εκδόσεις Ταξιδευτής.
- Χαρίση, Αντ., Ηλιάδου-Τάχου, Σ., & Αναστασίου, Δ. Οι απαρχές της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα: Ο ρόλος της παιδολογίας και του Λαμπαδαρίου.
- Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Τόμος Α΄. Αθήνα 2006.

Ιστοσελίδες

Παπαδοπούλου, Σ. (2010). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα

<http://docplayer.gr/2425052-I-eidiki-agogi-stin-ellada.html>

Ζαγκώτας, Β. (2011). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα

https://www.academia.edu/6085425/%CE%97_%CE%B5%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7_%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1

Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής. (2003). Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη. Θεματική έκδοση.

https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_el.pdf

Παντελιάδου, Σ. Ειδική Αγωγή και αποτελεσματική διδασκαλία.

<https://opencourses.auth.gr/modules/units/?course=OCRS302&id=4188>

<https://opencourses.auth.gr/courses/OCRS302/>

Ψαθάς, Δ. (2009). Κοινωνική επανένταξη, υποστήριξη Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες. Α΄ μέρος

<https://www.eduportal.gr/psathas1/>

Ξενόγλωσση

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, Ph., & Burden, R. (1999). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293, 2000.
- Chris Forlin & Dianne Chambers. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39:1, 17-32.
- Deng, M. & Manset, G. (2000). Analysis of the 'Learning in Regular Classrooms' movement in China, *Mental Retardation*, 38(2), 124-130.
- Dual, P.A. & Cheng, L.L. (1990). *Education and projected manpower needs of Mainland China*, in B. Lin & L. Fan (Eds.), *Education in Mainland China: Review and Evaluation*, 254-271. Taipei: Institute of International Relations, National Chengchi University.
- Fakolade, O. A., Adeniyi, S.O. & Tella, A. (2009). Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 155-169.
- Forlin, C. (2008). *Education reform for inclusion in the Asia-Pacific region: What about teacher education?* In C. Forlin & M.G. J. Lian (Eds.) *Reform, inclusion and teacher education: Towards a new era of special education in Asia-Pacific region*, 60-71. UK: Routledge.
- Forlin, C. (2010). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 649-654.
- Friend, M. & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (6th edition). Boston, MA: Pearson.
- Friend, M., Cook, L., Hurley – Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co – Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20: 1, 9-27.
- Haring, N.G., McCormick, L. & Haring, T.G. (1994). *Exceptional Children and Youth: An Introduction to Special Education*, 6th edn. New York: Merrill.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools, *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA). (2004). Pub. L. No. 108-446.
- Lee, Y.H. (1995). *Reform of Higher Education in China (PRC) 1978-1989*. Anna Arbor, MI: U.M.I.
- Meng Deng & Kim Fong Poon-McBrayer. (2004). Inclusive Education in China: Conceptualisation and Realisation. *Asia Pacific Journal of Education*, 24:2, 143-156.

- Meng Deng & Kim Fong Poon-McBrayer, & Elizabeth B. Farnsworth. (2001). The Development of Special Education in China. A Sociocultural Review. *Remedial and Special Education*, Vol. 22, No. 5, 288-298.
- Meng, D. & Harris, K. (2008). Meeting the needs of students with disabilities in general education classrooms in China. *Teacher Education and Special Education*, 3(3), 195-207.
- Miles, M. (1997). Disabled learners in South Asia: Lessons from the past for educational exporters. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(2), 97-104.
- Norwich, B. (2000). *Inclusion in education: from concepts, values and critique to practice*. In H. Daniels (Ed.), *Special education reformed. Beyond rhetoric?*, London: Falmer Press, 5-30.
- No Child Left Behind Act. NCLBA (2001).
Ανακτήθηκε από <https://www2.ed.gov/nclb/overview/intro/guide/guide.pdf>
- Piao, Y.X. (1992). *Long tong jiao yu gai lun* (Introduction to Educating Students with Hearing Impairments). Anhui Province, China: Education Press.
- Piao, Y.X. (1994). Woguo manglong xuexiao peiyang mubiao de tese (Characteristics of objectives of special schools for the blind and deaf in China), *Te shun jiao yu yan jiu* (Research on Special Education), 1, 19-24.
- Piao, Y.X. (1996). *Teshu jiaoyu cidian* (Dictionary of Special Education). Beijing, China: Huaxia Press.
- Piao, Y. X. (1998). Nuli fazhan you zhongguo tese de teshu jiaoyu xueke (Trying to develop special education subjects with Chinese characteristics) *Te shu jiao yu yan jiu* (Research on Special Education), 1, 1-3.
- Rao, L.G. (2008). Education of persons with intellectual disabilities in India. *Salud Publica Mex*, 50(2), 205-212.
- Sebba, J., Ainscow, M. (1996). International Developments in inclusive schooling: mapping the issues, *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 7.
- Sharma, U., Forlin, Chr., Deppeler, J., & Guang-xue, Y. (2013). Reforming Teacher Education for Inclusion in Developing Countries in the Asia-Pacific Region. *AJIE Asian Journal of Inclusive Education*, Vol. 1, No. 1, 3-16.
- UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education.
Ανακτήθηκε από http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Walter-Thomas, C. (1997). Co – Teaching Experiences: The Benefits and Problems that Teachers and Principals Report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 395-407.
- Warnock Report. Department of Education and Science. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO.

- Watson, S. F. (2009). Barriers to inclusive education in Ireland: The case for pupils with a diagnosis of intellectual and/or pervasive developmental disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 37(4), 277-284.
- Wilson, R. (2003). *Special Educational Needs in the Early Years*. Second Edition.
- Xu, J. C. (2012). *Development of learning in regular class and measure of teacher education in China*. In C. Forlin (Ed.), *Future directions for inclusive teacher education*, 33-42. New York: Routledge.
- Yang, H.L. & Wang, H.B. (1994). Special education in China, *The Journal of Special Education*, 28(1), 93-105.
- Ye, L.Y. & Piao, Y.X. (1995). *Te shu jiaoyx xue* (The Study of Special Education). China: Fujian Education Press.
- Zigmond, N. & Matta, D. (2004). *Value added of the special education teacher in secondary school co-taught classes*. In Thomas E. Scruggs & Margo A. Mastropieri (Eds.), *Research in Secondary Schools*, Emerald Group Publishing Limited, Vol. 17, 55-75.
- Zipper, I.N. & Simeonsson, R.J. (2004). *Developmental vulnerability in young children with disabilities*. In M.W. Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in Childhood. An Ecological perspective*, pp. 161 – 182. Washington, DC: NAWS Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ & ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

Αγαπητοί συνάδερφοι,

ονομάζομαι Άννα Σερασίδου και είμαι εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Το παρόν ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα 'Η εφαρμογή της Ειδικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος' για το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης και με επιβλέποντα Καθηγητή τον κύριο Μαυρίδη Σάββα.

Με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου:

- παρέχετε πολύ σημαντικές πληροφορίες που μπορεί να αξιοποιηθούν μελλοντικά για την κάλυψη των αναγκών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, των γονέων τους αλλά και των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής που διδάσκουν σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- συμβάλλετε σημαντικά στην κατανόηση των στάσεων των εκπαιδευτικών τόσο για την συμπερίληψη των μαθητών στα γενικά σχολεία όσο και στον βαρύνουσα σημασία τομέα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας.

Θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γίνεται ανώνυμα και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η συμπλήρωσή του διαρκεί περίπου 10 λεπτά, γίνεται εθελοντικά και μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας δεν προκύπτει υποχρέωση ενασχόλησής σας με αυτό.

Παρακαλώ όπως απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια και σαφήνεια. Οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές και η συμβολή σας εξαιρετικά σημαντική στην ολοκλήρωση της έρευνας.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο που διαθέσατε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου καθώς και για την πολύτιμη βοήθεια που προσφέρατε για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας.

Για οποιαδήποτε πληροφορία παρακαλώ όπως επικοινωνήσετε μαζί μου στο e-mail annaseras@hotmail.com ή στο τηλέφωνο 6944198257.

Με εκτίμηση,

Σερασίδου Άννα

A. Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικών

1. Φύλο Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία 22-32 32-42 42-52 52 και άνω
3. Οικογενειακή κατάσταση Άγαμος-η Έγγαμος-η Άλλο
4. Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή
Λιγότερο από 3 έτη 4-6 έτη 7-10 έτη Περισσότερο από 10 έτη
5. Σπουδές
Παιδαγωγική Ακαδημία
Παιδαγωγική Ακαδημία και 2 χρόνια εξομοίωσης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής/Προσχολικής Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής
ή Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής με κατεύθυνση
Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής/Προσχολικής Εκπαίδευσης
Άλλο Πτυχίο
6. Επιπλέον Σπουδές
Διδασκαλείο
Μεταπτυχιακός Τίτλος στην Ειδική Αγωγή
Μεταπτυχιακός Τίτλος στη Γενική Αγωγή
Διδακτορικός Τίτλος στην Ειδική Αγωγή
Διδακτορικός Τίτλος στη Γενική Αγωγή
Εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή με σεμινάρια
Χωρίς επιπλέον σπουδές στην Ειδική Αγωγή
7. Τρέχουσα Σχολική Μονάδα
Ειδικό Σχολείο
Γενικό Σχολείο (Παράλληλη Στήριξη)
Γενικό Σχολείο (Τμήμα Ένταξης)

B. Κύριο μέρος του Ερωτηματολογίου

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν τις πεποιθήσεις σας για τη συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια και να δηλώσετε το βαθμό συμφωνίας σας με κάθε πρόταση, βάζοντας \surd στο κουτί της επιλογής σας.

Μέρος α. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεκπαίδευση.

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες που επιδεικνύονται από τους μαθητές της υπόλοιπης τάξης					
Η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αυξάνεται όταν συμπεριλαμβάνονται στις τάξεις του γενικού σχολείου					
Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των υπόλοιπων μαθητών της γενικής τάξης					
Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις όταν ενσωματώνονται στις κανονικές τάξεις του γενικού σχολείου					
Οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να διδάσκονται μέσα στη γενική τάξη και μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις να επιτρέπεται η παραπομπή τους σε μονάδες ειδικής αγωγής					
Η έλλειψη ειδικών γνώσεων για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την πλευρά των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι το κυριότερο εμπόδιο για την επιτυχημένη συνεκπαίδευση των μαθητών					
Οι αυξημένες ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής					
Η καλή διαπροσωπική και επαγγελματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα της επιτυχημένης συνεκπαίδευσης των μαθητών					

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν τη συνεργασία σας με τους γονείς των μαθητών και τα οφέλη αλλά και τα προβλήματα που ανακύπτουν από αυτή τη συνεργασία. Παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια και να δηλώσετε το βαθμό συμφωνίας σας με κάθε πρόταση, βάζοντας √ στο κουτί σας επιλογής σας.

Μέρος β1. Τα οφέλη της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Η συνεργασία του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής με τους γονείς είναι σημαντική					
Οι γονείς στηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο					
Οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε μεγάλη κλίμακα πληροφοριών που αφορούν το μαθητή					
Οι γονείς κατανοούν την ανάγκη υποστήριξης του μαθητή για τη μελέτη στο σπίτι					
Ο μαθητής υιοθετεί θετική στάση προς το σχολείο και τα μαθήματά του					
Οι γονείς υιοθετούν θετική στάση προς το σχολείο					
Βελτιώνεται η σχολική επίδοση του μαθητή					
Βελτιώνονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες του μαθητή					
Βελτιώνονται οι κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή					
Βελτιώνεται η συμπεριφορά του μαθητή					
Ενισχύεται η αυτοπεποίθηση του μαθητή					
Γίνεται συστηματικότερη και πιο αποτελεσματική μελέτη στο σπίτι					
Μειώνονται οι αδικαιολόγητες απουσίες από το σχολείο					
Το παιδί συμμετέχει στις δραστηριότητες της τάξης και του σχολείου					
Υπάρχει κατανόηση των αναγκών του μαθητή αλλά και των αναγκών και των επιθυμιών των γονέων του					

Μέρος β2. Τα προβλήματα και οι δυσκολίες που ανακύπτουν από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών.

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Η δυσπιστία των γονέων για τις επαγγελματικές ικανότητες σας ως εκπαιδευτικού					
Η μη αποδοχή της αναπηρίας του παιδιού από τους γονείς					
Η θεώρηση της ενημέρωσης των γονέων για το παιδί τους ως χάσιμο χρόνου					
Η έλλειψη χρόνου για συζήτηση λόγω του φόρτου εργασίας σας					
Η έλλειψη χρόνου για συζήτηση λόγω του φόρτου εργασίας των γονέων					
Το αίσθημα ότι εσείς και οι γονείς έχετε διαφορετικές αξίες αναφορικά με το πώς θα αντιμετωπιστούν καλύτερα οι ανάγκες των παιδιών					
Οι γονείς δεν είναι γνώστες των θεμάτων ανάπτυξης του παιδιού στο βαθμό που θα επιθυμούσατε να είναι, με αποτέλεσμα να καταβάλλετε μεγαλύτερη προσπάθεια να τους ενημερώσετε σχετικά με θέματα που ανακύπτουν					

Οι παρακάτω προτάσεις αποτελούν προτεινόμενες λύσεις που δύνανται να βελτιώσουν την υπάρχουσα κατάσταση στο χώρο της Ειδικής Αγωγής.

Παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια και να δηλώσετε το βαθμό συμφωνίας σας με κάθε πρόταση, βάζοντας √ στο κουτί σας επιλογής σας.

Μέρος γ. Προτάσεις και προτεινόμενες λύσεις για τη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης στο χώρο της Ειδικής Αγωγής.

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Δημιουργία σχολών γονέων στα σχολεία					
Συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την ειδική αγωγή και τη συμβουλευτική γονέων					
Αύξηση της κρατικής χρηματοδότησης και των υλικοτεχνικών υποδομών στα ειδικά και γενικά σχολεία					
Προσθήκη μαθημάτων ειδικής αγωγής στα πανεπιστημιακά μαθήματα προπτυχιακών και μεταπτυχιακών κύκλων για την πληρέστερη δυνατή εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών					
Στελέχωση των σχολείων με άλλους επαγγελματίες υγείας (ψυχολόγους, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, κοινωνικούς λειτουργούς) για ολιστική θεώρηση και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς					