

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ



UNIVERSITY OF NICOSIA
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ

**«Απόψεις εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης για
την ύπαρξη δικτύων συνεργασίας στις σχολικές
μονάδες και η συνεργασία με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για
σκοπούς προώθησης Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης»**

ΚΟΝΙΩΣΗ ΕΛΕΝΗ

(Α.Φ.Τ.: U144N0620)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ

Δρ. ΗΛΙΑΔΟΥ ANNITA

Μεταπτυχιακή Εργασία υποβληθείσα στη Σχολή Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Λευκωσίας
ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Ειδική
Εκπαίδευση και Αγωγή

*Σ' αυτούς που αγαπώ πολύ και
θεωρώ ότι αποτελούν
οικογένειά μου...*



Ευχαριστίες

Αυτό το ακαδημαϊκό έτος αποδείχθηκε αρκετά δύσκολο για μένα. Το σκέφτηκα αρκετά πριν λάβω την απόφαση να ασχοληθώ με την μεταπτυχιακή εργασία. Με διακατείχε αρκετό άγχος μέχρι τη στιγμή της αποδοχής μου αλλά και της αποδοχής της επιλογής του θέματός μου από την καθηγήτριά μου. Ως εκ τούτου η απόφαση αυτή ήταν αρκετά συνειδητοποιημένη και κατασταλαγμένη. Αφιέρωσα πολύ προσωπικό χρόνο, ενώ παράλληλα είχα κι άλλες υποχρεώσεις σε επαγγελματικό επίπεδο, πράγμα που σημαίνει ότι ελεύθερος χρόνος δεν υπήρξε.

Το ταξίδι αυτό προς την υλοποίηση της εργασίας παρ' όλη τη δυσκολία του με έκανε να αισθανθώ πλήρης συναισθηματικά και να ανελιχθώ ως άτομο και θεωρώ ότι αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για μένα στην έρευνα. Αφιέρωσα πολύ χρόνο στη μελέτη του σχεδιασμού και της υλοποίησης ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, όπως επίσης και στη μελέτη θεμάτων που αφορούσαν στη συνεργασία και στην ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Αισθάνομαι ότι αποκόμισα σημαντική εμπειρία και σημαντικά στοιχεία από αυτή την προσπάθειά μου. Κάνω όνειρα για τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας στο σχολείο και για την εφαρμογή των αρχών που μελέτησα, όταν μου δοθεί η ευκαιρία να έχω τη δική μου τάξη στο σχολείο, διότι κατά τη γνώμη μου η συνεργασία αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στη λειτουργία του σχολείου.

Δεν πρέπει να παραλείψω να αναφέρω ότι κατά την προσπάθειά μου αυτή είχα συναισθηματική υποστήριξη, βοήθεια και κατεύθυνση από σημαντικούς ανθρώπους. Για τον λόγο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Δρ. Ηλιάδου Αννίτα, η οποία με στήριξε από την πρώτη στιγμή με την εποικοδομητική καθοδήγηση και κριτική της στο ταξίδι αυτό,

διότι τα βήματά μου για τη μεταπτυχιακή μου εργασία ήταν σαν να βαδίζω στο άγνωστο. Σε κάθε μου έκκληση ήταν παρούσα για να με βοηθήσει και να με εμπνεύσει μέσα από την επικοινωνία μας, να με διορθώσει, να μου δώσει τις κατευθύνσεις της για περαιτέρω μελέτη και διερεύνηση, αλλά και για την υλοποίηση της εργασίας μου. Έπειτα, οφείλω να ευχαριστήσω όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνά μου, οι οποίοι αφιέρωσαν στιγμές από τον προσωπικό τους χρόνο για το ερωτηματολόγιο που τους χορήγησα, αλλά κι εκείνους που από την πρώτη στιγμή, που τους πρότεινα, ήταν διατεθειμένοι να με βοηθήσουν στη μεταπτυχιακή μου εργασία και να συζητήσουμε για το θέμα τη εργασίας μου με τη μορφή συνέντευξης αφιερώνοντας πολύτιμο χρόνο. Με αυτούς συγκεκριμένα αναπτύχθηκε μια εποικοδομητική συζήτηση και σημαντική σχέση, καθώς υπήρχε ο απαραίτητος χρόνος για εμβάθυνση στο θέμα και προβληματισμό επί αυτού.

Πολύ σημαντικός αρωγός στον ταξίδι μου στάθηκε η οικογένειά μου και την ευχαριστώ μέσα από τα βάθη της ψυχής μου. Είχα τη υπομονή τους και την ψυχολογική υποστήριξή τους συνεχώς, αλλά και κάθε φορά που ένιωθα ότι οι αντοχές μου στέρευαν και αισθανόμουν να βρίσκομαι σε τέλμα. Με στήριζαν και με ενθάρρυναν διαρκώς να συνεχίσω το έργο μου και να πετύχω τον στόχο μου. Με βοηθούσαν να βλέπω το δάσος κι όχι το δέντρο, να αντιμετωπίζω αισιόδοξα την κατάσταση και να σκέφτομαι καθαρά. Κι ευθύς αμέσως συνέχιζα με άλλο σκεπτικό και διάθεση, σαφώς θετική! Τους εκτιμώ ιδιαίτερα γι' αυτό και τους ευχαριστώ για μια ακόμη φορά!

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	3
Περίληψη.....	8

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εισαγωγή

1.1 Διατύπωση προβλήματος.....	10
1.2 Σκοπός Έρευνας.....	11
1.3 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	12
1.4 Αναγκαιότητα Έρευνας.....	13
1.5 Σημαντικότητα Έρευνας	14
1.6 Οριοθέτηση Προβλήματος	15
1.7 Λειτουργικοί Ορισμοί	19

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1 Εισαγωγή.....	23
2.2 Εκπαιδευτική Μονάδα.....	25
2.3 Δομή Σχολικής Μονάδας.....	28
2.4 Σταθμοί της Ειδικής Εκπαίδευσης.....	30
2.5 Διεπιστημονικός Χαρακτήρας της Ειδικής Εκπαίδευσης.....	33
2.6 Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	36
2.7 Κ.Δ.Α.Υ. και ΚΕ.Δ.Δ.Υ.....	41
2.8 Βήματα προς μια Συμπεριληπτική Εκπαίδευση.....	48
2.9 Σχολείο προς τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση.....	55
2.10 Η Σημασία της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης.....	61
2.11 Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	62

2.12 Συνεργασία, Συνεργατικές Πρακτικές, Συνεργατική Έρευνα Δράσης και Δίκτυα Συνεργασίας.....	65
2.13 Παράγοντες Επιτυχούς Συνεργασίας.....	80
2.14 Επίλογος.....	81

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Μεθοδολογία

3.1 Η Εκπαιδευτική έρευνα και η Σημαντικότητά της.....	83
3.2 Είδος Έρευνας σε Θέματα Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης.....	85
3.3 Χρήση Μεικτής Μεθοδολογίας.....	87
3.3.1 Διαδικασία Εκτέλεσης της Έρευνας.....	93
3.4 Ερευνητικά Εργαλεία στην Εκπαιδευτική Έρευνα.....	97
3.4.1 Το Ερωτηματολόγιο.....	101
3.4.2 Η Συνέντευξη.....	103
3.5 Χρήση Πιλοτικού Σταδίου Έρευνας.....	106
3.6 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία Έρευνας.....	108
3.7 Εμπόδια στην Εκπαιδευτική Έρευνα.....	113
3.8 Δεοντολογία.....	114
3.9 Τρόποι Ανάλυσης Δεδομένων.....	115
3.10 Καθορισμός Πληθυσμού και Δείγματος.....	123
3.11 Επίλογος.....	123

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Παρουσίαση Δεδομένων

4.1 Εισαγωγή.....	125
4.2 Παρουσίαση Δεδομένων Ερωτηματολογίων.....	125
4.3 Παρουσίαση Δεδομένων Συνεντεύξεων.....	160
4.4 Επίλογος.....	178

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συζήτηση Αποτελεσμάτων

5.1 Εισαγωγή.....	179
5.2 Συζήτηση Αποτελεσμάτων.....	179
5.3 Επίλογος.....	196

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Επίλογος

6.1 Συμπεράσματα.....	198
6.2 Προτάσεις.....	202

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....207

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ.....229

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	231
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	239
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.....	243

Περίληψη

Σύμφωνα με τον Αγγελίδη (2011) γίνονται προσπάθειες, ώστε τα σχολεία ανά τον κόσμο να αποκτήσουν συμπεριληπτικό χαρακτήρα και προσανατολισμό με τη βοήθεια των κατευθύνσεων που παρέχονται από τα Ηνωμένα Έθνη. Άλλωστε, όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα στην ίση μεταχείριση και στις ίσες ευκαιρίες για τη ζωή τους (UN, 1989). Τα σχολεία μπορούν κι αυτά να στραφούν προς την κατεύθυνση αυτή αφήνοντας τα όποια εμπόδια στο περιθώριο και υιοθετώντας πρακτικές και κουλτούρες τέτοιες, με σκοπό να οδεύουν προοδευτικά προς μια συμπεριληπτική εκπαίδευση (Αγγελίδης, 2011). Συστατικό στοιχείο της κίνησης αυτής είναι η συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ των σχολικών μονάδων, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων, όπως και των εξωτερικών εκπαιδευτικών φορέων χτίζοντας δίκτυα συνεργασίας ανάμεσά τους (Adams et al., 1997, Allen, 1999, Ainscow et al., 2007).

Η παρούσα έρευνα με τίτλο «Προώθηση Συμπερίληψης μέσω των Δικτύων Συνεργασίας: Η περίπτωση σχολικών μονάδων και ΚΕ.Δ.Δ.Υ.» πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Ειδική Εκπαίδευση και Αγωγή» του πανεπιστημίου της Λευκωσίας. Η εργασία αποτελεί προσπάθεια διερεύνησης της ύπαρξης –και της σημασίας αυτής –δικτύων συνεργασίας ανάμεσα σε σχολικές μονάδες της δημοτικής εκπαίδευσης και των εμπλεκόμενων σε αυτή, όπως επίσης και της προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω αυτών των δικτύων. Η έρευνα έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2015-2016.

Η εν λόγω εργασία αποτελείται από μια σειρά κεφαλαίων. Αρχικά, γίνεται εισαγωγή στο πρόβλημα, το οποίο μελετάται, κι αναφέρεται ο σκοπός και η σημασία της έρευνας παράλληλα με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής. Εν

συνεχεία, παρουσιάζεται εκτενής μελέτη σε ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία που σχετίζεται με το θέμα προς μελέτη. Δεν παραλείφθηκε, ωστόσο, και η μελέτη βιβλιογραφίας για τα είδη των ερευνητικών μεθόδων και για τη μεθοδολογία που επιλέχθηκε για την οικεία έρευνα. Κατόπιν, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ γίνεται προσπάθεια τριγωνοποίησης και συζήτησης επί αυτών. Η εργασία ολοκληρώνεται με τον επίλογο, όπου παρουσιάζονται τα συμπεράσματα αναλογικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και οι προτάσεις που γίνονται για περεταίρω μελέτη κι έρευνα.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι από την έρευνα διαπιστώθηκε πως η συνεργασία αναδεικνύεται υψίστης σημασίας, διότι σημειώνεται βελτίωση του σχολείου και των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, ενώ παράλληλα εφαρμόζονται συμπεριληπτικές πρακτικές και προωθείται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Επίσης, προκύπτει ότι μεταξύ των σχολείων, από τα οποία προερχόταν το δείγμα της έρευνάς μας, και των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. έχει αναπτυχθεί συνεργασία, ωστόσο η εν λόγω συνεργασία δεν είναι πάντοτε αποδοτική, καθώς ο ρυθμός ανταπόκρισης του οικείου φορέα δεν είναι άμεσος.

Σημαντικοί Όροι: συνεργασία, δίκτυο συνεργασίας, συμπεριληπτική εκπαίδευση, συμπεριληπτικές πρακτικές, σχολικές μονάδες, ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα σε ίσες ευκαιρίες μεταξύ τους, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ως ισότιμα κι ενεργά μέλη στην κοινωνία. Ως εκ τούτου, τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες –ενισχυμένες κατά πολύ από τη διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού (UN, 1989) και για την εκπαίδευση για όλους (UNESCO, 1994) –σε πολλές χώρες ανά τον κόσμο με σκοπό την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους ανεξαιρέτως. Η ιδέα, λοιπόν, που προωθείται από τα Ηνωμένα Έθνη είναι τα σχολεία να αποκτήσουν συμπεριληπτικό προσανατολισμό (Αγγελίδης, 2011).

Προκειμένου να παρασχεθούν ίσες ευκαιρίες σε όλους, τα σχολεία οφείλουν να ξεπεράσουν ορισμένα εμπόδια, που αποτελούν τροχοπέδη στη συμμετοχή όλων των παιδιών σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου ανεξάρτητα από την εθνικότητά τους, το φύλο τους, το κοινωνικό, αλλά και οικονομικό υπόβαθρο, όπως και την αναπηρία που πιθανόν να παρουσιάζουν (Booth & Ainscow, 1998). Επομένως, αυτό που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής είναι η καλλιέργεια κι ανάπτυξη πρακτικών και πολιτικών, ακόμα και κουλτούρων, ώστε το σχολείο να γίνει προσιτό και ανοιχτό σε όλους τους μαθητές αντιμετωπίζοντάς τους ως ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας (Αγγελίδης, 2011).

Εκείνο το οποίο θεωρείται υψίστης σημασίας είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως προς την παροχή ίσων ευκαιριών. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να

δοθεί έμφαση στις σχέσεις και στους τρόπους συνεργασίας που αναπτύσσονται όχι μόνο μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ των γονέων, των μαθητών και άλλων εκπαιδευτικών φορέων. Σκοπός της συνεργασίας είναι η υιοθέτηση στρατηγικών διδασκαλίας, οι οποίοι θα προωθήσουν τη συμπερίληψη και την παροχή ίσων ευκαιριών (Adams et al., 1997, Allen, 1999, Ainscow et al., 2007).

Οι συγκεκριμένες προσπάθειες θεωρείται ότι πρέπει να στραφούν προς τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας, καθώς η πράξη αυτή θα αποτελέσει την κινητήρια δύναμη προς τη βελτίωση και την υιοθέτηση δημιουργικών παιδαγωγικών πρακτικών (Hopkins, 2002). Ως εκ τούτου, οι συμμετέχοντες θα εργάζονται μαζί, θα παράγουν καινοτόμες ιδέες, θα μοιράζονται τη μάθηση και θα εφαρμόζουν δραστηριότητες (Creech & Willard, 2001). Τα δίκτυα συνεργασίας μπορεί να είναι μικρά εσωτερικά, τα οποία βασίζονται στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων, αλλά και των μαθητών (Αγγελίδης, 2011). Ωστόσο, δίκτυο συνεργασίας μπορεί να δημιουργηθεί και ανάμεσα σε διαφορετικές σχολικές μονάδες μέσω της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και των μαθητών με τη βοήθεια του e-twinning (Grochowski, 2012), αλλά και την ανταλλαγή μαθητών ανά τις σχολικές μονάδες χάρη στο πρόγραμμα Comenius (Τασούλα, χ.χ.). Συνεργασία μπορεί επίσης να δημιουργηθεί μεταξύ σχολικών μονάδων και εξωτερικών συνεργατών και συγκεκριμένα με Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), τα οποία θα προωθήσουν πιο άμεσα συμπεριληπτικές πρακτικές.

1.2 ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η εν λόγω έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης της περιοχής της Δυτικής Ελλάδας και συγκεκριμένα των

νομών Αχαΐας κι Αιτωλοακαρνανίας σχετικά με την ύπαρξη δικτύων συνεργασίας ανάμεσα στις σχολικές μονάδες και τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με σκοπό την παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εντός των πλαισίων της σχολικής κοινότητας. Η συγκεκριμένη έρευνα δίνει έμφαση στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους δομές, στη σημασία ύπαρξης αυτών των δομών και στις υπάρχουσες ανάγκες στις σχολικές μονάδες για τη δημιουργία συνεργατικού δικτύου.

1.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα μελετηθούν στην παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

- Πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη των δικτύων συνεργασίας για την παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;
- Έχουν δημιουργηθεί δίκτυα συνεργασίας ανάμεσα σε σχολικές μονάδες της δημοτικής εκπαίδευσης και σε κέντρα διάγνωσης διαφοροδιάγνωσης και υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.);
- Ποιοι μπορούν να εμπλακούν στα δίκτυα συνεργασίας ανάμεσα στις σχολικές μονάδες και τα κέντρα διάγνωσης διαφοροδιάγνωσης και υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.);

1.4 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι απαιτήσεις στο νέο σχολείο, που προωθεί τη συμπερίληψη, είναι ολοένα αυξανόμενες. Οι εν λόγω απαιτήσεις σχετίζονται με γνώσεις, δεξιότητες, υποστηρικτικές υπηρεσίες και αφορούν σε όλους τους εμπλεκομένους και πιο συγκεκριμένα στο εκπαιδευτικό προσωπικό, στους εξωτερικούς φορείς που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως, η περάτωση τέτοιων προγραμμάτων χρήζει διαθέσιμου χρόνου και προσπάθειας και για το λόγο αυτό θα πρέπει να προταθούν καινοτόμοι τρόποι ως προς την εποικοδομητική διαχείριση των διαθέσιμων πόρων. Κατόπιν, οι νέες μέθοδοι θα πρέπει να ελεγχθούν σε πειραματικό επίπεδο, προκειμένου να ελεγχθούν, να τεθούν υπό συζήτηση κι αξιολόγηση και να βελτιωθούν πριν την εφαρμογή τους στο σχολείο (Χαρούπιας, 2003).

Κατά τον τρόπο αυτό, το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να είναι πιο αποτελεσματικό και να μη διαχωρίζει τους μαθητές ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες που πιθανόν να παρουσιάζει ο καθένας. Επομένως, το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου πρέπει να προωθεί τη μάθηση και τη συνεργασία, ώστε να παράγει εκπαιδευτικό έργο μέσα από την υιοθέτηση πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό μαζί με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου και με τη βοήθεια μελών από εξωτερικούς εκπαιδευτικούς φορείς χρειάζεται να συνεργαστούν με σκοπό τη βελτίωση των ικανοτήτων τους για την υποστήριξη όλων των μαθητών εντός του σχολικού πλαισίου (Χαρούπιας, 2003).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν βρέθηκαν μελέτες ή έρευνες σχετικά με τα δίκτυα συνεργασίας

που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου και εξωτερικών φορέων, όπως τα Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης. (Χαρούπιας, 2003). Με την παρούσα έρευνα επιχειρείται να καλυφθεί το συγκεκριμένο κενό.

1.5 ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ύπαρξη δικτύων συνεργασίας μεταξύ σχολείων κι εξωτερικών φορέων, όπως τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., μπορεί να αποδειχθεί πάρα πολύ σημαντική. Αυτό συμβαίνει, διότι διεγείρεται σταδιακά το ενδιαφέρον τόσο των φυσιολογικών μαθητών όσο και των μαθητών που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες μέσα από την ανάπτυξη συνεργασιών και μέσα από επισκέψεις του ειδικού επιστημονικού προσωπικού των εξωτερικών φορέων αυτών στο χώρο του σχολείου, ώστε να έλθουν σε επαφή με τους μαθητές. Ταυτόχρονα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να σκέφτονται διαφορετικά και στοχάζονται σε σχέση με την πρακτική που ασκούν (Allee, 2000) μέσω των ιδεών και των στρατηγικών που προτείνονται από τους εξωτερικούς εκπαιδευτικούς φορείς με σκοπό να αντιμετωπίσουν τα όποια προβλήματα αναδύονται, όπως και να αναδιαμορφώσουν και να βελτιώσουν τη δική τους πρακτική (Αγγελίδης, 2011).

Παράλληλα, τα δίκτυα συνεργασίας βοηθούν στην αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου με αποτέλεσμα το σχολείο να υιοθετεί και να προωθεί τη συνεργασία καθώς και περισσότερο συμπεριληπτικές πρακτικές (Αγγελίδης, 2011). Επομένως, μια έρευνα σχετικά με την ύπαρξη ή μη των δικτύων συνεργασίας μεταξύ σχολείου κι εξωτερικών φορέων κι εν προκειμένω των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. θεωρείται ότι θα διαλευκάνει τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των δύο, τη σημαντικότητα ύπαρξης αυτής, καθώς και την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε αυτό το εγχείρημα στα πλαίσια της προώθησης της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης.

1.6 ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί ουσιαστικό δικαίωμα κάθε προσώπου που ζει σε μια κοινωνία, η οποία βασίζεται στη δημοκρατία (Χαρουπιάς, 2003). Κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα να ζει σε ένα κοινωνικό περιβάλλον με όσο το δυνατό λιγότερα εμπόδια όχι μόνο στην αυτοέκφραση, αλλά και τη διδασκαλία, τη μάθηση και την κοινωνική συμμετοχή. Η εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών είναι μια διαδικασία απαιτητική, διότι απαιτεί, εκτός των ιδιαιτέρων υλικών κι εποπτικών μέσων και του εξειδικευμένου εξοπλισμού, την επιστημονική και καίρια γνώση όλων των συνεργαζομένων προσώπων (Χαρουπιάς, 2003). Η συμπερίληψη ξεκινά χρονικά από τη στιγμή που το παιδί πηγαίνει στο σχολείο για πρώτη φορά και ολοκληρώνεται τη στιγμή που βγαίνει από το σχολείο στην κοινωνία ως ενεργό μέλος της (Χαρουπιάς, 2003).

Όλοι οι μαθητές δεν είναι ίδιοι μεταξύ τους. Ο καθένας παρουσιάζει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σε σχέση με τις ικανότητες, τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα, την κατάσταση της υγείας του. Τα χαρακτηριστικά αυτά, ωστόσο, δεν παραμένουν σταθερά, αλλά υπόκεινται σε μια δυναμική εξέλιξη με την πάροδο του χρόνου. Ως εκ τούτου, ο χρόνος που χρειάζεται ο εκπαιδευτικός προκειμένου να υλοποιήσει τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και να επινοήσει ή να υιοθετήσει στρατηγικές, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται ισότιμα στον κάθε μαθητή, είναι πολύς. Εκείνα με τα οποία χρειάζεται μια εκπαιδευτική κοινότητα να είναι εφοδιασμένη είναι η ευελιξία, η διαφοροποίηση, η επαναδιαπραγμάτευση των στόχων κι ο διαρκής έλεγχος (Weston, 1992).

Η διαφοροποίηση αποτελεί μια διαδικασία εντοπισμού κι αναγνώρισης των στρατηγικών εκείνων που συνδράμουν στην επίτευξη των στόχων (Weston, 1992). Με άλλα λόγια, είναι σύνθεση που περιλαμβάνει τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, τις εμπειρίες και τη γνώση, την κατανόηση, τις στάσεις και τις δεξιότητες που φέρουν οι μαθητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Hall, 1992).

Ως προς την αξιολόγηση στην οποία προβαίνει ο εκπαιδευτικός για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να σημειωθεί πως αυτή χρειάζεται να συνδεθεί με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, αλλά και με πρακτικές που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία. Προκειμένου η αξιολόγηση να είναι περισσότερο εποικοδομητική στα πλαίσια της συμπερίληψης, οι εκπαιδευτικοί του κανονικού σχολείου θα πρέπει σε αρχικό στάδιο να υποστηρίζονται από ειδικό εκπαιδευτικό κι επιστημονικό προσωπικό, ώστε οι πρακτικές συμπερίληψης να προωθούνται όσο το δυνατόν περισσότερο και πιο αποτελεσματικά (Watkins, 2007). Στην προκειμένη περίπτωση το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό στέκεται αρωγός στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών του σχολείου και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με την πάροδο του χρόνου προετοιμάζονται και καταρτίζονται κατάλληλα με σκοπό να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν όλους τους μαθητές της τάξης τους ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητά τους παρέχοντας σε όλους ίσες ευκαιρίες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην περίπτωση, όμως που οι εκπαιδευτικοί βαδίζουν μόνοι τους στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς στήριξη, έχουν να επιλέξουν διάφορες άλλες πρακτικές, όπως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η διδασκαλία στρατηγικών, ακόμη και η αλληλοδιδακτική μέθοδος (Αγαλιώτης, 2002). Μια άλλη εξίσου σημαντική διέξοδος είναι εκείνη της εξατομικευμένης διδασκαλίας με τη βοήθεια της ομάδας, η οποία έχει στον πυρήνα της τη διαφοροποίηση της ύλης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η εν

λόγω μέθοδος εφαρμόστηκε σε τάξεις συνεκπαίδευσης πειραματικά (Olson & Platt, 1996).

Στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όλα τα παιδιά με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν δικαίωμα πρόσβασης και συμμετοχής σε ένα ευρύτερο φάσμα του αναλυτικού προγράμματος και σε όλες ανεξαιρέτως τις σχολικές δραστηριότητες. Αυτό σημαίνει ότι δεν πρέπει να περιορίζονται στη διδασκαλία των βασικών μαθημάτων και μόνο (Χαρουπιάς, 2003). Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αποτελούν στήριγμα σε όλους τους μαθητές και να υιοθετούν συμπεριληπτικές πρακτικές με σκοπό τη συμμετοχή όλων των μαθητών και τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, καθώς κι εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να εργάζονται παράλληλα αναλαμβάνοντας ευέλικτες δράσεις εμπλέκοντας τους μαθητές και ταυτόχρονα να συνεργάζονται και με τους γονείς αποβλέποντας στην υποστήριξη όλων των παιδιών μέσα στη σχολική τάξη (Χαρούπιας, 2003).

Έτσι, στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ακολουθείται το μοντέλο της «ελάχιστης απόρριψης». Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό οι μαθητές με τις όποιες δυσκολίες και ιδιαιτερότητες παρουσιάζουν, θα πρέπει να εκπαιδευτούν μαζί με τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην περίπτωση που οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αδυνατούν να συμμετάσχουν με επάρκεια στην εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου, επεμβαίνει ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της τάξης (Χαρούπιας, 2003).

Το αναλυτικό πρόγραμμα διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να αναπτύσσονται σχέσεις ανάμεσα σε όλα τα παιδιά, ενώ το «κρυφό πρόγραμμα» έχει τη δυνατότητα να υποστηρίξει την κοινωνική αλληλεπίδραση (Armstrong, Belmont

& Verillon, 2000). Επομένως, οι απαιτήσεις τόσο σε γνώσεις και δεξιότητες, όσο και σε υποστηρικτικές υπηρεσίες αυξάνουν για όλους όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία συμπεριλαμβανομένου όχι μόνο του προσωπικού του σχολείου, αλλά και όλων των φορέων που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στη διαμόρφωση και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ως εκ τούτου η υλοποίηση τέτοιων σχεδίων απαιτεί πολύ διαθέσιμο χρόνο, προθυμία και προσπάθεια. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να παρουσιαστούν νέες ιδέες στοχεύοντας στην αποτελεσματική διαχείριση των υπαρχόντων πόρων (Χαρούπιας, 2003).

Είναι πολύ σημαντικό μέσω των δικτύων συνεργασίας να παρέχεται βοήθεια και υποστήριξη από εξωτερικούς φορείς, εφόσον η συνεργασία αυτή μπορεί να οδηγήσει τη σχολική κοινότητα στην επιτυχία μέσα από ένα κλίμα αλλαγής (Anderson & Togneri, 2003). Αυτό μπορεί να γίνει, επειδή τα μέλη του δικτύου θα έχουν το ρόλο του κριτικού φίλου και θα συμμετέχουν σε δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας με σκοπό την παροχή υποστήριξης στοχευμένη στην εφαρμογή επιτυχημένων πρακτικών τόσο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσο και για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών (Doherty et al., 2001, Bambino, 2002, Μπαγάκης, 2005, Angelides & Giggs, 2007).

Παράλληλα, τα δίκτυα συνεργασίας μπορούν να υποστηριχθούν και από την εμπλοκή εξωτερικών -εκπαιδευτικών και μη- φορέων. Αρκετές σχολικές κοινότητες έχουν χτίσει δίκτυο συνεργασίας με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, με την τοπική κοινότητα, αλλά και με φορείς παροχής υπηρεσιών κοινωνικής, οικονομικής και ψυχολογικής στήριξης, όπως και με ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Χατζηπαναγιώτου & Μαρμαρά, χ.χ). Όταν μάλιστα το δίκτυο δημιουργείται ανάμεσα σε σχολική μονάδα και κάποιο ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τότε

προωθείται ακόμη περισσότερο η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η διά βίου μάθηση (Day, 1998, Himel et al., 2000, Χατζηπαναγιώτου, 2006).

1.7 ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας κρίνεται αναγκαίο να δοθούν οι ορισμοί των βασικών εννοιών που αυτή μελετά.

Μια από τις βασικές έννοιες της οικείας έρευνας αποτελεί ο όρος ειδική εκπαίδευση. Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2012) ο πρώτος ορισμός για την ειδική εκπαίδευση δόθηκε από τη Ρόζα Ιμβριώτη το 1939, όταν η ίδια χρησιμοποίησε τον όρο θεραπευτική αγωγή, η οποία αποσκοπούσε στη φροντίδα, τη μόρφωση και τη διδασκαλία των παιδιών με προβλήματα σωματικά και ψυχικά. Σύμφωνα με τον ν. 3699/2008 η ειδική αγωγή κι εκπαίδευση αποτελεί το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μάλιστα, η πολιτεία δεσμεύεται να αναβαθμίζει συνεχώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της εν λόγω εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας (Πολυχρονοπούλου, 2012). Παράλληλα, στόχος της ειδικής εκπαίδευσης είναι το παιδί να γίνει ανεξάρτητο και παραγωγικό μέλος της κοινωνίας. Άλλωστε, η ειδική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ειδικές υποστηρικτικές υπηρεσίες, από ειδικά προγράμματα και ειδικούς χώρους, όπως και από ειδικά όργανα, μέσα και ειδικές τεχνικές διδασκαλίας. Δεν πρέπει να παραληφθεί το γεγονός ότι σύμφωνα με την ειδική εκπαίδευση οτιδήποτε το επιπλέον προσφέρεται στο παιδί, θα πρέπει να προσφέρεται στο χώρο του σχολείου σε χρονικά διαστήματα τέτοια που καλύπτουν ολόκληρη τη σχολική ζωή του παιδιού (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Πρέπει να σημειωθεί πως με τον όρο απόψεις εκπαιδευτικών εννοούνται όλες οι θεωρήσεις ενός ζητήματος από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Στην προκειμένη περίπτωση οι θεωρήσεις καλύπτουν το φάσμα της συνεργασίας των σχολικών μονάδων με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τα δίκτυα συνεργασίας που αναπτύσσονται μεταξύ των σχολικών μονάδων με απώτερο σκοπό την προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών (Μπαμπινιώτης, 2012). Με άλλα λόγια, η άποψη είναι η γνώμη που έχει κάποιος για κάποιο συγκεκριμένο θέμα δηλώνοντας την οπτική γωνία από την οποία βλέπει ο ίδιος το θέμα για το οποίο γίνεται λόγος. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2012), η γνώμη ή η άποψη δηλώνει την υποκειμενική εκτίμηση που έχει το άτομο για κάποιο θέμα στηριζόμενη σε κάποια γνώση και μπορεί να λάβει πολλαπλές μορφές. Δεδομένου ότι η γνώμη βασίζεται σε λογική θεμελίωση, αποτελεί κρίση, ενώ στην περίπτωση που η άποψη στηρίζεται πέραν της λογικής θεμελίωσης σε μια γενικότερη θεώρηση ή στάση, θα αποτελεί θέση. Αν, όμως, η άποψη αποτελεί αμετακίνητη πίστη του ατόμου αναφορικά με την αξιοπιστία και την ορθότητα των λεγομένων του, τότε γίνεται λόγος για πεποίθηση. Στην περίπτωση που η άποψη του ατόμου στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα –υπό την έννοια ότι δεν είναι λογικώς επεξεργασμένα –τότε γίνεται λόγος για αντίληψη.

Ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να απαντηθεί στο ελληνικό συγκείμενο και με τον όρο ολική εκπαίδευση. Η έννοια αυτή αναφέρεται στην εκπαίδευση του συνόλου των μαθητών της τάξης, οι οποίοι συμμετέχουν στο σύνολο των δραστηριοτήτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με άλλα λόγια, συμμετέχουν όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την φυλετική καταγωγή, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση και τις δυσκολίες, που ενδεχομένως έχουν (Στασινός, 2013, UNESCO, 1994). Για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης απαιτείται ο σχεδιασμός ενός αναλυτικού προγράμματος και μιας στρατηγικής, που θα μπορούν να

ανταποκριθούν στο όλο φάσμα της διαφορετικότητας των μαθητών στο σύνολό τους (Στασινός, 2013).

Αν και είναι πολύ δύσκολο να δοθεί ένας σαφής και ολοκληρωμένος ορισμός για την έννοια του δικτύου συνεργασίας, αξίζει να τονιστεί η σημασία της δημιουργίας και της ύπαρξης των δικτύων αυτών, καθώς αποτελούν χρήσιμο και θεμελιώδες εργαλείο στη διαδικασία της μάθησης των εκπαιδευτικών. Αυτό συμβαίνει, διότι τα δίκτυα συνεργασίας συντρέχουν στη δημιουργία νέων «κριτικών» φίλων. Μέσα από αυτή τη «φιλία» οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται και αναστοχάζονται σχετικά με τη διδασκαλία τους και την εφαρμογή καλών πρακτικών στις τάξεις τους (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). Μέσα από τα εν λόγω δίκτυα προωθείται πιο εύκολα η μεταρρύθμιση και η βελτίωση στην εκπαιδευτική διαδικασία (Lieberman, 1996), εφόσον υπάρχει πιθανότητα τα δίκτυα συνεργασίας να δημιουργηθούν μέσα από τις άτυπες επαφές και σχέσεις των ατόμων (Veugelers & O’Hair, 2005). Τέλος, τα δίκτυα συνεργασίας διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στη διασπορά της νέας γνώσης και παράλληλα ευνοούν την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε οργανισμούς προωθώντας τη συντονισμένη δράση και το κοινό έργο και την παραγωγή. Αυτή η δικτύωση αποτελεί το συνδετικό κρίκο μιας ομάδας οργανισμών (Clark, 1996).

Έχοντας κάνει μια αρχική εισαγωγή στο θέμα προς μελέτη, έγινε αναφορά στο πρόβλημα και στον σκοπό της έρευνας. Παράλληλα, παρουσιάστηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αποτελούν τους βασικούς πυλώνες αυτής της μελέτης, ενώ έγινε λόγος για την αναγκαιότητα και τη σημαντικότητα της έρευνας. Δεν παραλήφθηκε, ωστόσο, να γίνει αναφορά στους λειτουργικούς ορισμούς που αναδύονται από την έρευνα αυτή. Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει παρουσίαση της

μελέτης που πραγματοποιήθηκε σε ελληνική και ξένη βιβλιογραφία και σε έρευνες αναφορικά με το θέμα που μελετά η εργασία.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συμπερίληψη αποτελεί τη μεγαλύτερη πρόκληση στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης. Έχουν προταθεί πολλαπλοί ορισμοί για την εν λόγω έννοια, βασικός άξονας της οποίας είναι μία εκπαίδευση κι ένα σχολείο για όλους τους μαθητές χωρίς να διαχωρίζονται βάσει φυλετικών, εθνικών, κοινωνικών και θρησκευτικών κριτηρίων ή παρουσίας ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Ainscow, 2005). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αντιμετωπίζεται παγκοσμίως ως μέσο υποστήριξης και αποδοχής της διαφορετικότητας των μαθητών (OECD, 2001). Προκειμένου να φτάσει στο σημείο που εφαρμόζεται σήμερα, διήλθε μέσω διαφόρων σταδίων έχοντας ως εκκίνηση την ασυλοποίηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έπειτα ακολούθησε ο αποϊδρυματισμός, η ενσωμάτωση και η ένταξη και τέλος η συμπερίληψη (Στασινός, 2013).

Αυτό που επιχειρηματολογείται και υποστηρίζεται πλέον είναι η αναδόμηση των κανονικών σχολείων, ώστε να διασφαλίζεται ότι όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως μπορούν να μάθουν αποτελεσματικά. Αξίζει να σημειωθεί ότι η διαδικασία της ένταξης ενέχει έννοια «μεταφύτευσης» της ειδικής εκπαίδευσης και των πρακτικών της στο πρόγραμμα σπουδών της γενικής εκπαίδευσης. Επομένως, τα προγράμματα ένταξης λαμβάνουν τη μορφή ειδικών τάξεων εντός των κανονικών σχολείων. Ως εκ τούτου, η τάση προς τη ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο δε συνοδεύεται από τις απαραίτητες αλλαγές σε επίπεδο οργάνωσης, προγράμματος σπουδών και εφαρμογής άλλων στρατηγικών. Οι οικείες

ελλείψεις αποτελούν το πιο σημαντικό εμπόδιο στην εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Dyson & Millward, 2000, Freire & César, 2003).

Η υπερπήδηση των εμποδίων προς την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας, διότι η συμπερίληψη δεν αποτελεί έργο του ενός, αλλά είναι συλλογικό (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2012). Ως εκ τούτου, συνεργασία δύναται να υπάρξει ανάμεσα:

- σε σχολικές μονάδες του εσωτερικού
- σε σχολικές μονάδες εσωτερικού κι εξωτερικού
- στη σχολική μονάδα και την πολιτεία
- στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς,
- στους εκπαιδευτικούς και το ειδικό επιστημονικό προσωπικό εξωτερικών εκπαιδευτικών φορέων, όπως το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.,
- στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς ή το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων,
- στους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά
- στα παιδιά (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2012).

Κατά τον τρόπο αυτό είναι σημαντικό να αναλυθεί η έννοια της σχολικής μονάδας, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτή λειτουργεί. Εν συνεχεία, θα γίνει αναφορά στην ειδική εκπαίδευση έτσι όπως αυτή διαμορφώθηκε εν γένει, αλλά κι εντός της Ελλάδας. Αναπόσπαστο κομμάτι της ειδικής εκπαίδευσης αποτελεί πλέον το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (πρώην Κ.Δ.Α.Υ.). Για τον λόγο αυτό θα παρουσιαστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματική λειτουργία των κέντρων αυτών, ενώ ταυτόχρονα θα γίνει λόγος για τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο βαίνει προς τη

συμπεριληπτική εκπαίδευση έχοντας ως βασικό θεμέλιο τη συνεργασία, τα δίκτυα συνεργασίας και τις συνεργατικές πρακτικές.

2.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

Η σχολική μονάδα ή απλώς το σχολείο είναι η οργανωμένη εκπαιδευτική μονάδα, όπου παρέχεται η τυπική εκπαίδευση. Ωστόσο, παρατηρείται μια ευρεία ποικιλία ορισμών για τον όρο αυτό, διότι η κάθε επιστήμη αντιμετωπίζει το σχολείο από διαφορετική οπτική γωνία (Σαΐτης, 2005).

Το σχολείο μελετάται ως εκπαιδευτικός οργανισμός στην οικονομική επιστήμη. Συγκεκριμένα η επιστήμη αυτή εστιάζεται στη σχέση κόστους-αποτελέσματος. Από την άλλη πλευρά, η κοινωνική επιστήμη αντιμετωπίζει το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα και επικεντρώνεται στους ρόλους των μελών της ομάδας και σε θέματα ηγεσίας (Σαΐτης, 2005). Η παιδαγωγική επιστήμη θεωρεί την εκπαιδευτική μονάδα ως *«έναν παιδαγωγικό οργανισμό, η υπόσταση του οποίου διαφοροποιείται από τους άλλους οργανισμούς ως προς τη λειτουργία και ειδικά τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα»* (Κωνσταντίνου, 1994).

Πέραν των ορισμών που έχουν δοθεί από τις διάφορες επιστήμες, ουσιαστικά η εκπαιδευτική μονάδα αποτελεί μια σημαντική δημόσια υπηρεσία που παρέχει προγραμματισμένη εκπαίδευση και διακρίνεται από ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Ειδικότερα, είναι μια οργανωμένη υπηρεσία χωρίς δική της νομική προσωπικότητα και είναι προορισμένη να εκπληρώνει συγκεκριμένη αποστολή. Στην αποστολή αυτή το κράτος έχει προκαθορίσει επιμορφωτικούς και διδακτικούς στόχους. Επιπλέον, κάθε εκπαιδευτική μονάδα πρέπει να έχει κτίριο, όπου θα συντελείται η εκπαιδευτική διαδικασία και θα διδάσκεται μια ποικιλία μαθημάτων,

στοιχείο το οποίο δε συντελείται σε κάποιον άλλον εκπαιδευτικό οργανισμό, όπως τα φροντιστήρια (Κωτσίκης, 1998).

Η σχολική μονάδα βοηθά στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων υπό την έννοια ότι δρα εντός των πλαισίων κοινωνικού χώρου, όπου η κοινωνική συμπεριφορά – ατομική και ομαδική – διέπεται από κανόνες. Η λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διέπονται από ένα σύνολο νομοθετικών μέτρων. Τα εν λόγω μέτρα καθορίζουν τον τρόπο λειτουργίας και διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων. Παράλληλα, παρατηρείται πως το εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίζεται αρκετά πολύπλοκο, διότι γίνονται προσπάθειες να ακολουθηθούν οι νέες απαιτήσεις των καιρών. Μετά το νηπιαγωγείο ακολουθεί το εξατάξιο δημοτικό –το οποίο μπορεί να είναι είτε πειραματικό, είτε ειδικής αγωγής, είτε διαπολιτισμικό –, το γυμνάσιο και τέλος, το λύκειο, που επίσης διακρίνεται σε διάφορους τύπους (Σαΐτης, 2005).

Αξίζει να σημειωθεί πως κάθε εκπαιδευτική μονάδα αποτελεί ένα σύστημα ανοιχτό. Με την έννοια αυτή εννοείται ότι το σχολείο επικοινωνεί με το κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο βρίσκεται, κι αφού δεχτεί τις εισροές –μαθητές, εκπαιδευτικούς, αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, εκπαιδευτικά εγχειρίδια – τις μετασχηματίζει σε εκροές αποδίδοντάς τις στο εξωτερικό και πάλι περιβάλλον. Οι εκροές, δηλαδή, αφορούν στο προϊόν της επεξεργασίας των εισροών και δεν είναι άλλα στοιχεία από τις νέες γνώσεις, τις εμπειρίες και τις συμπεριφορές (Πασιαρδής, 2004).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) οι παράγοντες εκείνοι που επηρεάζουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας ανήκουν στο εξωτερικό περιβάλλον. Σε αυτούς συγκαταλέγονται μεταξύ άλλων οι γνώσεις και τα εφόδια των εκπαιδευτικών – στοιχεία που επηρεάζουν κατά συνέπεια όλη την εκπαιδευτική διαδικασία –, οι

γονείς, οι οποίοι μπορούν να συνδράμουν εθελοντικά με τη συμμετοχή τους, αλλά και οικονομικά παρέχοντας πόρους στις σχολικές μονάδες και οι εκπαιδευτικές οργανώσεις, αλλά και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις, που με τις αποφάσεις τους επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα με τη δράση τους. Επιπλέον, αναφορά πρέπει να γίνει και στην νομοθεσία και τους κοινωνικούς οργανισμούς, οι οποίοι απαιτούν από το εκπαιδευτικό σύστημα και τις σχολικές μονάδες να προετοιμάσουν επαρκώς τους μαθητές για τις ανάγκες της αγοράς. Τέλος, υπάρχει και ο παράγοντας εκκλησία που επιδρά, αλλά σε μικρότερο βαθμό, στη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας.

Προκειμένου οι εισροές να μετασχηματιστούν με επιτυχία σε εκροές απαιτείται η εκπαιδευτική μονάδα να εφαρμόζει ορθό προγραμματισμό, οργάνωση, διεύθυνση κι έλεγχο σε όλες τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές της δραστηριότητες (Πετρίδου, 2000). Προς την κατεύθυνση αυτή συμβάλλει η ανατροφοδότηση (Πετρίδου, 2000, Κουτούζης, 1999). Με τον συγκεκριμένο όρο εννοείται η ενέργεια βάσει της οποίας η διοίκηση της σχολικής μονάδας ασκεί επανορθωτική αξιολόγηση στις δραστηριότητες της δεύτερης (Πασιαρδής, 2004).

Η σχολική μονάδα οφείλει να αξιοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους διαθέσιμους πόρους με σκοπό να ικανοποιήσει τις παιδαγωγικές ανάγκες όλων των παιδιών (Πετρίδου, 2003). Στα πλαίσια της σχολικής μονάδας πρέπει να αναπτύσσεται μια υγιής κουλτούρα, ώστε το σχολείο να διαμορφώνει και να ασκεί εκπαιδευτική πολιτική με πιο ενεργό ρόλο. Για το λόγο αυτό απαραίτητη είναι η υποστήριξη από σημαντικούς πυλώνες. Ξεκινώντας με την αρχή της συνεργασίας, αυτή επιτυγχάνεται με την εμπλοκή όλων όσοι συμμετέχουν άμεσα και έμμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σκοπός της συνεργασίας είναι ο προγραμματισμός, η αμοιβαία παρατήρηση, η ανάπτυξη της συλλογικότητας και της υπευθυνότητας (Χυτήρης, 1996). Δεν αρκεί μόνο η υπευθυνότητα, αλλά και η συνυπευθυνότητα, η

οποία δημιουργεί το αίσθημα της κοινής ευθύνης απέναντι στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα. Έπειτα, ο πυλώνας της κοινής στοχοθεσίας αποτελεί βασικό παράγοντα, καθώς ο προσδιορισμός των κοινών στόχων αναδεικνύει τη δυναμική της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, δε γίνεται να παραλειφθεί η αποκέντρωση της εκπαιδευτικής μονάδας. Κατά τον τρόπο αυτό όλοι έχουν λόγο και γνώμη και μπορούν να εισακουστούν, ενώ ταυτόχρονα όλοι αναλαμβάνουν μερίδιο ευθύνης για την όποια απόφαση ή δραστηριότητα. Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μονάδας πρέπει να στηρίζεται η αυτονομία και να κυριαρχεί ο αλληλοσεβασμός. Τα εν λόγω στοιχεία προωθούν την εμπιστοσύνη και το θετικό κλίμα στη σχολική κοινότητα, καλλιεργούν την εποικοδομητική επικοινωνία και στοχεύουν στην πιο άμεση και ανώδυνη επίλυση των δυσκολιών που ανακύπτουν (Πασιαρδής, 2004).

Προς την κατεύθυνση όλων των παραπάνω, ώστε να γίνουν απτή πραγματικότητα, οφείλει να κινηθεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος θα καταφέρει να αναδείξει όλες τις θετικές στάσεις και συμπεριφορές, με σκοπό να υιοθετηθούν από το εκπαιδευτικό προσωπικό (Ανθοπούλου, 1999). Εύλογα θα απαντούσε κάποιος πως για να καταστεί αυτή η ενέργεια εφικτή χρειάζεται στρατηγική ανάπτυξης και στρατηγική αλλαγής. Η στρατηγική ανάπτυξης αφορά στην ανάπτυξη των ίδιων των ατόμων μέσα στη μονάδα, ενώ η στρατηγική της αλλαγής σχετίζεται με την αλλαγή και τη βελτίωση νορμών μέσω των σεμιναρίων και των επιμορφώσεων (Κάντας, 1995).

2.3 ΔΟΜΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Όσον αφορά στην οργανωτική δομή της σχολικής μονάδας, πρέπει να σημειωθεί πως η σχολική μονάδα εντάσσεται σε ένα διοικητικό σύστημα, το οποίο

διαρθρώνεται σε τρία επίπεδα: το τοπικό, το περιφερειακό και το εθνικό. Μάλιστα, μέχρι το 2002 το σύστημα ήταν περισσότερο συγκεντρωτικό και με το νόμο 2986/2002 γίνονται βήματα προς ένα σύστημα αποκεντρωτικό (Στραβάκου, 2003).

Με το νόμο 1566/85 δημιουργήθηκαν διοικητικά και γνωμοδοτικά όργανα, όπως ο Σύλλογος Γονέων, το Σχολικό Συμβούλιο, η Σχολική Επιτροπή και το Μαθητικό Συμβούλιο. Τα εν λόγω όργανα συμμετέχουν στα δρώμενα της σχολικής μονάδας συμβάλλοντας στη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Στραβάκου, 2003).

Ο Σύλλογος Γονέων αποτελεί υποστηρικτικό όργανο και συγκροτείται σε κάθε σχολείο. Ο Σύλλογος στηρίζει το εκπαιδευτικό έργο, καθώς και τη λειτουργία του σχολείου και παράλληλα αποτελεί το δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και κοινωνίας (Ανδρέου & Μαντζούφας, 1999). Εν συνεχεία, το Σχολικό Συμβούλιο έχει χαρακτήρα γνωμοδοτικό και υποστηρικτικό. Κύριο μέλημά του είναι η ομαλή λειτουργία του σχολείου και η αναζήτηση τρόπων επικοινωνίας ανάμεσα σε διδάσκοντες και γονείς. Παράλληλα, αναπτύσσει προγράμματα πολιτιστικού χαρακτήρα και επιμορφωτικές ημερίδες για τους γονείς (Βαλσαμόπουλος, 1998).

Έπειτα, η Σχολική Επιτροπή, ως αποφασιστικό και γνωμοδοτικό όργανο, αποσκοπεί στη διαχείριση των πόρων και των πιστώσεων που διατίθενται για τις λειτουργικές δαπάνες της σχολικής μονάδας. Ας σημειωθεί ότι το όργανο αυτό αποτελεί το συνδετικό κρίκο μεταξύ σχολείου και τοπικής αυτοδιοίκησης (Μιχόπουλος, 1998).

Επικεφαλής της σχολικής μονάδας είναι ο διευθυντής, που θεωρείται και διοικητικό στέλεχος. Ο διευθυντής έχει την ευθύνη της αποτελεσματικής και αποδοτικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τους Everard & Morris

(1999), ο διευθυντής οφείλει να αξιοποιεί τη συνεργασία με τα ανωτέρω όργανα της σχολικής μονάδας ώστε να επιτύχει στο βέλτιστο τους στόχους του. Βέβαια, η επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας εξαρτάται από την ικανότητα και το επίπεδο επικοινωνίας των μετεχόντων της σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

Στο επόμενο υποκεφάλαιο διαφαίνονται όχι μόνο τα στάδια μέσα από τα οποία διήλθε η ειδική εκπαίδευση με την πάροδο των χρόνων, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο η εν λόγω εκπαίδευση αποτέλεσε μέρος των σχολικών μονάδων.

2.4 ΣΤΑΘΜΟΙ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η ανάπτυξη της ειδικής εκπαίδευσης περιλαμβάνει μια σειρά σταδίων κατά τα οποία τα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα προσπάθησαν να μελετήσουν τρόπους αποτελεσματικής ανταπόκρισης στα παιδιά με αναπηρία και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ενίοτε η ειδική εκπαίδευση παρουσιάζεται σαν αναπόσπαστο και υποστηρικτικό έρεισμα προς τη γενική αγωγή, ενώ άλλοτε διαχωρίζεται εντελώς από αυτή. Αναφέρεται πως αρχικά τα ειδικά σχολεία λειτουργούσαν ξεχωριστά από τα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, αλλά σε παράλληλο εκπαιδευτικό σύστημα (Ainscow & César, 2006). Η καταλληλότητα των ξεχωριστών εκπαιδευτικών συστημάτων αναφορικά με την ειδική και τη γενική εκπαίδευση αμφισβητήθηκε αφενός για το σεβασμό προς τα ανθρώπινα δικαιώματα κι αφετέρου για την αποτελεσματικότητα ως προς τη λειτουργία τους (Ainscow & César, 2006).

Η Ειδική Εκπαίδευση διήλθε από σημαντικούς σταθμούς ανάπτυξης από τη στιγμή που εμφανίστηκε κατά τα πρώτα χρόνια του 20^{ου} αιώνα και κατόπιν διαμορφώθηκε σε αυτόνομη οντότητα (Στασινός, 2013).

Το πρώτο στάδιο αφορούσε στον ιδρυματισμό και την ασυλοποίηση ατόμων με σοβαρά νοητικά, αισθησιοκινητικά και ψυχιατρικά ελλείμματα (Στασινός, 2013). Ο ιδρυματισμός και η ασυλοποίηση σχετίζονται άμεσα με τις κοινωνικές αντιλήψεις που επικρατούσαν κατά τους προηγούμενους αιώνες. Πιο συγκεκριμένα, κυριαρχούσε η ιδεολογία της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού. Με άλλα λόγια, τα άτομα που υστερούσαν νοητικά και ψυχολογικά περιθωριοποιούνταν και οδηγούνταν σε ιδρύματα ή άσυλα. Πρόκειται, λοιπόν, για έναν κοινωνικό μηχανισμό, ο οποίος επέτρεπε στην κοινότητα να απαλλάσσεται από τα «ετερογενή και βλαβερά» στοιχεία (Στασινός, 2013).

Δεν πρέπει να παραληφθεί το γεγονός ότι οι αρχές του 20^{ου} αιώνα συνδέονται άρρηκτα με δύο σημαντικότες τομές στην Εκπαίδευση. Η πρώτη αφορά στην αρχή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Μπουζάκης, 1994). Σύμφωνα με την αρχή αυτή υπάρχει η φιλοσοφική πίστη ότι κάθε παιδί που παρεκκλίνει της τυπικής ανάπτυξης, πρέπει να παρευρίσκεται σε ένα περιβάλλον εκπαίδευσης και διαβίωσης, το οποίο να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο κοντά στο κανονικό (Στασινός, 2013). Η δεύτερη τομή αφορά στην εκπαιδευσιμότητα και αγγίζει τα έτη 1900-1950 (Στασινός, 2013). Κατά τον όρο «εκπαιδευσιμότητα» τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι σε θέση να παρακολουθούν προγράμματα της βασικής εκπαίδευσης, καθώς και επαγγελματικής κατάρτισης. Τα εν λόγω προγράμματα είναι προσαρμοσμένα με κατάλληλο τρόπο, ώστε να μπορούν να εξασφαλίζουν θετικές προοπτικές για την κοινωνική ένταξη των ατόμων αυτών (Στασινός, 2013).

Επόμενος σταθμός της Ειδικής Εκπαίδευσης αποτελεί η ομαλοποίηση και ο αποϊδρυματισμός (Καπαρουνάκη & Πλακιά, 2007). Σύμφωνα με τους όρους αυτούς εννοείται «η απομάκρυνση των ατόμων από το παραδοσιακό σχήμα του επιτηρούμενου περιορισμού τους σε ιδρύματα και η ταυτόχρονη στροφή προς μια μεταχείριση με

περισσότερο θεραπευτικό προσανατολισμό» (Καπαρουνάκη & Πλακιά, 2007). Πιο συγκεκριμένα, η πρακτική της ομαλοποίησης μπορεί να διέλθει από επίπεδα, όπως η ενσωμάτωση του παιδιού με ελαφρά ανεπάρκεια σε μια κανονική-τυπική τάξη μαθητών έως την αποϊδρυματοποίησή του με την έννοια ότι ένα παιδί με βαριά ή πολύ βαριά ανεπάρκεια μπορεί να παραμένει περισσότερο στο σπίτι και την κοινότητα παρά να είναι εσώκλειστο σε κάποιο ίδρυμα (Στασινός, 2013). Από την ομαλοποίηση και τον αποϊδρυματισμό υπάρχει μετάβαση στην ένταξη και την ενσωμάτωση. Η στρατηγική της ένταξης κι έπειτα της ενσωμάτωσης άρχισε να εφαρμόζεται αρχικά σε εκπαιδευτικά συστήματα των δυτικών χωρών. Πιο συγκεκριμένα, άρχισαν να λειτουργούν αυτόνομες ειδικές μονάδες, ειδικές και παράλληλες τάξεις, καθώς και τμήματα παράλληλης στήριξης στον ίδιο χώρο με τα κανονικά σχολεία. Στις εν λόγω μονάδες φοιτούσαν παιδιά με ανεπάρκειες, τα οποία παρακολουθούσαν το δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα. Ταυτόχρονα με το δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα, είχαν τη δυνατότητα να αποτελέσουν μέλη του κορμού της κανονικής εκπαίδευσης. Αυτό σήμαινε ότι είχαν την ευκαιρία να μοιράζονται κοινές εκδηλώσεις, αλλά και τον ελεύθερο χρόνο κατά τα διαλείμματα, τις εκδρομές και τις επισκέψεις σε διάφορους χώρους με τους συμμαθητές τους με τυπική ανάπτυξη που φοιτούσαν στα κανονικά σχολεία. Η συγκεκριμένη στρατηγική προσπάθησε να προσεγγίσει την Ειδική Εκπαίδευση στις παρυφές της Γενικής Εκπαίδευσης με σκοπό να διευκολύνει όσο το δυνατόν περισσότερο την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Στασινός, 2013).

Κατόπιν της ενσωμάτωσης και της ένταξης ακολουθεί η Συμπεριληπτική ή Ολική εκπαίδευση, η οποία αποτελεί μεταβατικό στάδιο της Ειδικής Εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί πως από τις αρχές της δεκαετίας του '90 είχε αρχίσει να

αναπτύσσεται η φιλοσοφία της συμπερίληψης σε πολλά μέρη ανά τον κόσμο (UNESCO, 2001).

Σε πρώτη φάση, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκονταν στο σχολείο μαζί με άλλα παιδιά που είχαν παρόμοιες δυσκολίες και με αυτόν τον τρόπο συγκροτούσαν μια ειδική μονάδα εκπαίδευσης. Η δημιουργία αυτών των μονάδων έδινε την ευκαιρία στους μαθητές να διευκολύνονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας πάντα στο πλευρό τους εκπαιδευτικούς κατάλληλα καταρτισμένους για την ικανοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους. Ωστόσο, η πρακτική αυτή διαχώριζε τους μαθητές αυτούς από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους που είχαν την ίδια χρονολογική ηλικία. Κατ' επέκταση ανέκυψαν έννοιες, όπως ο στιγματισμός, ο αποκλεισμός και η ύπαρξη διαφοράς ανάμεσα στους μαθητές (Στασινός, 2013).

2.5 ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η Ειδική Εκπαίδευση παρουσιάζει έναν χαρακτήρα διεπιστημονικό λόγω του γεγονότος ότι αποτελεί έναν νέο κλάδο των Κοινωνικών Επιστημών. Για το λόγο αυτό έχει αναπτύξει συνεργασίες όχι μόνο με επιστήμες, αλλά και με ειδικούς επαγγελματίες. Μερικές από τις επιστήμες, με τις οποίες συνεργάζεται, είναι –εκτός από την Παιδαγωγική –η Κοινωνιολογία, η Ιατρική, η Ψυχολογία, η Φυσικοθεραπεία, η Κινησιοθεραπεία, η Λογοθεραπεία, η Κοινωνική Εργασία και άλλες. Αξίζει να σημειωθεί πως η Ειδική Εκπαίδευση έχει αναπτύξει δεσμούς με την Αναπτυξιακή Ψυχολογία, την Παιδοψυχιατρική και την Παιδονευρολογία, διότι αυτός που εμπλέκεται στο χώρο της Ειδικής Εκπαίδευσης οφείλει να γνωρίζει το κλινικό προφίλ

και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Στασινός, 2013).

Κύριο μέλημα του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι να προσπαθεί συνεχώς να προσαρμόζει, να αναπροσαρμόζει και να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του, ώστε αυτή να ανταποκρίνεται όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή. Παράλληλα, οφείλει να εργάζεται, ώστε ο μαθητής να είναι σε θέση να αποκτά νέες γνώσεις και να υιοθετεί νέες συμπεριφορές στην καθημερινότητά του. Προς επίτευξη των ανωτέρω στόχων ουσιαστικό ρόλο διαδραματίζουν τα δίκτυα συνεργασίας που αναπτύσσονται μεταξύ του εκπαιδευτικού και ειδικών επιστημόνων. Επομένως, στο σημείο αυτό γίνεται λόγος για διεπιστημονική συνεργασία, μέλη της οποίας αποτελούν επιστήμονες που προέρχονται από διάφορους κλάδους, όπως ο ψυχολόγος, ο λογοπεδικός, ο κοινωνικός λειτουργός και άλλοι. Όλα αυτά τα μέλη αποτελούν τη διαγνωστική ομάδα των Κέντρων Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) (Στασινός, 2013).

Όταν, λοιπόν, υπάρχει η διεπιστημονική συνεργασία που αναφέρθηκε παραπάνω, τότε τα αποτελέσματα είναι σε μεγάλο βαθμό ωφέλιμα για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί αντιμετωπίζεται ολιστικά ως άτομο, καθώς και ως μέλος που αλληλεπιδρά με υποομάδες-υποσυστήματα, όπως το σχολείο, η οικογένεια και η ομάδα των φίλων. Παράλληλα, έχει την ευκαιρία να ανταλλάξει απόψεις, εμπειρίες και γνώσεις με το ειδικό επιστημονικό προσωπικό, ενώ θέτει στόχους ώστε να καταστήσει τον εαυτό του πιο αποτελεσματικό. Η συνεργασία των διαφόρων επιστημονικών κλάδων με σκοπό την υποστήριξη της ειδικής εκπαίδευσης δίνει την ευκαιρία να αναπτυχθεί κουλτούρα υποστήριξης κι αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ του ειδικού επιστημονικού προσωπικού και των

εκπαιδευτικών. Παράλληλα, σημειώνεται συνεχής βελτίωση μέσω νέων ιδεών και καινοτόμων στρατηγικών (Fullan & Hargreaves, 1992).

Η διεπιστημονική ομάδα μπορεί να συνεργαστεί με τους γονείς του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς οι δεύτεροι πρέπει να έχουν υποστήριξη προκειμένου να συμβάλλουν κι αυτοί ισότιμα στην πρόοδο του παιδιού. Συνεργασία πρέπει να υπάρχει και με τους ίδιους τους μαθητές. Αποτέλεσμα αυτής της συνεργασίας είναι η καλλιέργεια φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών και η ανάδειξη της φωνής και της άποψης όλων. Τα παιδιά λαμβάνουν την πρωτοβουλία να συμμετάσχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως ο αυτοέλεγχος, η διαπραγμάτευση, η συνεργασία (Αλκούνη-Σύλλογος AMEA, 2015). Το έργο της διεπιστημονικής ομάδας μπορεί να επεκταθεί και στην κοινότητα δημιουργώντας η ίδια δίκτυα συνεργασίας και διασυνδεδετική εργασία με φορείς της κοινότητας αξιοποιώντας τους υλικούς και τους άυλους πόρους της κοινότητας (Αλκούνη-Σύλλογος AMEA, 2015).

Η προσπάθεια της διεπιστημονικής ομάδας δεν καθίσταται πάντοτε εύκολη. Υπάρχει διαφορετική φιλοσοφία στη βασική εκπαίδευση, αλλά και διαφορά ως προς τη σκέψη και τις αντιλήψεις (Miller et al., 1999). Ένα άλλο βασικό εμπόδιο αποτελούν φυσικοί παράγοντες, όπως η έλλειψη χρόνου, ο τόπος, η διάρκεια, η σημαντικότητα του προβλήματος (Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007). Από την κοινωνία σήμερα λείπουν οι δομές που λειτουργούν με ολιστική φιλοσοφία, όπως επίσης λείπουν οικονομικοί πόροι και το προσωπικό που θα στελεχώσει τις διεπιστημονικές ομάδες (Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007).

2.6 Η ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Στην Ελλάδα η εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διήλθε από τρία στάδια ακολουθώντας τις αντιλήψεις της κοινωνίας. Το πρώτο στάδιο ήταν εκείνο της απόρριψης ή της κακομεταχείρισης. Έπειτα, ακολούθησε το στάδιο του οίκτου, της προστασίας και του εγκλεισμού με τη δημιουργία ασύλων και ιδρυμάτων. Τέλος, σειρά είχε εκείνο των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και της ισότιμης συμμετοχής. Το τελευταίο αυτό στάδιο ήταν αποτέλεσμα των κινημάτων για την αναγνώριση της διαφορετικότητας του κάθε παιδιού και τη διεκδίκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Στασινός, 2013).

Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα απαριθμεί περίπου έναν αιώνα, καθώς η εξέλιξή της σημειώθηκε με πολύ αργό ρυθμό λόγω ανισομερούς εμπλοκής ιδιωτικής και κρατικής πρωτοβουλίας (Στασινός, 2013). Το πρώτο ίδρυμα στην Ελλάδα λειτούργησε περίπου στα 1906 με 1907 και μάλιστα από ιδιωτική πρωτοβουλία και ήταν ο «Οίκος Τυφλών». Το ίδρυμα αυτό αποτελούσε μια σχολή για άτομα με τύφλωση. Έπειτα, κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου δημιουργήθηκε μια σειρά από ιδρύματα, όπως η «Γενική Εταιρεία προς Προστασίαν της Παιδικής και Εφηβικής Ηλικίας», το «Παιδολογικόν Ινστιτούτον Αθηνών» και άλλα. Στις αρχές της δεκαετίας του '30 συστάθηκε η «Εταιρεία Προστασίας Ανηλίκων» και ο «Εθνικός Οίκος Κωφάλαλων», ενώ το 1937 ιδρύθηκε στο «Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον Αθηνών» στην Καισαριανή. Το σχολείο αυτό υπήρξε το πρώτο ειδικό σχολείου που λειτούργησε για παιδιά με νοητική υστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές και πολιτισμική αποστέρηση, η συνεισφορά του οποίου σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης στη Ελλάδα υπήρξε πολύ σημαντική. Ταυτόχρονα, συστάθηκε και η «Ελληνική Εταιρεία Προστασίας και Αποκαταστάσεως Αναπήρων Παίδων» (ΕΛ.Ε.Π.Α.Α.Π.).

Κατά την περίοδο του εμφυλίου πολέμου ιδρύθηκαν ο Φάρος Τυφλών της Ελλάδος και η Σχολή Τυφλών Βορείου Ελλάδος «Ο ΗΛΙΟΣ» (Στασινός, 2013).

Μετά τον β' παγκόσμιο πόλεμο το πρώτο μέλημα του κράτους ήταν η φροντίδα της φυσικής και ψυχικής υγείας των παιδιών. Ως εκ τούτου ιδρύθηκαν ιατροπαιδαγωγικά κέντρα για τη διάγνωση και τη θεραπεία παιδιών κι εφήβων με διάφορα προβλήματα, καθώς και για την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών σε γονείς κι εκπαιδευτικούς. Στα 1956 ιδρύθηκε το Πρότυπον Ειδικόν Εκπαιδευτήριον Κωφών και Βαρηκόων, όπως και το Κέντρον Αποκαταστάσεως Αναπήρων Παίδων Βούλας. Παράλληλα, ιδρύθηκε από το κράτος το Νευροψυχιατρικόν Νοσοκομείον Παίδων Νταού Πεντέλης, όπου λειτούργησε ειδική μονάδα για παιδιά με νοητική υστέρηση. Την ίδια περίοδο άρχισαν να λειτουργούν φιλανθρωπικά ιδρύματα, όπως το Κέντρον Θεραπευτικής Παιδαγωγικής «Το Στουπάθειον», το οποίο αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα ημερήσιου κέντρου για την εκπαίδευση παιδιών με νοητική υστέρηση. Αξίζει να σημειωθεί πως ο πρώτος διευθυντής του εν λόγω ιδρύματος ήταν ο Κώστας Καλαντζής, ο οποίος θεωρείται ο πατέρας της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Έπειτα, στα 1967 ιδρύθηκε το Κέντρον Εκπαιδεύσεως Σπαστικών Παίδων, ενώ δύο χρόνια αργότερα λειτούργησε στο Υπουργείο Παιδείας Γραφείον Ειδικής Εκπαιδεύσεως. Κατόπιν πίεσεως από τους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ιδρύθηκαν 45 ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες στα πρότυπα δημοτικά σχολεία ανά την ελληνική επικράτεια (Στασινός, 2013).

Κατά τη δεκαετία του '70, στην αρχή, δηλαδή, της περιόδου της μεταπολίτευσης, η ειδική εκπαίδευση σημείωσε σημαντικά βήματα προόδου κι ανάπτυξης στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, οργανώθηκε για πρώτη φορά ετήσιο επιμορφωτικό πρόγραμμα προς κατάρτιση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης σε θέματα σχετικά με την ειδική εκπαίδευση. Σημαντική χρονολογία θεωρείται το 1981, όταν μετά από μεγάλη καθυστέρηση ψηφίστηκε το πρώτο νομοσχέδιο ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης από την Ελληνική Βουλή (Νόμος υπ' αριθ. 1143/1981). Σύμφωνα με τον εν λόγω νόμο, το Υπουργείο Παιδείας αναλάμβανε την ευθύνη της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, καθώς και της επαγγελματικής κατάρτισης ειδικών για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα, η φοίτηση σε ειδικά σχολεία κατέστη υποχρεωτική για παιδιά με ανάλογα προβλήματα ηλικίας 6 έως 17 ετών, ενώ η ειδική εκπαίδευση θα έπρεπε να παρέχεται σε ειδικούς χώρους, όπως ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις σε κανονικά σχολεία, ειδικά επαγγελματικά σχολεία ή νοσοκομειακές και ψυχιατρικές μονάδες.

Όταν την εξουσία στην Ελλάδα ανέλαβε η σοσιαλιστική κυβέρνηση στις αρχές της δεκαετίας του '80, η ίδια υιοθέτησε μια στρατηγική για την πιο γρήγορη ανάπτυξη της Ειδικής Εκπαίδευσης στη χώρα. Η στρατηγική αυτή περιελάμβανε την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, τη σχολική και κοινωνική ένταξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την αμοιβαία αποδοχή των παιδιών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με σκοπό την ομαλή μετάβασή τους από το σχολείο στην κοινωνική ζωή έχοντας ενεργή δράση. Στα 1984 ιδρύθηκε η Σχολή Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, ενώ έναν χρόνο αργότερα ψηφίστηκε νέος νόμος για την ειδική εκπαίδευση και αγωγή. Σύμφωνα με τον νόμο αυτό μπορούσαν να ιδρύονται σε πιλοτική μορφή ειδικές τάξεις στα κανονικά σχολεία για παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση, καθώς και ειδικά σχολεία για παιδιά με φυσικές ανεπάρκειες. Επιπλέον, θα μπορούσαν να εισάγονται νέες ειδικότητες στην ειδική εκπαίδευση, όπως λογοθεραπευτές, σχολικοί ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί. Οι ειδικές εκπαιδευτικές ομάδες θα είχαν τη δυνατότητα να εξοπλίζονται με νέα διδακτικά μέσα συμπεριλαμβανομένου και του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Τέλος,

προβλεπόταν η ενημέρωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με σχολικές πρακτικές για την ειδική εκπαίδευση και αγωγή (Νόμος υπ' αριθ. 1566/1985).

Ο νόμος δεν προέβλεπε κάτι για την κατάρτιση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, εισήχθη το μάθημα της Ειδικής Αγωγής σε προπτυχιακό επίπεδο στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων από τη δεκαετία του '80 κι έπειτα. Παράλληλα, το Υπουργείο Παιδείας κάνει προσπάθειες για την ενημέρωση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, ενώ αρχίζει να αμφισβητείται το ιατρικό μοντέλο. Επομένως, από τη δεκαετία του '90 κι εξής η κατάσταση στην ειδική αγωγή βελτιώνεται σημαντικά με την προσοχή να στρέφεται στη συμπεριληπτική ή την ολική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, πριμοδοτείται ο συμμετοχικός ρόλος του μαθητή στα σχολικά δρώμενα και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, οι ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή και εξειδικευμένο προσωπικό είναι αισθητές με αποτέλεσμα η εξατομικευμένη προσέγγιση να καθίσταται ανέφικτη (Στασινός, 2013).

Λίγα χρόνια αργότερα και συγκεκριμένα το 2000 ψηφίστηκε ένας νέος νόμος για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο οποίος συμπλήρωσε κι αντικατέστησε τον προηγούμενο νόμο για τη Γενική και τη Ειδική Εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον νέο νόμο άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να θεωρηθούν εκείνα που παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες ως προς τη μάθηση και την προσαρμογή λόγω παρουσία σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων. Στα προβλήματα αυτά μπορούν να συμπεριληφθούν η νοητική ανεπάρκεια, ιδιαίτερα προβλήματα όρασης, προβλήματα λόγου και ακοής, δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, αυτισμός, αναπτυξιακές διαταραχές και άλλα (Ν.2817/2000).

Η διάγνωση τέτοιου είδους περιπτώσεων γίνεται, σύμφωνα με τον νέο νόμο, από τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) με διεπιστημονική αξιολόγηση. Αργότερα με νεότερο νόμο (Νόμος 3699) τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης μετονομάστηκαν Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.).

Προσφάτως, το 2008, ψηφίστηκε νέος νόμος από τη Βουλή και είχε τον τίτλο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Ως εκ τούτου, σημειώνεται αντικατάσταση του όρου Ειδική Αγωγή από τον διευρυμένο πλέον όρο Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και ταυτόχρονα προσδίδεται έμφαση στη λειτουργικότητα και τη δυνατότητα για τη συμμετοχή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρά στις δυσκολίες τους αυτές καθαυτές. Σύμφωνα με τον νεότερο νόμο προβλέπεται η παροχή στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέχρι και το 23^ο έτος της ηλικίας τους. Η εν λόγω στήριξη περιλαμβάνει λογοθεραπεία, ψυχολογική και παιδαγωγική υποστήριξη, φυσικοθεραπεία, κοινωνική και συμβουλευτική εργασία, όπως επίσης και πρόνοια για ασφαλή μετακίνηση από και προς το σχολείο. Η ειδική αγωγή κι εκπαίδευση παρουσιάζει πλέον υποχρεωτικό χαρακτήρα και εκλαμβάνεται ως αναπόσπαστο τμήμα της δημόσιας παιδείας (Ν.3699/2008).

Στις μέρες μας στα δημόσια σχολεία γενικής εκπαίδευσης φοιτούν αρκετοί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στους μαθητές αυτούς παρέχεται πρόσθετη διδακτική στήριξη ή παράλληλη στήριξη στην ίδια την τάξη. Υπάρχει περίπτωση αυτοί οι μαθητές να φοιτούν σε τμήματα ένταξης. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα. Παράλληλα, παρέχονται κίνητρα για τη

λειτουργία μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών σε θέματα σχετικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση σε Πανεπιστήμια ανά την Ελλάδα (Στασινός, 2013).

Οι δράσεις του Υπουργείου Παιδείας σε σχέση με θέματα που αφορούν στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση επικεντρώνονται στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων με σκοπό την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού. Γίνονται προσπάθειες για εξίσωση των δικαιωμάτων στην εκπαίδευση και τη ζωή, καθώς και για ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας. Ταυτόχρονα, δημιουργούνται όσο είναι δυνατόν κατάλληλες προϋποθέσεις για τη σχολική ενσωμάτωση, την κοινωνική αποδοχή και την ανάπτυξη γνώσεων. Αυτά έχουν ως στόχο τα παιδιά να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, για να καταστούν όλα τα παραπάνω υλοποιήσιμα, χρειάζονται κατάλληλα διαμορφωμένα προγράμματα σπουδών, ειδικό εκπαιδευτικό υλικό σε έντυπη και ψηφιακή μορφή, αλλά και υλικοτεχνικό εξοπλισμό, καθώς κι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με δια ζώσης ή εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Στασινός, 2013).

2.7 Κ.Δ.Α.Υ. ΚΑΙ ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Με βάση τις Θεμελιώδεις Αρχές των Ηνωμένων Εθνών για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (1975) προωθείται η θεωρία περί ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές, γεγονός το οποίο είχε άμεσο αντίκτυπο στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης κι έκτοτε η ελληνική πολιτεία προσπαθεί να εναρμονιστεί στα νέα δεδομένα.

Πριν ακόμη ιδρυθούν τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης το 2001 τις διαγνωστικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες αναλάμβαναν οι νομαρχιακές διαγνωστικές κινητές μονάδες. Παράλληλα, υπήρχαν ιατροπαιδαγωγικές

διαγνωστικές υπηρεσίες σε μεγάλα αστικά κέντρα, όπως επίσης και οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες ανά την επικράτεια.

Η δημιουργία των Κ.Δ.Α.Υ. κι έπειτα των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ήταν αποτέλεσμα της προσπάθειας εναρμόνισης της πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας με την Ευρωπαϊκή Ένωση. Ως εκ τούτου, η Ελλάδα είναι μία από τις χώρες που υιοθέτησαν την πολιτική της ίδρυσης και της λειτουργίας διαγνωστικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με το νόμο 2817/2000 ιδρύονται και λειτουργούν πιλοτικά 22 Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης, ενώ μέχρι το 2003 ο θεσμός επεκτάθηκε με την ίδρυση και τη λειτουργία 32 επιπλέον Κέντρων. Σε κάθε νομό λειτουργούσε ένα Κ.Δ.Α.Υ. Ωστόσο, στα μεγάλα αστικά κέντρα της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης λειτουργούσαν περισσότερα Κ.Δ.Α.Υ. λόγω της μεγαλύτερης ανάγκης για κάλυψη περισσότερων μαθητών. Τα Κ.Δ.Α.Υ. υπάγονταν στον υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Ν. 2817/2000) και προσέφεραν υπηρεσίες σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι παρουσίαζαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα Κ.Δ.Α.Υ. λειτουργούν μέχρι και το 2008. Κατόπιν με το νόμο 3699/2008 καταργούνται τα Κ.Δ.Α.Υ. και ιδρύονται τα Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.). μεταβιβάζονται όλες οι οργανικές θέσεις του προσωπικού και οι αρμοδιότητες από τα Κ.Δ.Α.Υ. στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Στην ονομασία των εν λόγω κέντρων απαλείφθηκε ο όρος «αξιολόγηση» και προστέθηκε ο όρος «διαφοροδιάγνωση». Αξίζει να σημειωθεί πως ο όρος «διαφοροδιάγνωση» εξηγείται από τον ίδιο το νόμο (Ν. 3699/2008). Σύμφωνα με τον ανωτέρω όρο εννοείται η «*διαγνωστική διαδικασία μέσω της οποίας αποκλείονται παθήσεις με παρόμοια συμπτώματα, ώστε να καταλήξουμε στην επικρατέστερη διάγνωση. Η διαφορική διάγνωση αποτελεί μέρος της διεπιστημονικής αξιολόγησης με σκοπό τη συγκέντρωση των αναγκαίων δεδομένων για*

το σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την παροχή κατάλληλων υποστηρικτικών δομών και υπηρεσιών.»

Επιπλέον, τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αποτελούν εκπαιδευτικές υπηρεσίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που υποστηρίζουν την ειδική αγωγή. Λειτουργούν στην έδρα του κάθε νομού. Η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική ασκείται από τη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας μέσω των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Σήμερα στην Ελλάδα λειτουργούν 62 ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και προσφέρουν διαγνωστικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες σε μαθητές 4 έως 22 ετών. Το προσωπικό με το οποίο επανδρώνονται τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είναι εκπαιδευτικοί προσχολικής, δημοτικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικό επιστημονικό προσωπικό, όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές, αλλά και διοικητικοί υπάλληλοι.

Σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 αναφέρεται πως τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. έχουν ως σκοπό την *«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»*.

Παράλληλα, στον ίδιο νόμο παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο οι αρμοδιότητες των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Πιο συγκεκριμένα, τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ασχολούνται με:

α) την έρευνα με σκοπό την ανίχνευση και διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των απιδιών της προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

β) την εισήγηση για την κατάταξη, εγγραφή και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα, όπως επίσης και με την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής

πορείας των μαθητών. Η διαδικασία αυτή γίνεται σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους της ειδικής αγωγής, ενώ μπορούν να συνδράμουν και οι σχολικοί σύμβουλοι πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως και οι διευθυντές και το ειδικό επιστημονικό προσωπικό των σχολικών μονάδων.

γ) την εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων που να αφορούν σε ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική υποστήριξη και σε δημιουργική απασχόληση. Παράλληλα, προωθεί υποστηρικτικές δραστηριότητες σε σχολεία, στο σπίτι ή στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

δ) την παροχή συμβουλευτικής κι επαγγελματικής υποστήριξης κι ενημέρωσης σε όλους όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και με την διοργάνωση συμβουλευτικών κι ενημερωτικών προγραμμάτων για τους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών.

ε) τον καθορισμό του είδους των τεχνικών βοηθημάτων και οργάνων που έχει ανάγκη το παιδί στο σχολείο ή το σπίτι, καθώς και την κατάρτιση προτάσεων για την καλύτερη παραμονή του στους χώρους της εκπαίδευσης.

στ) την εισήγηση και την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίας στις εξετάσεις της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

ζ) την εισήγηση στις αρμόδιες υπηρεσίες για ίδρυση, κατάργηση, προαγωγή, υποβιβασμό, μετατροπή ή συγχώνευση των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής ή τμημάτων ένταξης, τη στελέχωσή τους ή την προσθήκη τμημάτων ειδικοτήτων ή τη μείωση, αύξηση των θέσεων.

ι) τη σύνταξη ετήσιας έκθεσης πεπραγμένων, η οποία υποβάλλεται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και στο Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

ια) την πρόταση για εφαρμογή προγραμμάτων πρόωξης παρέμβασης για μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπου απαιτείται.

Ο κανονισμός λειτουργίας των Κ.Δ.Α.Υ., ο οποίος μέχρι σήμερα ισχύει και για τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., στο άρθρο 4, παρ. 1 αναφέρει πως *«όλες οι πράξεις, ενέργειες και εισηγήσεις του Κ.Δ.Α.Υ. έχουν εκπαιδευτικό προσανατολισμό»*. Στο άρθρο 2, παρ. 1 του νόμου 3699/2008 αναφέρεται πως *«στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης περιλαμβάνονται η διαφοροδιάγνωση, η διάγνωση, η αξιολόγηση και αποτύπωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών»*. Το κάθε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. απευθύνεται σε διαφορετικό γεωγραφικό χώρο στο οποίο λειτουργούν διαφορετικές δομές ειδικής αγωγής και διαφορετικό μαθητικό πληθυσμό από τον οποίο προέρχονται οι μαθητές προς υποστήριξη. Το γεγονός αυτό αντανακλά διαφορετικές απαιτήσεις λειτουργίας και προσαρμογής της υπηρεσίας στις ιδιαιτερότητες και ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Ως εκ τούτου, αυξάνεται η ανάγκη ώστε το κάθε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. να διαμορφώνει και να ασκεί τη δική του εσωτερική πολιτική ώστε να βρίσκουν λύσεις και να μην παραμελούνται προβλήματα που έχουν τις ρίζες τους στις τοπικές ιδιαιτερότητες. Δύναται, έτσι, το κάθε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. να εξετάζει κριτικά και δημιουργικά το δικό του ρόλο σε κάθε προσπάθεια αντιμετώπισης των τοπικών προβλημάτων.

Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών μπορούν να διερευνηθούν και να διαπιστωθούν από τα Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), από την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (Ε.Δ.Ε.Α.) καθώς

και από τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) που έχουν πιστοποιηθεί από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Πιο συγκεκριμένα, στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. έχουν την δυνατότητα να αξιολογηθούν μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν συμπληρώσει το εικοστό δεύτερο έτος της ηλικίας τους. Ωστόσο, αν το άτομο προς αξιολόγηση είναι απόφοιτος και δεν έχει αξιολογηθεί μέχρι τα δεκαοκτώ του έτη, τότε δεν εμπίπτει στην αρμοδιότητα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Αξίζει να σημειωθεί πως η αξιολόγηση πραγματοποιείται από μια πενταμελή διεπιστημονική ομάδα. Η εν λόγω ομάδα αποτελείται από έναν παιδίατρο ή παιδοψυχίατρο ή νευρολόγο, από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης, από έναν ψυχολόγο, από έναν λογοθεραπευτή κι από έναν κοινωνικό λειτουργό. Υπάρχει δυνατότητα στην ομάδα να συμμετέχει κι εργοθεραπευτής.

Η αποτελεσματική λειτουργία των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στηρίζεται κατά ένα μεγάλο ποσοστό στα στελέχη της διοίκησης, αλλά και στους διευθυντές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, το μεγαλύτερο μέρος των διευθυντών δεν έχουν διδαχθεί θεμελιώδη στοιχεία οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα η επιλογή τούτων των διευθυντών να δημιουργεί αδυναμίες κατά την άσκηση της διοίκησης (Σαΐτης, 2005). Έρευνες έδειξαν ότι σημαντικό ρόλο για τη λειτουργία εκπαιδευτικών οργανισμών διαδραματίζουν παράγοντες, όπως η ηγεσία του σχολείου, το προσωπικό, η δομή και η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, καθώς και η εύστοχη επιλογή των διδακτικών μεθόδων, το ευνοϊκό κλίμα και τα δίκτυα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού οργανισμού και οικογένειας. Στα ανωτέρω στοιχεία πρέπει να σημειωθεί ότι απαιτούνται όχι μόνο αντιληπτικές και επικοινωνιακές ικανότητες του προϊσταμένου και των λοιπών στελεχών, αλλά επίσης έγκαιρος προγραμματισμός των δραστηριοτήτων και η συμβουλευτική παρέμβαση

στους μαθητές με αναπηρίες (Θεοφιλίδης, 1994, Παπαναούμ, 1995, Πασιαρδής & Πασιαρδή 2000, Purkey & Smith, 1983, Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000).

Η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική είναι εκείνο το στοιχείο που θεωρείται η κινητήριος δύναμη για την ορθή λειτουργία και συνεργασία των υπολοίπων προς μια αποτελεσματική εργασία. Βάσει της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία ασκεί αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκομένων, λαμβάνονται ορθολογικές αποφάσεις για την εκπλήρωση των τεθειμένων στόχων. Κατά τη διαμόρφωση της εσωτερικής πολιτικής κρίνεται απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη όχι μόνο τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε ΚΕ.Δ.Δ.Υ., αλλά κι εκείνα της τοπικής κοινωνίας, καθώς οι συνθήκες μια περιοχής –γεωγραφικές, κοινωνικές, πολιτισμικές – επηρεάζουν σημαντικά την εκπαιδευτική πολιτική (Μαυρογιώργος, 1999).

Η διαμόρφωση και η άσκηση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής επηρεάζεται από το έμπυχο δυναμικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο αυτό δρα σε κάθε περίπτωση. Πιο συγκεκριμένα, επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από τις σχέσεις των εργαζομένων, αλλά και από την κουλτούρα που επικρατεί, όπως επίσης και από τη διάθεση που παρουσιάζουν οι εμπλεκόμενοι για συνεργασία (Μαυρογιώργος, 1999). Με τον τρόπο αυτό, τα μέλη του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. μπορούν να οργανώνουν τακτικές συνελεύσεις με δημοκρατικές διαδικασίες με σκοπό την προώθηση της συνεργατικότητας, της συλλογικότητας και της ενεργητικότητας στα πλαίσια της άσκησης της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Παπαδάκης, 2003). Ταυτόχρονα, οι διαθέσιμοι πόροι, οι απαιτήσεις από την εκάστοτε τοπική κοινωνία και οι συχνές μετακινήσεις του προσωπικού είναι στοιχεία που έχουν αρνητικές συνέπειες στην οργάνωση, την αποτελεσματική λειτουργία και τη συνεργασία του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με τις εκπαιδευτικές μονάδες (Σαΐτης, 2001, Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ., & Καμπουρίδης, Γ. 2004).

Ανασταλτικοί παράγοντες ως προς την αποτελεσματική λειτουργία του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αποτελούν οι υλικοτεχνικές υποδομές και τα προβλήματα στέγασης και συνθηκών εργασίας. Ως σημαντικό στοιχείο μπορεί παράλληλα να χαρακτηριστεί και ο αυξημένος αριθμός των αρμοδιοτήτων των στελεχών σε συνάρτηση με την έλλειψη του προσωπικού. Η ανεπαρκής οικονομική επιχορήγηση δύναται να οδηγήσει σε απροθυμία συνεργασίας τόσο των ίδιων των στελεχών μεταξύ τους, όσο και με τις Περιφερειακές Υπηρεσίες Υγείας και το Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Τα ανωτέρω προβλήματα υπάρχει περίπτωση να προκαλέσουν ακόμη και αναστολή λειτουργίας της εν λόγω υπηρεσίας (Θρασυβουλίδου, 2005).

2.8 ΒΗΜΑΤΑ ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στα τέλη της δεκαετίας του '70 στη Μεγάλη Βρετανία συγκροτήθηκε η Επιτροπή Warnock, η οποία πρότεινε την αρχή της ένταξης ως αντίδοτο ενάντια στον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Warnock, 1978). Η αρχή της ένταξης ήταν τρισυπόστατη: χωρική ένταξη, κοινωνική ένταξη και λειτουργική ένταξη. Πιο συγκεκριμένα, η ένταξη σε επίπεδο χώρου υφίσταται όταν οι ειδικές σχολικές μονάδες μοιράζονται τον ίδιο χώρο με τα γενικά σχολεία. Η ένταξη σε επίπεδο κοινωνικό αφορά στο γεγονός ότι οι μαθητές που φοιτούν σε ειδική σχολική μονάδα μοιράζονται τον ελεύθερο χρόνο και συμμετέχουν σε οργανωμένες δραστηριότητες έξω από την τάξη μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές. Τέλος, στην ένταξη σε επίπεδο λειτουργικό οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρευρίσκονται στις κανονικές τάξεις σε πλήρη ή μερική βάση (DES, 1978).

Το 1991 ο Sailor προσπάθησε να ορίσει την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αφού πρώτα έλαβε υπόψη κάποιες παραμέτρους. Επομένως, σύμφωνα

με τον εν λόγω όρο το παιδί με σοβαρές δυσκολίες πρέπει να τοποθετηθεί στο σχολείο της γειτονιάς του, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι ο μαθητής θα έχει περισσότερες ευκαιρίες για να γίνει ισότιμο κι ενεργό μέλος της κοινωνίας, όπου ζει και να συνδεθεί με τους συνομηλίκους του. Με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση τηρείται η εθνική αναλογία σε κάθε σχολείο, καθώς ο αριθμός των μαθητών με δυσκολίες στο σχολείο πρέπει να εκπροσωπεί τον αριθμό των μαθητών με δυσκολίες που υπάρχουν στην κοινότητα (Στασινός, 2013). Παράλληλα, καλλιεργείται η φιλοσοφία της μηδενικής απόρριψης, σύμφωνα με την οποία όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα και πρέπει να φοιτούν στο κανονικό σχολείο της γειτονιάς τους. Επιπλέον, οι μαθητές θα πρέπει να τοποθετούνται στο σχολείο με κριτήριο την ηλικία ή την τάξη, διότι με τον τρόπο αυτό κοινωνικοποιούνται πιο εύκολα αναπτύσσοντας φιλίες και διαπροσωπικές σχέσεις. Τέλος, δεν πρέπει να παραληφθεί η συνεργατική μάθηση. Χάρη στη συνεργατική μάθηση τα παιδιά συνηθίζουν να συνεργάζονται σε μικρές ομάδες και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με αποτέλεσμα την πιο άμεση μάθηση. Γενικότερα, θα πρέπει να καλλιεργείται το συνεργατικό πνεύμα όχι μονάχα μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και του ειδικού επιστημονικού προσωπικού (Στασινός, 2013).

Ο όρος «Συμπεριληπτική Εκπαίδευση» προέρχεται από τον αγγλικό όρο «Inclusive Education». Η συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση ή συνεκπαίδευση είναι μια διαδικασία που προσδίδει έμφαση στην ενεργό συμμετοχή όλων των παιδιών στα σχολικά δρώμενα. Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια μεταρρυθμιστική πολιτική που απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών της τάξης και στο σύνολο των σχολικών δραστηριοτήτων, ώστε να υπάρξουν μαθησιακά αποτελέσματα και προϋποθέσεις για κοινωνική ανάπτυξη όλων των μαθητών (Στασινός, 2013).

Ωστόσο, δε μπορεί να δοθεί ένας συγκεκριμένος και σαφής ορισμός για τον όρο «Συμπεριληπτική Εκπαίδευση». Επομένως, είναι ανοικτός σε πολλαπλές ερμηνείες και για το λόγο αυτό χρήζει μεγάλης σημασίας η σύγκριση του όρου αυτού με την πρακτική της ένταξης (Ainscow et al., 2000). Άλλωστε, δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη προοπτική ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση που να εφαρμόζεται ρητά σε μια χώρα ή τουλάχιστον σε ένα σχολείο (Booth, 1996, Booth and Ainscow, 1998, Dyson and Millward, 2000). Σύμφωνα με έρευνα του Ainscow και των συνεργατών του (2006), προτείνονται πέντε διαφορετικοί τρόποι σκέψης ως προς την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος τρόπος ορισμού αφορά στη συμπερίληψη που ασχολείται με την αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο δεύτερος επαφίεται στη συμπερίληψη που αφορά στις ομάδες ατόμων οι οποίες απειλούνται με αποκλεισμό, ο τρίτος στη συμπερίληψη ως απάντηση στους πειθαρχικούς αποκλεισμούς, ο τέταρτος αφορά στη συμπερίληψη, η οποία έχει ως σκοπό να προάγει ένα σχολείο για όλους και τέλος ο πέμπτος σχετίζεται με τη συμπερίληψη ως εκπαίδευση για όλους.

Ο όρος της συμπερίληψης μπορεί να στηριχθεί σε τέσσερα βασικά στοιχεία. Αρχικά, η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία ατέρμονη, που αποσκοπεί στην εύρεση νέων και καλύτερων μεθόδων ανταπόκρισης στη διαφορετικότητα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία και τα ίδια τα παιδιά θα μάθουν να ζουν με τη διαφορετικότητα και να μαθαίνουν από αυτή με αποτέλεσμα η οικεία ετερότητα να αντιμετωπίζεται θετικά πλέον τόσο από τους ενήλικους όσο και από τα παιδιά. Το επόμενο στοιχείο αφορά στην ταυτοποίηση και υπέρβαση των εμποδίων μέσα από τη συλλογή και την εκτίμηση των πληροφοριών, οι οποίες θα ανασυρθούν από μια ποικιλία πηγών. Αποτέλεσμα αυτής της δράσης θα είναι η βελτίωση της

σχολικής πρακτικής, όπως επίσης η ενδυνάμωση της δημιουργικότητας και της επίλυσης προβλημάτων (Ainscow, 2005).

Σημαντικό στοιχείο της συμπερίληψης αποτελεί και η παρουσία, η συμμετοχή και η επιτυχία όλων των μαθητών. Η παρουσία σχετίζεται με τον χώρο στον οποίο τα παιδιά διδάσκονται και με το κατά πόσο ακριβώς παρατηρούν και παρακολουθούν τη μαθησιακή διαδικασία. Η συμμετοχή αφορά στην ποιότητα των εμπειριών που αποκτούν και για το λόγο αυτό θα πρέπει να εντάξουν στην διαδικασία και τις δικές τους απόψεις. Η επιτυχία σχετίζεται με τις εκροές της μαθησιακής διαδικασίας υπό το πρίσμα της ποιότητας του αποτελέσματος, το οποίο δεν κρίνεται από κάποιο τεστ δεξιοτήτων ή απόδειξης των αποκτηθέντων γνώσεων (Ainscow, 2005). Το τελευταίο στοιχείο περιλαμβάνει μια ιδιαίτερη έμφαση στις ομάδες των μαθητών που βρίσκονται στο κρίσιμο σημείο της περιθωριοποίησης, του αποκλεισμού και της υποεπίδοσης. Για το λόγο αυτό απαιτείται ηθική υπευθυνότητα για να διασφαλιστεί ότι εκείνες οι ομάδες μαθητών μπορούν να ελεγχθούν ώστε να είναι παρούσες, να συμμετέχουν και να επιτυγχάνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ainscow, 2005).

Η διαφορά ανάμεσα στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και στην πρακτική της ένταξης έγκειται στο γεγονός ότι η πρώτη εστιάζει στο σύνολο των μαθητών μιας συνηθισμένης τάξης ή του κανονικού σχολείου και αποσκοπεί τόσο στην προαγωγή της ποιότητας στην εκπαίδευση και τη ζωή του συνόλου των μαθητών, όσο και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Αφετέρου η πρακτική της ένταξης αφορά αποκλειστικά σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που προηγουμένως φοιτούσαν σε ειδικές σχολικές μονάδες κι επιπλέον ταυτίζεται περισσότερο με το στοιχείο της διαφοροποίησης που διαχωρίζει το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από εκείνο με τυπική ανάπτυξη (Στασινός, 2013).

Η συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση είναι μια πλήρης συμμετοχική διαδικασία κι εκπαίδευση. Απευθύνεται και αφορά σε όλους τους μαθητές (Στασινός, 2013). Αν ανατρέξει κανείς στην Πράσινη Βίβλο της Μεγάλης Βρετανίας (DfEE, 1997), θα διαπιστώσει ότι με τον όρο συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείται όχι μόνο ότι τα με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να εκπαιδεύονται σε ένα κανονικό σχολείο, αλλά ταυτοχρόνως πρέπει τα εν λόγω παιδιά να συμμετέχουν πλήρως στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών μαζί με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Αυτό σημαίνει, επομένως, ότι θα πρέπει να σχεδιαστεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα και να ακολουθηθεί μια οργανωτική στρατηγική στα γενικά σχολεία, ώστε αυτά να ανταποκρίνονται το ίδιο αποτελεσματικά σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως. Παράλληλα, ανακύπτει το ζήτημα της ενδυνάμωσης των σχέσεων και των δεσμών ανάμεσα σε κανονικά και ειδικά σχολεία, πράγμα το οποίο συνεπάγεται τους νέους τρόπους συνύπαρξης και συνεργασίας μεταξύ όλων εκείνων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (DfEE, 1997).

Στην πράξη, οι συζητήσεις περί της εκπαίδευσης για όλους ξεκίνησαν ήδη από το 1990 κατόπιν της Παγκόσμιας Διάσκεψης που έλαβε χώρα στην Ταϊλάνδη, στην Τζομτιέν (UNESCO, 1994). Επομένως, προσοχή έπρεπε πλέον να δίνεται όχι τόσο στην ένταξη, αλλά στη συνεκπαίδευση μαζί με την αναδόμηση των σχολείων, ώστε αυτά να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των παιδιών (Clark, Dyson & Millward, 1995).

Στην Παγκόσμια αυτή Διάσκεψη καθιερώθηκαν ορισμένες αρχές για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, κάθε παιδί έχει δικαίωμα να ολοκληρώνει έναν πλήρη κύκλο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να στηρίζονται στην παιδοκεντρική θεώρηση της εκπαίδευσης, κατά την οποία οι όποιες ατομικές διαφορές γίνονται δεκτές ως

πρόκληση και όχι ως πρόβλημα που πρέπει να εξαλειφθεί. Παράλληλα, στόχος είναι η βελτίωση της ποιότητας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως και της εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού. Επίσης, βασική αρχή αποτελεί η εξασφάλιση ενός πιο ευέλικτου και αποδοτικού εκπαιδευτικού συστήματος για το δημοτικό σχολείο, όπου παρούσα θα είναι και η συμμετοχή και συνεργασία των γονέων και της κοινότητας. Τέλος, ένα ευέλικτο πεδίο αντιμετώπισης κρίνεται απαραίτητο, το οποίο θα αποσκοπεί στην αναπτυξιακή, σφαιρική και συναινετική αντίληψη της εκπαίδευσης και της φροντίδας όλων των μαθητών (Τάφα, 1998).

Μάλιστα, βασικό χαρακτηριστικό της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα «Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή» είναι η συνεκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, η Διακήρυξη αναφέρει ότι τα γενικά σχολεία που λειτουργούν με γνώμονα τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αποτελούν την καλύτερη μέθοδο καταπολέμησης των διακρίσεων, την καλύτερη μέθοδο δημιουργίας φιλόξενων σχολικών κοινωνιών και τον καλύτερο δυνατό τρόπο επίτευξης του στόχου «Εκπαίδευση για Όλους». Παράλληλα, τα εν λόγω σχολεία παρέχουν ουσιαστικότερη εκπαίδευση στους μαθητές και βελτιώνουν το επίπεδο της διδασκαλίας (UNESCO, 1994).

Εντούτοις, δεν αρκεί μόνο το σχολείο να διέπεται από τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης για όλους, αλλά ταυτόχρονα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ωθούνται και να υποστηρίζονται, ώστε να εξερευνούν νέους τρόπους με απώτερο σκοπό η άσκηση του έργου τους να βελτιώνεται ολοένα και περισσότερο. Η βελτίωση αυτή με τη σειρά της θα κάνει τη μάθηση πιο εύκολη για όλους τους μαθητές. Επομένως, θα πειραματίζονται με νέους τρόπους εργασίας και θα αποκτούν νέες εμπειρίες. Είναι πολύ σημαντικό να χρησιμοποιηθούν στρατηγικές και μέθοδοι, που θα ενδυναμώσουν την εμπιστοσύνη των μαθητών και θα τους ωθούν να

αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Άρα, σκοπός είναι να κεντρίζεται το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για νέες κατευθύνσεις και μεθόδους διδασκαλίας, ώστε να εμπλέκουν και τους μαθητές (Τάφα, 1998).

Βασικό χαρακτηριστικό προς την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη είναι η οργάνωση της τάξης για το σύνολο των μαθητών. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να οργανώνουν δραστηριότητες που να ενδιαφέρουν ολόκληρη την τάξη. Παράλληλα, θα ήταν πάρα πολύ χρήσιμο οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν αποτελεσματικότερα τις φυσικές και δημιουργικές πηγές που διαθέτουν στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Οι εν λόγω πηγές δεν είναι άλλες από τους μαθητές, καθώς οι ίδιοι οι μαθητές αποτελούν από μόνοι τους μια πλούσια πηγή έμπνευσης κι εμπειριών, στοιχεία τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη για την πραγματοποίηση όλων των δραστηριοτήτων που έχει προετοιμάσει ο εκπαιδευτικός (Τάφα, 1998). Ακόμη και στην περίπτωση που ελλείπουν τα υλικά μέσα για την υλοποίηση μια δραστηριότητας, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εφαρμόσει την ομαδική εργασία ή την εργασία ανά ζεύγη (Hayes, 1997).

Ένα επίσης θεμελιώδους σημασίας χαρακτηριστικό για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί ο αυτοσχεδιασμός. Πιο συγκεκριμένα, είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να έχει την ικανότητα να αλλάζει με βάση τις αντιδράσεις και τον βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών το σχέδιο δραστηριοτήτων που έχει προετοιμάσει ακόμη και την ώρα που βρίσκεται σε εξέλιξη το εν λόγω πλάνο. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα αποκτούν και οι ίδιοι προσωπική εμπειρία από το εν λόγω μάθημα (West & Ainscow, 1991).

Γενικά, ο τομέας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης βρίσκεται σε αβεβαιότητα και αντιθέσεων και καταβάλλονται σημαντικές προσπάθειες, ώστε να εφαρμόζονται οι κατάλληλες στρατηγικές για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός (Ainscow & Miles, 2008). Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση για όλους θα πρέπει να περιλαμβάνει τη διαδικασία αύξησης της συμμετοχής των μαθητών μειώνοντας ταυτόχρονα το βαθμό αποκλεισμού τους από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τη σχολική κοινότητα. Επιπλέον, θα πρέπει να αναδομηθεί η κουλτούρα και η πρακτική του σχολείου, ώστε να βελτιωθούν και να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή. Στο σχολείο για όλους θα πρέπει να είναι διακριτή η παρουσία και η συμμετοχή όλων των μαθητών και ιδίως εκείνων που είναι ευάλωτοι στον αποκλεισμό όχι μόνο λόγω των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών που τυχόν παρουσιάζουν, αλλά και λόγω άλλων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, όπως το φύλο, η κοινωνική τάξη, η καταγωγή ή οι θρησκευτικές πεποιθήσεις (Ainscow & Miles, 2008).

2.9 ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η συμπερίληψη είναι ένα θέμα που συζητείται πολύ συχνά σε σύγκριση με την πρακτική της ένταξης. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Florian (1998), εκείνο που διαφοροποιεί τη συμπερίληψη από την ένταξη και την ενσωμάτωση είναι ότι η συμπερίληψη αφορά στο δικαίωμα που έχουν όλα τα παιδιά για πλήρη και όχι μερική συμμετοχή στην εκπαίδευση, ενώ η ένταξη έχει να κάνει με το γεγονός ότι οι μαθητές ανεξάρτητα από το υπόβαθρό τους, την ταυτότητα και το φύλο τους, πρέπει να προσαρμόζονται σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα με συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών και συγκεκριμένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Αντιθέτως, η

συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι πιο περίπλοκη και απαιτητική και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ελέγχουν και να αξιολογούν συνεχώς το έργο τους με σκοπό να το βελτιώσουν (Symeonidou & Phtiaka, 2009).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την προσπάθεια για την υπερπήδηση των εμποδίων που παρακωλύουν την συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία ανεξαρτήτως εθνικότητας, φύλου, κοινωνικού υποβάθρου ή παρουσίας αναπηρίας (Booth & Ainscow, 1998). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν δίνει έμφαση μονάχα στους φραγμούς που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, αλλά εστιάζεται και στην ανάπτυξη κουλτούρων και πρακτικών στα εκπαιδευτικά συστήματα και τις σχολικές μονάδες. Αυτή η κίνηση αποβλέπει στο να γίνει το σχολείο ικανό με σκοπό να αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές εξίσου και ανταποκρίνεται στην ετερότητά τους όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά (Booth & Ainscow, 2002). Η συμπερίληψη σχετίζεται και με τα αναλυτικά προγράμματα και με τους τρόπους, με τους οποίους η μάθηση μπορεί να οργανωθεί για να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και στις ικανότητες που παρουσιάζει ο καθένας τους (Sebba & Ainscow, 1996).

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν με τρόπο περισσότερο συμπεριληπτικό, οφείλουν να δώσουν έμφαση όχι μόνο στην εμπειρία και την κριτική σκέψη, αλλά επίσης και στη συνεργασία (Τάφα, 1998). Το σχολείο, δηλαδή, πρέπει να είναι συνεχώς εξελισσόμενο (Rosenholtz, 1989), διότι όσο βελτιώνεται το γενικό κλίμα του σχολείου, τόσο πιο θετικά αντιμετωπίζονται οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί, αλλά αντίθετα ως μια πηγή πολύτιμων πληροφοριών για την αξιολόγηση των σχολικών δραστηριοτήτων. Με άλλα λόγια, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν τις κρυμμένες

φωνές που έχουν τη δυνατότητα να πληροφορούν και να καθοδηγούν τις αναμορφωτικές προσπάθειες στα πλαίσια του σχολείου (Τάφα, 1998), καθώς επίσης προσφέρουν ενοράσεις για την βελτίωση της προόδου (Hart, 1992).

Στοιχείο απαραίτητο προς ένα συμπεριληπτικό σχολείο είναι και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπερίληψης, ώστε να καταστούν έτοιμοι και να έχουν στήριγμα για την προσπάθεια αυτή. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μπορούν να δημιουργούν δίκτυο επικοινωνίας μεταξύ τους, όπως επίσης και με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων ανά τον κόσμο μεταφέροντας ο ένας στον άλλον εμπειρίες, παραδείγματα και γνώσεις σχετικά με οικεία θέματα (Symeonidou & Phtiaka, 2009). Άλλωστε, η ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη συμπερίληψη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί που έχουν επαγγελματική ανέλιξη βασισμένη σε πανεπιστημιακές σπουδές φαίνεται να τηρούν περισσότερο θετικές στάσεις τόσο προς τη συμπερίληψη όσο και προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Symeonidou & Phtiaka, 2009).

Δεν πρέπει να παραληφθεί το γεγονός ότι η αποτελεσματική συμπεριληπτική εκπαίδευση εξαρτάται από τις πρακτικές που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Ο κάθε εκπαιδευτικός κατανέμει με διαφορετικό τρόπο το χρόνο του κατά τη διάρκεια της σχολικής πράξης. Τούτο σημαίνει ότι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που αφιερώνουν περισσότερο διδακτικό χρόνο, επιδεικνύουν καλύτερη εικόνα της τάξης και διαχειρίζονται πιο κατάλληλα το χρόνο. Γίνονται, επιπλέον, ικανοί στο να εστιάζουν στον κάθε μαθητή ξεχωριστά ή σε μεμονωμένες ομάδες μαθητών, καθώς οι υπόλοιποι μαθητές διεκπεραιώνουν άλλες εργασίες. Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν να φέρνουν τους μαθητές πιο κοντά στη μάθηση και τα ερωτήματα που θέτουν στους μαθητές καθώς αλληλεπιδρούν με αυτούς στοχεύουν

στην εγρήγορση της ανώτερης σκέψης των μαθητών. Παράλληλα, έχουν το πλεονέκτημα να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε όλους τους μαθητές, ακόμη και σε εκείνους που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Jordan et al, 2009).

Αξίζει να σημειωθεί πως υπάρχουν ορισμένοι όροι, οι οποίοι αποτελούν χαρακτηριστικά στοιχεία ενός εξελισσόμενου σχολείου για όλους. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, όχι μόνο από τον διευθυντή του σχολείου, αλλά και από όλο το προσωπικό του σχολείου (Sergiovanni, 1992). Ο διευθυντής του σχολείου προσπαθεί να αναδείξει την ατομικότητα παράλληλα με τις ομαδικές διαδικασίες, οι οποίες χρησιμοποιούνται για την επίλυση προβλημάτων και την υπερπήδηση των όποιων εμποδίων ανακύπτουν. Έτσι, δημιουργείται ένα πλαίσιο, όπου η καθοδήγηση αποτελεί δομικό υλικό για τη συνεργασία όλου του διδακτικού προσωπικού. Ωστόσο, και η εμπλοκή των γονέων αποδεικνύεται κινητήριο δύναμη για την προώθηση της ολικής εκπαίδευσης, εφόσον συμμετέχουν καθημερινά στη δουλειά του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό βοηθούν όχι μόνο τα δικά τους παιδιά, αλλά και ολόκληρη την τάξη παρέχοντας εθελοντικά εργασία σε κοινωνικές εκδηλώσεις και στα σχολικά συμβούλια (Τάφα, 1998).

Ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό είναι η συμμετοχή, η οποία διευρύνεται και έρχεται να συμπεριλάβει τη συνεργασία του διδακτικού προσωπικού, των μαθητών, των γονέων και της κοινότητας στη διαμόρφωση των σχολικών αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να ενθαρρύνονται και να συμμετέχουν ενεργά σε όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις ομαδικές δραστηριότητες, λόγω του γεγονότος ότι οι ίδιες ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών (Τάφα, 1998).

Από την άλλη πλευρά ο συλλογικός προγραμματισμός αποδεικνύεται ουσιαστικός, διότι συμμετέχει ενεργά όλο το διδακτικό προσωπικό. Ως εκ τούτου, προωθείται η δημιουργία νέας κοινής στοχοθεσίας, η επίλυση διαφορών, όπως και η ανάληψη ατομικής δράσης από όλους τους εμπλεκομένους στη σχολική διαδικασία. Κατά τον τρόπο αυτό καλλιεργείται η αμοιβαία κατανόηση παράλληλα με τις διάφορες μορφές επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών προς το συντονισμό των ενεργειών τους. Όσον αφορά στην επικοινωνία, αυτή θα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να μην παρεμποδίζεται η ευχέρεια του εκάστοτε εκπαιδευτικού να υλοποιήσει τους στόχους και τις δραστηριότητές του (Τάφα, 1998).

Ουσιαστικό ρόλο στην όλη προσπάθεια προς ένα συμπεριληπτικό σχολείο διαδραματίζει και ο διευθυντής του σχολείου. Ο διευθυντής είναι αυτός που διοικεί το σχολείο κι έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες υπό τις οποίες θα αναπτυχθούν και θα εφαρμοστούν συμπεριληπτικές πρακτικές. Οι οικείες πρακτικές δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να επιτύχουν και ταυτόχρονα αγκαλιάζουν κάθε είδους διαφορετικότητα που μπορεί να φέρει ο κάθε μαθητής. Ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να έχει υποστηρικτικό και καταλυτικό ρόλο βοηθώντας να θέσουν όλοι οι εκπαιδευτικοί υλοποιήσιμους στόχους, να βελτιώσουν τις σχολικές δομές και την κουλτούρα του σχολείου και να προωθήσει πρακτικές που θα εμπλουτίσουν τις εμπειρίες των μαθητών, ώστε να σημειώνουν καλές επιδόσεις (Riehl, 2000).

Αξίζει να σημειωθούν ορισμένα παραδείγματα της αποτελεσματικότητας της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρμένα από διάφορες χώρες ανά τον κόσμο. Στον Καναδά, για παράδειγμα, ένας δάσκαλος κατόπιν ειδικής εκπαίδευσης απέκτησε την ειδικότητα του δασκάλου μεθόδων και διδακτικών μέσων. Ως εκ τούτου, θα λειτουργούσε ως συνεργάτης και σύμβουλος του

εκπαιδευτικού της γενικής τάξης, ώστε να βρουν τις κατάλληλες λύσεις σε όποιο πρόβλημα αντιμετώπιζαν (Τάφα, 1998). Επίσης, στη Φινλανδία, τα πιο πολλά παιδιά με προβλήματα όρασης φοιτούν σε κανονικά σχολεία. Ειδικοί εκπαιδευτικοί προερχόμενοι από ειδικά σχολεία συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς του κανονικού σχολείου παρέχοντάς τους βοήθεια και ιδέες κατά το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Τάφα, 1998). Στη Βρετανία, επιπλέον, τα παιδιά με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές φοιτούν σε ειδικά σχολεία, αλλά ταυτόχρονα έχουν το δικαίωμα να φοιτούν για κάποιες ώρες σε γενικό σχολείο συνοδευόμενα από έναν βοηθό, ο οποίος τα βοηθά κατά τις δραστηριότητές τους (Τάφα, 1998). Τέλος, στη Γκάνα ειδικοί εκπαιδευτικοί επισκέπτονται γενικά σχολεία με σκοπό την επίβλεψη, την παροχή βοήθειας και συμβουλής, όπου κρίνεται απαραίτητο. Με τον τρόπο αυτό ανταλλάσσονται πληροφορίες και γνώσεις σχετικά με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη (Τάφα, 1998).

Η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα επιτευχθεί πλήρως μόνο όταν δημιουργηθούν ουσιαστικές φιλίες μεταξύ των μαθητών (Roll-Pettersson, 2008). Πρέπει να σημειωθεί ότι στο συγκεκριμένο του ελληνικού σχολείου παρατηρείται λειτουργική ένταξη των μαθητών χωρίς την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μοιράζονται κοινούς χώρους και κοινές δραστηριότητες. Ωστόσο, ορισμένες φορές τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μετά το πέρας του σχολείου παραμένουν κοινωνικά απομονωμένα χωρίς να έχουν επαφές με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Επομένως, βασικός ρόλος και στόχος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η πλήρης συμμετοχή όλων των μαθητών στις κοινωνικές συναναστροφές μέσα σε φυσιολογικούς χώρους, ώστε σταδιακά να αποτελέσουν τμήμα του κοινωνικού ιστού. Αυτή η συμμετοχή θα

επιτευχθεί με τη σύναψη σχέσεων μεταξύ των μαθητών και σαν απόρροια αυτού θα σημειωθεί περιορισμός των φαινομένων απομάκρυνσης του ενός ατόμου από το άλλο (Haring, 1991).

2.10 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η σύγχρονη τάση είναι να ιδρύονται σχολεία όπου εφαρμόζεται συμπεριληπτική εκπαίδευση κι όπου ο κάθε μαθητής γίνεται δεκτός, υποστηρίζει και υποστηρίζεται από συνομήλικους συνεργάτες και γενικότερα από όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Το σκεπτικό της συμπερίληψης διαμορφώθηκε από νομοθετικές πράξεις προοδευτικά από τα Ηνωμένα Έθνη, ενώ πλέον η έμφαση μετατοπίστηκε από την ένταξη στην συνεκπαίδευση (Stainback & Stainback, 1990).

Αυτό συνέβη για ποικίλους λόγους. Πρώτα απ' όλα, η έννοια της συμπερίληψης υπονοεί ότι όλα τα παιδιά χρειάζεται να συνυπάρχουν στα ίδια σχολεία και στις ίδιες τάξεις με τους συνομήλικους συμμαθητές τους. Στη συνέχεια, ο όρος «ένταξη» πρέπει να περιοριστεί, διότι σημαίνει ότι κάποιος έρχεται από κάπου που δε γινόταν αποδεκτός για να ενταχθεί κάπου αλλού. Με άλλα λόγια, με τον όρο αυτό εννοείται «η συστηματική τοποθέτηση κάποιου μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου όλου» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Επίσης, η απλή «ενσωμάτωση» των μαθητών έναντι της συμπερίληψης πρέπει επίσης να περιοριστεί, για τον λόγο ότι ο όρος αυτός δηλώνει «τη μονόδρομη προσκόλληση και εξομοίωση κάποιου προς μια ολότητα» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Ενώ οι πρακτικές της ένταξης και της ενσωμάτωσης δίδουν έμφαση αποκλειστικά σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία

φοιτούσαν σε ειδικές σχολικές μονάδες, η συμπεριληπτική εκπαίδευση εστιάζει στο σύνολο των μαθητών της συνηθισμένης τάξης (Στασινός, 2013).

Αφενός, η συμπεριληπτική εκπαίδευση τονίζει την προαγωγή της ποιότητας στην εκπαίδευση και τη ζωή του συνόλου των μαθητών, καθώς και στα μαθησιακά αποτελέσματα, αφετέρου στην ένταξη και την ενσωμάτωση υπερτερεί το στοιχείο της διαφοροποίησης, το οποίο διαχωρίζει το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από εκείνο με τυπική ανάπτυξη (Στασινός, 2013). Με άλλα λόγια, στη συμπεριληπτική εκπαίδευση το σχολείο οφείλει να αναμορφωθεί για να εξυπηρετεί και να ανταποκρίνεται σε όλους τους μαθητές. Μέσα στο σχολείο αυτό, κατόπιν της ανωτέρω αναμόρφωσης, όλα τα μέλη θα νιώθουν ότι γίνονται ευπρόσδεκτα, ότι μπορούν να επιτύχουν κι επομένως θα αισθάνονται ασφάλεια (McClannahan & Krantz, 1998).

2.11 Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Το θεμέλιο για τη συμπερίληψη στην Ελλάδα είναι η αρχή ότι τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν ισότιμα μέλη αφενός στη σχολική κοινότητα κι αφετέρου στην ευρύτερη κοινωνία. Προκειμένου να είναι αποτελεσματική η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αρκεί μονάχα η χωροταξική ενσωμάτωση των μαθητών με την απλή συνύπαρξη όλων των μαθητών σε έναν συγκεκριμένο χώρο. Στόχος είναι η συμμετοχή όλων των μαθητών, είτε παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε όχι κι ανεξάρτητα από φυλετικές, εθνικές ή κοινωνικές διαφορές, σε όλες τις σχολικές διαδικασίες, κοινωνικές κι εκπαιδευτικές (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Dunn (1968), οι μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση εξαιτίας κοινωνικής και

πολιτισμικής αποστέρησης, δεν πρέπει να χαρακτηρίζονται ως παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά ούτε πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Αντιθέτως, οι εν λόγω μαθητές πρέπει να φοιτούν σε κανονικές τάξεις με την υποστήριξη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και την παροχή βοήθειας, ώστε να ξεπεραστούν οι δυσκολίες.

Ταυτόχρονα, ένας μαθητής δεν πρέπει να κατηγοριοποιείται ως παιδί με νοητική υστέρηση ή με μαθησιακές δυσκολίες ή ακόμη και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εν γένει. Σε περίπτωση που σημειωθεί κάτι ανάλογο, ο μαθητής θα διαχωριστεί από τους συμμαθητές του, ενώ οι σχολικές επιδόσεις του θα μειωθούν κατά πολύ. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός του πιθανότατα να τοποθετηθεί αρνητικά απέναντί του (Μπεζεβέγκης, 1985).

Ο Dunn (1968) ασκώντας κριτική στο σύστημα της ειδικής αγωγής αντιπρότεινε τη συμμετοχή όλων των παιδιών σε γενικές τάξεις ανάλογα με τις ικανότητες του καθενός, καθώς και την παροχή φροντιστηριακής βοήθειας από ειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό. Η επιτυχής συνύπαρξη και η συμπεριληπτική εκπαίδευση όλων των μαθητών θα κριθεί από το εάν υπάρξουν θετικά αποτελέσματα και βελτίωση της προόδου των παιδιών, διότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν. Ωστόσο, δε μαθαίνουν όλοι με την ίδια ευκολία (Kirk, Gallagher & Anastasiow, 1989).

Όσον αφορά στη συμμετοχή κάποιου μαθητή σε τάξη, όπου εφαρμόζεται συμπεριληπτική εκπαίδευση, η απόφαση θα πρέπει να λαμβάνεται εξατομικευμένα, διότι η συμπερίληψη μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλη ή μη μονάχα σε συνάρτηση με τις ανάγκες του κάθε παιδιού (Byrnes, 1990). Το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας θα πρέπει να προετοιμάζεται και να τίθενται εξατομικευμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι,

οι οποίοι θα τροποποιούνται ανάλογα με την πρόοδο του κάθε παιδιού (Bruner, 1996). Πρέπει να σημειωθεί ότι είναι απαραίτητη η εξατομικευμένη αξιολόγηση καθ' όλη τη διάρκεια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στόχος αυτής είναι η οργάνωση της σχολικής ένταξης με σκοπό το παιδί να αποτελέσει σταδιακά ισότιμο μέλος της σχολικής κι ευρύτερης κοινωνίας (Γενά, 1997). Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η συνεχής βελτίωση των δεξιοτήτων του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Γενά, 1997) και παράλληλα το ίδιο το παιδί αναπτύσσει ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης (Flavell & McGimsey, 1993). Επίσης, γίνεται πιο χαρούμενο και επικοινωνιακό (Γενά, 1997) και μαθαίνει να κάνει προσωπικές επιλογές (Horner, Sprague & Flannery, 1993).

Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα τηρούν αυστηρές και αντικρουόμενες πεποιθήσεις όσον αφορά στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση καθίσταται απαραίτητη ως μέσο μείωσης της περιθωριοποίησης και του στιγματισμού των μαθητών, ενώ την ίδια στιγμή πιστεύουν πως η ειδική εκπαίδευση –εκλαμβανόμενη ξεχωριστά από τη γενική– είναι σημαντική ως μέσο παροχής ενός καταφυγίου προστασίας στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση ότι η συμπερίληψη δεν είναι εφικτή για όλα τα παιδιά, ενώ παράλληλα η πλειοψηφία αυτών υποστηρίζει πως κυρίως η κοινωνικοποίηση και όχι τόσο η γνωστική ανάπτυξη είναι το μεγαλύτερο όφελος από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Symeonidou & Phtiaka, 2009).

Σύμφωνα με έρευνα των Koutrouba, Vamvakari and Steliou (2006), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τηρεί θετική στάση απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ωστόσο, οι ίδιοι θεωρούν πως το είδος και η σοβαρότητα του προβλήματος που παρουσιάζει το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να

επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό το κατά πόσο η συμπερίληψη μπορεί να είναι εφαρμόσιμη στο σχολείο. Επομένως, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με την οικεία έρευνα τάσσονται υπέρ της ειδικής εκπαίδευσης για παιδιά με αναπηρία. Δυστυχώς, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα δεν έχει λάβει κάποιου είδους κατάρτιση ή εκπαίδευση σχετική με τις πρακτικές συμπερίληψης.

Σημαντικός παράγοντας προς την επιτυχή εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελεί η δημιουργία δικτύων συνεργασίας μεταξύ των μετεχόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για τον λόγο αυτό στο επόμενο υποκεφάλαιο θα γίνει ανάλυση των εννοιών που περιβάλλουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και συνδράμουν προς την ομαλή εφαρμογή της στα σχολεία.

2.12 ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ, ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ, ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΚΤΥΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η συνεργασία αποτελεί έναν βασικό παράγοντα για τη βελτίωση του σχολείου εν γένει και πιο συγκεκριμένα σε επίπεδο σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, σε επίπεδο σχολικής επίδοσης και κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών, αλλά και σε επίπεδο κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών. Ως εκ τούτου η συνεργασία βοηθά στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ενώ σημαντική βελτίωση υπάρχει και στη γονική συμπεριφορά προς το παιδί στο σπίτι (Δίκτυο Σχολείων Έρευνας, ΠΤΔΕ Θεσσαλίας, χ.χ.).

Η εμπλοκή ιδίως της οικογένειας στα θέματα του σχολείου μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να προγραμματίσουν τις δράσεις τους έχοντας ως

σημείο αναφοράς την οικογένεια. Ο προγραμματισμός αυτός μπορεί να έχει πολύ θετικές εκβάσεις και για τους μαθητές, αλλά και για τους γονείς και το σχολείο. Μέσα από τη γονεϊκή εμπλοκή, οι γονείς αντιλαμβάνονται καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να συνεργαστούν με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, ώστε να υπάρξουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική πράξη, εφόσον θα ενισχύεται η εμπειρία των παιδιών και τα ίδια να διαπιστώσουν το βαθμό σημαντικότητας της εκπαίδευσης για τη ζωή τους. Παράλληλα, θα σημειωθεί αύξηση της συμμετοχής των μαθητών με παράλληλη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς και πειθαρχίας (Dauber & Epstein, 1993, Scott-Jones, 1995). Επομένως, οι γονείς μέσω της συνεργασίας τους με το σχολείο μπορούν να ασκήσουν θετική επιρροή ως προς την εκπαίδευση των παιδιών τους (Powell, 1998). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που είναι ανοικτοί στη συμμετοχή της οικογένειας, είναι και πρόθυμοι να συνεργαστούν με τους γονείς ανεξάρτητα από το μορφωτικό επίπεδο αυτών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που δεν συνεργάζονται με τους γονείς, έχουν την τάση να τους αντιμετωπίζουν στερεοτυπικά με βάση το εκπαιδευτικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρό τους (Epstein, 1996).

Σημαντική επίσης αναδεικνύεται και η συνεργασία μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας και της κοινωνίας. Τα τρία αυτά επίπεδα αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται. Σύμφωνα με την Epstein (1992), υπάρχουν έξι κατηγορίες οι οποίες αφορούν σε πρακτικές που ενώνουν τα τρία ανωτέρω επίπεδα. Πρώτον, οι γονείς έχουν συγκεκριμένες υποχρεώσεις ως προς τη δόμηση θετικού οικογενειακού περιβάλλοντος που θα ενθαρρύνει τη μάθηση των παιδιών και θα υποστηρίξει το σχολείο. Δεύτερον, το σχολείο έχει κι αυτό με τη σειρά του μια σειρά από υποχρεώσεις αναφορικά με την επικοινωνία του με τους γονείς ως προς τις προσδοκίες του από αυτούς και την πρόοδο των μαθητών. Τρίτον, η οικογένεια

συμμετέχει στο σχολείο παρέχοντας εθελοντική και υποστηρικτική εργασία προς τα παιδιά. Τέταρτον, η οικογένεια συμμετέχει στις μαθησιακές δραστηριότητες που θέτουν οι εκπαιδευτικοί ως εργασία των μαθητών για το σπίτι. Στην προκειμένη περίπτωση, το σχολείο μπορεί να καθοδηγήσει ορθά τους γονείς σχετικά με τον τρόπο που θα βοηθήσουν τους μαθητές. Πέμπτον, η οικογένεια έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων σχετικά με θέματα του σχολείου, και τέλος, η κοινωνία μπορεί να συνεργαστεί ερχόμενη σε επαφή με επιχειρήσεις και κοινωνικούς φορείς, ώστε να παρασχεθούν εκπαιδευτικά προγράμματα και οικονομική στήριξη για τις δράσεις του σχολείου.

Η συνεργασία προκειμένου να καταστεί επιτυχής χρειάζεται ουσιαστική επικοινωνία, η οποία θα πρέπει να ειπωθεί μέσα από πνεύμα αλληλοπροσφοράς. Η επικοινωνία που σκοπεύει στη συνεργασία πρέπει να χαρακτηρίζεται από ορισμένα στοιχεία. Ένα από τα από αυτά τα βασικά στοιχεία είναι και η εμπιστοσύνη, η οποία αποτελεί τη βάση για μια ουσιαστική σχέση (Swick, 1993). Η εμπιστοσύνη συμβάλλει στην αποτελεσματική οργάνωση της μιας ομάδας και αποτελεί συστατικό στοιχείο επικοινωνίας (Wrighsman, 1974, Zand, 1971). Πιο συγκεκριμένα, η εμπιστοσύνη, που υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και προς το πρόσωπο του διευθυντή συνδέεται, άμεσα με την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Hoy et.al., 1992). Παράλληλα, η ενθάρρυνση μιας ατμόσφαιρας εμπιστοσύνης στη σχολική κοινότητα μπορεί να συνδράμει σε μεγάλο βαθμό στη δημιουργία γνήσιας συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας και όλων όσοι μετέχουν της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hoy et.al., 1992).

Η εμπιστοσύνη βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση με την συνεργασία. Ως εκ τούτου, ο διευθυντής που δεν μπορεί να εμπιστευθεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, δεν μπορεί να προωθήσει άμεσα το κλίμα συνεργασίας. Κατ' επέκταση, οι εκπαιδευτικοί

που δεν μπορούν να εμπιστευθούν στους γονείς, δε θα μπορέσουν να τους εντάξουν στην ομάδα τους και να τους δώσουν το λόγο να εκφράσουν τις απόψεις τους σε σχέση με σημαντικές αποφάσεις (Hoy et al, 1992). Κατά την Γώγου-Κρητικού (1994) η εμπιστοσύνη αποτελεί στοιχείο που οφείλεται στην τακτική των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να ακούσουν και να συνεργαστούν με τους γονείς. Επομένως, οι γονείς νιώθουν την αποδοχή από την πλευρά των εκπαιδευτικών και τους βοηθούν στη δράση τους αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες. Οι γονείς μπορούν να λειτουργούν ως υποστηρικτές των παιδιών τους, καθώς και ως πηγή μάθησης κι εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

Παράλληλα, ένα άλλο στοιχείο, που βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση με τη συνεργασία, είναι και η παρουσία ευελιξίας ως προς τους ρόλους, ώστε η σχέση μεταξύ σχολείου, γονέων και κοινωνίας να είναι βιώσιμη και να έχει συνέχεια. Δε θα πρέπει να απουσιάζει η ανταλλαγή βοήθειας, η οποία θα ακολουθείται από διάθεση για ακρόαση, στοιχεία τα οποία συνδράμουν στην ανάπτυξη της επικοινωνίας. Παράλληλα, πρέπει να τονίζονται τα προσόντα της ομάδας, ώστε μέσω της επικοινωνίας και της συνεργασίας να προάγονται και να βελτιώνονται όλο και περισσότερο. Ουσιαστικό στοιχείο αποτελεί και η βοήθεια προς επίλυση των όποιων προβλημάτων ανακύπτουν, με σκοπό την προώθηση και τη βελτίωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας (Swick, 1993).

Διαπιστώνεται, επομένως, ότι συνεργασία μπορεί να συντελεστεί σε πολλαπλά και ποικίλα πεδία. Μπορεί να υπάρξει συνεργασία μεταξύ σχολικών μονάδων, μεταξύ των εκπαιδευτικών ενός σχολείου, μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, μεταξύ των μαθητών, μεταξύ του σχολείου, της πολιτείας και εξωτερικού εκπαιδευτικού φορέα. Ωστόσο, η συνεργασία, που συντελείται ανάμεσα σε σχολείο και γονείς, αποτελεί σύνθετη διεργασία. Αυτό συμβαίνει διότι στην εν

λόγω περίπτωση εμπλέκονται επιπλέον παράγοντες που φαινομενικά δεν λαμβάνονται υπόψη, όπως είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο που περιβάλλει τους γονείς, οι εμπειρίες από τα δικά τους σχολικά χρόνια, οι προσδοκίες που τυχόν έχουν από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους (Δίκτυο Σχολείων Έρευνας, ΠΤΔΕ Θεσσαλίας, χ.χ.). Παράλληλα, πρέπει να ληφθούν υπόψη και παράγοντες που αφορούν στο σχολείο, όπως η κουλτούρα του σχολείου, οι στάσεις και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή στα εκπαιδευτικά θέματα. Η εν λόγω συνεργασία δεν έχει πάντοτε επιτυχή έκβαση, καθώς υπάρχουν εμπόδια που περιορίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και την ελεύθερη έκφραση της γνώμης των γονέων (Δίκτυο Σχολείων Έρευνας, ΠΤΔΕ Θεσσαλίας, χ.χ.).

Σύμφωνα με τους Swick & Graves (1993), ένας άλλος παράγοντας που αποτελεί στροχοπέδη ως προς τη δημιουργία συνεργασίας είναι η έλλειψη αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών. Όταν οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν την προσοχή τους και στην προσωπική τους ανέλιξη, ανταποκρίνονται θετικά στις εκκλήσεις των γονέων.

Για την αποδοτικότερη συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινωνίας κρίνεται σημαντικό να κατανοείται η κουλτούρα και από τους τρεις συνδετικούς κρίκους της συνεργασίας. Με την έννοια της κουλτούρας εν προκειμένω εννοείται η διαπολιτισμική μάθηση, η οποία θα πρέπει να διαπερνά τη συνεργασία μεταξύ σχολείου, εκπαιδευτικών, γονέων κι ευρύτερης κοινωνίας (Swick, 1997). Οι κοινωνικές διαδικασίες μάθησης μπορούν να προωθήσουν μια μεγαλύτερη ικανότητα ανταπόκρισης ως προς τη διαφορετικότητα του μαθητή. Η επίτευξη ενός πιο βιώσιμου αντίκτυπου στην κουλτούρα των σχολείων είναι σαφώς πιο δύσκολο εγχείρημα, το οποίο απαιτεί μακροπρόθεσμες και επίμονες στρατηγικές. Επιπλέον,

απαιτείται όχι μόνο νέα μορφή σκεπτικού, αλλά και νέες σχέσεις στη βάση του συστήματος και των σχολείων (Ainscow & Miles, 2008).

Στο συγκεκριμένο σημείο κρίνεται σκόπιμη η αναφορά σε ορισμένες χρήσιμες συνεργατικές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν μεταξύ του σχολείου και των γονέων. Οι στρατηγικές αυτές σκοπό έχουν να βελτιώσουν τη σχολική επίδοση όλων των μαθητών, καθώς επίσης και να αντιμετωπίσουν προβλήματα συμπεριφορά εμπλέκοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία και τους γονείς. Σε πρώτη φάση, στην αρχή της σχολικής χρονιάς οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έλθουν σε επαφή με τους γονείς των μαθητών για μια πρώτη γνωριμία και συμφωνία για σύναψη συνεργασίας (Ζηλιασκοπούλου, χ.χ.). Κατόπιν, οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της συνεργασίας τους με του γονείς οφείλουν να παρέχουν ενημέρωση για την πρόοδο των παιδιών, όπως επίσης και ειδικές κατευθύνσεις για τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς θα μπορούν να βοηθούν τα παιδιά στις εργασίες που τους ανατίθενται για το σπίτι. Παράλληλα, η κατασκευή και η χρήση ιστολογίου από τους γονείς με θέματα από τη σχολική ζωή θεωρείται ένα μέσο που μπορεί κάλλιστα να προωθήσει τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Ζηλιασκοπούλου, χ.χ.).

Ταυτόχρονα, θα μπορούσαν να οργανωθούν κοινές δραστηριότητες για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς επιμορφωτικού κυρίως χαρακτήρα με θέματα σωματικής και ψυχικής υγείας και διαπαιδαγώγησης παρουσία ειδικού επιστημονικού προσωπικού. σημαντική είναι και η εθελοντική συμμετοχή των γονέων σε δράσεις του σχολείου. Επιπλέον, δε θα πρέπει να αποφεύγεται ή να παραλείπεται η συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το σχολείο και τη μαθητική κοινότητα. Εξίσου σημαντική είναι η παρουσία των γονέων στο σχεδιασμό και την υλοποίηση εξατομικευμένης παρέμβασης σε μαθητές για την αντιμετώπιση

μαθησιακών δυσκολιών. Σημείο κλειδί στην πρακτική αυτή είναι η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Ζηλιασκοπούλου, χ.χ.).

Πέραν της κουλτούρας υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής μάθησης που προαναφέρθηκε, θα πρέπει να καλλιεργηθεί και η συνεργατική κουλτούρα. Η εν λόγω κουλτούρα ορίζεται ως συστηματική και δυναμική διαδικασία στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να δράσουν συλλογικά με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των μαθησιακών αποτελεσμάτων από την πλευρά των μαθητών και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας εν γένει (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2012).

Σε σχολείο, όπου κυριαρχεί η συνεργατική κουλτούρα, η συνεργασία αποτελεί το κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών, καθώς με τη βοήθεια αυτής έχουν τη δυνατότητα να αναστοχάζονται επί της πρακτικής που ακολουθούν, να τη βελτιώνουν με αποδοτικό τρόπο προς όφελος των μαθητών αναφορικά με την ανάπτυξή τους (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2012). Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ικανή να δημιουργήσει φιλικό κλίμα μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να αλληλεπιδράσουν προγραμματίζοντας και αξιολογώντας την πρακτική που εφαρμόζουν (Harris, 2002). Με τον τρόπο αυτό έχουν τη δυνατότητα να ανελιχθούν ως προσωπικότητες και ως εκπαιδευτικοί και να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους (Day, 2003).

Στο συγκεκριμένο σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι η εξέλιξη του κάθε εκπαιδευτικού δεν αποτελεί προσωπική υπόθεση, αλλά προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση που επιτυγχάνεται μέσω της συνεργασίας (Lave & Wenger, 2005). Τούτη η εξέλιξη των εκπαιδευτικών έχει θετικό αντίκτυπο στους ίδιους τους μαθητές, στους οποίους θα καλλιεργηθεί η συνεργατική κουλτούρα εφόσον οι εκπαιδευτικοί

λειτουργούν σαν πρότυπο για τους μαθητές (Harris, 2002). Τα παιδιά από νεαρή ηλικία μαθαίνουν εύκολα να εργάζονται σε ομάδες συνεργασίας μαζί με τους συμμαθητές τους επιδεικνύοντας αλληλοσεβασμό μεταξύ τους (Σωκράτους & Αγγελίδης, 2009).

Υψίστης σημασίας κρίνεται και η επικοινωνία της εμπειρίας και της γνώσης μεταξύ των σχολείων συνδέοντας την εκπαιδευτική ανάπτυξη με μια ευρύτερη ανάπτυξη της κοινότητας-κοινωνίας. Για να επιτευχθεί η δικτύωση στα πλαίσια του σχολείου, θα πρέπει εκ των προτέρων να αναπτυχθεί η εν λόγω έννοια στην κοινωνία, να δημιουργηθεί με άλλα λόγια δίκτυο περισυλλογής και μεταφοράς της γνώσης. Σύμφωνα με τον Hargreaves (2003), αυτή η σκέψη στα πλαίσια της εκπαίδευσης μεταφράζεται ως διαπραγμάτευση νέων και αλληλοεξαρτώμενων σχέσεων ανάμεσα στα σχολεία, τη διοίκηση και την κοινωνία. Άλλωστε, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των σχολείων ενδυναμώνουν την αποτελεσματική ανταπόκριση στη διαφορετικότητα των μαθητών. Η συνεργασία αυτή βοηθά στη μείωση της πόλωσης που τυχόν παρουσιάζει κάποιο σχολείο κάνοντας όλα τα παιδιά να εμπλακούν στη σχολική διαδικασία (Ainscow & Miles, 2008).

Αξιοσημείωτες θεωρούνται ορισμένες στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν στα πλαίσια συνεργασίας μεταξύ σχολείου, γονέων μαθητών κι ευρύτερης κοινωνίας. Όπως αναφέρθηκε κι ανωτέρω στις στρατηγικές για τη συνεργασία ανάμεσα σε γονείς κι εκπαιδευτικούς, έτσι και στο σημείο αυτό σημειώνεται πως στην αρχή της σχολικής χρονιάς διοργανώνεται συνάντηση, όπου ο διευθυντής του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι μαθητές και οι τοπικοί φορείς συζητούν και συνάπτουν συνεργασία ορίζοντας τον τρόπο εργασίας του κάθε μετέχοντα της εκπαιδευτικής πράξης. Έπειτα, οι εκπαιδευτικού μπορούν να συζητούν μεταξύ τους για τις ανάγκες των μαθητών και του σχολείου γενικότερα

τηρώντας αρχείο με σημειώσεις και προτάσεις. Υπάρχει δυνατότητα για τακτικές συνελεύσεις των γονέων, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και ειδικού επιστημονικού προσωπικού εκπαιδευτικού φορέα, όπως είναι ο παιδοψυχολόγος, κατά την οποία θα συζητούν για τα πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο (Καπετάνου & Μπαδικιάν, 2011).

Παράλληλα, ο κάθε εκπαιδευτικός θα μπορούσε να εφαρμόσει στην τάξη του ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κατά την οποία θα χωρίζει τυχαία τους μαθητές σε μικρές ομάδες των τεσσάρων ή πέντε ατόμων αναθέτοντας σε διαφορετικό παιδί κάθε εβδομάδα από τη κάθε ομάδα το ρόλο του συντονιστή, δίνοντας, όμως, την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να γίνουν συντονιστές. Στις ομάδες μπορεί να δοθούν εργασίες και δραστηριότητες σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών με σκοπό τη διερευνητική μάθηση. Τα παιδιά με τον τρόπο αυτό θα μπορούν να εξερευνούν και να ανακαλύπτουν τη γνώση ανταλλάσσοντας απόψεις και υποσυνείδητα να τους καλλιεργούνται αισθήματα, όπως η συλλογικότητα, η αλληλεγγύη, η άμιλλα και η συντροφικότητα (Καπετάνου & Μπαδικιάν, 2011). Μια άλλη χρήσιμη στρατηγική κι ευχάριστη επίσης για τα παιδιά είναι το κουτί επικοινωνίας, όπου μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς μπορούν να κάνουν μία εισήγηση για θέματα που μπορούν να συζητηθούν στο συμβούλιο της τάξης ή στις τακτικές συνελεύσεις. Επιπλέον, η ευρύτερη κοινωνία στην οποία βρίσκεται το σχολείο μπορεί να συνδράμει βοηθώντας στη διοργάνωση κάποιας πολιτιστικής εορτής σε συνεργασία με το σχολείο. Στην πολιτιστική αυτή εορτή μπορεί να παρουσιαστεί κάποιο θεατρικό, συναυλία ή θεματικό πρότζεκτ, το οποίο οι μαθητές προετοιμάζαν με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών και των γονέων κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς (Καπετάνου & Μπαδικιάν, 2011).

Αφού έγινε συζήτηση για τη συνεργασία και τις πρακτικές που δύνανται να την προωθήσουν, την προκειμένη στιγμή χρήζει αναφοράς η συνεργατική έρευνα δράσης. Με τον όρο αυτό εννοείται η συνεργατική προσπάθεια που γίνεται μεταξύ του ερευνητή και των εκπαιδευτικών, ώστε να επικοινωνήσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους. Αποτέλεσμα αυτής της επικοινωνίας θα είναι η αντιμετώπιση και η επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων μέσω του συγκερασμού της έρευνας και της πρακτικής (Atkin, 1989, Sanford, 1970).

Υπό κάποιους όρους η συνεργατική έρευνα δράσης δύναται να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν και να ανελιχθούν. Για να υπάρξει αποτέλεσμα, θα πρέπει να έχει τεθεί από τους εκπαιδευτικούς κάποια πρακτική, την οποία θα έχουν ως στόχο να τη βελτιώσουν όλοι μαζί από κοινού (Carr & Kemmis, 1997). Οι εκπαιδευτικοί κατά τη συνεργατική έρευνα δράσης διαμορφώνουν ποικίλες δραστηριότητες ανάλογα με τις ανάγκες τους, τον τρόπο ζωής και την κοινωνική προέλευσή τους (Fullan, 1993, Hargreaves, 1995, Huberman, 1988). Μέσω της πρακτικής αυτής μπορούν να αναπτυχθούν συνεργασίες και στρατηγικές για συμμετοχική παρατήρηση των δράσεων των εκπαιδευτικών (Mortimore & Mortimore, 1991). Για την εφαρμογή της έρευνας δράσης χρειάζεται όχι μόνο να γίνουν κάποιες αλλαγές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αλλά απαιτείται χρόνος, συντονισμός και υπομονή (Cuban, 1992, MacGilchrist, Mortimore, Savage & Beresford, 1995, Fullan, 2001). Ως εκ τούτου κρίνεται σημαντική η παρουσία κάποιου εξειδικευμένου σε θέματα διαπροσωπικών σχέσεων συνεργάτη, που θα παράσχει στους εκπαιδευτικούς ενθάρρυνση για το έργο τους (MacBeath, 2001). Επομένως, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς θα δημιουργηθεί φιλικό και θετικό κλίμα, όπου θα υπάρχει αλληλοβοήθεια (Δεμερτζή, 2006).

Στην Ελλάδα εφαρμόστηκε συνεργατική έρευνα δράσης σε εκπαιδευτικούς φορείς. Σύμφωνα με τους Didahou, Bagakis, Loumakou, Pomonis & Valmas (2009), το οικείο πρόγραμμα εισήχθη σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν μεθοδολογικά εργαλεία, όπως φωτογραφίες, σημειώσεις και ημερολόγια. Στο πρόγραμμα αυτό σημαντική ήταν η παρουσία του διευκολυντή, ο οποίος βοήθησε σε μέγιστο βαθμό στην ανάπτυξη συνεργασίας. Ενώ σύμφωνα με την Αυγητίδου (2005), η συνεργατική έρευνα δράσης εφαρμόστηκε και στο Πανεπιστήμιο της Μακεδονίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης αναδεικνύοντας την αποτελεσματικότητα της πρακτικής αυτής ως προς την αυτοβελτίωση των συμμετεχόντων.

Η συνεργατική έρευνα δράσης παρέχει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να μαθαίνουν να εργάζονται όλοι μαζί και να διερευνούν καταστάσεις, μυώντας ταυτόχρονα και τους μαθητές τους στο μοντέλο αυτό. Η εν λόγω πρακτική διαφαίνεται υποστηρικτική στις μαθησιακές διαδικασίες, στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου εμπλέκοντας όλους τους εκπαιδευτικούς, αλλά κι εξωτερικούς εξειδικευμένους συνεργάτες (Hargreaves & Fullan, 1995). Ωστόσο, πρέπει πάντα να παρέχονται κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, ώστε να συνεχίσουν να είναι αποδοτικοί στο έργο τους, και ο απαραίτητος χρόνος όσο το δυνατόν περισσότερο (Πασιαρδής, 2004). Μέσω της συνεργατικής έρευνας δράσης οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πιο εύκολα δύσκολες καταστάσεις στα πλαίσια της σχολικής τάξης κι ανταλλάσσουν απόψεις κι εμπειρίες, ενώ παράλληλα μεταβαίνουν ομαλά από την παραδοσιακή διδασκαλία προς την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Αυτό βέβαια απαιτεί οργάνωση και προγραμματισμό δραστηριοτήτων και του μαθησιακού περιβάλλοντος, ώστε ο εκπαιδευτικός να προσελκύσει το ενδιαφέρον του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2005). Αυτή η στρατηγική φαίνεται να λειτουργεί υποστηρικτικά προς τον αναστοχασμό,

στον οποίο πρέπει να προβαίνει ο εκπαιδευτικός σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και την αποτελεσματικότητα αυτής (Milovic & Cain, 2009).

Η συνεργατική έρευνα δράσης αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο, η οποία με τη σειρά της βοηθά να απομακρυνθούν παραδοσιακές κι αναποτελεσματικές μέθοδοι και να υιοθετηθεί μια πιο καινοτόμος νοοτροπία, που θα βοηθήσει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές να αναπτυχθούν. Προς επίρρωση της συνεργατικής έρευνας δράσης και της συνεργατικής κουλτούρας εν γένει κρίνεται πολύ σημαντική η δημιουργία δικτύων επικοινωνίας και συνεργασίας (Καπαχτσή & Κακανά, 2010).

Η δημιουργία δικτύων περιγράφει τη διαδικασία κατά την οποία δύο ή περισσότερα άτομα επικοινωνούν μεταξύ τους (Clark, 1996), δημιουργώντας πολύ καλύτερα αποτελέσματα από εκείνα που θα υπήρχαν στην περίπτωση που τα άτομα αυτά εργάζονταν μόνα τους (Allee, 2000). Επομένως, τα εν λόγω δίκτυα υφίστανται με σκοπό να δημιουργήσουν και να διασπείρουν νέα γνώση, αλλά και την ήδη υπάρχουσα (Clark, 1996). Σύμφωνα με τον Hopkins (2002), τα δίκτυα συνεργασίας αποτελούν τον άξονα βάσει του οποίου διασπείρονται η καλή πρακτική και οι αποτελεσματικές παιδαγωγικές πρακτικές.

Σε πολλές χώρες ανά τον κόσμο η πολιτεία αναλαμβάνει πρωτοβουλίες με σκοπό να ενθαρρύνει τα σχολεία να αναπτύξουν δίκτυα συνεργασίας μεταξύ τους (Hopkins & Jackson, 2003). Ωστόσο, τα εν λόγω δίκτυα συνεργασίας έχουν διαφορές ως προς το μέγεθός τους, δηλαδή ως προς τον αριθμό των σχολείων που εμπλέκονται σε αυτό (Αγγελίδης, 2011).

Είναι πολύ σημαντικό στοιχείο τα σχολεία να δημιουργούν εσωτερικά κι εξωτερικά δίκτυα συνεργασίας. Αφενός, με τον προσδιορισμό «εσωτερικά» εννοείται

ότι η συνεργασία ευρύνεται μεταξύ των σχολείων και μεταξύ του εκπαιδευτικού δυναμικού, όλων εκείνων, δηλαδή, που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αφετέρου, με τον προσδιορισμό «εξωτερικά» εννοείται η δημιουργία δικτύου που θα καλύπτει τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου και εξωτερικών παραγόντων, όπως η οικογένεια, η πολιτεία ή άλλοι εκπαιδευτικοί φορείς (Χατζηπαναγιώτου & Μαρμαρά, χ.χ.).

Η οργάνωση, λοιπόν, των σχολείων με δίκτυα συνεργασίας μπορεί να έχει σε μεγάλο βαθμό θετικό αντίκτυπο στη βελτίωση του ίδιου του σχολείου (Chapman & Allen, 2006), στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους οργανισμούς με τους οποίους συνεργάζεται το κάθε σχολείο (McLaughlin & Talbert, 2001). Επιπλέον, με τον τρόπο αυτό βοήθεια είναι δυνατόν να παρασχεθεί και στους μαθητές που αντιμετωπίζουν πολλά εμπόδια κατά τη μαθησιακή διαδικασία λόγω ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (West, Ainscow & Muijis, 2006).

Πυρήνας των δικτύων συνεργασίας είναι οι ίδιοι οι συμμετέχοντες, οι οποίοι εργάζονται μαζί για να παράγουν νέες ιδέες, να εφαρμόσουν τα σχέδια και τις δραστηριότητές τους, ώστε να αντιμετωπίσουν μια δύσκολη κατάσταση και να δημιουργήσουν νέες γνώσεις (Αγγελίδης, 2011). Πέραν, όμως, της συνεργασίας και της ισορροπίας που μπορεί να υπάρχει, τα δίκτυα δύνανται να παρουσιάσουν και αρνητικά στοιχεία. Αυτά δεν είναι άλλα από την ένταση και την υπονόμηση των συναισθημάτων αλληλοεκτίμησης, που πολύ πιθανόν υπήρχαν σε πρώιμο στάδιο. Επομένως, για να υπερπηδηθούν τούτα τα εμπόδια, τα ίδια τα μέλη του δικτύου οφείλουν μακρά υποχρέωση και συνεργατική προσπάθεια, αλλά ταυτόχρονα χρειάζεται και κατάλληλη και προσεκτική διοίκηση (Creech & Willard, 2001).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στα δίκτυα μπορούν να συμμετάσχουν πέρα από το εκπαιδευτικό δυναμικό και οι γονείς με τους μαθητές. Τα δίκτυα αυτά χαρακτηρίζονται από έναν ανεπίσημο τρόπο οργάνωσης και τα μέλη τους βρίσκονται εθελοντικά εκεί (Wenger, 1998). Τόσο το σχολείο όσο και η οικογένεια αποτελούν δύο θεμελιώδεις θεσμούς της κοινωνίας. Οι θεσμοί αυτοί και ο τρόπος με τον οποίο συνεργάζονται έχουν άμεση επίδραση στο παιδί σε επίπεδο ψυχοσωματικής εξέλιξης, καθώς και σε επίπεδο διαμόρφωσης της προσωπικότητας. Από τη μια πλευρά, κύριο μέλημα του σχολείου είναι η αγωγή κι η εκπαίδευση του μαθητή. Με την έννοια αυτή το σχολείο ενδιαφέρεται να καλλιεργήσει στο μαθητή ικανότητες και δεξιότητες σε διάφορους τομείς της ζωής του, ενώ παράλληλα σκοπεύει να τον κοινωνικοποιήσει, ώστε ο μαθητής να ενταχθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην κοινωνία. Από την άλλη πλευρά, η οικογένεια είναι εξίσου σημαντική και αποτελεί το περιβάλλον όπου γεννιέται το παιδί, όπου ζει και αναπτύσσεται. Η οικογένεια μεριμνά για την κάλυψη όλων των αναγκών του παιδιού, υλικών και ψυχολογικών (Ξωχέλλης, 2005).

Σύμφωνα με τον Barth (1990), η βελτίωση του σχολείου και της επίδοσης των μαθητών συντελείται από εσωτερικούς κι όχι από εξωτερικούς παράγοντες. Στον ανωτέρω ισχυρισμό συμφωνεί και ο Fullan (1991), ο οποίος συμπληρώνει πως το ίδιο το σχολείο είναι το κέντρο της εκπαιδευτικής αλλαγής, ενώ τα δίκτυα συνεργασίας συνεισφέρουν κατά ένα πολύ μεγάλο βαθμό στην κατεύθυνση αυτή. Επομένως, συμπεραίνεται ότι η κατάλληλη διοίκηση και η πρακτική των ίδιων των εκπαιδευτικών αποτελούν το σημείο εκκίνησης προς τη σχολική βελτίωση και την ορθή λειτουργία των δικτύων συνεργασίας.

Η ύπαρξη δικτύων συνεργασίας επηρεάζει με θετικό τρόπο την κουλτούρα του σχολείου, ενώ παράλληλα αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση. Παρακινεί, με άλλα λόγια, τα παιδιά που αντιμετωπίζουν καταστάσεις

περιθωριοποίησης να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία αναλαμβάνοντας πιο ενεργητικό ρόλο. Αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην περίπτωση αυτή ασχολούνται συστηματικότερα με τη μάθηση των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Στοχάζονται σε σχέση με την πρακτική που πρέπει να ακολουθήσουν για να παράγουν αποτελεσματικό έργο, λειτουργώντας έτσι ως ερέθισμα και για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Ένα ακόμη ουσιαστικό στοιχείο ότι η ύπαρξη των δικτύων συνεργασίας βοηθά στην ανάπτυξη της ηγετικής και διοικητικής ικανότητας των σχολείων, καθώς τα δίκτυα παίρνουν τη μορφή μιας ανεπίσημης ηγεσίας, που συντονίζει και κατευθύνει την εργασία του πρώτου (Αγγελίδης, 2011).

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών βοηθά σε σημαντικό βαθμό τους ίδιους να προετοιμάσουν και να προγραμματίσουν καλύτερα τη διδασκαλία τους ανταλλάσσοντας απόψεις μεταξύ τους από τις εμπειρίες τους στην εκπαιδευτική πρακτική. Συν τοις άλλοις, οι εκπαιδευτικοί μέσω της συνεργασίας αναπτύσσουν τεχνικές για διερευνητική εκπαιδευτική πρακτική. Αυτό σημαίνει ότι κάθε πράξη στην οποία προβαίνουν αναφορικά με τη διδακτική, την ελέγχουν σε κάθε στάδιό της κάνοντας αυτοκριτική με σκοπό της αυτοβελτίωσης (Angelides, Evangelou & Leigh, 2005).

Τα δίκτυα συνεργασία που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ των ερευνητών έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν αυτούς που μετέχουν της εκπαιδευτικής διαδικασίας να αντιληφθούν τις ελλείψεις και τα προβλήματα που υπάρχουν σε ένα σχολείο. Η κίνηση αυτή θα τους βοηθήσει να αναλάβουν πρωτοβουλίες για να βελτιώσουν την οικεία κατάσταση, καθώς και να αναπτύξουν καλύτερες εκπαιδευτικές και συμπεριληπτικές πρακτικές (Angelides, 2001).

2.13 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΤΥΧΟΥΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

Προκειμένου η συνεργασία να καθίσταται επιτυχής κι αποτελεσματική, πρέπει να συντείνουν ορισμένοι παράγοντες προς την κατεύθυνση αυτή. Ένας από αυτούς τους παράγοντες είναι και η εμπιστοσύνη που καλλιεργείται μεταξύ των μελών που συνεργάζονται. Ωστόσο, πέραν της εμπιστοσύνης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η ανάπτυξη του ρεπερτορίου των διδακτικών κι εκπαιδευτικών πρακτικών στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Ο εκπαιδευτικός της τάξης οφείλει να συζητά με τα παιδιά για να μπορέσει να αντλήσει από αυτά ιδέες για μια πιο ευχάριστη και αποτελεσματική μάθηση. Συνεργαζόμενος με τους μαθητές μπορεί να τους εμφυσήσει την έννοια της συνεργασίας, αλλά και να τους βοηθήσει να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους και τη συμπεριφορά τους. Παράλληλα, η ανάπτυξη υγιών κι αυθεντικών σχέσεων στην τάξη βοηθά στην ανάπτυξη συνεργασιών. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά μαθαίνουν να λειτουργούν ομαδικά τόσο σε εργασίες όσο και στην επίλυση κάποιου προβλήματος. Επομένως, γίνεται λόγος όχι μόνο για ανάπτυξη συνεργασιών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τα σχολεία ή και εκπαιδευτικούς φορείς, αλλά και ανάμεσα στα ίδια τα παιδιά (Angelides, Evangeloy & Leigh, 2005).

Εφόσον ο σκοπός είναι να υπάρξει επιτυχής συνεργασία, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία θέτοντας στόχους και όντας ενθουσιώδεις και σαφείς ως προς τους κατευθύνσεις που δίνουν στους μαθητές (Booth et al, 1997). Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αναδεικνύεται πολύ σημαντική, όπως σημαντική είναι και η ενθάρρυνση των μαθητών με σκοπό οι τελευταίοι να αποτελέσουν πηγή μάθησης για τους συμμαθητές τους (Booth et al, 1997). Οι δύο αυτές στρατηγικές φαίνεται να παρέχουν την ευκαιρία για αύξηση της συμμετοχής σε μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν

δυσκολίες ως προς τη συμμετοχή τους σε διάφορα μαθήματα. Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητη η οργανωμένη εργασία σε ομάδες και η καλλιέργεια της ομαδικότητας τόσο αναφορικά με σχολικές εργασίες όσο και αναφορικά με την κοινωνική ζωή των μαθητών, καθώς διευκολύνονται οι μαθητές που αντιμετωπίζουν τροχοπέδη στον τρόπο και τον βαθμό συμμετοχής του στην τάξη (Booth et al, 1997).

2.14 ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε προσπάθεια ανάλυσης των βασικών αξόνων της παρούσας εργασίας. Αρχικά, έγινε λόγος για τη σημασία, τη δομή και τη λειτουργία της εκπαιδευτικής και σχολικής μονάδας. Κατόπιν, αναφέρθηκαν οι σταθμοί της ειδικής εκπαίδευσης από τους οποίους αυτή διήλθε. Έτσι, η ειδική εκπαίδευση ξεκίνησε από την ασυλοποίηση και τον ιδρυματισμό, συνεχίζοντας στον αποϊδρυματισμό, την ένταξη κι ενσωμάτωση για να φτάσει στη συμπερίληψη. Τονίστηκε επίσης ο διεπιστημονικός χαρακτήρας της ειδικής εκπαίδευσης κι έπειτα έγινε μια ιστορική αναδρομή στην ειδική εκπαίδευση έτσι όπως αναπτύχθηκε στην Ελλάδα.

Εν συνεχεία, αναφέρθηκε η ίδρυση του Κέντρου Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ..Δ.Α.Υ.), το οποίο μετονομάστηκε αργότερα σε Κέντρο Διάφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) και ο τρόπος με τον οποίο εντάχθηκαν στην ελληνική κοινωνία. Δεν παραλήφθηκαν οι αρμοδιότητες που έχει πλέον αυτό το κέντρο, όπως και οι παράγοντες που επιδρούν στην αποδοτική κι αποτελεσματική λειτουργία του. Έπειτα, έγινε εκτενής αναφορά στον όρο συμπεριληπτική εκπαίδευση και στον τρόπο με τον οποίο έχει ενταχθεί ως πρακτική στο σχολείο εν γένει. Καταγράφηκαν κάποιοι ορισμοί, διότι η συμπεριληπτική

εκπαίδευση επιδέχεται πολλαπλών ερμηνειών, ενώ σημειώθηκε ο τρόπος με τον οποίο το ελληνικό σχολείο υποδέχτηκε τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στους κόλπους του.

Οδεύοντας προς το τέλος του κεφαλαίου, έγινε συζήτηση για το θέμα της συνεργασίας των μετεχόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα πλαίσια του σχολείου, για τις συνεργατικές πρακτικές, τη συνεργατική έρευνα δράσης και τα σημαντικά οφέλη της τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Τέλος αναφέρθηκε η έννοια και η σημασία της δημιουργίας δικτύων συνεργασίας, καθώς επίσης και οι παράγοντες που προσβλέπουν στην επιτυχή σύναψη και συνέχιση της συνεργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ

Στα πλαίσια του εκπαιδευτικού τομέα θα ορίζαμε την εκπαιδευτική έρευνα ως τη συστηματική επιστημονική διαδικασία επίλυσης προβλήματος που στοχεύει στην επίλυση προβλημάτων εκπαιδευτικής μορφής κι έχει σαν στόχο και σκοπό να προσθέσει νέες γνώσεις στο οργανωμένο σύνολο των επιστημονικών γνώσεων. Από τον ορισμό αυτόν μπορεί κανείς να διεξάγει τρεις βασικούς πυλώνες, οι οποίοι δεν είναι άλλοι από τη συστηματική επιστημονική διαδικασία, την ύπαρξη προβλήματος και τις νέες γνώσεις (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Ως προς τον πρώτο πυλώνα χρειάζεται περαιτέρω επεξήγηση των εννοιών. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος «συστηματική» αφορά στα οργανωμένα στάδια, τα οποία ακολουθούν το ένα το άλλο με μια ορισμένη διάταξη. Έπειτα, ο όρος «επιστημονική» αφορά στη χρήση μεθόδων ή και τεχνικών που είναι τεκμηριωμένες επιστημονικά. Τέλος, η έννοια «διαδικασία» αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη σειρά ενεργειών, τις οποίες ο κάθε ερευνητής ακολουθεί προκειμένου να φέρει εις πέρας μια έρευνα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Σχετικά με τον δεύτερο πυλώνα αξίζει να σημειωθεί πως η έρευνα έχει έναν ουσιαστικό σκοπό, ο οποίος αφορά στην ύπαρξη και την επίλυση ενός προβλήματος. Το εν λόγω πρόβλημα μπορεί να μην έχει επιλυθεί ή να έχει επιλυθεί και να απαιτείται μέσω της έρευνας η επανεπίλυσή του. Αυτό μπορεί να συμβεί, διότι ίσως

υπάρχουν αμφιβολίες ως προς την ορθότητα της προηγούμενης λύσης που είχε προταθεί (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Ο τρίτος πυλώνας σχετίζεται με τις νέες γνώσεις, οι οποίες προέρχονται από διαφορετικές πηγές και αποκτούνται με διαφορετικούς κάθε φορά τρόπους, όπως για παράδειγμα μέσω της προσωπικής εμπειρίας, μέσω της γνώμης κάποιου ειδικού ή μέσω της επιστημονικής μεθόδου. Οι νέες αυτές γνώσεις πιθανότατα διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το κριτήριο της αξιοπιστίας τους (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Το πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας είναι απέραντο. Θα μπορούσε κανείς να διακρίνει πέντε βασικούς τομείς επιστημονικής εκπαιδευτικής έρευνας. Αρχικά, υπάρχει η γνώση του εκπαιδευόμενου. Ως εκ τούτου, ερευνώνται οι στάσεις, οι αξίες, οι αντιλήψεις, τα ενδιαφέροντά του, όπως επίσης και οι εξωσχολικές δραστηριότητές του. Έπειτα, ακολουθεί η γνώση του εκπαιδευτικού. Ο τομέας αυτός ασχολείται με την ψυχολογία, την επιλογή, τη μόρφωση και την επιμόρφωση, την κοινωνική θέση και την κατάσταση του εκπαιδευτικού. Επόμενος τομέας είναι αυτός της γνώσης της διδασκαλίας και του ελέγχου των αποτελεσμάτων της. Πιο συγκεκριμένα, ο τομέας αυτός αφορά στις μεθόδους και τις τεχνικές, τα μέσα και τα προγράμματα διδασκαλίας, καθώς και η αξιολόγηση όλων των παραπάνω. Δε θα μπορούσε επίσης να λείπει η γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος, που σχετίζεται με τον έλεγχο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Τέλος, ακολουθεί ο τομέας της γνώσης των λύσεων που έχουν δοθεί σε παιδαγωγικά προβλήματα (Χριστομάνου, 1982).

Οι εκπαιδευτικοί τελειοποιούνται, εξελίσσονται και προσαρμόζονται στις νέες καταστάσεις μέσω της παιδαγωγικής έρευνας. Η παιδαγωγική κι εκπαιδευτική έρευνα βοηθά κατά πολύ τους εκπαιδευτικούς να μορφωθούν πιο ολοκληρωμένα. Άλλωστε,

πρέπει οι ίδιοι να διαποτίζονται από το πνεύμα της έρευνας, διότι με τον τρόπο αυτό έχουν τη δυνατότητα να αναθεωρούν τις αντιλήψεις τους με βάση τα νέα ερευνητικά δεδομένα (Κρουσταλλάκης, 1977, Παπακωνσταντίνου, 1982).

Η μύηση των εκπαιδευτικών στην επιστημονική έρευνα κρίνεται σημαντική, διότι τους επιτρέπει να διερευνήσουν παιδαγωγικά προβλήματα και να μελετήσουν πορίσματα άλλων ψυχοπαιδαγωγικών ερευνών με σκοπό τον αναστοχασμό επί των πρακτικών και των μεθόδων που χρησιμοποιούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Βάμβουκας, 2007). Παράλληλα, η εκπαιδευτική έρευνα θα δώσει την ώθηση στους εκπαιδευτικούς να έρθουν πιο κοντά με τους ερευνητές και να γνωρίσουν περισσότερο την ερευνητική διαδικασία καθιστώντας την μέρος της μεθόδου διδασκαλίας που ακολουθούν (Βάμβουκας, 2007).

3.2 ΕΙΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το είδος της έρευνας, το οποίο θα ακολουθήσει ο ερευνητής, αναμένεται ότι θα καθορίσει όχι μονάχα τον τρόπο που θα εργαστεί, αλλά και τον τρόπο που θα συλλέξει τα απαραίτητα δεδομένα, εκείνα δηλαδή που θα τον βοηθήσουν να καταλήξει σε ορισμένα συμπεράσματα.

Σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, το είδος της έρευνας, που θα χρησιμοποιηθεί, εξαρτάται κατά βάση από το σκοπό και το σκεπτικό του ίδιου του ερευνητή. Στην περίπτωση που ο ερευνητής επιθυμεί να παρατηρήσει κάποιο φαινόμενο που αφορά στη συμπεριληπτική εκπαίδευση ή ακόμη και να το περιγράψει, τότε θα περιοριστεί στη χρήση ποσοτικής έρευνας και ως εκ τούτου η

συλλογή των δεδομένων θα πραγματοποιηθεί με τη βοήθεια ποσοτικών μεθόδων. Οι ποσοτικές μέθοδοι θα περιλαμβάνουν κυρίως τη χρήση ερωτηματολογίου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα της Δαμιανίδου (2015), η οποία χρησιμοποίησε ποσοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων κατά την έρευνά της, σύμφωνα με την οποία η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έγκειται στον τρόπο αντιμετώπισης των παιδιών με αναπηρία από τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς. Οι ποσοτικές μέθοδοι έρευνας θα αναλυθούν εκτενέστερα στο επόμενο υποκεφάλαιο.

Ωστόσο, ο ερευνητής, που ασχολείται με ζητήματα συμπερίληψης, υπάρχει περίπτωση να επιθυμεί να καταλήξει σε συμπεράσματα αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους διαπιστώνεται το παρατηρούμενο φαινόμενο. Επομένως, είναι προτιμότερο να προσεγγίσει ο ίδιος το θέμα με τη χρήση ποιοτικής έρευνας. Θα χρησιμοποιήσει, λοιπόν, ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων, οι οποίες θα αναλυθούν εκτενέστερα στο επόμενο υποκεφάλαιο. Η εναλλακτική αυτή θα τον διευκολύνει σε επίπεδο εξακρίβωσης της αιτιολόγησης των όσων έχει θέσει υπό μελέτη. Συγκεκριμένα, πολλές έρευνες στον τομέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχουν χρησιμοποιήσει ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων, όπως για παράδειγμα η έρευνα των Angelides, Stylianou και Gibbs (2006). Η εν λόγω έρευνα δείχνει ότι τα άτομα που συμμετέχουν με διαφορετικούς τρόπους στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν και μια διαφορετική αντίληψη για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Ωστόσο, κάποιος ερευνητής ίσως συνδυάσει μεθόδους ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας βάσει των τρόπων συλλογής των δεδομένων του, με σκοπό να εξετάσει με πιο σφαιρικό τρόπο το θέμα που τον απασχολεί και επιθυμεί να διερευνήσει. Με άλλα λόγια, μπορεί να χρησιμοποιήσει τόσο το ερωτηματολόγιο, όσο και τη συνέντευξη ή και την παρατήρηση ως εργαλεία συλλογής δεδομένων για

την έρευνα του. Στην προκειμένη περίπτωση, γίνεται λόγος για τη μικτή έρευνα, η έννοια και η μεθοδολογία της οποίας θα αναλυθούν σε επόμενο υποκεφάλαιο.

3.3 ΧΡΗΣΗ ΜΙΚΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ

Κάθε έρευνα ξεκινά από μια ανάγκη και ολοκληρώνεται με την ικανοποίηση της εν λόγω ανάγκης. Με άλλα λόγια, ως αφετηρία της έρευνας θεωρείται ένα ερώτημα που αναδύεται μια δεδομένη χρονική στιγμή και τερματισμός της είναι η ικανοποιητική απάντηση που θα δοθεί για το ερώτημα αυτό (Βάμβουκας, 2007).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να γίνει αναφορά τόσο στην ποιοτική όσο και στην ποσοτική έρευνα.

Η ποιοτική έρευνα αναγνωρίστηκε κι άρχισε να εφαρμόζεται από τους ερευνητές κατά τις τελευταίες δεκαετίες και αποτελεί εναλλακτική μέθοδο προσέγγισης στην ερευνητική διαδικασία. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι παρέχει τη δυνατότητα για την κατανόηση της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης ύπαρξης. Παράλληλα, στην ποιοτική μέθοδο κυριαρχεί η πεποίθηση ότι η πραγματικότητα δημιουργείται από το ίδιο το άτομο κι επομένως η αλήθεια δεν είναι αντικειμενική (Σταλίκας, 2005).

Ως εκ τούτου, η ποιοτική έρευνα θεωρεί το κάθε άτομο μοναδικό και για το λόγο αυτό είναι άξιο μελέτης. Η εν λόγω έρευνα παρουσιάζει μια ποικιλία χαρακτηριστικών. Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να συλλεχθούν τα απαραίτητα δεδομένα χρησιμοποιείται το φυσικό περιβάλλον. Ο ερευνητής επισκέπτεται αυτοπροσώπως το περιβάλλον που μελετάται για να το παρατηρήσει και να συλλέξει τα δεδομένα. Κατά την παρατήρηση και τη συλλογή των δεδομένων ο ερευνητής

χρησιμοποιεί διάφορα υποστηρικτικά μέσα, όπως μολύβι και χαρτί, ακόμη και μέσα μαγνητοφώνησης ή και βιντεοσκόπησης. Ο τρόπος αυτός οδηγεί στην σφαιρική μελέτη της κατάστασης. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι τα προς μελέτη δεδομένα βρίσκονται υπό τη μορφή κειμένου ή οπτικοακουστικού υλικού. Άλλωστε, ο ερευνητής αποσκοπεί στην απόδοση μιας πραγματικής εικόνας του φαινομένου και δεν τον ενδιαφέρουν απλά και μόνο αριθμητικά στοιχεία (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Παράλληλα, δίνεται σημαντικό ενδιαφέρον από την πλευρά του ερευνητή όχι μόνο στη διαδικασία, αλλά και στο αποτέλεσμα. Με άλλα λόγια, αυτά τα οποία απασχολούν τον ερευνητή είναι ο τρόπος αλληλεπίδρασης μεταξύ των υποκειμένων, ο τρόπος που απαντούν στις ερωτήσεις που ο ερευνητής υποβάλει, η στάση και οι αντιδράσεις των συμμετεχόντων σε διάφορες καταστάσεις. Κατά την ποιοτική έρευνα ο ερευνητής δεν επιδιώκει να διατυπώσει κάποια υπόθεση, ώστε να την αποδεχτεί ή να την απορρίψει κατόπιν ανάλυσης των δεδομένων του. Χρησιμοποιεί, ωστόσο, την επαγωγική ανάλυση αφιερώνοντας αρκετό χρόνο στη δημιουργία των ερωτήσεων και στη συλλογή των δεδομένων. Αφού συλλέξει τα απαραίτητα δεδομένα, δεν επιβεβαιώνει την εικόνα του προς μελέτη φαινομένου, αλλά την δημιουργεί μέσω των οικείων δεδομένων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Σκοπός της ποιοτικής έρευνας είναι να φέρει στο φως τις σκέψεις των συμμετεχόντων. Ο ερευνητής, πιο συγκεκριμένα, επιδιώκει να γνωρίσει τα κίνητρα των ατόμων να ενεργούν με τον τρόπο που ενεργούν (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Τα βασικά στάδια διεξαγωγής της ποιοτικής έρευνας περιλαμβάνουν αρχικά την επιλογή του φαινομένου που θα μελετηθεί. Το φαινόμενο πρέπει να εμπίπτει στα

ενδιαφέροντα του ερευνητή. Έπειτα, ο ερευνητής θα πρέπει να επιλέξει τα υποκείμενα. Η δειγματοληψία θα γίνει επιλεκτικά και όχι τυχαία. Αφού συλλεχθούν τα δεδομένα μέσω της παρατήρησης ή γίνουν συνεντεύξεις, στη συνέχεια αποδελτιώνονται από τον ερευνητή κι αναλύονται. Κατόπιν της αποδελτίωσης ακολουθεί η κωδικοποίηση και η κατηγοριοποίηση των συλλεχθέντων δεδομένων. Τέλος, σειρά έχει η εξαγωγή των συμπερασμάτων. Λόγω του γεγονότος ότι οι παρατηρήσεις και τα συμπεράσματα γίνονται από μονάχα ένα άτομο, επιλέγεται να ακολουθηθεί η μέθοδος της τριγωνοποίησης στο εν λόγω στάδιο, προκειμένου να αποφευχθεί η αμφισβήτηση της εγκυρότητάς τους. Η τριγωνοποίηση αφορά στη χρήση πολλαπλών μεθόδων συλλογής των δεδομένων, ούτως ώστε να αυξηθεί η εγκυρότητα των συμπερασμάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Στον αντίποδα, η ποσοτική μέθοδος θα χρησιμοποιηθεί όταν στόχος της έρευνας είναι να ελεγχθούν συγκεκριμένες θεωρητικές υποθέσεις για το φαινόμενο που μελετάται από τον ερευνητή. Κατά την ποσοτική μέθοδο τα δεδομένα μπορούν να συλλεχθούν μέσω ενός τυποποιημένου ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο αποδεικνύεται χρήσιμο ως προς το ότι ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να προσεγγίσει μεγάλο μέρος του πληθυσμού για να συλλέξει τα δεδομένα που χρειάζεται (Ιωαννίδη-Καπόλου, 2010).

Εκείνο το οποίο θα απασχολήσει τον ερευνητή είναι η επιλογής ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος. Τα υποκείμενα της έρευνας μπορούν να επιλεχθούν μέσω δειγματοληπτικής έρευνας (Ιωαννίδη-Καπόλου, 2010). Ο ερευνητής για την επιλογή τυχαίων δειγμάτων, μπορεί να ακολουθήσει διάφορες μεθόδους δειγματοληψίας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Αρχικά, η απλή τυχαία δειγματοληψία είναι η πιο διαδεδομένη μέθοδος και κάθε άτομο στον πληθυσμό έχει την ίδια πιθανότητα να επιλεγεί στο δείγμα. Άλλη μέθοδος είναι η συστηματική

δειγματοληψία, η οποία είναι παρόμοια με την τυχαία, αλλά διαφέρει ως προς τον καθορισμό του τρόπου επιλογής του δείγματος (Ιωαννίδη-Καπόλου, 2010). Υπάρχει η συμπλεγματική δειγματοληψία, κατά την οποία επιλέγονται με τυχαίο τρόπο κάποια συμπλέγματα υποκειμένων και συλλέγονται δεδομένα από όλα τα συμπλέγματα. Επιπλέον, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η δειγματοληψία με κλήρο, αν και η μέθοδος αυτή δεν είναι πάντοτε αξιόπιστη, διότι υπάρχει πιθανότητα να μην έχει γίνει καλή ανάμειξη στην κληρωτίδα. Η δειγματοληψία μπορεί να γίνει είτε με επαναφορά είτε χωρίς επαναφορά. Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να εφαρμόσει την αναλογική δειγματοληψία σε περίπτωση που υπάρχει ομαδοποίηση στον πληθυσμό της έρευνας, η οποία μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Η πολυσταδιακή τυχαία δειγματοληψία είναι η μέθοδος που εφαρμόζεται σε γεωγραφικές μονάδες και όχι σε άτομα. Χρησιμοποιείται για μεγάλους και διασκορπισμένους πληθυσμούς και είναι αποτελεσματική καθώς παράγει τυχαίο δείγμα με μικρότερο κόστος (Ιωαννίδη-Καπόλου, 2010). Τέλος, σε περίπτωση που δεν είναι δυνατή η επιλογή κάποιας από τις ανωτέρω μεθόδους, ο ερευνητής ακολουθεί τη μέθοδο της επιλεκτικής δειγματοληψίας, κατά την οποία το δείγμα της έρευνας αποτελείται από όποια και όσα άτομα είναι διαθέσιμα χωρίς κανένα άλλο κριτήριο επιλογής (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Η ποσοτική έρευνα έχει σαν σκοπό την εύρεση σχέσεων μεταξύ διαφόρων παραγόντων κι αφορά στη συστηματική διερεύνηση φαινομένων με στατιστικές μεθόδους, μαθηματικά μοντέλα και αριθμητικά δεδομένα. Χρησιμοποιείται συνήθως αντιπροσωπευτικό δείγμα παρατηρήσεων και επιδιώκεται γενίκευση σε ένα ευρύτερο πληθυσμό. Η συλλογή δεδομένων γίνεται με δομημένα πρωτόκολλα, όπως ερωτηματολόγια, κλίμακες και δοκίμια επιτευγμάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Η σημαντικότερη διαφορά μεταξύ των δύο ανωτέρω μεθόδων είναι ο τρόπος με τον οποίο η καθεμιά αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, η ποιοτική μέθοδος θεωρεί την πραγματικότητα ως κάτι υποκειμενικό που κατασκευάζεται από το ίδιο το άτομο, ενώ η ποσοτική την αντιλαμβάνεται ως αντικειμενική. Πέραν τούτου, η ποιοτική μέθοδος αρκείται στην απλή περιγραφή της πραγματικότητας, σε αντίθεση με την ποσοτική, της οποίας στόχος είναι η πρόβλεψη και η εξήγηση της πραγματικότητας (Σταλίκας, 2005).

Σημαντική διαφορά εντοπίζεται επίσης και στον τρόπο που μελετώνται τα φαινόμενα. Η ποσοτική έρευνα διαχωρίζει και απομονώνει τις όποιες μεταβλητές του φαινομένου, ενώ η ποιοτική ερευνά το φαινόμενο ως έχει. Επιπλέον, διαφορά σημειώνεται και ως προς το μέγεθος του δείγματος, διότι στην ποσοτική έρευνα το δείγμα αποτελείται από έναν μεγάλο αριθμό ατόμων, καθώς στην ποιοτική επιλέγονται λίγες μονάδες με την προϋπόθεση ότι θα παράσχουν πλούσιο υλικό πληροφοριών (Σταλίκας, 2005).

Στην ποιοτική μέθοδο τα δεδομένα έχουν τη μορφή περιγραφών και συνεντεύξεων σε αντίθεση με την ποσοτική, όπου τα δεδομένα λαμβάνουν τη μορφή τιμών και αριθμών. Παράλληλα, υπάρχει διαφορά σε επίπεδο ρόλου τόσο των συμμετεχόντων όσο και του ερευνητή. Όσο αφορά στην ποσοτική μέθοδο, οι συμμετέχοντες θεωρούνται μονάδες της έρευνας κι ο ρόλος του ερευνητή είναι περιορισμένος. Από την άλλη πλευρά, στην ποιοτική μέθοδο τα άτομα αποτελούν ενεργούς συμμετόχους, διότι μοιράζονται την εμπειρία τους, ενώ ο ερευνητής θεωρείται σημαντικός κρίκος, καθώς μπορεί να επηρεάσει άμεσα ή έμμεσα τα αποτελέσματα της έρευνας. Τέλος, κατά την ποιοτική μέθοδο η έρευνα διεξάγεται σε φυσικό περιβάλλον, καθώς οι περισσότερες λαμβάνουν την μορφή έρευνας πεδίου, και στοχεύει στη βαθύτερη κατανόηση των πτυχών του υπό μελέτη φαινομένου.

Ωστόσο, στην ποσοτική μέθοδο η πλειονότητα των ερευνών λαμβάνει χώρα συνήθως στο εργαστήριο και αποσκοπεί στην ανάδειξη και τον έλεγχο θεωριών (Σταλίκας, 2005).

Η ερευνητική μέθοδος που ακολουθείται στην παρούσα μελέτη είναι μικτή και στα ερευνητικά εργαλεία, τα οποία χρησιμοποιούνται, συγκαταλέγεται όχι μόνο το ερωτηματολόγιο, αλλά και η δομημένη συνέντευξη. Αφενός το ερωτηματολόγιο στη συγκεκριμένη έρευνα διαθέτει ποσοτικό και ποιοτικό χαρακτήρα εφόσον περιλαμβάνονται ερωτήματα κλειστού και ανοικτού τύπου, αφετέρου η συνέντευξη έχει ποιοτικό χαρακτήρα. Κατόπιν, ακολουθείται και η διαδικασία της τριγωνοποίησης. Άλλωστε, η μικτή έρευνα χρησιμοποιεί ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους για τη συλλογή και την ανάλυση δεδομένων, όπως επίσης και για τη σύνδεση των αποτελεσμάτων με τα εξαγόμενα συμπεράσματα. Σύμφωνα με τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2014) η μικτή μέθοδος είναι προτιμότερη για αρκετούς λόγους. Σε πρώτη φάση, δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να εξετάσει με περισσότερο σφαιρικό κι ολιστικό τρόπο το θέμα που τον ενδιαφέρει. Επιπλέον, ο ερευνητής θα μπορεί να χρησιμοποιήσει μια ποικιλία μεθόδων συλλογής κι ανάλυσης των δεδομένων. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τον μη περιορισμό σε μια και μόνο μέθοδο, όπως στην περίπτωση που επέλεγε να χρησιμοποιήσει μονάχα την ποιοτική ή μονάχα την ποσοτική μέθοδο. Πέραν τούτων, η μικτή ερευνητική μέθοδος επιτρέπει στον ερευνητή να μελετήσει εξονυχιστικά το θέμα, καθώς και να προβεί σε γενικεύσεις αποτελεσμάτων σε ευρύτερο πληθυσμό (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

3.3.1 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΚΤΕΛΕΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η εν λόγω έρευνα στηρίχτηκε τόσο σε ποσοτικές όσο και σε ποιοτικές μεθόδους, παρουσιάζοντας έτσι μικτή μεθοδολογική προσέγγιση, και για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικά και ποσοτικά ερευνητικά εργαλεία. Για την πραγματοποίηση της έρευνας κατασκευάστηκε ένα πρωτόκολλο ερωτηματολογίου (Παράρτημα 1), αλλά και ένα σχετικό πρωτόκολλο συνέντευξης (Παράρτημα 2). Τα ερωτηματολόγια, όπως και η συνέντευξη, απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και χορηγήθηκαν κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2015-2016. Ειδικότερα, τόσο τα ερωτηματολόγια όσο και το πρωτόκολλο της συνέντευξης δόθηκαν τον μήνα Μάρτιο κι Απρίλιο του 2016.

Πιο συγκεκριμένα, την τελευταία εβδομάδα του Μαρτίου του 2016 πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε δύο δημοτικά σχολεία. Αρχικά, στο πρώτο σχολείο τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν κατόπιν συνεννόησης με τη διευθύντρια και παραλήφθηκαν συμπληρωμένα έπειτα από μια εβδομάδα. Οι εκπαιδευτικοί ήταν πρόσχαροι και πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην έρευνα. Από το συγκεκριμένο δημοτικό σχολείο συλλέχθηκαν δώδεκα (12) ερωτηματολόγια. Στο δεύτερο δημοτικό σχολείο έγινε προσπάθεια επικοινωνίας και συνεννόησης με τη διευθύντρια. Στο συγκεκριμένο σχολείο η εμπειρία που αποκομίστηκε από την επαφή με τη διευθύντρια ήταν πολύ άσχημη, καθώς η ίδια ήταν εξ αρχής απρόθυμη κι αγενής αρνούμενη οι εκπαιδευτικοί της να συμμετάσχουν στην έρευνα αναφέροντας πως δεν ήθελε να τους υπερφορτώσει με περαιτέρω εργασίες.

Την πρώτη εβδομάδα του Απριλίου του 2016 πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε τρία δημοτικά σχολεία. Στο πρώτο από τα τρία σχολεία υπήρξε συνεννόηση με τη διευθύντρια για το σκοπό της εκεί παρουσίας μας. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν

ανταποκρίθηκαν όλοι στην έκκληση αναφέροντας πως υπήρχε έλλειψη χρόνου. Οπότε από το σχολείο αυτό συλλέχθηκαν μόλις πέντε (5) από τα δεκαπέντε (15) ερωτηματολόγια. Στο επόμενο σχολείο η ανταπόκριση ήταν μεγαλύτερη, αφού συλλέχθηκαν δεκατέσσερα (14) ερωτηματολόγια έπειτα από μια βδομάδα περίπου. Στο τρίτο σχολείο έπειτα από επίσκεψη κι επικοινωνία με τον διευθυντή παραχωρήθηκαν δεκαπέντε (15) ερωτηματολόγια κατόπιν υπόδειξης του ίδιου του διευθυντή. Συμφωνήθηκε τα ερωτηματολόγια να συμπληρωθούν εντός βδομάδας. Πραγματοποιήθηκε επανεπίσκεψη στο ίδιο σχολείο την προγραμματισμένη ημέρα και ώρα και ο διευθυντής ζήτησε να υπάρξει ξανά συνάντηση, διότι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν συμπληρώσει τα ερωτηματολόγια. Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε και πάλι. Ωστόσο κατέστη άκαρπη, καθώς τα μόνα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν ήταν μόλις τέσσερα (4). Ο διευθυντής, μάλιστα, του σχολείου σημείωσε πως οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν παράπονα ως προς τη δομή των ερωτήσεων, ενώ ο ίδιος ανέφερε πως ξεκίνησε να συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο, αλλά δεν το ολοκλήρωσε, διότι δεν το έβρισκε ενδιαφέρον.

Την επόμενη εβδομάδα ορίστηκε επίσκεψη σε άλλο δημοτικό σχολείο, όπου οι εκπαιδευτικοί δέχτηκαν από την πρώτη στιγμή να συμμετάσχουν στην έρευνα. Παραχωρήθηκαν δεκαπέντε (15) ερωτηματολόγια, τα οποία παραλήφθηκαν όλα συμπληρωμένα, όπως είχε συμφωνηθεί, μια εβδομάδα αργότερα. Την ίδια εβδομάδα υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία με διευθυντή δημοτικού σχολείου, το οποίο βρισκόταν σε διαφορετική πόλη και κατόπιν συζήτησης, συμφώνησε να βοηθήσει μαζί με τους εκπαιδευτικούς στην έρευνα. Τα ερωτηματολόγια εστάλησαν σε εκείνο το σχολείο ταχυδρομικώς. Ο διευθυντής ζήτησε είκοσι (20) ερωτηματολόγια, αλλά τελικά δημιουργήθηκαν δύο ακόμη αντίγραφα στο σχολείο για να συμπληρωθούν. Έπειτα από τρεις ημέρες είχαν αποσταλεί πίσω ταχυδρομικώς είκοσι δύο (22)

συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Παράλληλα, σημειώθηκε συνάντηση σε δημοτικό σχολείο, στο οποίο ο διευθυντής επιθυμούσε να επικοινωνήσει και να συζητήσει για την έρευνα. Ζητήθηκε από τον ίδιο να παραχωρηθούν είκοσι (20) ερωτηματολόγια και να πραγματοποιηθεί συνάντηση για την παραλαβή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων λίγες μέρες αργότερα. Ωστόσο, μονάχα ένα (1) ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε σε αυτό το σχολείο.

Επιπλέον, τέσσερα (4) ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ηλεκτρονικά από δασκάλους διαφορετικών δημοτικών σχολείων και απεστάλησαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Οκτώ (8) ακόμη ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν τηλεφωνικά από εκπαιδευτικούς επίσης διαφορετικών δημοτικών σχολείων. Οι δύο τελευταίοι τρόποι επιλέχθηκαν, διότι αφενός είχε εξαντληθεί ο προσφερόμενος αριθμός σχολείων κι αφετέρου δεν παρουσιάστηκε η ίδια προθυμία από όλους τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Σε κάθε περίπτωση σχολείου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν ανώνυμα και με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις. Κάθε φορά γινόταν γνωστός ο σκοπός της οικείας έρευνας τονίζοντας πως με το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο σκοπός ήταν η διερεύνηση της ύπαρξης –και της σημασίας αυτής –δικτύων συνεργασίας μεταξύ των σχολικών μονάδων της δημοτικής εκπαίδευσης και των εμπλεκομένων σε αυτή, όπως επίσης και της προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω των δικτύων αυτών. Δεν έδειξαν όλοι οι εκπαιδευτικοί το ίδιο ενδιαφέρον.

Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ξεκίνησε και η διαδικασία της συνέντευξης. Η δημιουργία του πρωτοκόλλου συνέντευξης ακολούθησε αυτή του ερωτηματολογίου καθώς και του πιλοτικού

σταδίου της έρευνας. Μόλις το πρωτόκολλο ολοκληρώθηκε, προγραμματίστηκαν συναντήσεις με οκτώ (8) εκπαιδευτικούς από διαφορετικά δημοτικά σχολεία. Οι συναντήσεις έγιναν σε χώρο που επέλεξαν οι ίδιοι, ώστε να είναι άνετοι και εξοικειωμένοι και η διαδικασία της συνέντευξης να ολοκληρωθεί αβίαστα και δίχως προστριβές. Σε όλες τις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς η συνέντευξη λάμβανε χώρα στο σπίτι του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

Σε κάθε συνάντηση με εκπαιδευτικό γινόταν γνωστός ο σκοπός της έρευνας. Βέβαια, είχε προηγηθεί μια πρώτη επεξήγηση κατά τον προγραμματισμό της συνάντησης. Κατά τη συνάντηση προτεινόταν ως τρόπος καταγραφής των δεδομένων η ηχογράφηση. Ωστόσο, δεν προτιμήθηκε, γιατί προκαλούσε άγχος στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια σκέψης κι έκφρασης των απαντήσεων. Άλλοι εκπαιδευτικοί αρνήθηκαν την ηχογράφηση για προσωπικούς λόγους. Σε κάθε περίπτωση, η άποψη του εκπαιδευτικού ήταν θεμιτή κι αποδεκτή. Για τον λόγο αυτό οι απαντήσεις καταγράφηκαν σε μορφή σημειώσεων και με το πέρας της συνέντευξης συμπληρωνόταν οποιεσδήποτε λεπτομέρειες θεωρούνταν απαραίτητες. Αξίζει να σημειωθεί ότι πριν από το κύριο μέρος της συνέντευξης λαμβάνονταν πληροφορίες για τα δημογραφικά στοιχεία του κάθε εκπαιδευτικού, ενώ η κάθε συνέντευξη διαρκούσε περίπου δεκαπέντε με είκοσι λεπτά περίπου.

Μόλις συγκεντρώθηκαν όλα τα ερωτηματολόγια, καθώς και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις, ξεκίνησε η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων.

3.4 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Κατά τον Βάμβουκα (2007) τα δεδομένα της εκπαιδευτικής έρευνας μπορούν να συλλεχθούν από τον ερευνητή μέσω της χρήσης διάφορων εργαλείων, όπως είναι το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη. Ωστόσο, μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο η παρατήρηση όσο και το τεστ από τον ερευνητή.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από μια ποικιλία γραπτών ερωτήσεων που αφορούν σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόβλημα. Η επιστημονική αξία του εργαλείου αυτού εξαρτάται από τον ερευνητή που το συντάσσει και το χορηγεί (Βάμβουκας, 2007), αλλά και από το βαθμό αξιοπιστίας κι εγκυρότητας των δεδομένων που θα συλλεχθούν με τη βοήθεια αυτού (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Το συγκεκριμένο εργαλείο είναι δυνατόν να περιλαμβάνει δύο τύπους ερωτήσεων: ερωτήσεις ανοικτού τύπου κι ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στην πρώτη περίπτωση τα υποκείμενα της έρευνας διατυπώνουν τις απόψεις τους με βάση την ερώτηση σε συνεχή λόγο. Στην προκειμένη περίπτωση αναδεικνύονται άμεσα στοιχεία, όπως οι απόψεις, οι γνώσεις, τα συναισθήματα και οι προτιμήσεις του ατόμου. Ωστόσο, πολλές φορές τα άτομα αφήνουν αναπάντητα αρκετά ερωτήματα ή δίνουν σύντομες και βιαστικές απαντήσεις, πράγμα το οποίο καθιστά δύσκολη την κωδικοποίηση των δεδομένων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Στη δεύτερη περίπτωση, αυτή των κλειστών ερωτήσεων, τα άτομα καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα δύο ή περισσότερες επιλογές. Αυτού του είδους τα ερωτήματα συμπληρώνονται άμεσα, κωδικοποιούνται κι αναλύονται εύκολα. Το γεγονός αυτό προδιαθέτει θετικά τα άτομα να δώσουν τις απαντήσεις τους. Βέβαια, οι απαντήσεις

που προτείνονται στο ερωτηματολόγιο είναι δυνατόν να μην καλύπτουν όλο το ευρύ φάσμα των απαντήσεων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Σημαντικό στοιχείο κατά τη σύνταξη ενός ερωτηματολογίου είναι η σωστή και κατανοητή διατύπωση των ερωτήσεων, διότι η ασάφεια και η ανακρίβεια θα δημιουργήσουν απορίες κι αμφιβολίες. Διφορούμενες λέξεις θα πρέπει να αποφεύγονται. Θεωρείται καλό τα ερωτήματα να είναι απλά και σύντομα κι όχι κατευθυνόμενα. Σημαντικό ρόλο, δηλαδή, διαδραματίζει η ουδετερότητα των ερωτήσεων (Βάμβουκας, 2007), όπως επίσης και η εμφάνιση του ερωτηματολογίου και η εισαγωγική επιστολή (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014, Βάμβουκας, 2007).

Το ερωτηματολόγιο μπορεί να χορηγηθεί μέσω τηλεφώνου. Το γεγονός αυτό δίνει το πλεονέκτημα στον ερευνητή να συμπεριλάβει υποκείμενα αναλφάβητα ακόμα και με σοβαρά προβλήματα όρασης. Μπορεί να χορηγηθεί επίσης με προσωπική επίσκεψη διασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό μεγάλο ποσοστό συμμετοχής, ενώ ο ερευνητής θα είναι σε θέση να λύσει επί προσωπικού όποιες απορίες αναδυθούν. Ωστόσο, ο τρόπος αυτός είναι χρονοβόρος ίσως και πολυέξοδος. Το ταχυδρομείο αποτελεί έναν ακόμη τρόπο χορήγησης του ερωτηματολογίου, όπως επίσης και το διαδίκτυο. Για το διαδίκτυο πρέπει να σημειωθεί πως είναι ο πλέον οικονομικότερος τρόπος συλλογής δεδομένων, αν και δεν μπορούν όλοι να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο, διότι μπορεί να μην έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Από την άλλη πλευρά, η συνέντευξη απαιτεί τη συνάντηση δύο ή περισσότερων ατόμων και τη συνομιλία μεταξύ τους. Με άλλα λόγια, χρησιμοποιείται η λεκτική επικοινωνία για την αναζήτηση πληροφοριών

(Βάμβουκας, 2007). Κατά τη συνέντευξη εξερευνώνται σε βάθος κάποια ερωτήματα, τα οποία δεν απαντήθηκαν επαρκώς μέσω άλλων ερευνητικών εργαλείων. Στη δεδομένη περίπτωση ο ερωτώμενος έχει την ευκαιρία να απαντήσει και να παρουσιάσει την άποψή του με μεγαλύτερη λεπτομέρεια (Patton, 1990).

Η συνέντευξη μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε με άμεση προσωπική επαφή των ατόμων είτε μέσω τηλεφώνου και άλλων μορφών επικοινωνίας χάρη στην εξελιγμένη τεχνολογία. Σε κάθε περίπτωση κυρίαρχη θέση κατέχει η λεκτική ανταλλαγή. Αυτό το είδος συλλογής δεδομένων αποδεικνύεται άκρως χρήσιμο στη διερεύνηση πολύπλοκων θεμάτων και στην παρατήρηση. Παράλληλα, παρατηρείται πως μεταδίδονται μέσω της συνέντευξης έμμεσες πληροφορίες με τη μορφή δισταγμών και μη λεκτικών αντιδράσεων, οι οποίες πρέπει να συνεκτιμηθούν μαζί με τα υπόλοιπα συλλεχθέντα δεδομένα. Μάλιστα, όταν ο ερευνητής καταγράφει τη συνέντευξη σε βίντεο, κατόπιν θα πρέπει να αναλύσει τη στάση του σώματος του υποκειμένου, τις εκφράσεις του και τη χροιά της φωνής του (Σταλίκας, 2005).

Πλεονέκτημα της συνέντευξης έναντι ενός γραπτού ερωτηματολογίου αποτελεί το γεγονός ότι το υποκείμενο μπορεί να εκφράσει προφορικά την άποψη και τη σκέψη του στο συνεντευκτή τη στιγμή που ίσως να μην επιθυμεί να δώσει μια γραπτή απάντηση (Σταλίκας, 2005).

Ανάλογα με το βαθμό της τυποποίησης της διαδικασίας διεξαγωγής της συνέντευξης, η τελευταία διακρίνεται σε διάφορους τύπους. Υπάρχει, λοιπόν, η ελεύθερη συνέντευξη, η οποία είναι ανοικτή κι ο ερευνητής παρεμβαίνει όσο το δυνατόν λιγότερο. Η σειρά και η διατύπωση των ερωτημάτων δεν είναι προκαθορισμένα στοιχεία, αλλά η συνέντευξη λαμβάνει τη μορφή μιας ελεύθερης συζήτησης. Ο ερευνητής μπορεί να αφήσει τον απαραίτητο χρόνο στο υποκείμενο,

έτσι ώστε να προσεγγιστεί το θέμα όπως το υποκείμενο επιθυμεί για να εκφραστεί (Βάμβουκας, 2007). Ο ερευνητής τηρεί ουδέτερη στάση (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014), ενώ το συγκεκριμένο είδος συνέντευξης χρησιμοποιείται σε περίπτωση που το μέγεθος του δείγματος είναι μικρό με ανομοιογενή χαρακτηριστικά (Βάμβουκας, 2007).

Η τυποποιημένη ή δομημένη συνέντευξη περιλαμβάνει ερωτήσεις διαμορφωμένες εκ των προτέρων από τον ερευνητή και τίθενται στο υποκείμενο με προκαθορισμένη σειρά. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται η συνέπεια της συνέντευξης. Αυτού του είδους η συνέντευξη πραγματοποιείται σε περίπτωση που το μέγεθος του δείγματος είναι μεγάλο (Σταλίκας, 2005). Συνηθίζεται μετά το τέλος της δομημένης συνέντευξης να γίνεται ανάγνωση των απαντήσεων. Ωστόσο, στο είδος αυτό περιορίζεται η ελευθερία του υποκειμένου ως προς την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας του (Βάμβουκας, 2007).

Η ημιδομημένη συνέντευξη περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού κι ανοικτού τύπου. Με άλλα λόγια διακρίνεται από στοιχεία τόσο της ελεύθερης όσο και της δομημένης-τυποποιημένης συνέντευξης (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Η μέθοδος της συνέντευξης είναι χρήσιμη, καθώς αναδεικνύεται ευέλικτη και η πιο κατάλληλη μέθοδος συλλογής δεδομένων για έρευνες που σχετίζονται με μικρά παιδιά. Επιπλέον, συνέντευξη μπορούν να δώσουν ακόμη και αναλφάβητα άτομα, ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται και το ποσοστό των απαντήσεων. Ωστόσο, μπορεί το αποτέλεσμα της συνέντευξης να αλλοιωθεί αν οι συνεντευκτές είναι πολλοί ή να γίνουν λάθη λόγω της υποκειμενικής κρίσης του ερευνητή. Επειδή υπάρχει η δυνατότητα χρήσης μαγνητοφώνου, αυτό μπορεί να προκαλέσει άγχος στο υποκείμενο και να επηρεάσει την ελευθερία των απαντήσεων (Παπαναστασίου &

Παπαναστασίου, 2014). Το πιο καταστροφικό, όμως, στοιχείο για μια συνέντευξη είναι η χρήση μαγνητοφώνου εν αγνοία του υποκειμένου. Για το λόγο η ηχογράφηση αποτελεί λεπτή υπόθεση (Βάμβουκας, 2007).

Για τη συλλογή των δεδομένων της εν λόγω έρευνας με σκοπό τη διερεύνηση της ύπαρξης δικτύων συνεργασίας και της σημασίας αυτής ανάμεσα σε σχολικές μονάδες της δημοτικής εκπαίδευσης και σε εμπλεκόμενους σε αυτή, όπως επίσης και της προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω των δικτύων αυτών, κρίθηκε απαραίτητος ο σχεδιασμός ερωτηματολογίου και πρωτοκόλλου συνέντευξης. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2015-2016, ενώ τα ερωτήματα της συνέντευξης συντάχθηκαν κατόπιν του ερωτηματολογίου, διότι ο σκοπός ήταν η περαιτέρω εμβάθυνση στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου.

3.4.1 ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο, το οποίο παρουσιάζεται στο Παράρτημα 1 περιελάμβανε δεκαέξι (16) ερωτήσεις, εκ των οποίων οι δύο (2) ερωτήσεις ήταν αμιγώς κλειστού τύπου, οι έντεκα (11) ερωτήσεις ήταν κλειστού και ανοικτού τύπου, καθώς ζητούσαν ταυτόχρονα αιτιολόγηση ή παρουσίαση της άποψης του εκπαιδευτικού και οι τρεις (3) ήταν αμιγώς ανοικτού τύπου. Ένα μέρος των ερωτήσεων και συγκεκριμένα έξι (6) ήταν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, που δομήθηκαν με την κλίμακα LIKERT. Αυτός ο τύπος των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε, καθώς προσφέρει ταχύτητα ως προς το χρόνο απάντησης των ερωτηθέντων και δεν προκαλεί πλήξη. Ο τύπος των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου προσφέρει αφενός μεγαλύτερη αξιοπιστία κι αφετέρου μεγαλύτερη εγκυρότητα.

Στην αρχή του ερωτηματολογίου γίνεται παρουσίαση του σκοπού της έρευνας και ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να δώσουν ειλικρινείς απαντήσεις με σαφώς πλήρη ανωνυμία. Έπειτα, ακολουθεί το μέρος των δημογραφικών στοιχείων του κάθε εκπαιδευτικού, όπου ζητείται να συμπληρωθεί κατά σειρά το φύλο, η ηλικία, η εκπαίδευση, η επιμόρφωση-μετεκπαίδευση, η τάξη στην οποία διδάσκει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, τα χρόνια υπηρεσίας και ο ρόλος του στο σχολείο.

Το επόμενο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά στις ερωτήσεις που σχετίζονται με το σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί εξ αρχής. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ερώτηση που τίθεται σχετίζεται με το αν ο εκπαιδευτικός θεωρεί την ανάπτυξη συνεργασιών σημαντική αιτιολογώντας σε κάθε περίπτωση την απάντησή του. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός καλείται να απαντήσει εάν έχει υπάρξει κάποια συνεργασία στο σχολείο, όπου υπηρετεί αναφέροντας κάποιο παράδειγμα στην περίπτωση που η απάντησή του είναι θετική, ενώ η επόμενη ερώτηση αφορά στη συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε κάποιο πρόγραμμα συνεργασίας. Αν η απάντηση του εκπαιδευτικού στην ερώτηση αυτή είναι θετική, καλείται να αναφέρει παράδειγμα συνεργασίας, ενώ στην περίπτωση αρνητικής απάντησης οφείλει να προσδιορίσει το λόγο της μη συμμετοχής του. Στη συνέχεια, σημειώνεται ερώτηση, όπου ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναφέρει τα οφέλη που προκύπτουν από την ανάπτυξη συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου, ενώ παρακάτω ο εκπαιδευτικός ερωτάται κατά πόσο η ανάπτυξη συνεργασιών μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αιτιολογώντας την απάντησή του.

Έπειτα, ακολουθεί ερώτηση στην οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να αναφέρει τους οργανισμούς μεταξύ των οποίων η ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας θα μπορούσε να επιφέρει τα θετικότερα αποτελέσματα ως προς την προώθηση της

συμπεριληπτικής εκπαίδευσης τεκμηριώνοντας την οικεία ίδια άποψη. Η επομένη ερώτηση διερευνά το κατά πόσο η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι σημαντική, ενώ οι επόμενες ερωτήσεις αφορούν στην ύπαρξη κάποιας μορφής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο, μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων και μεταξύ των εκπαιδευτικών και κάποιου εξωτερικού εκπαιδευτικού φορέα. Σε κάθε περίπτωση οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναφέρουν συγκεκριμένο παράδειγμα συνεργασίας. Ακολουθεί ερώτημα, όπου οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν το ενδεχόμενο ύπαρξης κάποιας ευρύτερης μορφής δικτύου συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου αναφέροντας τα μέλη που συμμετέχουν στο εν λόγω δίκτυο.

Πλησιάζοντας προς το τέλος του ερωτηματολογίου εντοπίζεται ερώτηση, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναφέρουν το κατά πόσο υπάρχει ανάγκη για ύπαρξη δικτύων συνεργασίας στο σχολείο. Οι τρεις τελευταίες ερωτήσεις αφορούν στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται εάν η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. μπορεί να συνδράμει στην προώθηση της συμπερίληψης. Στη συνέχεια πρέπει να τεκμηριώσουν την άποψή τους. Κατόπιν, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναφέρουν πόσο συχνά απευθύνονται στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ώστε να δημιουργήσουν συνεργασία με απώτερο σκοπό την παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τέλος να απαντήσουν στο κατά πόσο ανταποκρίνεται το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στην έκκληση αυτή του σχολείου.

3.4.2 Η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Το πρωτόκολλο της συνέντευξης, το οποίο παρουσιάζεται στο Παράρτημα 2 περιλαμβάνει δεκατέσσερις (14) ερωτήσεις, κοινού κορμού και ανάλογα με την

απάντηση που δίνει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός στην δέκατη τέταρτη ερώτηση, ακολουθούν είτε επιπλέον έξι (6) ερωτήσεις είτε ακόμη μία (1). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ερωτήσεις είναι ανοικτού τύπου και ίδιες για όλους τους εκπαιδευτικούς κι επομένως πρόκειται για ημιδομημένη συνέντευξη.

Στην αρχή του πρωτοκόλλου παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας, ο οποίος γίνεται γνωστός στον εκπαιδευτικό πριν από οποιαδήποτε ερώτηση, ώστε να ενημερωθεί ο ίδιος για το σκοπό της συνάντησης. Στη συνέχεια, ακολουθούν τα δημογραφικά στοιχεία, στα οποία συμπεριλαμβάνονται κατά σειρά το φύλο, η ηλικία, η εκπαίδευση, η επιμόρφωση-μετεκπαίδευση, η τάξη στην οποία διδάσκει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, τα χρόνια υπηρεσίας και ο ρόλος του στο σχολείο. Κατόπιν, παρουσιάζονται τα ερωτήματα που στοχεύουν να αντλήσουν πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας.

Ο κοινός κορμός του πρωτοκόλλου αποτελείται από δεκατέσσερις (14) ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές αποσκοπούν στο να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία της ανάπτυξης της συνεργασίας στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται αν υπάρχει κάποια μορφή συνεργασίας στο σχολείο, όπου υπηρετούν, καθώς επίσης και ποιο είδος συνεργασίας θεωρούν ότι πρέπει να αναπτύσσεται και να χρησιμοποιείται. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν αναφορικά με την ύπαρξη δικτύου συνεργασίας στο σχολείο και τη συμμετοχή τους ή μη σε αυτό, καθώς και με το κατά πόσο εύκολη ή δύσκολη είναι μια τέτοια δημιουργία.

Έπειτα, η συνέντευξη κινείται προς το θέμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διατυπώσουν τον τρόπο με τον

οποίο αντιλαμβάνονται τον εν λόγω όρο και να αναφέρουν πρακτικές που είναι δυνατό να προωθήσουν τη συμπερίληψη. Ερωτώνται, επιπλέον, αν η ανάπτυξη συνεργασίας μπορεί να βοηθήσει στην εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, καλούνται να αναφέρουν αν εφαρμόζεται συμπερίληψη στο σχολείο τους και ποιες δυσκολίες ανακύπτουν κατά την προσπάθεια αυτή. Υπάρχει ερώτηση, η οποία αναφέρεται στην ύπαρξη ή μη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο, στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται οι ειδικές εκπαιδευτικές στα πλαίσια του σχολείου, όπως επίσης και στην ύπαρξη κάποιας σχέσης μεταξύ του σχολείου και του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Στην τελευταία ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά, ότι δηλαδή υπάρχει σχέση μεταξύ του σχολείου και του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., τότε ακολουθεί μια σειρά από έξι (6) επιπλέον ερωτήσεις, οι οποίες εμβαθύνουν στο θέμα της συνεργασίας σχολείου και ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούν στη συχνότητα με την οποία το σχολείο απευθύνεται στον οικείο φορέα, στο βαθμό ανταπόκρισης του φορέα αυτού προς την έκκληση του σχολείου, στη συνδρομή αυτής της συνεργασίας ως προς την εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, στο βαθμό που το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στηρίζει μια τέτοια κίνηση αναφορικά με την εφαρμογή της συμπερίληψης, στο είδος των προτάσεων που παρέχει το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για την αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και τέλος στο κατά πόσο οι γονείς είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν και οι ίδιοι με τον φορέα αυτό προς την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στην περίπτωση, ωστόσο, που κάποιος εκπαιδευτικός απαντά πως δεν υπάρχει κάποια σχέση ουσιαστική μεταξύ του σχολείου και του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., τότε καλείται να αναφέρει τους λόγους για τους οποίους δεν υφίστατο μια τέτοια σχέση-συνεργασία.

3.5 ΧΡΗΣΗ ΠΙΛΟΤΙΚΟΥ ΣΤΑΔΙΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το πιλοτικό στάδιο της έρευνας χαρακτηρίζεται ουσιαστικό για τη μετέπειτα πορεία της ερευνητικής διαδικασίας. Κατά την προκαταρκτική έρευνα απαιτείται η πιλοτική μελέτη.

Πιο συγκεκριμένα, ο ερευνητής πριν προχωρήσει στην έρευνα πεδίου με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους συμμετέχοντες, θα πρέπει να προβεί σε δοκιμή του ερωτηματολογίου. Η οικεία δοκιμή γίνεται με τη βοήθεια ενός περιορισμένου δείγματος, που επιλέγεται με βάση το διαθέσιμο δείγμα για την έρευνα (Ιωαννίδη-Καπόλου, 2010).

Το πιλοτικό στάδιο της έρευνας μπορεί να λάβει ποικίλες εκφάνσεις και μπορεί να εφαρμοστεί τόσο σε επίπεδο ερωτηματολογίου όσο και σε επίπεδο συνέντευξης. Πιο συγκεκριμένα, μια ελεύθερη συνέντευξη χωρίς δομή μπορεί να φανεί κατά πολύ χρήσιμη στο προκαταρκτικό στάδιο της έρευνας και να δώσει καρπούς για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου, όπως επίσης και για τη μέθοδο προσέγγισης της έρευνας. Παράλληλα, το πιλοτικό στάδιο βοηθά τον ερευνητή να προσαρμόζει τα ερωτήματα που θα θέσει κατά την κυρίως έρευνα. Με άλλα λόγια, λαμβάνει χώρα τη στιγμή αυτή ο προέλεγχος του θέματος της έρευνας. Υπάρχει περίπτωση ο ερευνητής να επιλέξει ορισμένα άτομα με τη βοήθεια των οποίων θα δοκιμάσει διαφορετικούς τρόπους να αντλήσει την πληροφορία που αναζητά για την έρευνά του. Σκοπός της πιλοτικής έρευνας είναι η αποφυγή λαθών στην έρευνα πεδίου που θα ακολουθήσει. Με άλλα λόγια, θα εντοπιστούν πιθανές ασάφειες και ακατανόητοι όροι (Ιωαννίδη-Καπόλου, 2010).

Ο εν λόγω επιπρόσθετος έλεγχος λαμβάνει χώρα προκειμένου να επιβεβαιωθεί ότι τα ερευνητικά ερωτήματα που επιδιώκει να εξετάσει ο ερευνητής, μπορούν να

απαντηθούν με τη βοήθεια των πληροφοριών που καταθέτουν τα υποκείμενα της έρευνας βάσει των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου. Στην περίπτωση που βρεθεί ότι το ερωτηματολόγιο περιέχει ερωτήσεις, οι οποίες δε βοηθούν το σκοπό της έρευνας, τότε ο ερευνητής οφείλει να της αφαιρέσει από το δοκίμιο του ερωτηματολογίου (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Αφού ολοκληρωθεί η πιλοτική έρευνα, ο ερευνητής θα οριστικοποιήσει το εργαλείο του και θα προβεί στην έρευνα πεδίου (Ιωαννίδη-Καπόλου, 2010).

Επιπλέον, το πιλοτικό στάδιο χρησιμοποιείται για την εκτίμηση των ενδεχόμενων επιπέδων ανταπόκρισης του δείγματος στην έρευνα. Ως εκ τούτου, ο ερευνητής θα λάβει καλύτερες αποφάσεις ως προς το δειγματικό μέγεθος που θα χρειαστεί και θα αντιληφθεί τα είδη σφαλμάτων απαντήσεων και τον τρόπο με τον οποίο αυτά συνδέονται με κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Το οικείο στάδιο προσφέρει σημαντική πληροφόρηση σχετικά με τις αποφάσεις που θα λάβει ο ερευνητής αναφορικά με τις ενδεχόμενες δυσκολίες της δειγματοληψίας και τα δειγματικά μεγέθη που απαιτούνται για την έρευνά του. Θα πρέπει να συνυπολογισθεί και το γεγονός ότι χάρη στην πιλοτικό στάδιο ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να εκτιμήσει το συνολικό κόστος στο οποίο θα ανέλθει η έρευνα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Στο συγκεκριμένο σημείο θα πρέπει να αναφερθεί ότι πριν τη χορήγηση των ερωτηματολογίων, προηγήθηκε το πιλοτικό στάδιο της παρούσας έρευνας. Μόλις ολοκληρώθηκε η σύνταξη του οικείου ερευνητικού εργαλείου, υπήρξε επικοινωνία με το διευθυντή ενός δημοτικού σχολείου κι αφού δόθηκαν πληροφορίες για τον σκοπό της έρευνας, ορίστηκε μια ημερομηνία συνάντησης, ώστε να υπάρξει επαφή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Όντας συνεπείς στην ημέρα και ώρα συνάντησης, η συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο χώρο του σχολείου και υπήρξε επικοινωνία με

τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή. Εξηγήθηκε ο σκοπός της έρευνας και στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με προθυμία δέχτηκαν να βοηθήσουν στην έρευνα. Ωστόσο, λόγω έλλειψης χρόνου από πλευράς των εκπαιδευτικών, ζήτησαν να έχουν περισσότερο χρόνο στη διάθεσή τους από όσο θα είχαν εντός ενός διαλείμματος. Οπότε, τα ερωτηματολόγια παραχωρήθηκαν για μία εβδομάδα στη διάθεσή τους κι έπειτα από το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα παραλήφθηκαν τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Το πιλοτικό στάδιο της έρευνας στέφθηκε με επιτυχία, διότι συμπληρώθηκαν και τα δεκαπέντε (15) ερωτηματολόγια, τα οποία είχαν δοθεί στους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν ικανοποιημένοι από τη δομή, το περιεχόμενο των ερωτήσεων και τον σκοπό του ερωτηματολογίου και σημείωσαν επίσης ότι όχι μόνο το θέμα, αλλά και το οικείο εργαλείο πολύ ενδιαφέρον. Αφού διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε κάποιο κώλυμα ως προς την κατανόηση και τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ορίστηκαν επισκέψεις σε διάφορα δημοτικά σχολεία της περιφέρειας.

Ωστόσο, δεν υπήρξε πιλοτικό στάδιο για τις συνεντεύξεις. Αυτό συνέβη διότι οι δύο (2) πρώτες συνεντεύξεις που δόθηκαν, αξιολογήθηκαν ως προς την αξιοπιστία του πρωτοκόλλου συνεντεύξεων. Ταυτόχρονα, διαπιστώθηκε πως δεν υπήρχε κάποιο εμπόδιο από την πλευρά των συνεντευζομένων αναφορικά με τα ερωτήματα που ετίθεντο κατά τη συνέντευξη.

3.6 ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Βασική αρχή της έρευνας είναι η διατήρηση όλων των ελεγχόμενων μεταβλητών σταθερών. Σε περίπτωση που κάποια από τα ελεγχόμενα στοιχεία μεταβληθεί, τότε θα υπάρξει σφάλμα κατά την ερευνητική διαδικασία και δεν θα

υπάρχει εσωτερική εγκυρότητα (Βάμβουκας, 2007). Με τον όρο εσωτερική εγκυρότητα εννοείται ο βαθμός στον οποίο ο ερευνητής είναι βέβαιος ότι τα αποτελέσματα στα οποία οδηγείται οφείλονται σε δικούς του χειρισμούς και μόνο και όχι σε άλλους μη ελέγξιμους παράγοντες (Σταλίκας, 2005).

Σημαντικά κριτήρια για την εγκυρότητα της έρευνας αποτελούν η αντικειμενικότητα, η μεθοδικότητα, η επαναληπτικότητα, η εμπειρικότητα και η δημοσιότητα. Η αντικειμενικότητα αφορά στο γεγονός ότι η συλλογή, η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων θα πρέπει να γίνονται χωρίς να επηρεάζονται από τον ερευνητή. Η μεθοδικότητα σχετίζεται με τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας, η οποία θα πρέπει να γίνεται με κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές βάσει ενός προγραμματισμένου σχεδίου. Το κριτήριο της επαναληπτικότητας υπονοεί ότι η έρευνα πρέπει να μπορεί να επαναληφθεί. Το γεγονός ότι το αντικείμενο της έρευνας μπορεί να παρατηρηθεί και να μετρηθεί καθιστά την ερευνητική δραστηριότητα εμπειρική. Ωστόσο, η ερευνητική δραστηριότητα είναι εμπειρική από τη φύση της υπό την έννοια ότι στηρίζεται στην εμπειρία και την παρατήρηση. Τέλος, όσον αφορά στο κριτήριο της δημοσιότητας, εννοείται πως τα αποτελέσματα της έρευνας πρέπει να μπορούν να προσεγγισθούν, να παρατηρηθούν και να χρησιμοποιηθούν και από άλλα άτομα εκτός του ερευνητή (Βάμβουκας, 2007).

Η εγκυρότητα κατά την ερευνητική διαδικασία μπορεί να διακριθεί σε εσωτερική κι εξωτερική (Stanley & Campbell, 1963, Gelso, 1979). Η εσωτερική εγκυρότητα σχετίζεται με τη βεβαιότητα του ίδιου του ερευνητή ότι τα αποτελέσματα της έρευνάς του εξαρτώνται μονάχα από τους ερευνητικούς χειρισμούς του. Στον αντίποδα, η εξωτερική εγκυρότητα αφορά στη βεβαιότητά του ότι τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό υπό

διαφορετικές περιβαλλοντικές και χρονικές συνθήκες (Stanley & Campbell, 1963, Gelso, 1979).

Αργότερα, η διάκριση της εγκυρότητας διευρύνθηκε επιπλέον σε εννοιολογική και στατιστική (Cook & Campbell, 1979). Η πρώτη αφορά στον βαθμό, που οι μεταβλητές της έρευνας αντιπροσωπεύουν τις έννοιες που ερευνώνται από ερευνητή και την ερευνητική διαδικασία. Η στατιστική εγκυρότητα σχετίζεται με το βαθμό βεβαιότητας από την πλευρά του ίδιου του ερευνητή ότι τα αποτελέσματα που προέκυψαν είναι στατιστικά έγκυρα (Cook & Campbell, 1979).

Όσο σημαντική είναι η εγκυρότητα για την έρευνα, εξίσου ουσιαστική είναι και η αξιοπιστία. Η αξιοπιστία σχετίζεται με την ισχύ του μεθοδολογικού σχεδιασμού (Συμεού, 2012). Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα που συλλέγονται κατά την ερευνητική διαδικασία και κατόπιν ανάλυσης οδηγούν σε θεμελιώδη ευρήματα, όπως επίσης και η ποιότητα αυτών των δεδομένων θα πρέπει να σχετίζονται άμεσα με την πραγματικότητα (Levin & O' Donnel, 1999, Lincoln, 2001).

Η διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της έρευνας επιτυγχάνεται μέσω της στρατηγικής της τριγωνοποίησης (Συμεού, 2012). Άλλωστε, η τριγωνοποίηση αποτελεί συνδυασμό ερευνητικών μεθόδων. Ως εκ τούτου η έρευνα ενισχύεται περισσότερο, καθώς επιλέγονται ταυτόχρονα ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι (Patton, 2002), ενώ παράλληλα με την τριγωνοποίηση ο ερευνητής απομακρύνεται από το δίπολο των ποσοτικών και των ποιοτικών μεθόδων και κινείται προς ένα ευρύτερο και πιο σύνθετο σχήμα, που είναι το τρίγωνο (Patton, 1990).

Τυπικά, κατά την τριγωνοποίηση σημειώνεται εφαρμογή συνδυαστικών ερευνητικών μεθοδολογιών για το ίδιο φαινόμενο (Denzin & Lincoln, 1994). Πιο

συγκεκριμένα, η μέθοδος αυτή είναι δυνατόν να συνδυάσει μόνο τις ποσοτικές μεθόδους μεταξύ τους ή μόνο τις ποιοτικές, ή και ακόμη να συνδέσει ταυτόχρονα ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους (Σταλίκας, 2005).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο ερευνητής έχει στη διάθεσή του τέσσερις διαφορετικούς τύπους τριγωνοποίησης:

- την τριγωνοποίηση δεδομένων, κατά την οποία ο ίδιος χρησιμοποιεί για την ίδια έρευνα ποικίλες πηγές ερευνητικών δεδομένων,
- την ερευνητική τριγωνοποίηση, κατά την οποία ο ερευνητής χρησιμοποιεί διαφορετικούς αξιολογητές ή και ερευνητές,
- τη θεωρητική τριγωνοποίηση, όπου γίνεται χρήση διαφορετικών οπτικών γωνιών προκειμένου να ερμηνευθεί μια ομάδα δεδομένων και
- τη μεθοδολογική τριγωνοποίηση, κατά την οποία ο ερευνητής χρησιμοποιεί διάφορες στρατηγικές για τη διερεύνηση του προβλήματος (Patton, 2002).

Η διαδικασία της τριγωνοποίησης αποτελεί μια μέθοδο, όπου χρησιμοποιούνται διάφορα εργαλεία τόσο για τη συλλογή δεδομένων όσο και για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που έχει θέσει εξ αρχής ο ερευνητής. Στα εν λόγω εργαλεία συμπεριλαμβάνονται συχνά πολλαπλές μέθοδοι συλλογής δεδομένων όπως η παρατήρηση, η συνέντευξη, η ανάλυση κειμένων ή και το ερωτηματολόγιο. Μέσα από τη διαδικασία αυτή ο ερευνητής αποκτά μεγαλύτερη σιγουριά για τα αποτελέσματα της έρευνάς του (Patton, 2002).

Ωστόσο, η τριγωνοποίηση μπορεί να λάβει και διαφορετικού είδους εκφάνσεις. Ως εκ τούτου, αναφαίνεται η τοπική τριγωνοποίηση, η χρονολογική, η θεωρητική, η ερευνητική, καθώς επίσης και συνδυασμός των ανωτέρω. Αναλύοντας

τα είδη αυτά, διαπιστώνεται ότι η τοπική τριγωνοποίηση αφορά στη διαφοροποίηση της έρευνας σε σχέση με τη χώρα αναφοράς. Η χρονολογική θεωρεί σημαντικούς τους παράγοντες αλλαγής κι εξέλιξης μέσα από το σχεδιασμό της έρευνας. Όσον αφορά στη συνδυαστική τριγωνοποίηση, ο ερευνητής στην περίπτωση αυτή λαμβάνει υπόψη του διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης, όπως το ατομικό, το επίπεδο των ομάδων, το επίπεδο της αλληλεπίδρασης και των συλλογικών δραστηριοτήτων, ακόμη και το κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο. Σχετικά με τη θεωρητική τριγωνοποίηση, εκεί ο ερευνητής δε θα εστιάσει μονάχα σε μια άποψη, αλλά θα χρησιμοποιήσει ανταγωνιστικές θεωρίες (Patton, 2002).

Παράλληλα, η στρατηγική της τριγωνοποίησης μπορεί να χρησιμοποιήσει όχι μόνο ποιοτικά, αλλά και ποσοτικά δεδομένα. Με τον τρόπο αυτό ο ερευνητής θα μπορεί να αναλύσει πιο άμεσα και να προβεί στην ερμηνεία της πολύπλοκης συμπεριφοράς και της αλληλεπίδρασης των ατόμων μιας κοινωνίας (Cohen & Manion, 1994, Mason, 2003). Κι ενώ με μία μονάχα μεθοδολογική προσέγγιση ο ερευνητής είναι δυνατόν να επηρεαστεί και να οδηγηθεί σε λανθασμένα συμπεράσματα, η χρήση πολλαπλών μεθόδων συλλογής δεδομένων μέσω της διαδικασίας της τριγωνοποίησης θα τον βοηθήσει να υπερβεί τον οποιοδήποτε φραγμό μεταξύ της κανονιστικής κι ερμηνευτικής προσέγγισης (Cohen & Manion, 1994).

Κατά την ερευνητική διαδικασία επιλέγονται ποικίλοι μέθοδοι συλλογής δεδομένων –όπως ερωτηματολόγια, παρατήρηση, συνέντευξη –προκειμένου να επιβεβαιώσουν και να ισχυροποιήσουν τα ευρήματα της έρευνας. Τα δεδομένα, με άλλα λόγια, διασταυρώνονται με σκοπό την επιβεβαίωση της ισχύος τους (Συμεού, 2012). Έπειτα η ανάλυση μπορεί να γίνει με στατιστικούς όρους (Σταλίκας, 2005). Η οικεία μέθοδος είναι ιδανική, διότι επιτυγχάνει πιο έγκυρα αποτελέσματα, αν και

στην εφαρμογή της αποδεικνύεται αρκετά δύσκολη, καθώς απαιτεί χρόνο και χρήμα (Σταλίκας, 2005).

Ένας άλλος τρόπος ενίσχυσης της αξιοπιστίας της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων στο πεδίο με το οποίο σχετίζεται η εκάστοτε έρευνα με σκοπό την εμπειρία και την άμεση επαφή με το ερευνητικό πεδίο. Παράλληλα, ο έλεγχος των συμμετεχόντων υποστηρίζει την αξιοπιστία. Η ενίσχυση στην εν λόγω περίπτωση γίνεται μέσω της ερμηνείας και της συζήτησης των ευρημάτων της έρευνας που σχετίζονται άμεσα με το δείγμα της έρευνας και επιβεβαιώνονται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες (Συμεού, 2012).

3.7 ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η προσπάθεια ώστε η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας να είναι ταυτόχρονα παρούσες οδηγεί στην εμφάνιση ορισμένων εμποδίων. Αρχικά, ο τρόπος ανάλυσης και κωδικογράφησης των κειμένων από τον ερευνητή αποτελεί βασική δυσκολία κατά τη μελέτη του προς έρευνα υλικού. Ως εκ τούτου, ο ερευνητής θα πρέπει να καθορίσει με όση περισσότερη ακρίβεια γίνεται τις κατηγορίες και τις υποκατηγορίες ανάλυσης του περιεχομένου, καθώς αυτό αποτελεί βασικό βήμα για τη συστηματική ταξινόμηση του ερευνητικού υλικού. Ένα άλλο εμπόδιο αποτελεί το γεγονός ότι η εκπαιδευτική έρευνα για να ολοκληρωθεί χρειάζεται κάποιο χρόνο. Μέσα στον συγκεκριμένο χρόνο τα αντικείμενα της έρευνας είναι πιθανό να μεταβληθούν και να διακυμανθούν (Βάμβουκας, 2007).

Εξίσου σημαντική δυσκολία ανακύπτει κατά την αλληλεπίδραση του ερευνητή και του ατόμου, το οποίο συμμετέχει στην έρευνα. Με άλλα λόγια, κατά

την ερευνητική διαδικασία ασκείται μια δράση από τον ερευνητή προς τον συμμετέχοντα, η οποία δράση επιφέρει ίσως αλλαγή στον συμμετέχοντα. Η αλλαγή αυτή με τη σειρά της προκαλεί μεταβολή και στη συμπεριφορά του ίδιου του ερευνητή (Βάμβουκας, 2007).

Εμπόδιο παρουσιάζεται ακόμη και στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και στις εξαρτημένες. Αξίζει να σημειωθεί ότι μεταξύ των ανωτέρω υπάρχει αλληλεπίδραση, που είναι αρκετά δύσκολο να προσδιοριστεί. Περισσότερο δύσκολο είναι να προσδιοριστεί η επίδραση που ασκεί η κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή προς την εξαρτημένη. Μάλιστα, διαφεύγει από την προσοχή του ερευνητή ο έλεγχος πολλών παραγόντων ταυτόχρονα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να επηρεάζονται τα αποτελέσματα και η έρευνα να καταλήγει σε εσφαλμένα συμπεράσματα (Βάμβουκας, 2007).

3.8 ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑ

Πριν ακόμη από το στάδιο επιλογής του δείγματος ο ερευνητής οφείλει να είναι σίγουρος ότι θα τηρήσει τους κανόνες δεοντολογίας που διέπουν την εκάστοτε μέθοδο συλλογής δεδομένων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Μάλιστα, ο ερευνητής δεν πρέπει να ξεχνά πως η εκπαίδευση και η αγωγή αποτελούν έργα ηθικά και για τον λόγο αυτό τα δικαιώματα που έχει το πρόσωπο που μετέχει της έρευνας δεν πρέπει να περιφρονούνται, αλλά να λαμβάνονται αυστηρά υπόψη. Ως εκ τούτου, δεν επιτρέπεται ο ερευνητής να αντιβαίνει σε κοινωνικούς κανόνες και σε ηθικές αρχές (Βάμβουκας, 2007).

Στα πλαίσια της συνέντευξης ο ερευνητής οφείλει να παρέχει εχεμύθεια και προστασία ανωνυμίας σε σχέση με τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα. Σε περίπτωση που χρησιμοποιείται μαγνητόφωνο, η εν λόγω χρήση θα πρέπει εκ των προτέρων να διαπραγματεύεται μεταξύ του ερευνητή και του ατόμου που συμμετέχει. Ταυτόχρονα, ο ερευνητής έχει την υποχρέωση να ενημερώσει το άτομο ότι μπορεί να αποχωρήσει από τη διαδικασία της συνέντευξης οποτεδήποτε το επιθυμήσει, ενώ παράλληλα έχει και το δικαίωμα πρόσβασης κι επέμβασης στο αντίγραφο της συνέντευξης (Τσουρής, χ.χ.).

Κατά την ερευνητική διαδικασία είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί και το ερωτηματολόγιο ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων. Αξίζει να σημειωθεί πως το ερωτηματολόγιο θεωρείται επέμβαση στην προσωπική ζωή του συμμετέχοντα εξαιτίας του χρόνου που αφιερώνει για τη συμπλήρωσή του, καθώς και της παραχώρησης των όποιων προσωπικών πληροφοριών παραχωρούνται. Ο ερευνητής από την πλευρά του υποχρεούται να διαφυλάξει την ανωνυμία του δείγματος. Επιπλέον, ο ερευνητής οφείλει να υποβάλλει τέτοιες ερωτήσεις στο δοκίμιο του ερωτηματολογίου, ώστε ο συμμετέχων να είναι σε θέση να απαντά ακριβώς αυτό που εννοεί. Τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα έχουν το δικαίωμα να αποχωρήσουν σε όποιο σημείο εκείνα επιθυμούν ή να μην απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Τέλος, ο ερευνητής οφείλει να γνωστοποιεί τους στόχους της έρευνάς του στα άτομα που συμμετέχουν (Τσουρής, χ.χ.).

3.9 ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Προκειμένου η συλλογή των πληροφοριών και των δεδομένων να καταστεί σκόπιμη, πρέπει αρχικά να δημιουργηθούν δεσμοί ανάμεσα στη θεωρία και την

έρευνα. Όπως προαναφέρθηκε, τα δεδομένα μπορούν να συλλεχθούν με ποικίλες μεθόδους. Ωστόσο, αυτά δε μπορούν να χρησιμοποιηθούν αμέσως μετά τη συλλογή τους, αλλά πρωτίστως θα πρέπει να υποστούν επεξεργασία. Πιο συγκεκριμένα, ο όγκος των συλλεχθέντων πληροφοριών πρέπει να συμπεκνωθεί, ώστε ο ερευνητής να είναι σε θέση να μελετήσει διεξοδικά τις πληροφορίες (Βάμβουκας, 2007).

Τα δεδομένα τίθενται υπό επεξεργασία όχι από τη στιγμή που θα ολοκληρωθεί η συγκέντρωσή τους, αλλά από τη στιγμή που καθορίζεται ο σχεδιασμός της έρευνας και η μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί (Caplow, 1972). Βέβαια, η ουσιαστική επεξεργασία πραγματοποιείται ακριβώς μετά τη συλλογή των δεδομένων (Βάμβουκας, 2007). Αναλυτικότερα, το πρώτο στάδιο της ανάλυσης αποτελεί η κωδικοποίηση των δεδομένων. Στο οικείο στάδιο τα δεδομένα κατηγοριοποιούνται και συστηματοποιούνται προκειμένου να μετασχηματιστούν σε σύμβολα και αριθμούς, ώστε ο ερευνητής να μπορεί να τα ταξινομήσει πιο εύκολα. Ωστόσο, η εν λόγω διαδικασία αναδεικνύεται αρκετά δύσκολη και χρονοβόρα (Βάμβουκας, 2007).

Κατά την ανάλυση των δεδομένων ακολουθείται μια διαδικασία, κατά την οποία μετατρέπονται τα αρχικά δεδομένα σε μια υποτυπώδη μορφή, την οποία ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να βοηθηθεί ως προς τη μελέτη τους. Τα συλλεχθέντα δεδομένα μπορεί να ανήκουν σε οποιαδήποτε κλίμακα μέτρησης. Ωστόσο, το είδος της ανάλυσης που θα εφαρμοστεί σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την κλίμακα μέτρησης, όπου βρίσκονται τα δεδομένα, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι ο ερευνητής θα πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζει και να αντιλαμβάνεται σε ποιο είδος κλίμακας μπορεί να υπαχθεί η κάθε μεταβλητή που έχει ορίσει εκ των προτέρων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Αυτό σημαίνει ότι η ανάλυση των δεδομένων θα ακολουθήσει διαφορετική πορεία ανάλογα με το είδος της κλίμακας, στην οποία ανήκουν. Με άλλα λόγια, διαφορετικής ανάλυσης επιδέχονται όσα

δεδομένα είναι κατηγοριακής μορφής, διαφορετικής επίσης ανάλυσης όσα είναι διατακτικής κλίμακας και ούτω καθεξής (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να γίνει λόγος για τον τρόπο ταξινόμησης των δεδομένων. Αρχικά, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει την πινακοποίηση των δεδομένων. Με τον όρο πινακοποίηση εννοείται η κατασκευή πινάκων, όπου παρουσιάζονται τα δεδομένα δύο ή περισσότερων μεταβλητών. Βέβαια, έχει τη δυνατότητα να ακολουθήσει την τεχνική των γραφικών παραστάσεων δημιουργώντας είτε ιστόγραμμα συχνότητας είτε πολύγωνο συχνότητας (Βάμβουκας, 2007).

Όταν τα δεδομένα έχουν τη δυνατότητα να ποσοτικοποιηθούν, τότε ο ερευνητής μπορεί να χρησιμοποιήσει στατιστικές μεθόδους με σκοπό την επεξεργασία των δεδομένων αυτών. Οι τεχνικές αυτές επιτρέπουν τη μελέτη της επίδρασης μεμονωμένων μεταβλητών ή ακόμη και την ταυτόχρονη επίδραση πολλών μεταβλητών (Βάμβουκας, 2007). Πιο αναλυτικά, στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης χρησιμοποιείται κυρίως η περιγραφική στατιστική για την ανάλυση των δεδομένων. Η περιγραφική στατιστική αποτελεί κλάδο που περιλαμβάνει την οργάνωση, την παρουσίαση και την περιγραφή των δεδομένων μέσα από πίνακες ή γραφικές παραστάσεις (Παπαϊερωνύμου, 2015).

Βασικός άξονας της περιγραφικής στατιστικής θεωρείται ο πίνακας συχνοτήτων. Στις στήλες του οικείου πίνακα παρουσιάζεται η μεταβλητή που εξετάζεται, οι συχνότητες και τα ποσοστά. Με τον πίνακα συχνοτήτων μελετώνται κυρίως οι τιμές των ποιοτικών μεταβλητών, δηλαδή των μεταβλητών που ανήκουν είτε στην κατηγοριακή είτε στη διατακτική κλίμακα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Επίσης, στην περιγραφική στατιστική παρατηρούνται οι

δείκτες κεντρικής τάσης. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί πως με τον όρο «κεντρική τάση» εννοείται η ιδιότητα των τιμών να τείνουν να συγκεντρωθούν σε ένα σημείο της κλίμακας. Το σημείο αυτό, όπου συγκεντρώνονται οι τιμές, αποτελεί το «κέντρο» της ομάδας των τιμών. Στους δείκτες αυτούς ανήκει ο μέσος όρος, η διάμεσος και η δεσπόζουσα τιμή (Παπαϊερωνύμου, 2015).

Σε συντομία θα αναφερθεί το περιεχόμενο των όρων των παραπάνω δεικτών. Ο μέσος όρος αντικατοπτρίζει με τον πιο πιστό τρόπο την κεντρική τιμή μιας ομάδας και αφορά σε μεταβλητές ισοδιαστημικής και αναλογικής κλίμακας, ενώ η διάμεσος έχει την ιδιότητα να χωρίζει τα δεδομένα σε δύο ίσα μέρη χωρίς να επηρεάζεται από τις ακραίες τιμές που τυχόν διαπιστώνονται και αφορά σε μεταβλητές διατακτικής κλίμακας. Από την άλλη πλευρά, η δεσπόζουσα τιμή αφορά στην τιμή με τη μεγαλύτερη συχνότητα, εκείνη δηλαδή που συναντάται τις περισσότερες φορές και αποδεικνύεται χρήσιμη για μεταβλητές κατηγοριακής κλίμακας (Παπαϊερωνύμου, 2015).

Στην περιγραφική στατιστική, σημειώνονται ταυτόχρονα και οι δείκτες διασποράς ή διακύμανσης. Η διασπορά σχετίζεται με τιμές που διακυμαίνονται σε ένα διάστημα κατά μήκος της κλίμακας μέτρησης. Εμβαθύνοντας, οι δείκτες διασποράς δείχνουν τη μεταβλητότητα των τιμών αυτών και στους οποίους συγκαταλέγονται το εύρος και η τυπική απόκλιση. Το εύρος των τιμών αποτελεί τη διαφορά της μικρότερης από τη μέγιστη τιμή. Με την τυπική απόκλιση μετράται η μεταβλητότητα των τιμών μια ομάδας δεδομένων και η ίδια υπολογίζεται βάσει των αποστάσεων των τιμών από το μέσο όρο. Η τυπική απόκλιση είναι ιδανική για τις μεταβλητές ισοδιαστημικής και αναλογικής κλίμακας (Παπαϊερωνύμου, 2015).

Ενώ ο πίνακας συχνοτήτων αφορά στον έλεγχο μιας μεταβλητής, υπάρχουν περιπτώσεις όπου τα ερευνητικά ερωτήματα απαιτούν την κατασκευή πίνακα, όπου θα μελετώνται ταυτόχρονα δύο ποιοτικές μεταβλητές είτε αυτές είναι κατηγοριακής είτε διατακτικής κλίμακας. Οι πίνακες αυτοί ονομάζονται πίνακες διασταύρωσης (crosstabs) και με τη βοήθεια αυτών διερευνάται αν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών και ποιες είναι οι σχέσεις στην περίπτωση που υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Ο ερευνητής μπορεί να ακολουθήσει τη διαδικασία χ^2 , κατά την οποία ελέγχει εάν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών ή όχι και θα χρησιμοποιηθεί για ποιοτικές μεταβλητές κυρίως διατακτικής κλίμακας. Η εν λόγω διαδικασία δεν παρέχει πληροφορίες για το είδος ή το μέγεθος της πιθανής σχέσης μεταξύ των μεταβλητών (Παπαϊερωνόμου, 2015). Στην περίπτωση που ο ερευνητής επιθυμεί να ελέγξει το μέγεθος και την κατεύθυνση της πιθανής σχέσης, θα χρησιμοποιήσει τον συντελεστή συσχέτισης. Ο συντελεστής συσχέτισης θα χρησιμοποιηθεί για δύο μεταβλητές κάθε φορά, οι οποίες, ωστόσο θα είναι ισοδιαστημικής ή αναλογικής κλίμακας. Ο εν λόγω συντελεστής συμβολίζεται με «r» (Παπαϊερωνόμου, 2015).

Βαδίζοντας προς την επαγωγική στατιστική διαπιστώνονται ορισμένες διαδικασίες. Αρχικά, εντοπίζεται η διαδικασία T-test για ανεξάρτητα δείγματα. Η διαδικασία αυτή εφαρμόζεται για τη σύγκριση των μέσων όρων δύο ομάδων, όπου η μία ποιοτική μεταβλητή είναι κατηγοριακής κλίμακας, ενώ η άλλη είναι ποσοτική μεταβλητή είναι ισοδιαστημικής ή αναλογικής κλίμακας. Στην εν λόγω περίπτωση η ποιοτική μεταβλητή είναι ανεξάρτητη, ενώ η ποσοτική είναι η εξαρτημένη. Παράλληλα, όταν υπάρχει μία ομάδα ατόμων και έχουν συλλεχθεί δεδομένα δύο φορές για κάθε μέλος της ομάδας, ο ερευνητής θα ακολουθήσει τη διαδικασία T-test

για συσχετισμένα δείγματα (Παπαϊερωνόμου, 2015, Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Στην επαγωγική στατιστική εντάσσεται και ο συντελεστής συσχέτισης Pearson, ο οποίος αναδεικνύεται χρήσιμος για την εύρεση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών. Ο συντελεστής αυτός αφορά σε μεταβλητές ισοδιαστημικής ή αναλογικής κλίμακας και παριστάνει το μέγεθος και την κατεύθυνση της σχέσης των μεταβλητών αυτών (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Αναφορικά με την ανάλυση διασποράς ή διακύμανσης (ANOVA), αυτή αποτελεί ένα στατιστικό κριτήριο που συγκρίνει δύο ή περισσότερους μέσους όρους προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι διαφορές που εντοπίζονται είναι στατιστικά σημαντικές. Η συγκεκριμένη ανάλυση αφορά σε μια ανεξάρτητη μεταβλητή κατηγοριακής ή διατακτικής κλίμακας και σε μια εξαρτημένη ισοδιαστημικής ή αναλογικής κλίμακας. Εντούτοις, όταν η ανεξάρτητη μεταβλητή παρουσιάζει τουλάχιστον τρεις κατηγορίες, τότε θα εφαρμοστεί ανάλυση Post-hoc πολλαπλών συγκρίσεων για να διαπιστωθεί το είδος των σχέσεων μεταξύ των υποκατηγοριών (Παπαϊερωνόμου, 2015).

Τέλος, εντοπίζεται ένα ακόμη είδος ανάλυσης, αυτό της παλινδρομικής ανάλυσης. Η εν λόγω ανάλυση χρησιμοποιείται στην περίπτωση που ο ερευνητής επιθυμεί να προβλέψει κάποιο αποτέλεσμα –εν προκειμένω την τιμή της εξαρτημένης μεταβλητής –βάσει των τιμών της πιθανής αιτίας, την οποία αποτελεί η ανεξάρτητη μεταβλητή. Με άλλα λόγια, ο σκοπός της παλινδρομικής ανάλυσης είναι η δημιουργία ενός μοντέλου για την πρόβλεψη μιας μεταβλητής με βάση τις τιμές κάποιας άλλης (Παπαϊερωνόμου, 2015).

Σε ό, τι αφορά την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων, αφού αυτά πρωτίστως συγκεντρωθούν και καταγραφούν, πρέπει να ταξινομηθούν και να κατηγοριοποιηθούν (Patton, 2002). Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα ταξινομούνται σε κατηγορίες. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται «ανάλυση περιεχομένου» ή διαφορετικά «κωδικογράφηση». Δίδεται έμφαση σε πρώτο επίπεδο στην κυριολεκτική ανάλυση, η οποία αφορά στη συλλογή πληροφοριών, ενώ σε δεύτερο επίπεδο ακολουθεί η ερμηνευτική ανάγνωση των δεδομένων. Ειδικά στην περίπτωση που υπάρχει έλλειψη συνοχής, οργάνωσης και αφήγηση χωρίς ειρμό κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης απαιτείται αναστοχαστική ανάγνωση (Mason, 2003).

Η κωδικογράφηση της συνέντευξης στηρίζεται σε σημαντικούς πυλώνες, όπως η αναγνώριση, η κωδικοποίηση, η κατηγοριοποίηση, η ταξινόμηση και η ονομασία των συλλεχθέντων δεδομένων σε ένα οργανωμένο σύστημα στοιχείων προς μελέτη. Η διαδικασία θα ξεκινήσει από τη στιγμή που ο ερευνητής θα έχει τα καταγεγραμμένα κείμενα των συνεντεύξεων. Έπειτα, ο ερευνητής με τη βοήθεια των περιθωρίων της σελίδας θα προβεί σε σημειώσεις των ιδεών που προκύπτουν από τα δεδομένα. Αυτό αποτελεί το πρώτο βήμα για την οργάνωση των δεδομένων σε θέματα. Στη συνέχεια, προχωρά δημιουργώντας πίνακα, όπου θα τοποθετήσει τις κατηγορίες και τα θέματα. Πιθανότατα στον πίνακα ο ερευνητής θα εντάξει τμήματα των συνεντεύξεων, τα οποία θα αντιστοιχούν σε κάποια από τις κατηγορίες που έχει ορίσει. Απαιτείται να γίνουν πολλαπλές αναγνώσεις, προκειμένου να ολοκληρωθεί η διαδικασία της κατηγοριοποίησης των δεδομένων (Patton, 2002).

Σχετικά με την παρούσα έρευνα η διαδικασία της μελέτης των δεδομένων των ερωτηματολογίων έγινε ως εξής. Το πρωτόκολλο του ερωτηματολογίου περιείχε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Στις ερωτήσεις κλειστού τύπου οι απαντήσεις που δίνονταν ήταν συγκεκριμένες και οι εκπαιδευτικοί όφειλαν να

επιλέξουν μια μεταξύ αυτών. Στο συγκεκριμένο σημείο πρέπει να τονιστεί ότι οι απαντήσεις στις ερωτήσεις κλειστού τύπου υπάγονταν σε διαφορετική κλίμακα μέτρησης από εκείνες που συλλέχθηκαν από τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Τα δεδομένα από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου υφίσταντο επεξεργασία και παράλληλα γινόταν χρήση της στατιστικής ανάλυσης μέσα από το πρόγραμμα Excel, αφού του πρώτα είχε γίνει καταγραφή των μεταβλητών. Η συγκριμένη διαδικασία αναδείχθηκε πιο εύκολη από τη διαδικασία που ακολουθήθηκε για τις απαντήσεις στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Τα δεδομένα των ανοικτών ερωτήσεων μελετήθηκαν ξεχωριστά και διαπιστώθηκε ότι σε αρκετές απαντήσεις υπήρξαν κοινά στοιχεία. Το γεγονός αυτό έδωσε την ώθηση για τη δημιουργία ευρύτερων κατηγοριών, στις οποίες ομαδοποιήθηκαν οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Οι κατηγορίες αυτές αποτέλεσαν και τις μεταβλητές οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία των διαγραμμάτων. Και στην περίπτωση αυτή τα διαγράμματα δημιουργήθηκαν με τη χρήση του προγράμματος Excel.

Για τη μελέτη των δεδομένων των συνεντεύξεων ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία. Εφόσον τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης ως βάση, κατόπιν έγινε επισταμένη ανάγνωση και μελέτη των σημειώσεων που τηρήθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Έγινε προσπάθεια, ώστε οι σημειώσεις αυτές να καταγραφούν όσο το δυνατόν περισσότερο ολοκληρωμένα γινόταν και να μελετηθούν οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στην κάθε ερώτηση. Έπειτα, σημειώθηκαν όλες οι λέξεις-κλειδιά τόσο στις ερωτήσεις, όσο και στις απαντήσεις, με σκοπό τη δημιουργία πλαγιότιτλων σε αρκετά σημεία των σημειώσεων. Τα εν λόγω στοιχεία –δηλαδή οι λέξεις-κλειδιά και οι πλαγιότιτλοι – αποτέλεσαν τους κώδικες των συνεντεύξεων.

Η κωδικοποίηση ήταν το έναυσμα για το επόμενο στάδιο της ποιοτικής ανάλυσης των συνεντεύξεων, το οποίο αφορούσε στην κατηγοριοποίηση. Κατόπιν μελέτης των δεδομένων όλων των συνεντεύξεων διαπιστώθηκε πως αναδύονταν κοινές κατηγορίες ανάμεσά τους. Οι εν λόγω κατηγορίες έλαβαν ξεχωριστό όνομα η καθεμιά βάσει των πλαγιότιτλων και των λέξεων-κλειδιών. Οι κατηγορίες, με άλλα λόγια, είναι ευρύτερες ομάδες που εμπεριέχουν τους κώδικες. Με τη βοήθεια των κατηγοριών δημιουργήθηκαν άλλες ακόμα πιο ευρύτερες ομάδες, που ονομάζονται θεματικές. Οι θεματικές είναι οι «ομπρέλες» που εσωκλείουν τόσο τις κατηγορίες όσο και τους κώδικες.

3.10 ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν όλα τα μέλη του διδακτικού προσωπικού των δημόσιων σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης της Δυτικής Ελλάδας, που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2015-2016. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τυχαίο τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί προέρχονταν από τους νομούς Αιτωλοακαρνανίας και Αχαΐας. Το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα αναφορικά με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αποτελούταν από εκατό (100) εκπαιδευτικούς, τριάντα έξι (36) άνδρες και εξήντα τέσσερις γυναίκες (64). Ως προς τη συνέντευξη το δείγμα επιλέχθηκε επίσης τυχαία και αποτελούταν από οκτώ (8) εκπαιδευτικοί εκ των οποίων οι τρεις (3) ήταν άνδρες και οι πέντε (5) ήταν γυναίκες.

3.11 ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στο κεφάλαιο, που προηγήθηκε, έγινε μελέτη της βιβλιογραφίας σχετικά με το θέμα της μεθοδολογίας της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάστηκε η

σημαντικότητα της εκπαιδευτικής έρευνας, ενώ παράλληλα συζητήθηκε το είδος της έρευνας που χρησιμοποιείται σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ο συνδυασμός της ποιοτικής και της ποσοτικής μεθόδου έρευνας καθιστά τη μεθοδολογία μικτή. Μάλιστα, στο συγκεκριμένο σημείο αναφέρθηκε και το είδος της μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε για την εν λόγω έρευνα. Στη συνέχεια, έγινε λόγος για τη διαδικασία εκτέλεσης της παρούσας έρευνας, αλλά και των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται εν γένει στην εκπαιδευτική έρευνα, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάστηκαν τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγκεκριμένη έρευνα.

Δεν παραλήφθηκε η αναφορά στη χρήση του πιλοτικού σταδίου, όπως επίσης και στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας, αλλά και στα εμπόδια που ανακύπτουν κατά την εκπαιδευτική έρευνα. Λόγος έγινε και για τον κώδικα δεοντολογίας που πρέπει να τηρείται κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας. Ολοκληρώνοντας το εν λόγω κεφάλαιο, σημειώθηκαν οι πιθανοί τρόποι ανάλυσης των δεδομένων που συλλέγονται για μια έρευνα, καθώς επίσης και οι τρόποι ανάλυσης που ακολουθήθηκαν για την οικεία έρευνα. Τέλος, σημειώθηκαν βασικά στοιχεία για την επιλογή και τη σύσταση του πληθυσμού και του δείγματος της παρούσας έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

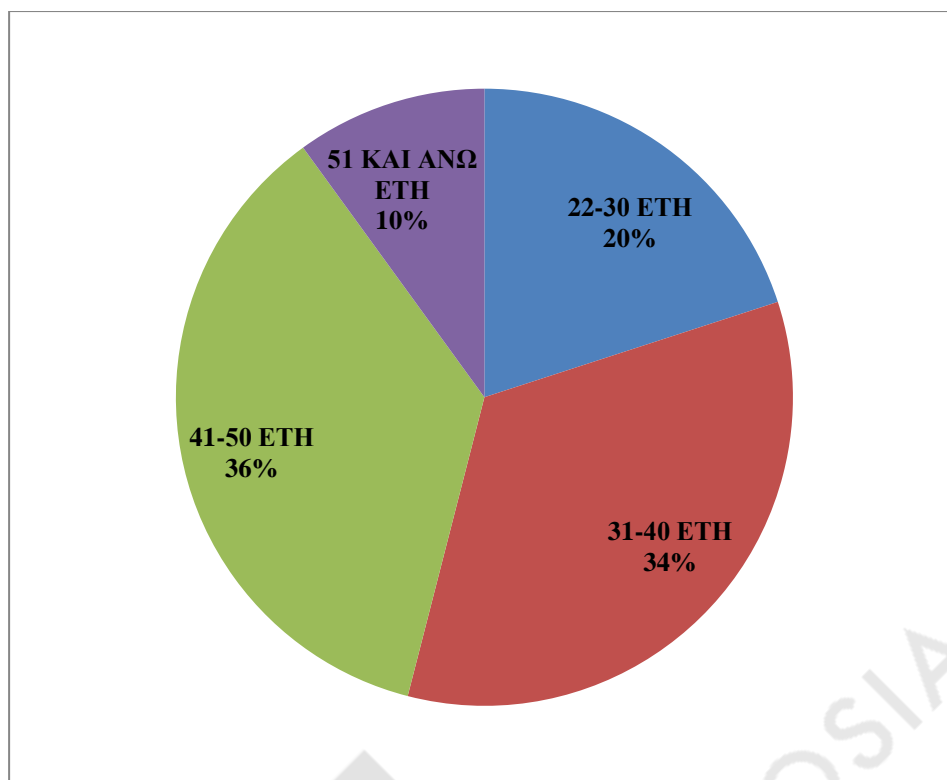
4.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των δεδομένων κατόπιν ανάλυσής τους. Στο πρώτο στάδιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δεδομένων που συλλέχθηκαν έπειτα από τη χορήγηση των ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά σε πίνακες και διαγράμματα, τα οποία δημιουργήθηκαν με τη χρήση του προγράμματος Excel. Στη συνέχεια αναλύονται και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με τη βοήθεια του πρωτοκόλλου της συνέντευξης και παράλληλα γίνεται συζήτηση των θεματικών που αναδύονται από αυτές.

4.2 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ

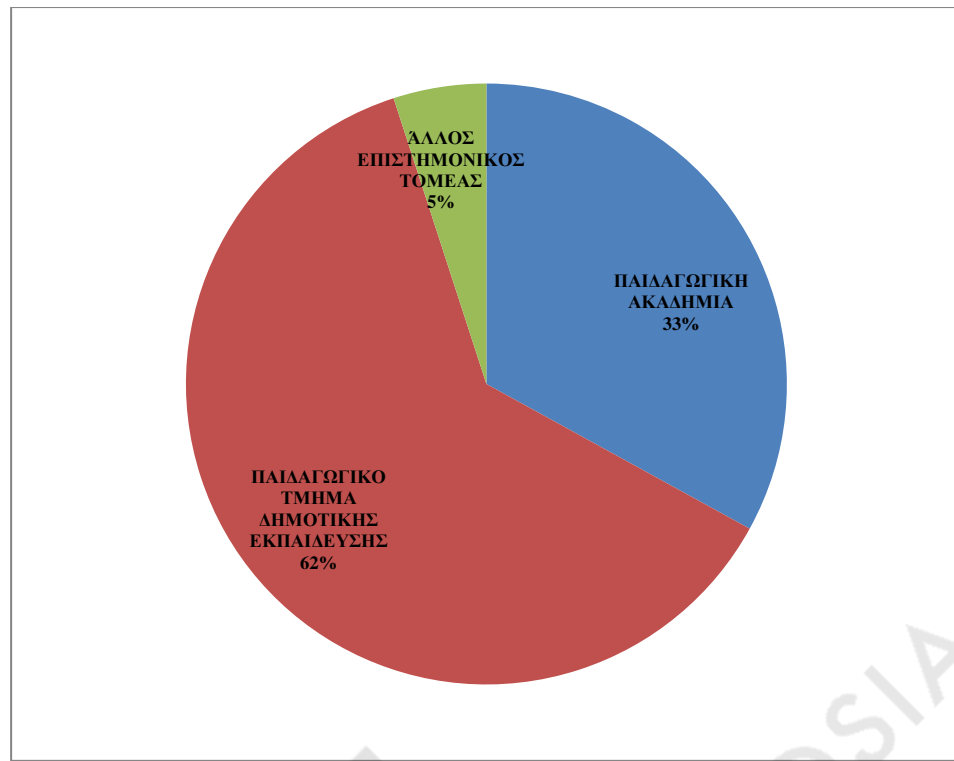
Στο υποκεφάλαιο αυτό γίνεται προσπάθεια παρουσίασης των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τη χορήγηση του ερωτηματολογίου, καθώς και από το πρωτόκολλο συνέντευξης. Η ανάλυση και η παρουσίαση των δεδομένων θα ξεκινήσει από την παρουσίαση των δημογραφικών στοιχείων των ερωτηθέντων. Για παράδειγμα, από τα εκατό (100) άτομα του δείγματος, τα εξήντα τέσσερα (64), δηλαδή το 64% ήταν γυναίκες εκπαιδευτικοί, ενώ το υπόλοιπο 36% ήταν άνδρες (36).

Επίσης, το 20% του δείγματος (20 άτομα) είχε ηλικία 22-30 έτη, το 34% του δείγματος (34 άτομα) είχε ηλικία 31-40 έτη, το 36% του δείγματος (36 άτομα) είχε ηλικία 41-50 έτη, ενώ το υπόλοιπο 10% (10 άτομα) είχε ηλικία 51 έτη και άνω, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 1.



Διάγραμμα 1: ΗΛΙΚΙΑ

Πέραν αυτού, από τους εκατό (100) ερωτηθέντες, το 33% του δείγματος (33 άτομα) δήλωσε πως φοίτησε σε Παιδαγωγική Ακαδημία, το 62% του δείγματος (62 άτομα) φοίτησε σε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ενώ το υπόλοιπο 5% (5 άτομα) του δείγματος ανέφερε πως ακολούθησε διαφορετικό επιστημονικό τομέα, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 2.



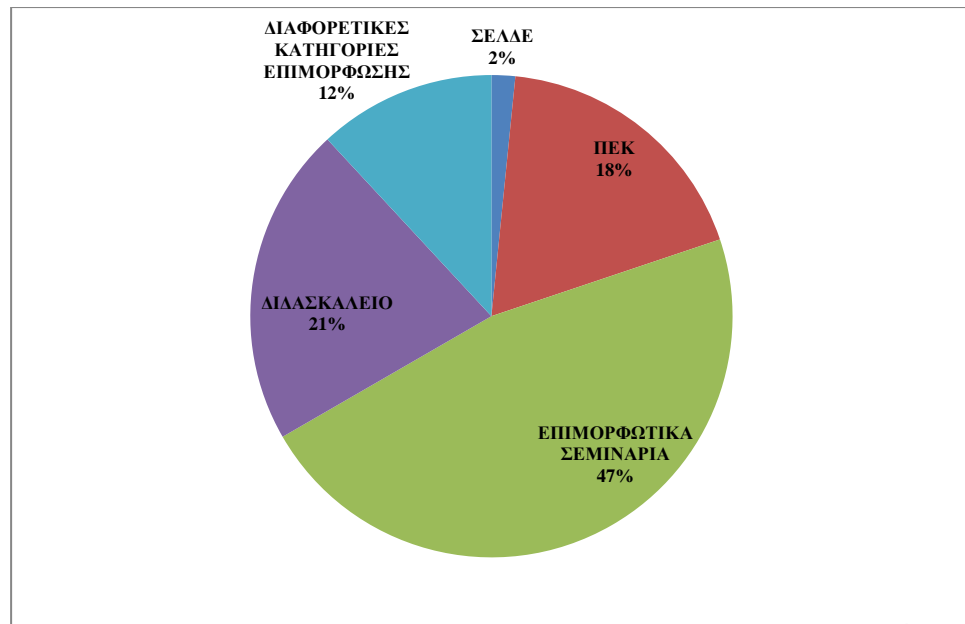
Διάγραμμα 2: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αξίζει να σημειωθεί πως από όλους τους εκπαιδευτικούς του δείγματος μόλις το 19% δήλωσε πως κατέχει τίτλο μεταπτυχιακού, ενώ το 3% κατέχει διδακτορικό τίτλο.

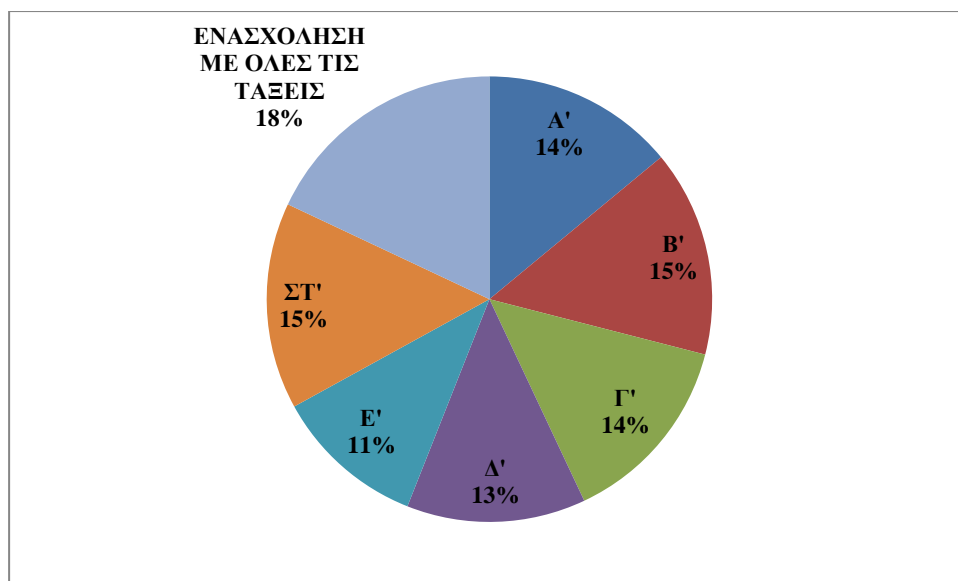
Αναφορικά με την επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών το 21% του δείγματος (27 άτομα) δήλωσε πως έχει παρακολουθήσει διδασκαλείο, ενώ το 2% του δείγματος (2 άτομα) δήλωσε πως έχει παρακολουθήσει τη Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.). Έπειτα, το 18% του δείγματος των εκπαιδευτικών (23 άτομα) ανέφερε το Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο (Π.Ε.Κ.) ως επιμόρφωση, καθώς το 47% του δείγματος (59 άτομα) δήλωσε τα επιμορφωτικά σεμινάρια. Αρκετοί ερωτηθέντες δήλωσαν περισσότερες από μια επιλογές στην κατηγορία της επιμόρφωσης-μετεκπαίδευσης, ενώ το 12% (15 άτομα)

δεν δήλωσε καμία επιλογή από τη συγκεκριμένη κατηγορία. Τα ανωτέρω στοιχεία φαίνονται στο Διάγραμμα 3.



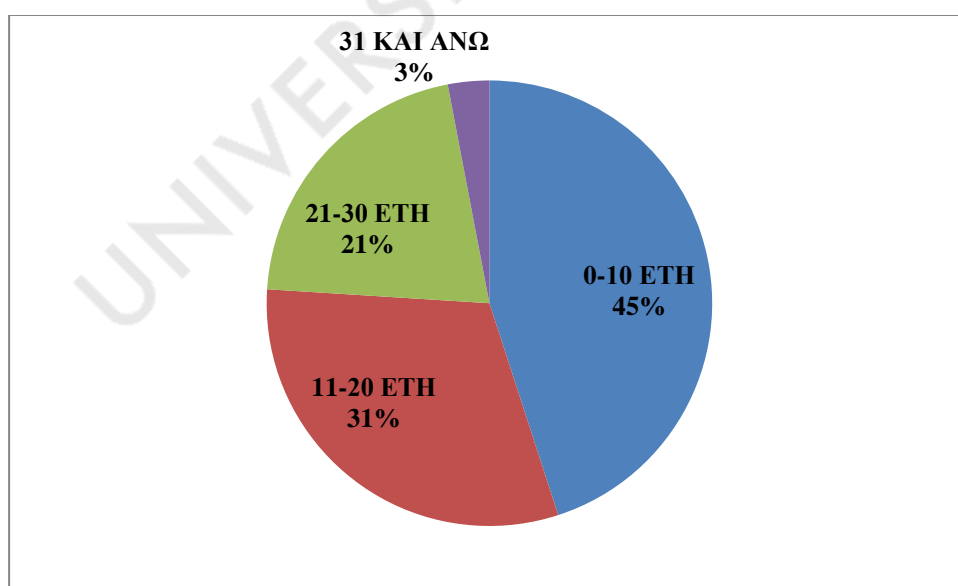


Σχετικά με την τάξη που έχει αναλάβει ο κάθε εκπαιδευτικός, το 14% του δείγματος (14 άτομα) δήλωσε πως έχει αναλάβει την Α' τάξη, το 15% (15 άτομα) έχει αναλάβει τη Β' τάξη, το 14% (14 άτομα) τη Γ' τάξη, το 13% (13 άτομα) του δείγματος έχει αναλάβει τη Δ' τάξη, το 11% (11 άτομα) την Ε' τάξη, το 15% (15 άτομα) τη Στ' τάξη, ενώ το 18% (18 άτομα) του δείγματος δήλωσε πως ασχολείται με όλες τις τάξεις, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 4.



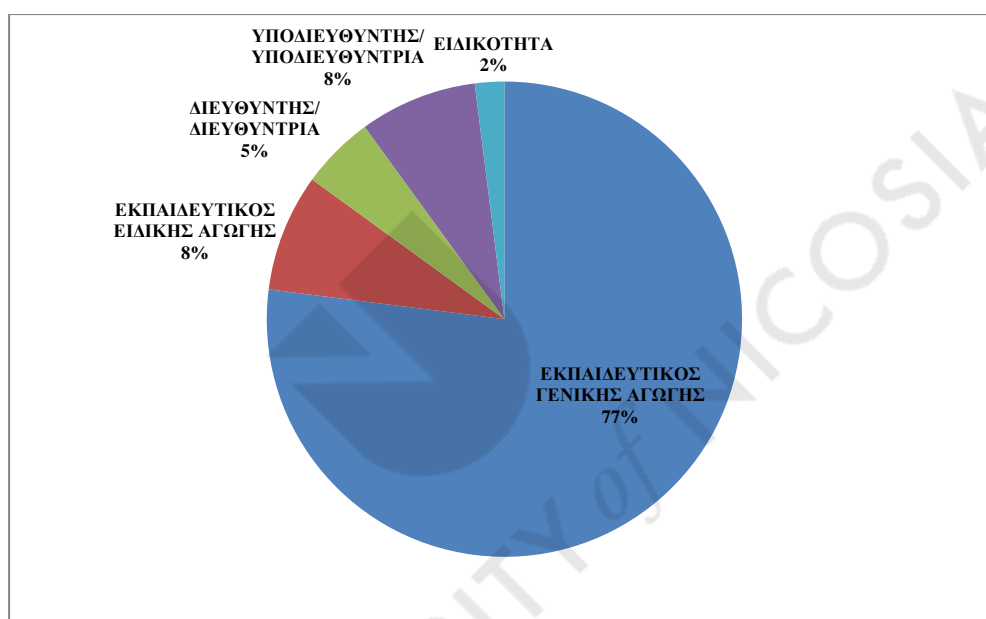
Διάγραμμα 4: ΤΑΞΗ

Σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας από τα εκατό (100) άτομα το 45% του δείγματος (45 άτομα) εργάζεται μέχρι δέκα έτη, το 31% του δείγματος (31 άτομα) εργάζεται από 11 μέχρι και 20 χρόνια, το 21% του δείγματος (21 άτομα) εργάζεται από 21 μέχρι και 30 έτη, ενώ μόλις το 3% του δείγματος (3 άτομα) δήλωσε πως εργάζεται 31 έτη και άνω. Τα εν λόγω στοιχεία φαίνονται στο Διάγραμμα 5.



Διάγραμμα 5: ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

Στην κατηγορία «Ρόλος στο σχολείο», όπως γίνεται αντιληπτό και στο Διάγραμμα 6, το 77% του δείγματος (77 άτομα) ανήκει στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, ενώ το 8% (8 άτομα) ανήκει στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Από το συνολικό δείγμα το 5% (5 άτομα) έχει την ιδιότητα του διευθυντή, καθώς το 8% του δείγματος (8 άτομα) έχει την ιδιότητα του υποδιευθυντή. Αξιοσημείωτο είναι ότι το 2% του συνολικού δείγματος (2 άτομα) σημείωσε πως ανήκει στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας.



Διάγραμμα 6: ΡΟΛΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Σε αυτό το σημείο θα κοιτάζουμε πιο λεπτομερώς τις συνοπτικές απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν και στα υπόλοιπα ερωτήματα τα οποία τέθηκαν στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου.

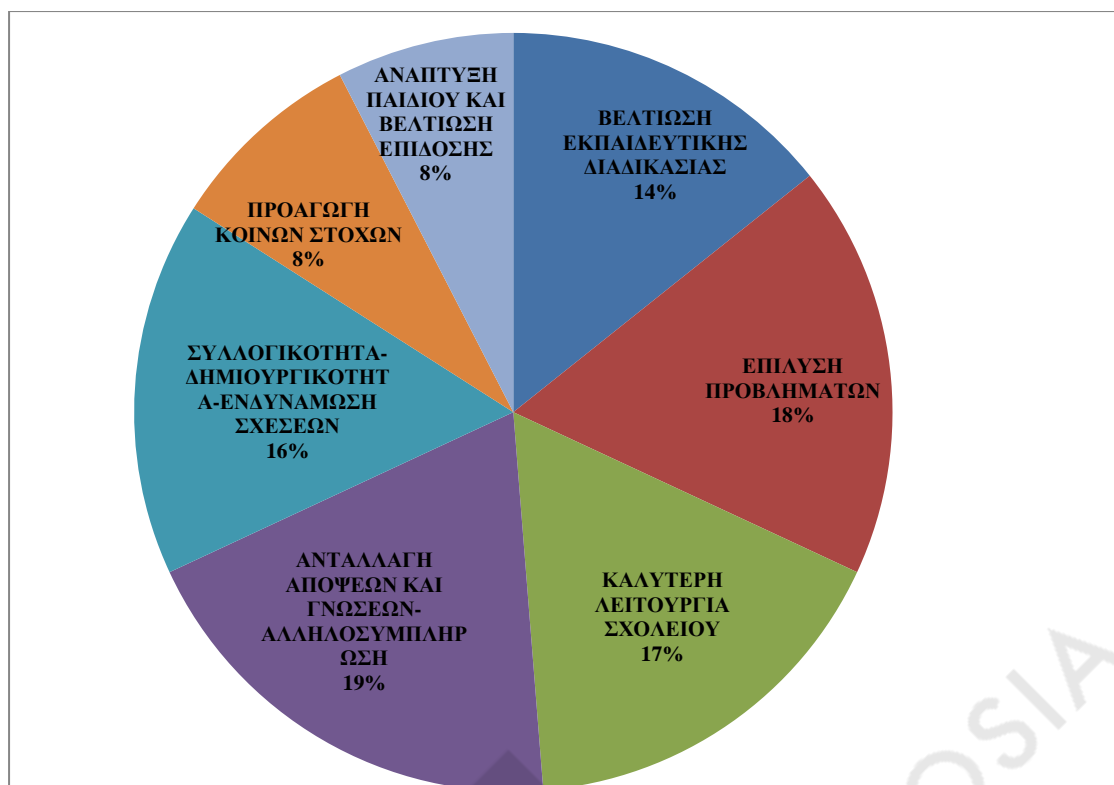
Για παράδειγμα, στην Ερώτηση 1, η οποία προέτρεπε τους συμμετέχοντες να απαντήσουν στο κατά πόσο θεωρούν ότι η ανάπτυξη συνεργασιών είναι σημαντική, αναγνωρίζουμε ότι η ερώτηση αυτή είχε δύο πιθανές απαντήσεις εκ των οποίων ήταν θετική («ΝΑΙ») και η άλλη ήταν αρνητική («ΟΧΙ»). Ωστόσο, στη συνέχεια ζητήθηκε

από τους εκπαιδευτικούς να δικαιολογήσουν την απάντησή τους. Στην ερώτηση αυτή όλοι οι εκπαιδευτικοί (100) απάντησαν καταφατικά, όπως άλλωστε φαίνεται και στον Πίνακα 1, ενώ παρουσιάζεται ποικιλία απόψεων ως προς τη σημασία ανάπτυξης συνεργασιών στο χώρο της σχολικής μονάδας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΩΝ;

Θεωρείτε ότι η ανάπτυξη συνεργασιών είναι σημαντική στο χώρο της σχολικής μονάδας;	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)	Αθροιστική Συχνότητα (%)
ΝΑΙ	100	100,0%	100,0%
ΟΧΙ	0	0,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	0	100,0%	

Αξίζει να σημειωθεί πως ορισμένοι εκπαιδευτικοί έδιναν πολλαπλές απαντήσεις και κάποιες από τις απόψεις τους ταυτίζονταν. Πιο συγκεκριμένα, το 19% του δείγματος (23 εκπαιδευτικοί) δηλώνει την ανταλλαγή απόψεων και γνώσεων και την αλληλοσυμπλήρωση, ενώ το 18% του δείγματος (19 εκπαιδευτικοί) σημειώνει τη συλλογικότητα και δημιουργικότητα και την ενδυνάμωση των σχέσεων κι επίσης το 18% του δείγματος (21 εκπαιδευτικοί) δηλώνει στην αντίστοιχη ερώτηση την επίλυση προβλημάτων. Το 17% των ερωτηθέντων (20 εκπαιδευτικοί) αναφέρει την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Το 14% του δείγματος (17 εκπαιδευτικοί) υποστηρίζει ότι η ανάπτυξης συνεργασίας είναι σημαντική, καθώς βελτιώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, το 8% του συνολικού δείγματος (9 εκπαιδευτικοί) αναφέρει την ανάπτυξη του παιδιού και τη βελτίωση της σχολικής του επίδοσης ως απόρροια της ανάπτυξης συνεργασιών και ταυτόχρονα το 8% δηλώνει ως αντίστοιχη απόρροια την προαγωγή κοινών στόχων. Τα ανωτέρω στοιχεία γίνονται φανερά και στο Διάγραμμα 7.



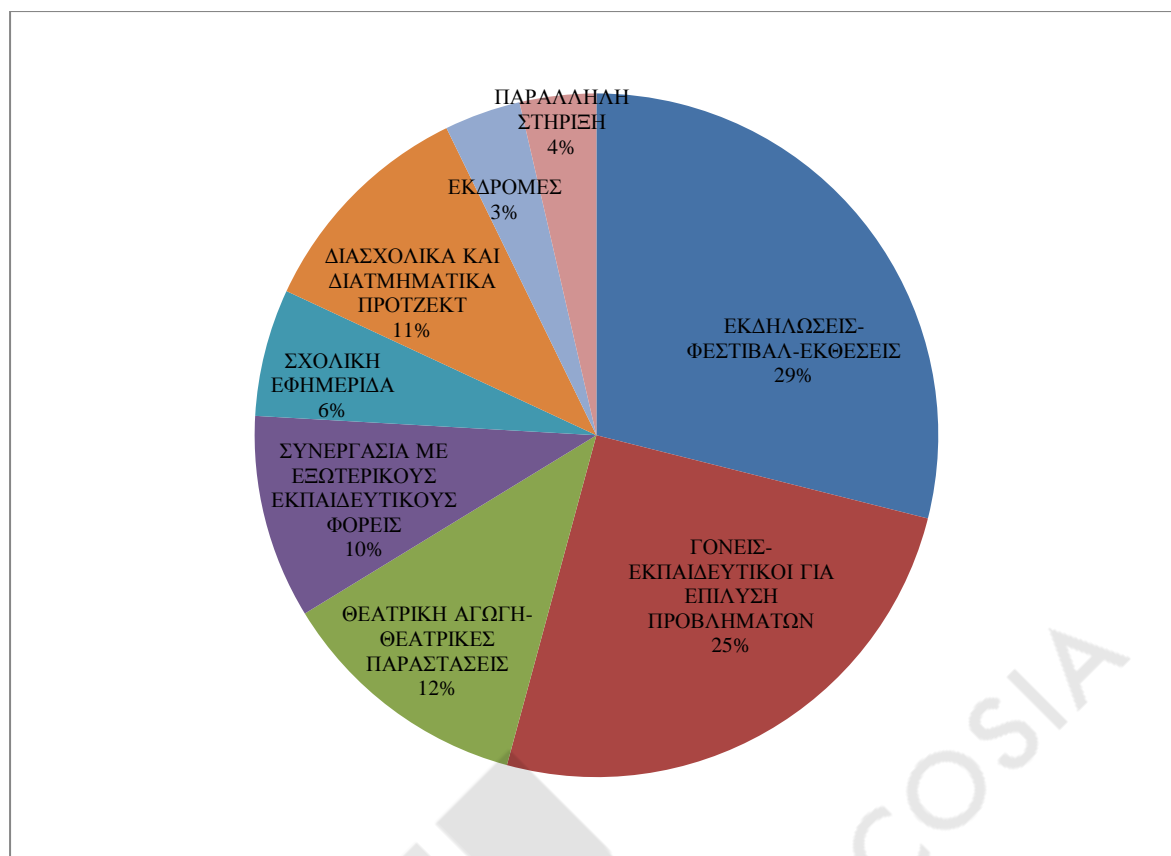
Διάγραμμα 7: ΓΙΑΤΙ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Στην ερώτηση 2 οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν καταφατικά ή αρνητικά σχετικά με το αν έχει προκύψει κάποια συνεργασία στα πλαίσια του σχολείου τους και κατόπιν, σε περίπτωση θετικής απάντησης έπρεπε να σημειώσουν κάποιο χαρακτηριστικό παράδειγμα συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου. Θετικές απαντήσεις υπήρξαν ογδόντα τρεις (87) και μόλις δεκατρείς (13) ήταν οι αρνητικές. Τα αποτελέσματα παρακάτω διακρίνονται και στον Πίνακα 2.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΥΠΑΡΞΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Έχει προκύψει κάποια συνεργασία στα πλαίσια του σχολείου σας;	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)	Αθροιστική Συχνότητα (%)
ΝΑΙ	87	87,0%	87,0%
ΌΧΙ	13	13,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	100	100,0%	

Μελετώντας το Διάγραμμα 8 παρατηρείται πως το 29% του δείγματος (24 άτομα) δήλωσε σαν παράδειγμα συνεργασίας τη διοργάνωση εκδηλώσεων, φεστιβάλ και τη εκθέσεων, ενώ το 25% του δείγματος (21 άτομα) ανέφερε τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων για την επίλυση προβλημάτων. Το 12% των ερωτηθέντων (10 άτομα) σημείωσε ως παράδειγμα τη θεατρική αγωγή και τις θεατρικές παραστάσεις, καθώς το 11% του δείγματος (9 άτομα) ανέφερε τα διασχολικά και διατμηματικά πρότζεκτ. Έπειτα, το 10% των ερωτηθέντων (8 άτομα) δήλωσε σαν παράδειγμα τη συνεργασία με εξωτερικούς εκπαιδευτικούς φορείς. Το 6% των εκπαιδευτικών (5 άτομα) ανέφερε τη σχολική εφημερίδα, το 4% (4 άτομα) ανέφερε την παράλληλη στήριξη και μόλις το 3% των ερωτηθέντων (2 άτομα) δήλωσε τις εκδρομές ως παράδειγμα συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου.



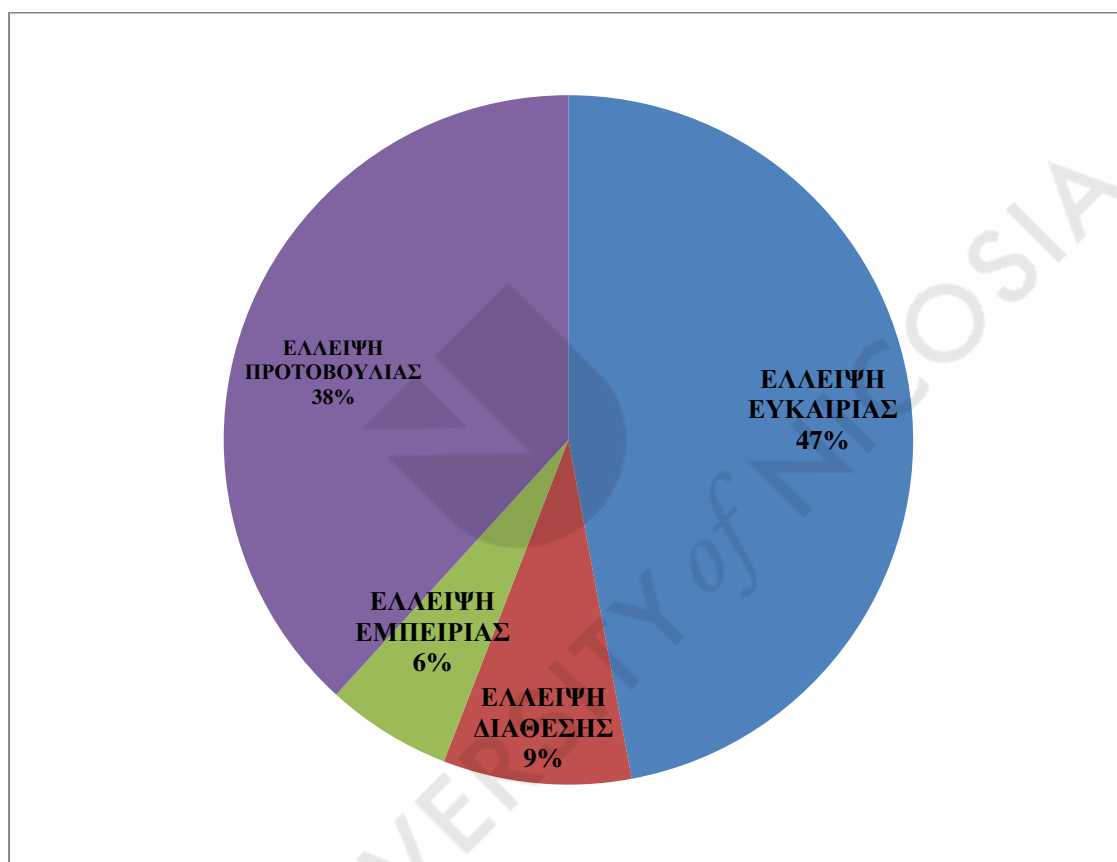
Διάγραμμα 8: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Στην ερώτηση 3 οι εκπαιδευτικοί όφειλαν να απαντήσουν καταφατικά ή αρνητικά αναφορικά με τη συμμετοχή τους ή μη σε κάποιο πρόγραμμα συνεργασίας. Στην περίπτωση θετικής απάντησης έπρεπε να αναφέρουν ένα παράδειγμα προγράμματος, ενώ σε αντίθετη περίπτωση όφειλαν να δηλώσουν το λόγο ή τους λόγους για τους οποίους δε συμμετείχαν. Οι θετικές απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν ανήλθαν στις εξήντα έξι (66), ενώ οι αρνητικές ήταν τριάντα τέσσερις (34), όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

Έχετε συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα συνεργασίας;	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)	Αθροιστική Συχνότητα (%)
ΝΑΙ	66	66,0%	66,0%
ΌΧΙ	34	34,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	100	100,0%	

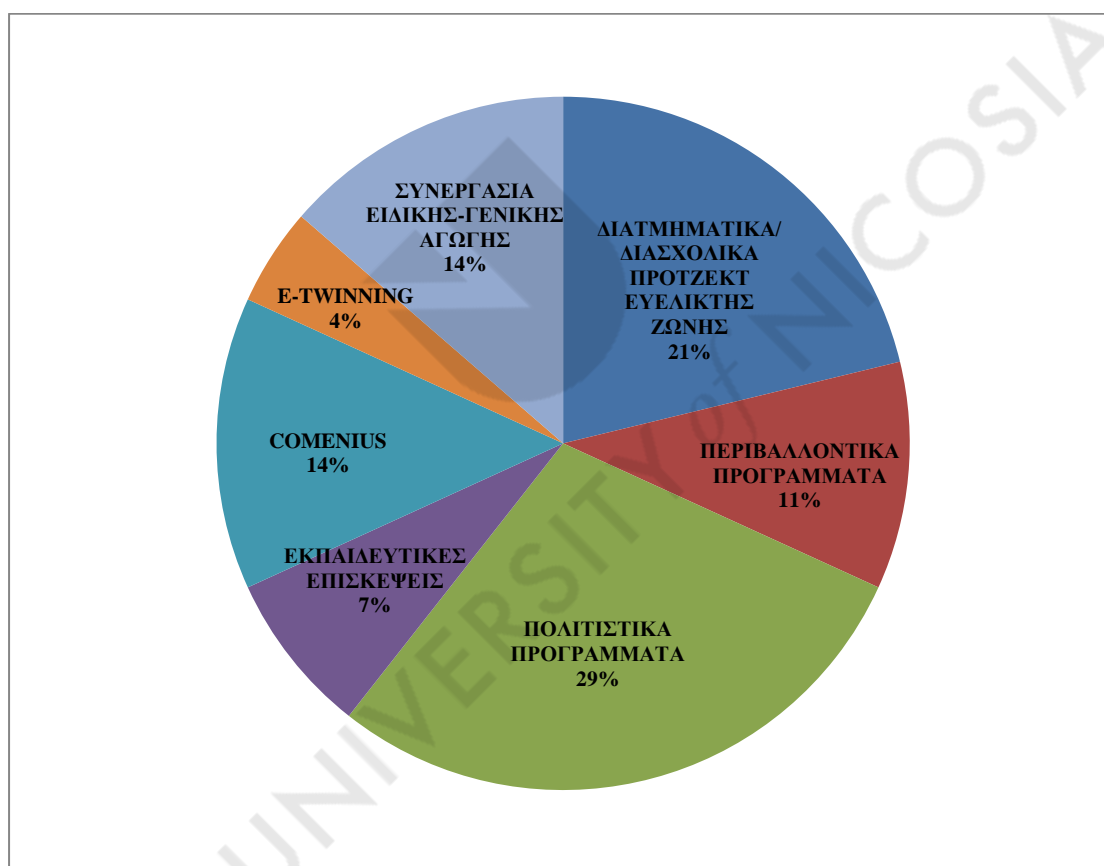
Αναφορικά με τις αρνητικές απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 9, το 47% αυτών (16 άτομα) δήλωσε ότι δεν έχουν συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα συνεργασίας λόγω έλλειψης ευκαιρίας, ενώ το 38% (13 άτομα) ανέφερε πως το εμπόδιο ήταν η έλλειψη πρωτοβουλίας. Έπειτα, το 9% των αρνητικών απαντήσεων (3 άτομα) αφορούσε στην έλλειψη διάθεσης, καθώς το 6% (2 άτομα) αφορούσε στην έλλειψη εμπειρίας.



Διάγραμμα 9: ΛΟΓΟΙ ΜΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

Προχωρώντας στις θετικές απαντήσεις παρατηρείται από το Διάγραμμα 10 πως το 29% αυτών (19 άτομα) σχετιζόταν με τη συνεργασία στα πλαίσια πολιτιστικών προγραμμάτων, ενώ το 21% (14 άτομα) σχετιζόταν με τα διατμηματικά και διασχολικά προγράμματα στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης. Κατόπιν, το 14% των ατόμων (9 άτομα), που απάντησε θετικά ως προς τη συμμετοχή του σε κάποιο

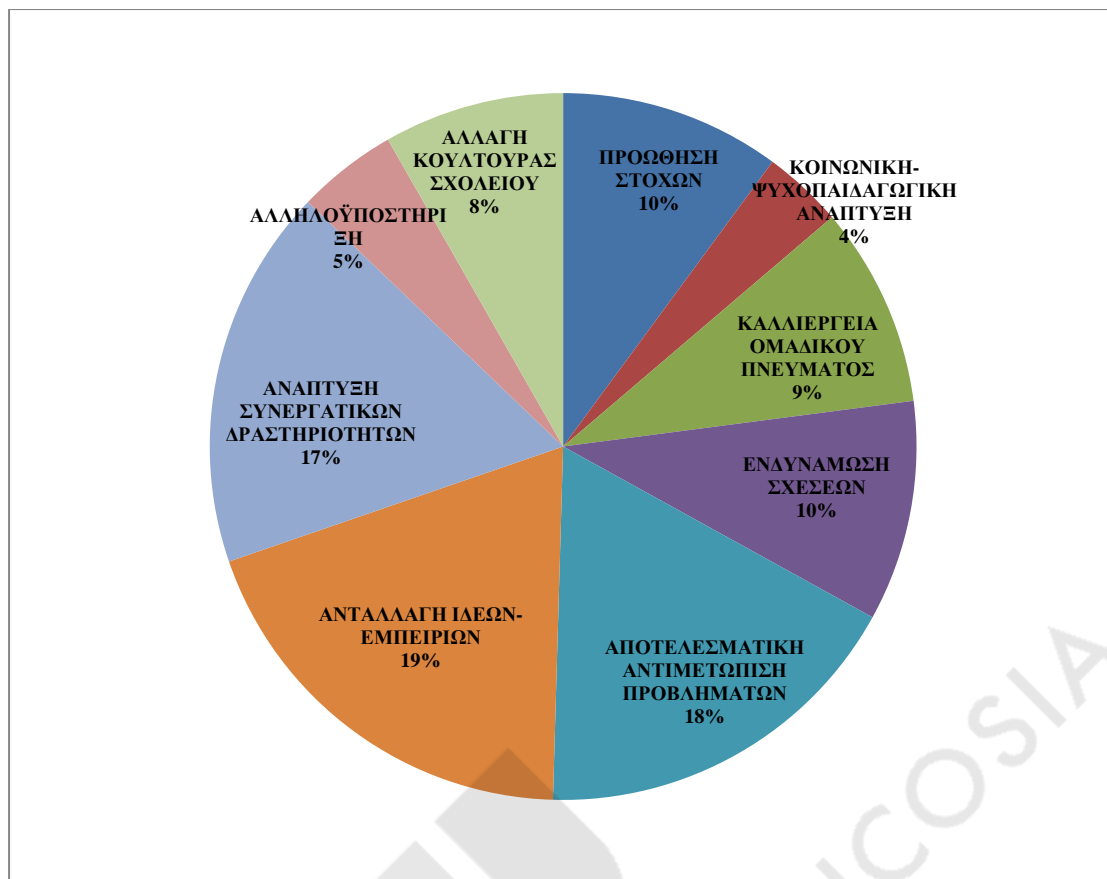
πρόγραμμα συνεργασίας, ανέφερε ως παράδειγμα τη συνεργασία μεταξύ ειδικής και γενικής αγωγής, όπως επίσης 14% των εκπαιδευτικών (9 άτομα) δήλωσε ως παράδειγμα τη συνεργασία κατά την ανταλλαγή μαθητών μεταξύ σχολείων της Ελλάδας και του εξωτερικού στο πρόγραμμα Comenius. Το παράδειγμα συνεργασίας στα πλαίσια περιβαλλοντικών προγραμμάτων ανέφερε το 11% των ερωτηθέντων (7 άτομα), ενώ το 7% των εκπαιδευτικών (5 άτομα) ανέφερε τη συνεργασία που αναπτύσσεται για τη διοργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων και το 4% (3 άτομα) δήλωσε ως παράδειγμα συνεργασίας το e-twinning.



Διάγραμμα 10: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

Στην ερώτηση 4 οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να αναφέρουν την άποψή τους σχετικά με τα οφέλη που προκύπτουν από τη σύναψη συνεργασίας στο σχολείο. Οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν ήταν πολλαπλές και σε αρκετές περιπτώσεις οι

εκπαιδευτικοί ανέφεραν περισσότερα από ένα πλεονεκτήματα. Όπως γίνεται αντιληπτό και από το Διάγραμμα 11, σημαντικό όφελος θεωρείται η ανταλλαγή εμπειριών ιδεών για το 19% των ερωτηθέντων (21 άτομα), ενώ η αποτελεσματική αντιμετώπιση προβλημάτων θεωρείται σημαντική για το 18% των εκπαιδευτικών (19 άτομα). Το 17% των ερωτηθέντων (18 άτομα) δήλωσε ως πλεονέκτημα της ανάπτυξης συνεργασίας την ανάπτυξη συνεργατικών δραστηριοτήτων, καθώς το 10% των εκπαιδευτικών (11 άτομα) ανέφερε την ενδυνάμωση σχέσεων, όπως επίσης ακόμα έντεκα (11) άτομα (10%) ανέφεραν την προώθηση στόχων ως όφελος που προκύπτει από τη συνεργασία στα πλαίσια τους σχολείου. Το 9% των εκπαιδευτικών (10 άτομα) δήλωσε την καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος, το 8% (9 άτομα) την αλλαγή κουλτούρας, το 5% (5 άτομα) την αλληλοϋποστήριξη, ενώ το 4% των ερωτηθέντων (4 άτομα) ανέφερε την ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού ως άμεσο πλεονέκτημα της συνεργασίας.



Παράγραμμα 11: ΟΦΕΛΗ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

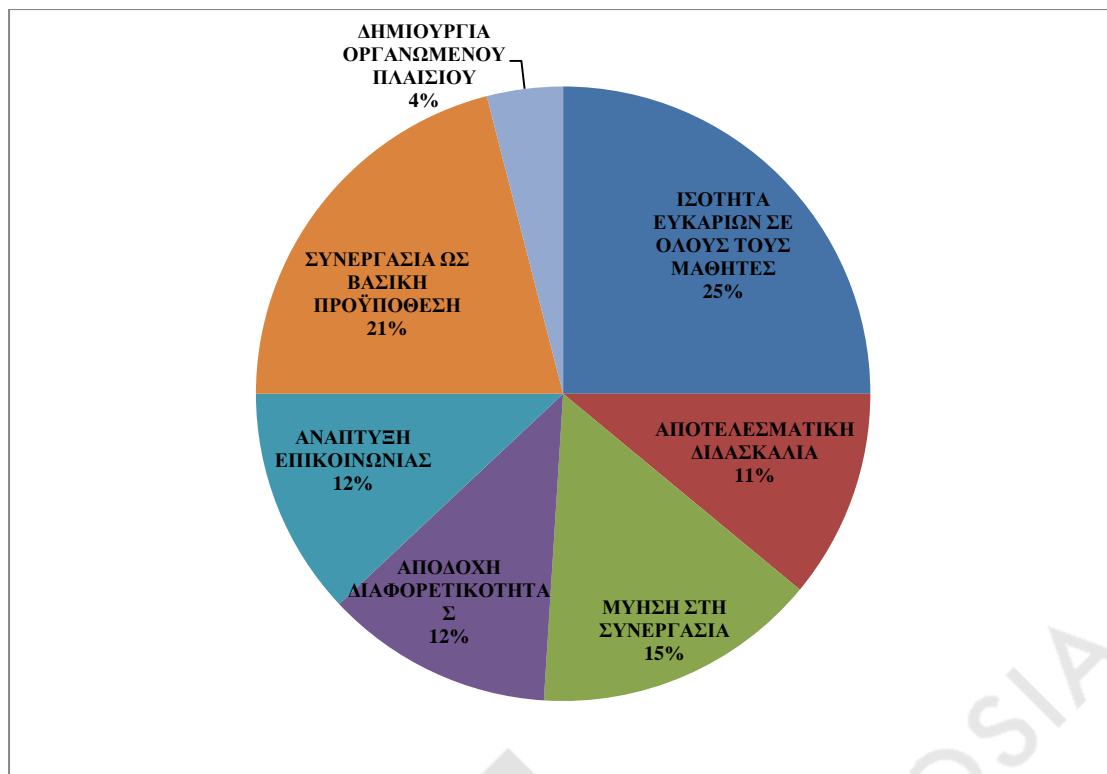
Στην ερώτηση 5 οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να επιλέξουν μια από τις τέσσερις πιθανές απαντήσεις σύμφωνα με την κρίση τους αναφορικά με το αν η ανάπτυξη συνεργασιών μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης κι έπειτα καλούνταν να τεκμηριώσουν την άποψή τους. Η οικεία ερώτηση αναλύθηκε σε δύο επίπεδα: αφενός στο κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η ανάπτυξη συνεργασιών μπορεί να προωθήσει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση κι αφετέρου στις κατηγορίες που ανέκυσαν έπειτα από την αιτιολόγηση που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί. Επομένως, το 40% των εκπαιδευτικών (40 άτομα) δήλωσε ότι συμφωνεί με την ανωτέρω φράση πάρα πολύ, το 55% των ερωτηθέντων (55 άτομα) πολύ, το 5% (5 άτομα) δήλωσε λίγο και κανείς δεν ανέφερε πως η

ανάπτυξη συνεργασιών δε μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα συγκεντρώνονται στον Πίνακα 4.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΩΝ ΩΣ ΜΕΣΟ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Θεωρείτε ότι η ανάπτυξη συνεργασιών μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)	Αθροιστική Συχνότητα (%)
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	40	40,0%	40,0%
ΠΟΛΥ	55	55,0%	95,0%
ΛΙΓΟ	5	5,0%	100,0%
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	100	10,00%	

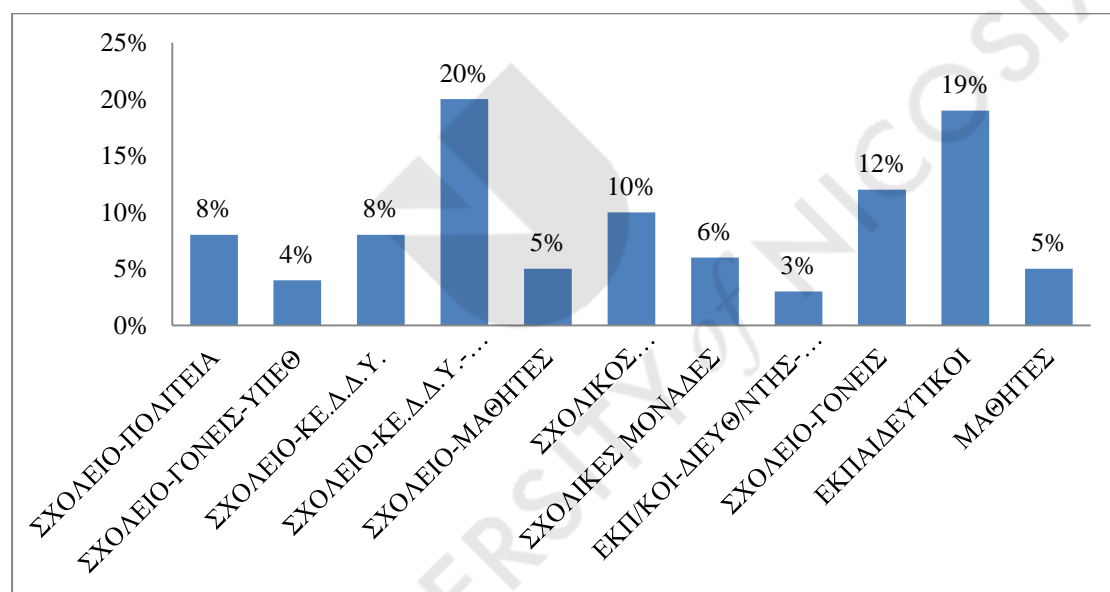
Αναφορικά με την τεκμηρίωση των απαντήσεών τους φαίνεται πως το 25% των ερωτηθέντων (25 άτομα) ανέφερε πως η συνεργασία και κατ' επέκταση η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να παράσχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, καθώς το 21% των ερωτηθέντων (21 άτομα) δήλωσε πως για να υφίσταται συμπερίληψη απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η συνεργασία. Το 15% των εκπαιδευτικών (15 άτομα) δήλωσε πως η συνεργασία μπορεί να προωθήσει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και ταυτόχρονα να μυήσει τους μαθητές στο συνεργατικό κλίμα, ενώ το 12% αυτών (12 άτομα) ανέφερε πως με τη βοήθεια της συνεργασίας καλλιεργείται η επικοινωνίας, στοιχείο το οποίο συνδράμει στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επίσης, το 12% των εκπαιδευτικών (12 άτομα) ανέφερε πως καλλιεργείται κλίμα αποδοχής της διαφορετικότητας χάρη στη συνεργασία και τη συμπερίληψη, ενώ το 11% των ερωτηθέντων (11 άτομα) ανέφερε πως επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερη διδασκαλία. Τέλος, το 4% των εκπαιδευτικών (4 άτομα) δήλωσε ότι η συνεργασία προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση βοηθά ταυτόχρονα και στη δημιουργία ενός οργανωμένου πλαισίου δράσης κι εργασίας. Όλα τα ανωτέρω στοιχεία φαίνονται στο Διάγραμμα 12.



Διάγραμμα 12: ΓΙΑΤΙ Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΩΝ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΗΣΕΙ ΩΣ ΜΕΣΟ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η ερώτηση 6 είναι αμιγώς ανοικτού τύπου και αναμενόταν από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν μεταξύ ποιων οργανισμών θεωρούσαν ότι η ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας θα μπορούσε να επιφέρει τα θετικότερα αποτελέσματα σε σχέση με την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Το Διάγραμμα 13 δείχνει ότι το 20% των ερωτηθέντων (25 άτομα) δήλωσε πως τα θετικότερα αποτελέσματα θα υπήρχαν αν υπήρχε δίκτυο συνεργασίας μεταξύ σχολείου, ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και γονέων, ενώ το 19% (24 άτομα) δήλωσε ως αποτελεσματική λύση το δίκτυο μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών. Το δίκτυο συνεργασίας που θα δημιουργούταν ανάμεσα σε σχολείο και γονείς αναφέρθηκε από το 12% των εκπαιδευτικών (15 άτομα), καθώς το δίκτυο που θα δημιουργούσε ο σχολικός σύμβουλος και το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με σκοπό την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δηλώθηκε από το 10% των εκπαιδευτικών (12 άτομα). Το 8% των ερωτηθέντων (9 άτομα) δήλωσε ως δίκτυο

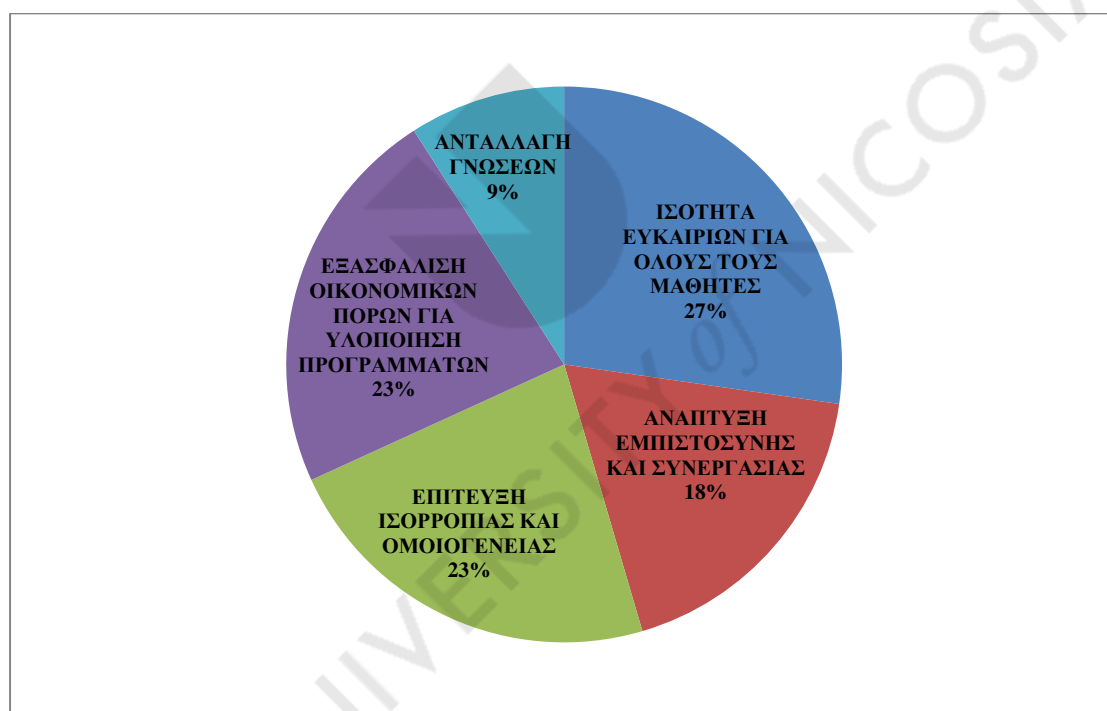
συνεργασίας αυτό μεταξύ σχολείου και πολιτείας, ενώ επίσης 9 άτομα δήλωσαν ως δίκτυο αυτό μεταξύ σχολείου και ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Το δίκτυο που θα αναπτυσσόταν ανάμεσα στις σχολικές μονάδες αναφέρθηκε από το 6% των εκπαιδευτικών (8 άτομα), το δίκτυο συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές δηλώθηκε από το 5% των ερωτηθέντων (6 άτομα). Το 4% των εκπαιδευτικών (5 άτομα) ανέφερε πως το δίκτυο μεταξύ σχολείου, γονέων και Υπουργείου Παιδείας θα μπορούσε να συνδράμει στην προώθηση της συμπερίληψης, ενώ προς την ίδια κατεύθυνση θα στρεφόταν και το δίκτυο ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, διευθυντή και γονείς, όπως αναφέρθηκε από το 3% των εκπαιδευτικών (4 άτομα).



Διάγραμμα 13: ΔΙΚΤΥΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΠΟΥ ΠΡΟΩΘΟΥΝ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αναφορικά με την αιτιολόγηση των απαντήσεων πρέπει να σημειωθεί πως μόλις είκοσι δύο (22) εκπαιδευτικοί από τους εκατό (100) τεκμηρίωσαν την άποψή τους. Έτσι, λοιπόν, σύμφωνα με το Διάγραμμα 14 παρατηρείται ότι το 27% των εκπαιδευτικών (6 άτομα), που τεκμηρίωσε την απάντηση, δήλωσε ότι η ύπαρξη δικτύου συνεργασίας θα μπορούσε να προωθήσει αποτελεσματικότερα τη

συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς παρέχονται ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, ενώ το 23% των εκπαιδευτικών (5 άτομα) ανέφερε πως επιτυγχάνεται με τον τρόπο αυτό ισορροπία και ομοιογένεια στο σχολικό τμήμα. Επίσης, το 23% των εκπαιδευτικών (5 άτομα), που αιτιολόγησε, δήλωσε πως μπορούν να εξασφαλιστούν χρηματικά ποσά για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Το 18% των εκπαιδευτικών (4 άτομα) ανέφερε πως αναπτύσσονται η εμπιστοσύνη και η συνεργασία μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, ενώ το 9% των εκπαιδευτικών (2 άτομα) δήλωσε πως προωθείται η ανταλλαγή γνώσεων.



Διάγραμμα 14: ΓΙΑΤΙ ΤΑ ΔΙΚΤΥΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΠΡΟΩΘΗΣΟΥΝ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στην ερώτηση 7 οι εκπαιδευτικοί όφειλαν να σημειώσουν μια από τις τέσσερις πιθανές απαντήσεις σύμφωνα με την άποψή τους σχετικά με το αν θεωρούν ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο είναι σημαντική κι εν συνεχεία έπρεπε να τεκμηριώσουν την άποψή τους. Η ερώτηση αναλύθηκε κι αυτή σε

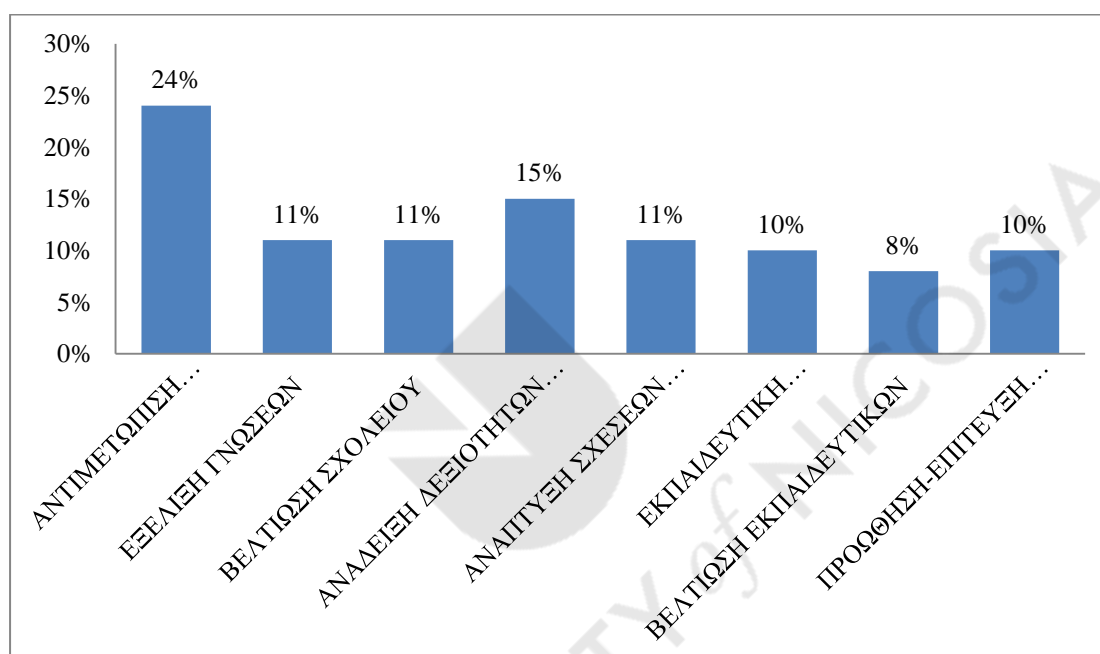
δύο επίπεδα λόγω της μορφής της: αρχικά στο κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών στο σχολείο είναι σημαντική κι έπειτα στις κατηγορίες που ανέκυψαν έπειτα από την αιτιολόγηση που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί. Επομένως, σύμφωνα με τον Πίνακα 5 το 75% των εκπαιδευτικών (75 άτομα) δήλωσε ότι συμφωνεί με την ανωτέρω φράση πάρα πολύ, το 24% των ερωτηθέντων (24 άτομα) πολύ, μόλις το 1% (1 άτομο) δήλωσε λίγο και κανείς δεν ανέφερε πως η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του σχολείου δεν είναι σημαντική.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: ΣΗΜΑΣΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Θεωρείτε ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο είναι σημαντική;	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)	Αθροιστική Συχνότητα (%)
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	75	75,0%	75,0%
ΠΟΛΥ	24	24,0%	99,0%
ΛΙΓΟ	1	1,0%	100,0%
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	100	100,0%	

Ως προς την αιτιολόγηση που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί δημιουργήθηκαν κατηγορίες με τους λόγους σημασίας ανάπτυξης συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του σχολείου. Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 15, το 24% των εκπαιδευτικών (19 άτομα), που απάντησε, δήλωσε πως η συνεργασία συμβάλλει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν στο σχολείο, ενώ το 15% των εκπαιδευτικών (12 άτομα) ανέφερε ως πλεονέκτημα την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών. Κατόπιν, 11% των εκπαιδευτικών που τεκμηρίωσε την επιλογή του (9 άτομα) δήλωσε πως η συνεργασία συνδράμει στην εξέλιξη των γνώσεων. Επίσης, 11% των εκπαιδευτικών (9 άτομα) ανέφερε ως σημαντικό όφελος τη βελτίωση του σχολείου, ενώ παράλληλα 11% των εκπαιδευτικών (9 άτομα) ανέφερε την ανάπτυξη σχέσεων αλληλεγγύης και συνεργασίας μεταξύ των μελών. Το 10% των ερωτηθέντων

που αιτιολόγησε (8 άτομα), ανέφερε πως σημαντικό όφελος που προκύπτει από την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, ενώ επίσης 10% των εκπαιδευτικών (8 άτομα), δήλωσε ότι προωθούνται και επιτυγχάνονται οι στόχοι που τίθενται. Τέλος, μόλις το 8% των ερωτηθέντων (6 άτομα) ανέφερε ως σημαντικό πλεονέκτημα τη βελτίωση των εκπαιδευτικών.



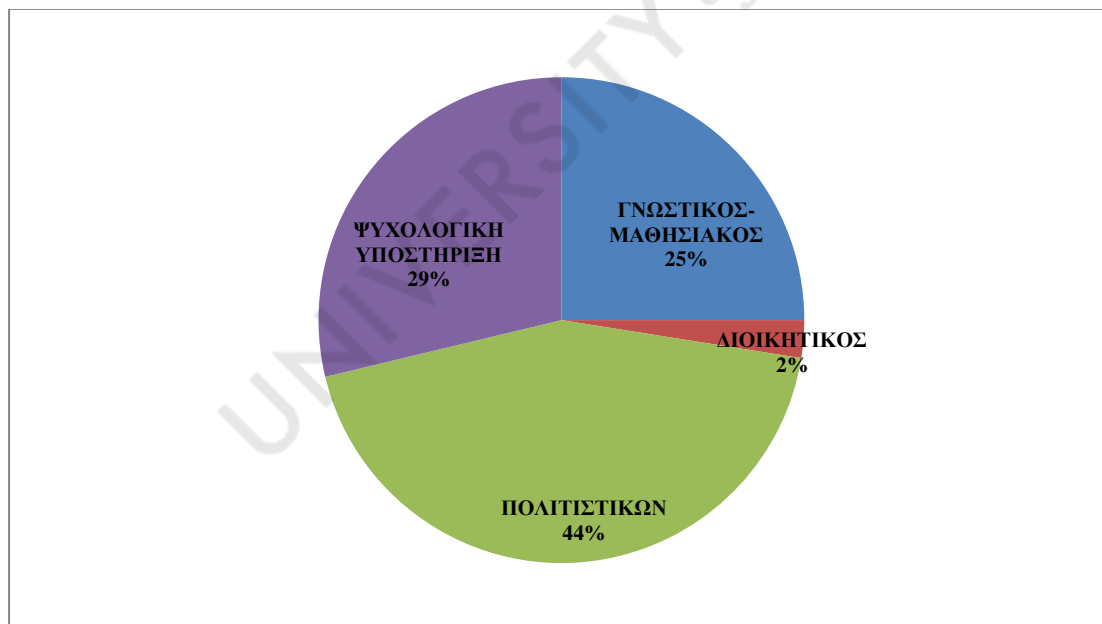
Διάγραμμα 15: ΓΙΑΤΙ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ;

Στην ερώτηση 8 οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναφέρουν αν υπάρχει κάποια μορφή συνεργασίας μεταξύ τους στο σχολείο. Τα δεδομένα από την ερώτηση αυτή συγκεντρώνονται στον Πίνακα 6, όπου το 80% του δείγματος (80 άτομα) απάντησε θετικά, καθώς το 20% (20 άτομα) έδωσε αρνητική απάντηση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: ΥΠΑΡΞΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Υπάρχει αυτή τη στιγμή κάποια μορφή συνεργασίας στο σχολείο μεταξύ των εκπαιδευτικών;	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)	Αθροιστική Συχνότητα (%)
ΝΑΙ	80	80,0%	80,0%
ΟΧΙ	20	20,0%	100,0%

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί, που απάντησαν θετικά στην ανωτέρω ερώτηση, έπρεπε να αναφέρουν τον τομέα στον οποίο έχει αναπτυχθεί δίκτυο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Έτσι, από τα αποτελέσματα παρατηρείται πως η πλειοψηφία του δείγματος που απάντησε θετικά με ποσοστό 44% (35 άτομα) δήλωσε ως τομέα στον οποίο έχει αναπτυχθεί συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι αυτός των πολιτιστικών, ενώ το 29% των εκπαιδευτικών (23 άτομα) ανέφερε πως έχει αναπτυχθεί δίκτυο συνεργασίας για την ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα. Έπειτα, το 25% των εκπαιδευτικών που απάντησε καταφατικά (20 άτομα), ανέφερε ότι συνεργασία έχει αναπτυχθεί στον μαθησιακό και γνωστικό τομέα και μόλις το 2% (2 άτομα) δήλωσε τον διοικητικό τομέα ως τομέα ανάπτυξης δικτύου συνεργασίας. Τα στοιχεία φαίνονται και στο Διάγραμμα 16.



Διάγραμμα 16: ΤΟΜΕΑΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

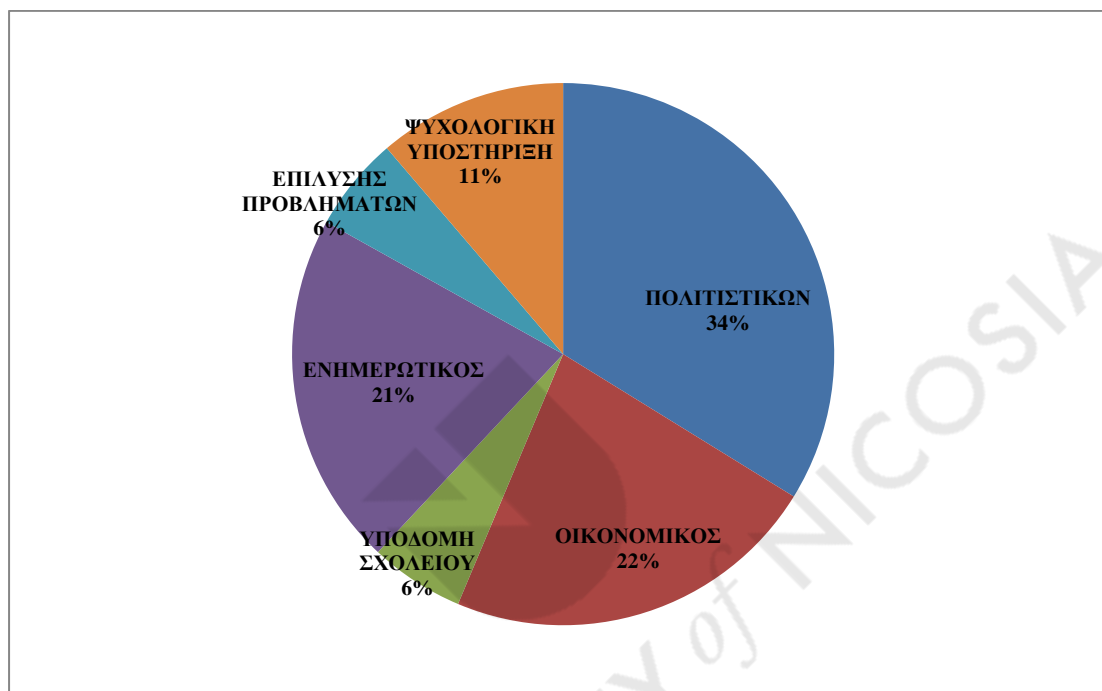
ΠΙΝΑΚΑΣ 7: ΥΠΑΡΞΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Υπάρχει αυτή τη στιγμή κάποια μορφή συνεργασίας στο σχολείο μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων;	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)	Αθροιστική Συχνότητα (%)
ΝΑΙ	71	71,0%	71,0%
ΟΧΙ	29	29,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	100	100,0%	

Ο Πίνακας 7 δείχνει ακριβώς τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 9 σχετικά με την ύπαρξη κάποιας μορφής συνεργασίας στο σχολείο μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων. Όπως φαίνεται, το 71% του δείγματος (71 άτομα) έδωσε καταφατική απάντηση και το υπόλοιπο 29% (29 άτομα) έδωσε αρνητική απάντηση.

Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί, που απάντησαν θετικά στην ερώτηση 9, όφειλαν να αναφέρουν τον τομέα στον οποίο έχει αναπτυχθεί δίκτυο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων. Τα αποτελέσματα, όπως φαίνονται στο Διάγραμμα 17, δείχνουν πως η πλειοψηφία του δείγματος που απάντησε θετικά με ποσοστό 34% (24 άτομα) δήλωσε πως συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων υπάρχει στον τομέα των πολιτιστικών θεμάτων, ενώ το 22% (16 άτομα) δήλωσε πως η συνεργασία αναπτύσσεται για την οικονομική στήριξη του σχολείου και των δράσεών του. Στη συνέχεια, το 21% του δείγματος που απάντησε καταφατικά στην ύπαρξη δικτύου συνεργασίας μεταξύ γονέων κι εκπαιδευτικών (15 άτομα), δήλωσε ότι η οικεία συνεργασία λαμβάνει χώρα στον τομέα ενημέρωσης των μελών της σχολικής κοινότητας και των γονέων αναφορικά με τη σχολική ζωή και τα όποια προβλήματα ανακύπτουν, καθώς το 11% του οικείου δείγματος (8 άτομα) ανέφερε

τον τομέα της ψυχολογικής υποστήριξης. Τέλος, το 6% του δείγματος (4 άτομα) ανέφερε πως υπάρχει συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς με σκοπό την επίλυση των προβλημάτων, ενώ ταυτόχρονα 6% (4 άτομα) των εκπαιδευτικών δήλωσε πως η συνεργασία υπάρχει για την προώθηση και υλοποίηση έργων για τη βελτίωση της υποδομής του σχολείου.



Διάγραμμα 17: ΤΟΜΕΑΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ

Η ερώτηση 10 αφορούσε στην ύπαρξη κάποιας μορφής συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου μεταξύ των εκπαιδευτικών και εξωτερικού εκπαιδευτικού φορέα. Τα δεδομένα από την παραπάνω ερώτηση φαίνονται καθαρά στον Πίνακα 8, όπου το 60% του δείγματος (60 άτομα) απάντησε θετικά, ενώ το 40% (40 άτομα) έδωσε αρνητική απάντηση.

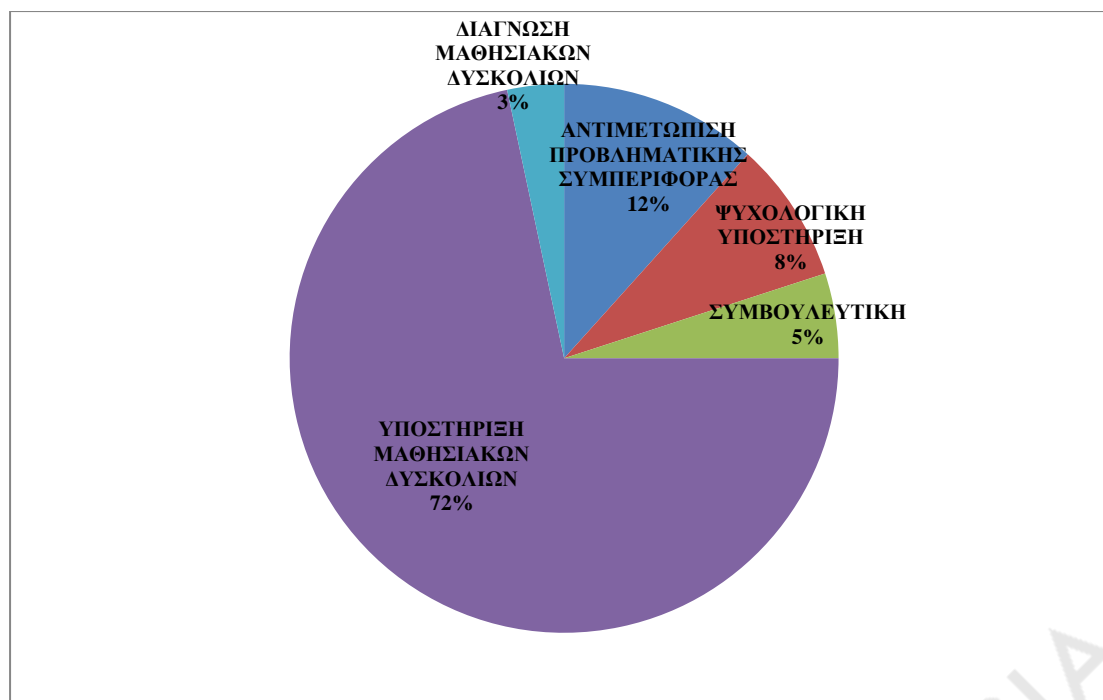
ΠΙΝΑΚΑΣ 8: ΥΠΑΡΞΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΦΟΡΕΑ

Υπάρχει αυτή τη στιγμή κάποια μορφή συνεργασίας στο σχολείο μεταξύ των εκπαιδευτικών και εξωτερικού εκπαιδευτικού φορέα	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Συχνότητα (%)
---	-----------	---------------------	--------------------------

(π.χ.: ΚΕ.Δ.Δ.Υ.);

ΝΑΙ	60	60,0%	60,0%
ΌΧΙ	40	40,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	100	100,0%	

Κατά την αιτιολόγηση της καταφατικής απάντησης από τους εκπαιδευτικούς διαπιστώνεται πως η πλειοψηφία του δείγματος με ποσοστό 72% (43 άτομα) ανέφερε πως η συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευτικών κι εξωτερικού εκπαιδευτικού φορέα αφορά στον τομέα υποστήριξης μαθησιακών δυσκολιών. κατόπιν, το 12% του δείγματος (7 άτομα) ανέφερε πως η εν λόγω συνεργασία αναπτύσσεται στα πλαίσια της αντιμετώπισης προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών, ενώ το 8% των εκπαιδευτικών (5 άτομα) δήλωσε την ψυχολογική υποστήριξη ως τομέα ανάπτυξης της οικείας συνεργασίας. Τέλος, το 5% των καταφατικών απαντήσεων (3 άτομα) σχετίζεται με την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης, καθώς το 3% (2 άτομα) αφορά στη συνεργασία με σκοπό τη διαγνωστική διαδικασία των μαθησιακών δυσκολιών. Τα στοιχεία φαίνονται και στο Διάγραμμα 18.



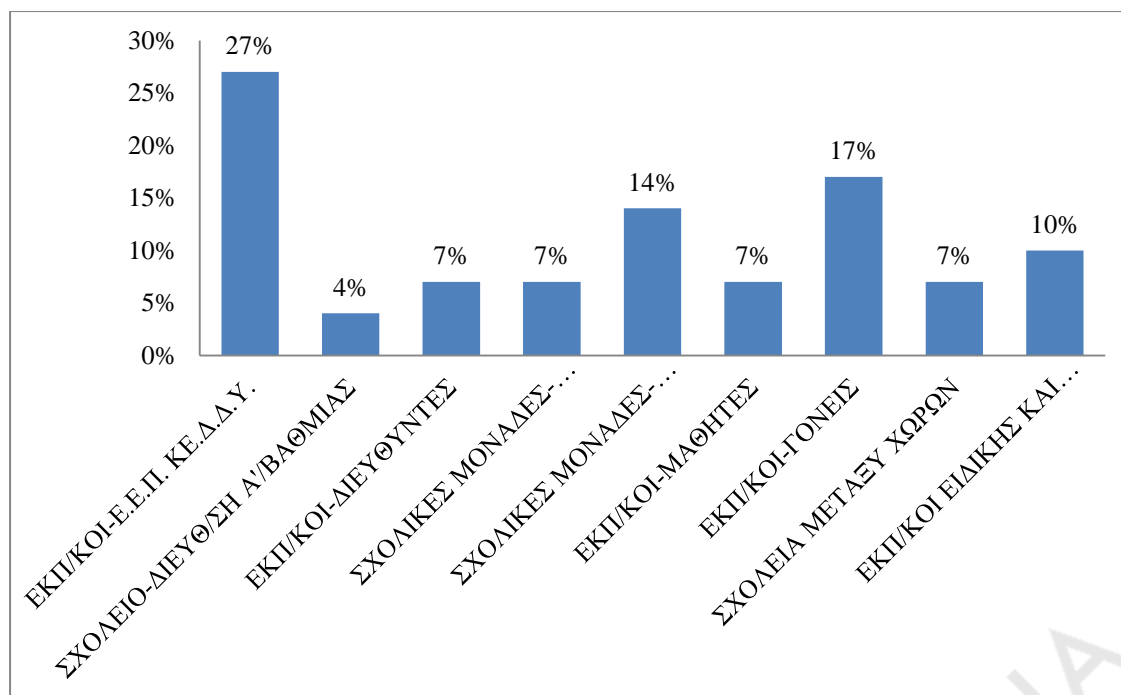
Διάγραμμα 18: ΤΟΜΕΑΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΙ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΦΟΡΕΑ

Στην ερώτηση 11 οι εκπαιδευτικοί όφειλαν να απαντήσουν είτε με ένα «ΝΑΙ» είτε με ένα «ΟΧΙ» σχετικά με την ύπαρξη κάποιας ευρύτερης μορφής δικτύου συνεργασίας στο σχολείο τους. Επομένως, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν παρουσιάζονται παρακάτω στον Πίνακα 9. Το 29% των ερωτηθέντων (29 άτομα) δήλωσε πως όντως υπάρχει κάποια μορφή δικτύου συνεργασίας στο σχολείο τους, ενώ το 71% (71 άτομα) ανέφερε πως δεν υπάρχει κάτι αντίστοιχο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: ΥΠΑΡΞΗ ΕΥΡΥΤΕΡΗΣ ΜΟΡΦΗΣ ΔΙΚΤΥΟΥ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Υπάρχει αυτή τη στιγμή κάποια ευρύτερη μορφή δικτύου συνεργασίας στο σχολείο σας;	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)	Αθροιστική Συχνότητα (%)
ΝΑΙ	29	29,0%	29,0%
ΟΧΙ	71	71,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	100	100,0%	

Οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν για την ερώτηση 12 ήταν ποικίλες. Η συγκεκριμένη ερώτηση απαντήθηκε μονάχα από όσους είχαν απαντήσει καταφατικά στην ερώτηση 11. Κλήθηκαν, λοιπόν, να απαντήσουν σχετικά με το ποιοι εμπλέκονται στη διαδικασία δημιουργίας του δικτύου συνεργασίας και με ποια ιδιότητα συμμετέχουν στο εν λόγω δίκτυο. Όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 19, το 27% των εκπαιδευτικών (8 άτομα) δήλωσε πως στο δίκτυο συνεργασίας εμπλέκονται αφενός οι εκπαιδευτικοί του σχολείου κι αφετέρου το ειδικό επιστημονικό προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Κατόπιν, το 17% των ερωτηθέντων (5 άτομα) ανέφερε πως το δίκτυο υφίσταται μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, ενώ το 14% των εκπαιδευτικών (4 άτομα) μεταξύ των σχολικών μονάδων και των σχολικών συμβούλων. Από τους εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν το 10% (3 άτομα) ανέφερε πως δίκτυο συνεργασίας έχει αναπτυχθεί ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της ειδικής και της γενικής αγωγής του σχολείου. Στη συνέχεια, παρατηρείται ίσος αριθμός απαντήσεων (2 άτομα στην κάθε περίπτωση) με ποσοστό 7% ως προς το δίκτυο συνεργασίας που δημιουργείται μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή της σχολικής μονάδας, μεταξύ των σχολικών μονάδων, των συμβούλων ειδικής αγωγής και του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών και μεταξύ σχολείων διαφόρων χωρών. Τέλος, το 4% των εκπαιδευτικών (1 άτομο) ανέφερε το δίκτυο συνεργασίας σχολικής μονάδας και διεύθυνσης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.



Διάγραμμα 19: ΕΜΠΕΛΑΚΟΜΕΝΟΙ ΔΙΚΤΥΟΥ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

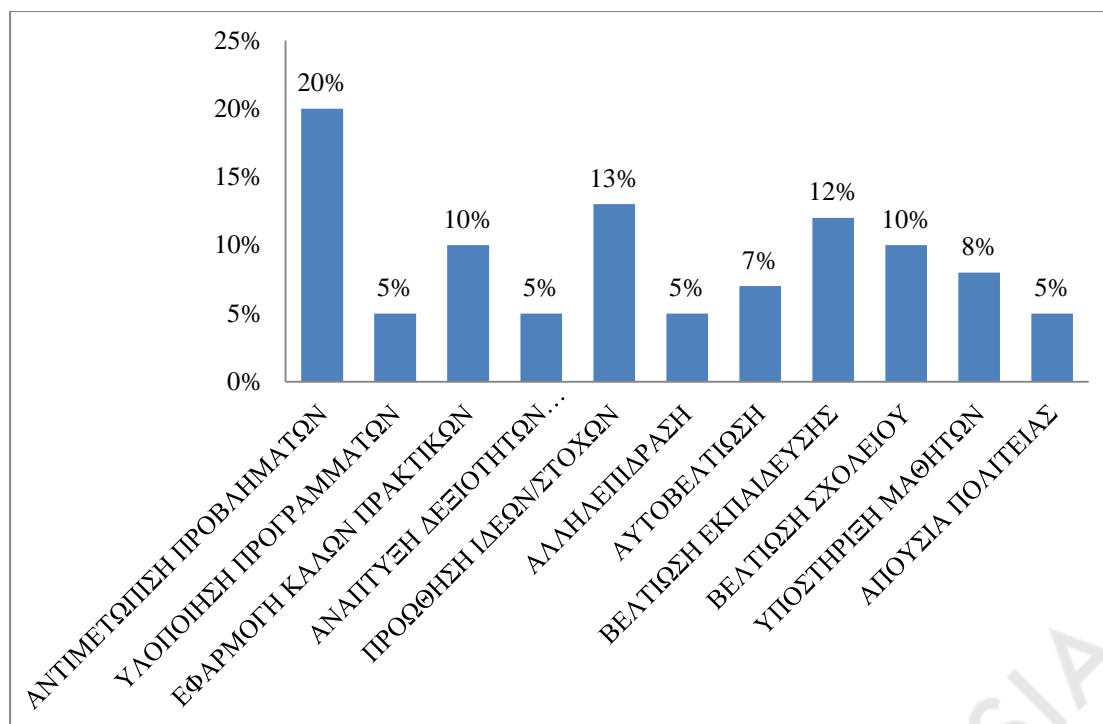
Η ερώτηση 13 απαιτούσε οι εκπαιδευτικοί να επιλέξουν μια από τις τέσσερις πιθανές απαντήσεις αναφορικά με την ύπαρξη ή μη δικτύων συνεργασίας στο σχολείο και κατόπιν να τεκμηριώσουν αυτή τους την επιλογή. Επίσης στην περίπτωση αυτή η ερώτηση αναλύθηκε σε δύο επίπεδα λόγω της μορφής της, αφενός στο κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι υπάρχει ανάγκη για ύπαρξη δικτύων συνεργασίας κι εν συνεχεία στις κατηγορίες που ανέκυψαν έπειτα από την αιτιολόγηση που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί. Ως εκ τούτου, το 45% των εκπαιδευτικών (45 άτομα) δήλωσε ότι συμφωνεί με την ανωτέρω φράση πάρα πολύ, το 50% των ερωτηθέντων (50 άτομα) πολύ, μόλις το 5% (5 άτομο) δήλωσε λίγο και κανείς δεν ανέφερε πως δεν υπάρχει ανάγκη δημιουργίας δικτύων συνεργασίας στο σχολείο. Τα στοιχεία φαίνονται και στον Πίνακα 10.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: ΥΠΑΡΞΗ ΔΙΚΤΥΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Θεωρείτε ότι υπάρχει ανάγκη για ύπαρξη δικτύων συνεργασίας στο σχολείο;	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)	Αθροιστική Συχνότητα (%)

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	45	45,0%	45,0%
ΠΟΛΥ	50	50,0%	95,0%
ΛΙΓΟ	5	5,0%	100,0%
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	100	100,0%	

Αναφορικά με την αιτιολόγηση που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί ως προς την αναγκαιότητα ύπαρξης δικτύων συνεργασίας στο σχολείο παρατηρήθηκαν πολλαπλές κι ενδιαφέρουσες απαντήσεις. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 20, το 20% των εκπαιδευτικών (20 άτομα) ανέφερε πως η ύπαρξη δικτύων συνεργασίας κρίνεται απαραίτητη για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν στα πλαίσια του σχολείου, ενώ το 13% (13 άτομα) δήλωσε την αναγκαιότητα ύπαρξης αυτών για την προώθηση ιδεών και στόχων. Το 12% των ερωτηθέντων (12 άτομα) ανέφερε τη βελτίωση της εκπαίδευσης ως σημαντικό παράγοντα για τη σύσταση δικτύων συνεργασίας στο σχολείο, καθώς το 10% (10 άτομα) ανέφερε ως αντίστοιχο παράγοντα την εφαρμογή καλών πρακτικών. Επίσης, το 10% των εκπαιδευτικών (10 άτομα) δήλωσε πως τα δίκτυα συνεργασίας είναι σημαντικά για τη βελτίωση του σχολείου, το 8% (8 άτομα) ανέφερε τη σημασία αυτών για την υποστήριξη των μαθητών, ενώ το 7% (7 άτομα) σημείωσε την αυτοβελτίωση των ίδιων των εκπαιδευτικών ως κριτήριο για τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας. Κατόπιν, σημειώνεται ίσος αριθμός απαντήσεων (5 άτομα) με ποσοστό 5% για κάθε λόγο προς την αναγκαιότητα σύστασης δικτύων συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου και συγκεκριμένα για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του μαθητή, για την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, ενώ δεν έλειψε η δήλωση για την απουσία της πολιτείας.



Διάγραμμα 20: ΛΟΓΟΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΔΙΚΤΥΩΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

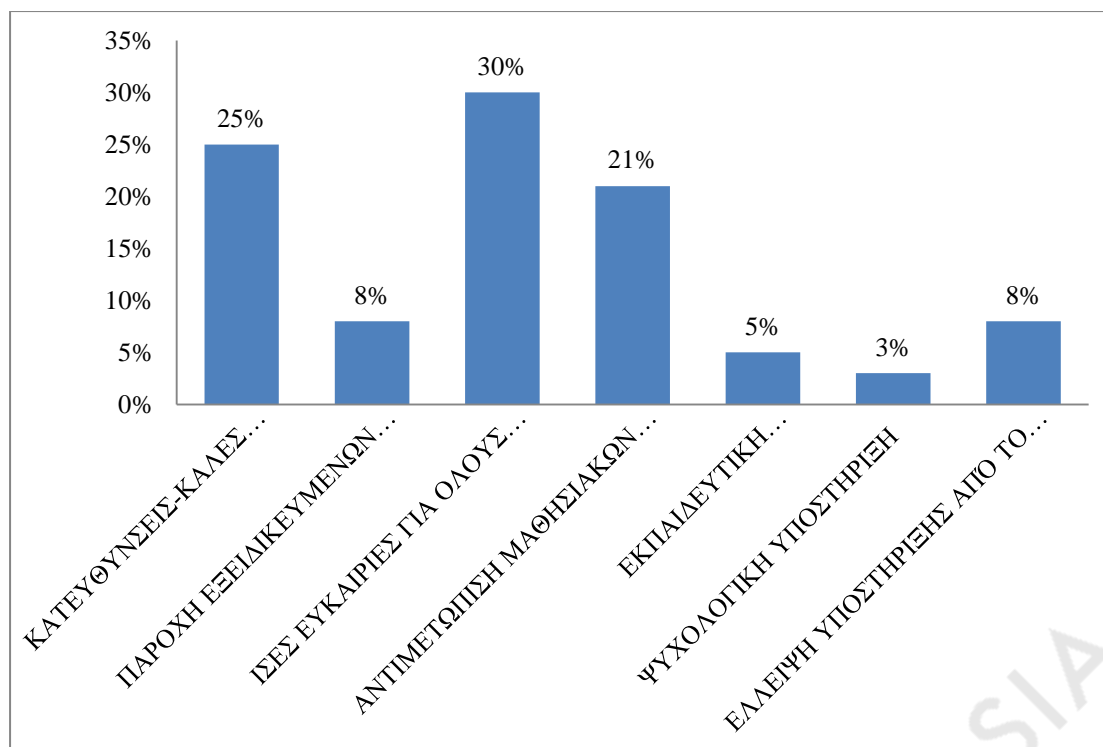
Επίσης στην ερώτηση 14 χρειάστηκε οι εκπαιδευτικοί να επιλέξουν μια από τις τέσσερις πιθανές απαντήσεις ανάλογα με τη γνώμη τους σχετικά με το αν θεωρούν ότι η συνεργασία ανάμεσα στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και το σχολείο είναι σημαντική, ώστε να προωθήσει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στη συνέχεια κλήθηκαν να αιτιολογήσουν την επιλογή τους. Επομένως, όπως γίνεται αντιληπτό και από τον Πίνακα 11, το 55% των εκπαιδευτικών (55 άτομα) δήλωσε ότι συμφωνεί με την ανωτέρω φράση πάρα πολύ, το 42% των ερωτηθέντων (42 άτομα) πολύ, μόλις το 3% (3 άτομο) δήλωσε λίγο, ενώ κανείς τους δεν ανέφερε πως δεν είναι σημαντική η συνεργασία του σχολείου με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με σκοπό την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: ΣΗΜΑΣΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Θεωρείτε ότι η συνεργασία ανάμεσα στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και το σχολείο είναι σημαντική, ώστε να προωθήσει τη	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)	Αθροιστική Συχνότητα (%)
--	-----------	-----------------------	--------------------------

συμπεριληπτική εκπαίδευση;			
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	55	55,0%	55,0%
ΠΟΛΥ	42	42,0%	97,0%
ΛΙΓΟ	3	3,0%	100,0%
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	100	100,0%	

Σχετικά με την αιτιολόγηση που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με το Διάγραμμα 21 παρατηρείται πως το 30% των εκπαιδευτικών (30 άτομα) ανέφερε πως η συνεργασία ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και σχολείου είναι σημαντική, καθώς έτσι μπορούν να παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ το 25% των εκπαιδευτικών (25 άτομα) δήλωσε πως το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δύναται να παράσχει κατευθύνσεις και καλές πρακτικές προς εφαρμογή στην τάξη. Κατόπιν, το 21% των ερωτηθέντων (21 άτομα) ανέφερε πως η εν λόγω συνεργασία είναι πολύ σημαντική για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών που τυχόν παρουσιάζουν οι μαθητές, ενώ παράλληλα το 8% του δείγματος (8 άτομα) ανέφερε πως το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. προωθεί εξειδικευμένες γνώσεις προς το σχολείο. Το 5% των εκπαιδευτικών (5 άτομα) σημείωσε πως η εν λόγω συνεργασία συμβάλλει στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και το 3% (3 άτομα) δήλωσε ότι μέσω της συνεργασίας σχολείου και ΚΕ.Δ.Δ.Υ. παρέχεται ψυχολογική υποστήριξη στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως το 8% του δείγματος (8 άτομα) ανέφερε ότι η συνεργασία είναι σημαντικό να υφίσταται ανάμεσα στο σχολείο και το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., διότι παρουσιάζεται έλλειψη υποστήριξης από τον οικείο φορέα προς το σχολείο.



Διάγραμμα 21: ΛΟΓΟΙ ΣΗΜΑΣΙΑΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Στην ερώτηση 15 οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να επιλέξουν μια απάντηση από τις προτεινόμενες «ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ», «ΠΟΛΥ», «ΛΙΓΟ», «ΚΑΘΟΛΟΥ» σχετικά με το πόσο συχνά απευθύνονται στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για τη δημιουργία δικτύου συνεργασίας με σκοπό την παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, χωρίς ωστόσο να απαιτείται τεκμηρίωση της άποψής τους. Ως εκ τούτου, το 16% των εκπαιδευτικών (16 άτομα) δήλωσε ότι συμφωνεί με την ανωτέρω φράση πάρα πολύ, το 48% των ερωτηθέντων (48 άτομα) πολύ, μόλις το 26% (26 άτομο) δήλωσε λίγο, ενώ το 10% των εκπαιδευτικών (10 άτομα) ανέφερε πως δεν απευθύνονται ποτέ στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για δημιουργία δικτύου συνεργασίας με σκοπό την παροχή συμπεριληπτικής κι αντισταθμιστικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα φαίνονται και στον Πίνακα 12.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12: ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΑΠΕΥΘΥΝΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Πόσο συχνά απευθύνεστε στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για δημιουργία δικτύου συνεργασίας με σκοπό την παροχή συμπεριληπτικής και αντισταθμιστικής εκπαίδευσης προς τους μαθητές σας;	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)	Αθροιστική Συχνότητα (%)
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	16	16,0%	16,0%
ΠΟΛΥ	48	48,0%	64,0%
ΛΙΓΟ	26	26,0%	90,0%
ΚΑΘΟΛΟΥ	10	10,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	100	100,0%	

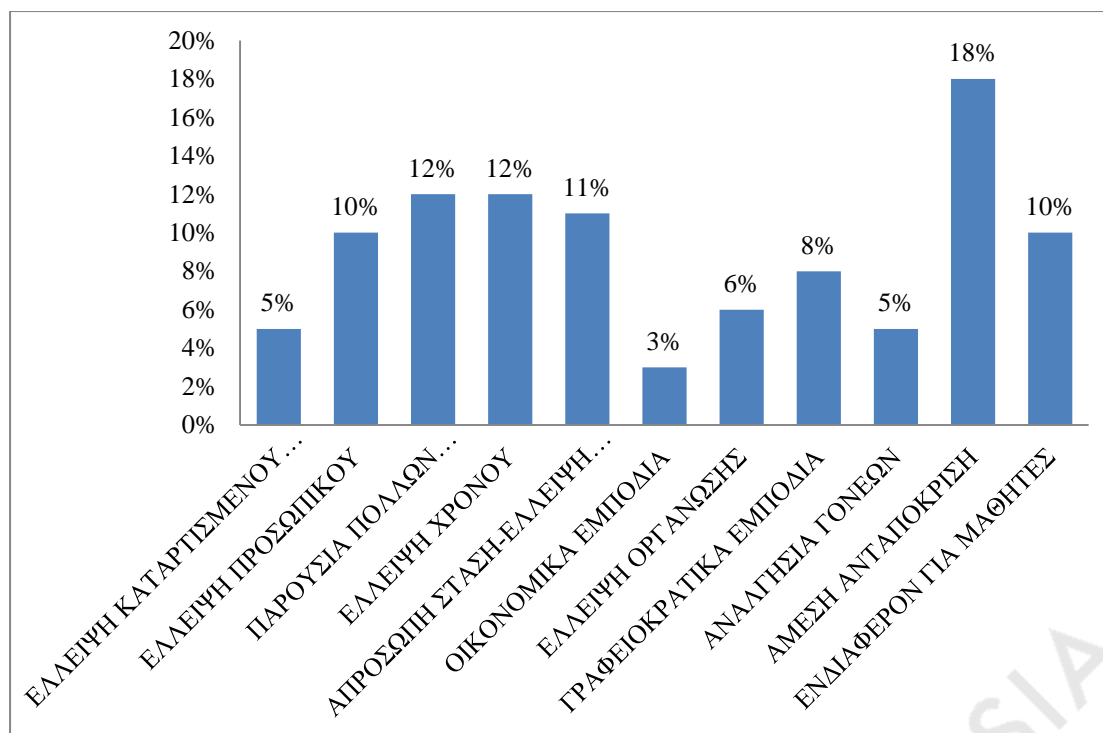
Η ερώτηση 16 απαιτούσε οι εκπαιδευτικοί να επιλέξουν μια από τις τέσσερις πιθανές απαντήσεις σχετικά με το βαθμό ανταπόκρισης του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στην έκκληση τους για τη δημιουργία δικτύου συνεργασίας. Κατόπιν έπρεπε να τεκμηριώσουν αυτή τους την επιλογή. Επίσης στην περίπτωση αυτή η ερώτηση αναλύθηκε σε δύο επίπεδα λόγω της μορφής της, αφενός στο κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι υπάρχει ανάγκη για ύπαρξη δικτύων συνεργασίας κι εν συνεχεία στις κατηγορίες που ανέκυσαν έπειτα από την αιτιολόγηση που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί. Ως εκ τούτου, το 14% των εκπαιδευτικών (14 άτομα) δήλωσε ότι το ΚΕ.Δ.Δ.Υ ανταποκρίνεται πάρα πολύ, το 33% των ερωτηθέντων (33 άτομα) ανέφερε πως το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ανταποκρίνεται πολύ, το 43% (43 άτομο) δήλωσε ότι ανταποκρίνεται λίγο, ενώ το 10% του δείγματος (10 άτομα) ανέφερε πως ο οικείος φορέας δεν ανταποκρίνεται στις εκκλήσεις του για δημιουργία δικτύου συνεργασίας. Τα στοιχεία φαίνονται και στον Πίνακα 13.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13: ΒΑΘΜΟΣ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Κατά πόσο ανταποκρίνεται το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στην έκκλησή σας για δημιουργία δικτύου συνεργασίας με αυτό;	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)	Αθροιστική Συχνότητα (%)
---	------------------	------------------------------	---------------------------------

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	14	14,0%	14,0%
ΠΟΛΥ	33	33,0%	47,0%
ΛΙΓΟ	43	43,0%	90,0%
ΚΑΘΟΛΟΥ	10	10,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	100	100,0%	

Μελετώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την τεκμηρίωση που παρέχουν ως προς το βαθμό ανταπόκρισης του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στις εκκλήσεις τους για δημιουργία δικτύου συνεργασίας, παρατηρείται από το Διάγραμμα 22 πως το 18% των ερωτηθέντων (18 άτομα) δήλωσε ότι το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ανταποκρίνεται άμεσα στις εκκλήσεις του, ενώ το 10% (10 άτομα) ανέφερε πως το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δείχνει ενδιαφέρον για τους μαθητές. Στη συνέχεια, το 12% του δείγματος (12 άτομα) ανέφερε ότι το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δεν ανταποκρίνεται άμεσα, διότι υπάρχουν πολλά περιστατικά παιδιών ταυτόχρονα που πρέπει να ελεγχθούν κι επίσης ένα 12% του δείγματος (12 άτομα) ανέφερε ως αιτία μη άμεσης ανταπόκρισης του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. την έλλειψη χρόνου. Το 11% των εκπαιδευτικών (11 άτομα) δήλωσε πως ο οικείος φορέα τηρεί απρόσωπη στάση απέναντι στις περιπτώσεις μαθητών που χρήζουν βοήθειας χωρίς να δείχνει το ανάλογο ενδιαφέρον. Το 10% των ερωτηθέντων (10 άτομα) ανέφερε ότι η μη άμεση ανταπόκριση οφείλεται στην έλλειψη προσωπικού, ενώ το 5% των εκπαιδευτικών (5 άτομα) έκανε λόγο για απουσία καταρτισμένου προσωπικού από τον φορέα αυτό. Το 8% των εκπαιδευτικών (8 άτομα) σημείωσε ως βασικό λόγο τα εμπόδια που προκύπτουν από τις γραφειοκρατικές διαδικασίες, ενώ το 6% του δείγματος (6 άτομα) ανέφερε την έλλειψη οργάνωσης. Τέλος, το 5% των ερωτηθέντων (5 άτομα) σημείωσε πως το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δεν ανταποκρίνεται όπως θα έπρεπε λόγω της μη διάθεσης για συνεργασία και της αναληψίας των γονέων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ το 3% (3 άτομα) δήλωσε την παρουσία οικονομικών θεμάτων που αποτελούν τροχοπέδη προς τη συνεργασία και ανταπόκριση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. προς το σχολείο.

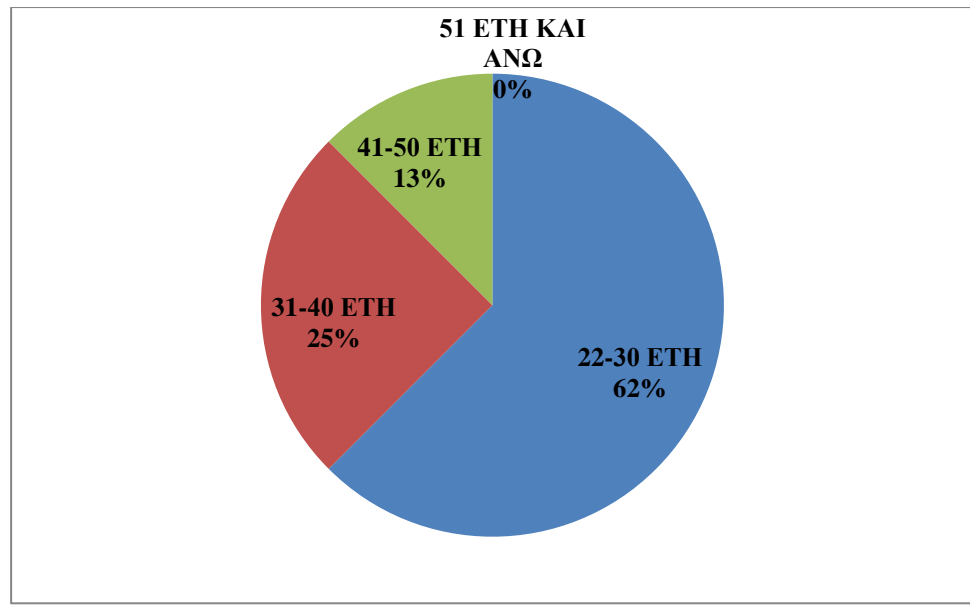


Διάγραμμα 22: ΛΟΓΟΙ ΑΜΕΣΗΣ Ή ΜΗ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ ΤΟΥ ΚΕ.Α.Δ.Υ. ΣΤΙΣ ΕΚΚΛΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

4.3 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Από τη μέθοδο των συνεντεύξεων έχουν προκύψει τα ακόλουθα δημογραφικά των συνεντευξιζόμενων. Από τα οκτώ (8) άτομα του δείγματος, τα πέντε (5), δηλαδή το 62% ήταν γυναίκες εκπαιδευτικοί, ενώ το υπόλοιπο 38% ήταν άνδρες (3).

Όπως παρατηρείται και στο Διάγραμμα 23, το 62% του δείγματος (5 άτομα) είχε ηλικία 22-30 έτη, το 25% του δείγματος (2 άτομα) είχε ηλικία 31-40 έτη, το 13% του δείγματος (1 άτομο) είχε ηλικία 41-50 έτη, ενώ κανείς δεν είχε ηλικία 51 έτη και άνω (0%).



Διάγραμμα 23: ΗΛΙΚΙΑ

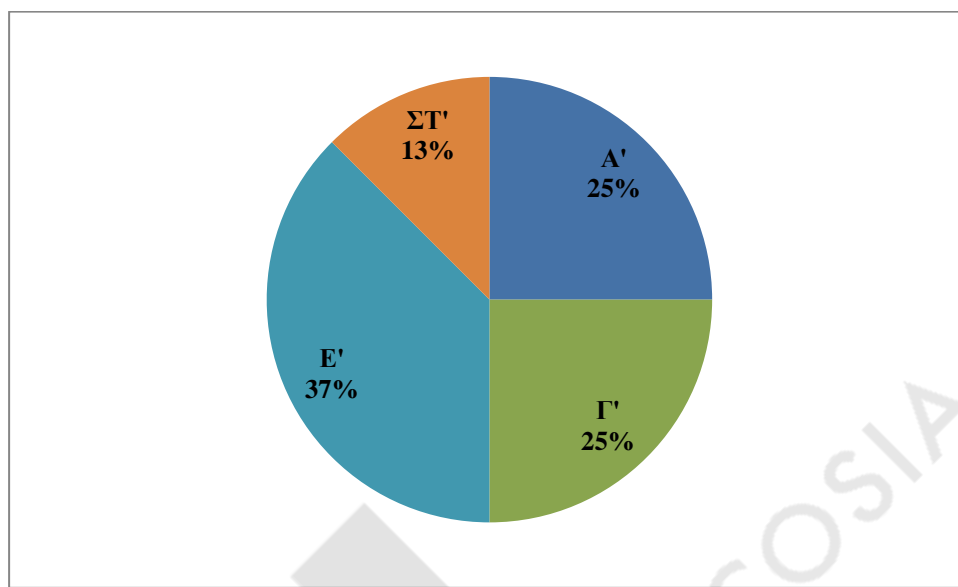
Αναφορικά με την εκπαίδευση, από τους οκτώ (8) ερωτηθέντες, το 13% του δείγματος (1 άτομο) δήλωσε πως φοίτησε σε Παιδαγωγική Ακαδημία, ενώ το 87% του δείγματος (7 άτομα) φοίτησε σε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Αξίζει να σημειωθεί πως όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν πως κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο.

Σχετικά με την επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών, το 13% του δείγματος (1 άτομο) δήλωσε πως έχει παρακολουθήσει διδασκαλείο, ενώ κανείς από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δεν έχει παρακολουθήσει τη Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.) ούτε και το Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο (Π.Ε.Κ.). Το 87% του δείγματος (7 άτομα) δήλωσε το διδασκαλείο.

Ως προς την τάξη που έχει αναλάβει ο κάθε εκπαιδευτικός, όπως παρατηρείται και στο Διάγραμμα 24, το 25% του δείγματος (2 άτομα) δήλωσε πως έχει αναλάβει την Α' τάξη, το 25% (2 άτομα) έχει αναλάβει τη Γ τάξη, το 37% (3 άτομα) την Ε'

τάξη και το 13% (1 άτομο) του δείγματος έχει αναλάβει τη Στ' τάξη. Κανείς από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δεν είχε αναλάβει για τη δεδομένο σχολικό έτος τη Β' και τη Δ' τάξη.



Διάγραμμα 24: ΤΑΞΗ

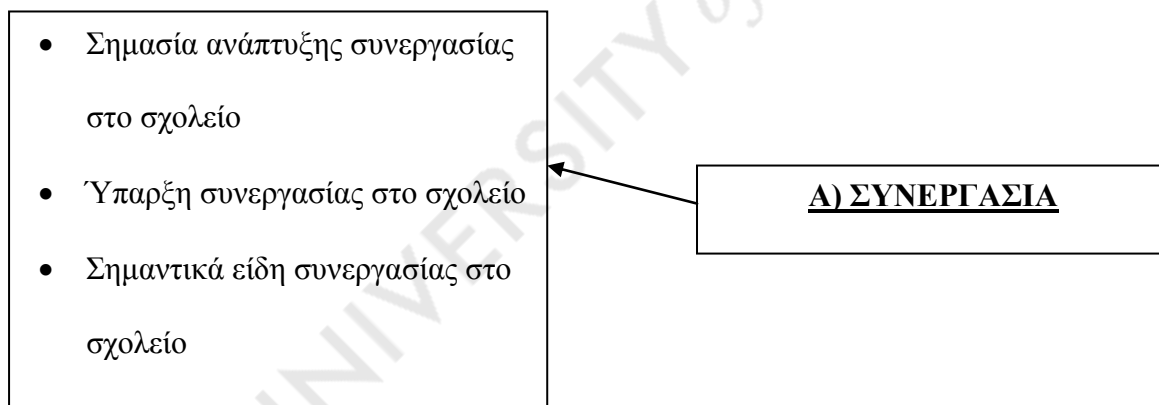
Σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας από τα οκτώ (8) άτομα το 87% του δείγματος (7 άτομα) εργάζεται μέχρι δέκα έτη, καθώς το 13% του δείγματος (1 άτομο) εργάζεται από 11 μέχρι και 20 χρόνια. Αξίζει να σημειωθεί πως κανείς από τους εκπαιδευτικούς δεν εργάζεται από 21 έτη και άνω.

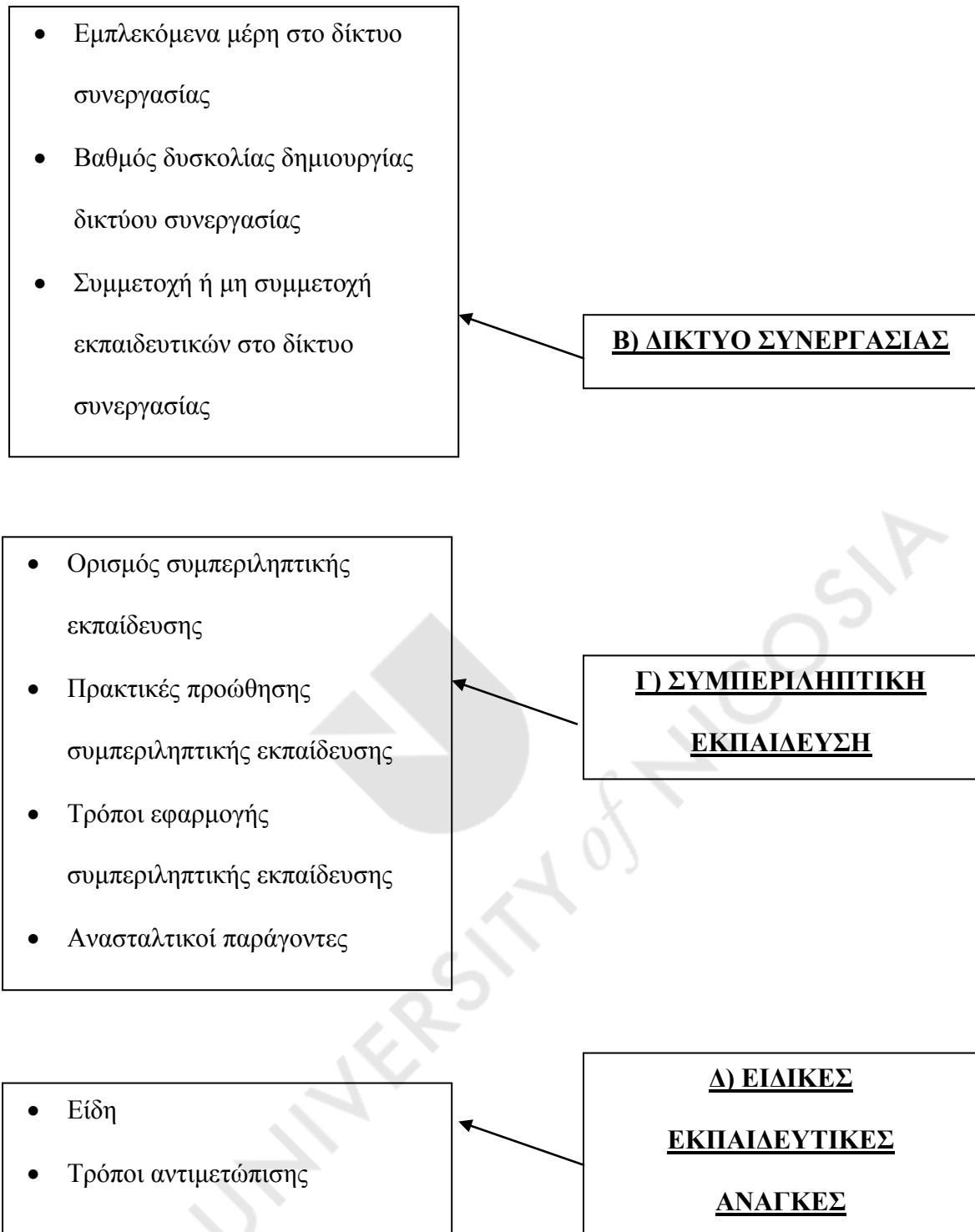
Αναφορικά με τον ρόλο που είχαν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί στο σχολείο το 87% του δείγματος (7 άτομα) ανήκει στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, ενώ μόλις το 13% (1 άτομο) έχει την ιδιότητα του διευθυντή. Κανένας από τους συνεντευξιζόμενους εκπαιδευτικούς δεν είχε το ρόλο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής ή αυτόν του υποδιευθυντή.

Τα δεδομένα, που μελετήθηκαν στην προκειμένη φάση, αντλήθηκαν με τη βοήθεια της ποιοτικής μεθοδολογίας και συγκεκριμένα με τη χρήση της συνέντευξης, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Σκοπός των συνεντεύξεων ήταν να διαπιστωθούν οι

απόψεις των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη ή όχι δικτύων συνεργασίας στις σχολικές μονάδες και κατ' επέκταση να διαπιστωθεί αν υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στις σχολικές μονάδες και τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με απώτερο σκοπό την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Όπως σημειώθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, οι συνεντεύξεις που παραχωρήθηκαν ήταν οκτώ (8).

Είναι πολύ χρήσιμο να αναφερθούν όλες εκείνες οι θεματικές που αναδύθηκαν κατά την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων. Οι θεματικές, λοιπόν, ανήλθαν στις πέντε (5). Επομένως, σημειώνεται η θεματική της «Συνεργασίας», η θεματική του «Δικτύου Συνεργασίας», η θεματική της «Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης», η θεματική των «Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών» και τέλος, η θεματική της «Σχέσης Σχολικής Μονάδας και ΚΕ.Δ.Δ.Υ.». Παρακάτω, φαίνονται πιο ξεκάθαρα οι θεματικές μαζί με τις κατηγορίες που εμπερικλείονται σε αυτές.





- Παρουσία ή απουσία σχέσης
- Προώθησης συμπερίληψης από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.
- Συνεργασία ΚΕ.Δ.Δ.Υ.-σχολικής μονάδας-γονέων

Ε) ΣΧΕΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ

ΜΟΝΑΔΑΣ-ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Σε αυτό το σημείο θα γίνει η ανάλυση των παραπάνω θεματικών.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ «ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ»

1. Σημασία ανάπτυξης συνεργασίας στο σχολείο

Η ανάπτυξη συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου κρίνεται ουσιαστική. Τα οφέλη από μια τέτοια συνεργασία είναι πολλαπλά. Όπως φαίνεται και από τη Συνέντευξη 1 «...η συνεργασία στο σχολείο βοηθά στην ανταλλαγή απόψεων και συμβουλών μεταξύ των εκπαιδευτικών» (Συνέντευξη 1, Παράρτημα 3). Παράλληλα, η συνεργασία που αναπτύσσεται στο σχολείο βοηθά τα παιδιά να μάθουν να συνεργάζονται μεταξύ τους και να διεκπεραιώνουν κοινές δραστηριότητες και ταυτόχρονα αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Σύμφωνα με στοιχεία της Συνέντευξης 2 παρατηρείται «βελτίωση των εκπαιδευτικών και ανάπτυξη καλύτερων σχέσεων μεταξύ τους» (Συνέντευξη 2, Παράρτημα 3). Όταν υπάρχει συνεργασία στα πλαίσια του σχολείου, τα προβλήματα αντιμετωπίζονται αποτελεσματικότερα. Αξίζει να σημειωθεί ότι χάρη στη συνεργασία «η διδασκαλία γίνεται περισσότερο ομαδοσυνεργατική» και σημειώνεται «απομάκρυνση του εκπαιδευτικού από τον ρόλο

του δασκάλου-αυθεντία.» (Συνέντευξη 4, Παράρτημα 3). Ταυτόχρονα, προωθούνται νέες εκπαιδευτικές πρακτικές με αποτέλεσμα να υπάρχει «βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης» (Συνέντευξη 8, Παράρτημα 3) και «της κουλτούρας του σχολείου» (Συνέντευξη 7, Παράρτημα 3).

2. Ύπαρξη συνεργασίας στο σχολείο

Σχετικά με την ύπαρξη συνεργασίας στο σχολείο σημειώνεται ότι έχει αναπτυχθεί συνεργασία «μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων» (Συνέντευξη 1, Παράρτημα 3), «μεταξύ του συλλόγου γονέων και εκπαιδευτικών» (Συνέντευξη 2, Παράρτημα 3) και «μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών» (Συνέντευξη 3, Παράρτημα 3). Στη συνεργασία εμπλέκεται και η πολιτεία και συγκεκριμένα οι δημοτικές αρχές, όπως φαίνεται στη Συνέντευξη 6 (Παράρτημα 3). Ωστόσο, σημειώνονται και περιπτώσεις, όπου η συνεργασία στο σχολείο δεν υφίσταται εξαιτίας της ιδιοσυγκρασίας των εκπαιδευτικών και της λανθασμένης αξιοποίησης της κατάρτισής τους, όπως γίνεται φανερό στη Συνέντευξη 4 (Παράρτημα 3). Σε αντίστοιχες περιπτώσεις η συνεργασία είναι στοιχείο που λείπει, διότι δεν υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και πολλές φορές ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονται καινοτόμες ιδέες (Συνέντευξη 5, Παράρτημα 3).

3. Σημαντικά είδη συνεργασίας στο σχολείο

Αναφορικά με το είδος συνεργασίας που θεωρείται πιο σημαντικό και ωφέλιμο, ώστε να αναπτύσσεται στα πλαίσια του σχολείου οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τη συνεργασία «μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ των εκπαιδευτικών και των

γονέων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών, μεταξύ των ίδιων των μαθητών, αλλά και μεταξύ του σχολείου αι εξωτερικών εκπαιδευτικών φορέων» (Συνέντευξη 1, Παράρτημα 3). Αναφέρεται, παράλληλα, και η σημασία της ανάπτυξης συνεργασίας μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών φορέων με σκοπό την υλοποίηση ενεργειών στο σχολείο (Συνέντευξη 2, Παράρτημα 3). Το είδος της συνεργασίας που μπορεί να προωθήσει το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο μάθησης είναι εκείνο που θα αναπτυχθεί ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, όπως φαίνεται στη Συνέντευξη 5 και στη Συνέντευξη 8 (Παράρτημα 3). Άλλωστε, από τα δεδομένα των συνεντεύξεων φαίνεται ότι βασικό μέλος κατά την ανάπτυξη συνεργασιών αποτελεί η παρουσία του εκπαιδευτικού, καθώς, όπως φαίνεται και σε σχετικό χωρίο της Συνέντευξης 6, «οι εκπαιδευτικοί είναι ο συνδετικός κρίκος του σχολείου» (Παράρτημα 3).

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ «ΔΙΚΤΥΟ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ»

1. Εμπλεκόμενα μέρη στο δίκτυο συνεργασίας

Η παρουσία των δικτύων συνεργασίας είναι πολύ σημαντική και μάλιστα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανέφερε πως στα σχολεία τους υφίσταται κάτι αντίστοιχο. Πιο συγκεκριμένα, δίκτυο συνεργασίας έχει δημιουργηθεί μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς (Συνέντευξη 1, 2, 3, 4, Παράρτημα 3). Μάλιστα, το δίκτυο συνεργασίας κυρίως μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ της σχολικής μονάδας και του δήμου (Συνέντευξη 3, 6, 8, Παράρτημα 3) υφίσταται με απώτερο σκοπό την επίλυση οικονομικών προβλημάτων και όποιων άλλων αναγκών ανακύπτουν.

2. Βαθμός δυσκολίας δημιουργίας δικτύου συνεργασίας

Αναφορικά με τον βαθμό δυσκολίας για τη δημιουργία ενός δικτύου συνεργασίας, αυτός έγκειται κυρίως στα εμπλεκόμενα μέρη, με την έννοια ότι αν υπάρχει διάθεση, μια τέτοια δημιουργία καθίσταται εύκολη. Χαρακτηριστικά στοιχεία που συμβάλλουν στην εύκολη δημιουργία ενός δικτύου συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου είναι η επικοινωνία και η συνεννόηση, όπως φαίνεται από τη Συνέντευξη 1 και τη Συνέντευξη 6 (Παράρτημα 3). Παράλληλα, η ανάπτυξη ενός δικτύου θεωρείται εύκολη διαδικασία σε γενικές γραμμές *«δεδομένης της επιθυμίας όλων για συνεργασία με σκοπό τη βελτίωση του σχολείου, την αλληλοβοήθεια και τη βοήθεια των μαθητών»* (Συνέντευξη 7, Παράρτημα 3). Ωστόσο, παρουσιάζεται και η αντίθετη άποψη, ότι δηλαδή είναι δύσκολο να δημιουργηθεί δίκτυο συνεργασίας στο σχολείο, διότι πολλές φορές η ουσιαστική επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς απουσιάζουν, όπως χαρακτηριστικά φαίνεται στη Συνέντευξη 2 (Παράρτημα 3), ενώ στη Συνέντευξη 3 (Παράρτημα 3) εκπαιδευτικός αναφέρει ότι η εν λόγω δημιουργία είναι *«αρκετά δύσκολη λόγω έλλειψης κοινής γραμμής και συνεννόησης των συνεργαζόμενων μελών»*. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τα δεδομένα της Συνέντευξης 5 (Παράρτημα 3) λόγω του πλουραλισμού απόψεων από την πλευρά των εμπλεκόμενων μερών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και της έλλειψης προθυμίας δεν υλοποιούνται προγράμματα εύκολα. Αντιθέτως ο κάθε εκπαιδευτικός δρα ατομικά.

3. Συμμετοχή ή μη συμμετοχή εκπαιδευτικών στο δίκτυο συνεργασίας

Σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο δίκτυο συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου, αξίζει να σημειωθεί πως ο βαθμός συμμετοχής δεν είναι

πάντοτε ο ίδιος. Ωστόσο, σε περιπτώσεις συμμετοχής αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί με πολλαπλούς τρόπους. Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα όπου φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί μέσω του δικτύου συνεργασίας συμμετέχουν στη δημιουργία θεατρικής ομάδας με απώτερο σκοπό την προετοιμασία θεατρικής παράστασης, όπως φαίνεται στη Συνέντευξη 3 (Παράρτημα 3). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μαρτυρία ενός εκπαιδευτικού (Συνέντευξη 4, Παράρτημα 3) σύμφωνα με την οποία η συμμετοχή του στο δίκτυο έγινε υπό τη μορφή βοήθειας στα πλαίσια διαπολιτισμικού προγράμματος. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δίκτυο συνεργασίας μπορεί να λάβει χώρα στα πλαίσια συνεργασίας με τον δήμο και τις τοπικές δημοτικές αρχές. Σκοπός στην προκειμένη περίπτωση είναι «η χρηματοδότηση εκπαιδευτικών δράσεων» (Συνέντευξη 6, Παράρτημα 3), «η διοργάνωση εκδρομών στα πλαίσια προγράμματος άτυπων περιβαλλόντων μάθησης και η χρηματοδότηση για τη βοήθεια λογοθεραπευτή» (Συνέντευξη 8, Παράρτημα 3). Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν περιπτώσεις μη συμμετοχής των εκπαιδευτικών «λόγω έλλειψης ευκαιριών και παρακίνησης από συναδέλφους» (Συνέντευξη 1, Παράρτημα 3).

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ «ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

1. Ορισμός συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Κατά τη συνέντευξη οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το αν γνωρίζουν το περιεχόμενο του όρου συμπεριληπτική εκπαίδευση και τους ζητήθηκε να δηλώσουν τον τρόπο με τον οποίο τον αντιλαμβάνονται. Ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση πρόκειται για μια δύσκολη έννοια που επιδέχεται πολλαπλών ερμηνειών. Μάλιστα, αναφορικά με την εφαρμογή της εμφανίζει δυσκολία «λόγω διαφορετικότητας των προσωπικοτήτων των μαθητών και των εκπαιδευτικών» (Συνέντευξη 4, Παράρτημα

3). Σε γενικές γραμμές ο τρόπος με τον οποίο κατανοούν τον οικείο όρο είναι παρόμοιος σε όλους τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς. Άλλοτε αναφέρεται ότι ο όρος αφορά στη συμμετοχή όλων των μαθητών στις στρατηγικές που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς (Συνέντευξη 1, 5, Παράρτημα 3), άλλοτε γίνεται λόγος για προσπάθεια ένταξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον (Συνέντευξη 2, Παράρτημα 3) και άλλοτε γίνεται αναφορά στα ίσα δικαιώματα, υποχρεώσεις και ανάγκες των μαθητών (Συνέντευξη 3, Παράρτημα 3). Χαρακτηριστική είναι και η φράση ενός εκπαιδευτικού για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση «*Σχολείο για όλους*» (Συνέντευξη 8, Παράρτημα 3).

2. Πρακτικές προώθησης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να προωθηθεί και να εφαρμοστεί στο σχολείο μέσα από ποικίλες πρακτικές που θα ακολουθηθούν από τους εκπαιδευτικούς και όλους όσοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υπάρχουν αρκετές πρακτικές που αναδεικνύονται αποτελεσματικές ως προς την εφαρμογή της συμπερίληψης. Βασική πρακτική φαίνεται να είναι η συνεργασία που αναπτύσσεται στα πλαίσια του σχολείου μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών με σκοπό την αντιμετώπιση προβλημάτων και την ολοκλήρωση εργασιών (Συνέντευξη 1, Παράρτημα 3), καθώς θεωρείται μία από τις προϋποθέσεις για την προώθηση της συμπερίληψης παράλληλα με την κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Συνέντευξη 4, Παράρτημα 3). Παράλληλα, η συνεργασία που θα αναπτυχθεί «*μεταξύ του Υπουργείου Παιδείας, της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, των παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης, της Εκκλησίας και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων*» (Συνέντευξη 2, Παράρτημα 3) θα είναι ικανή να προωθήσει τη

συμπεριληπτική εκπαίδευση, όπως επίσης και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών (Συνέντευξη 5, 8, Παράρτημα 3), αλλά και της σχολικής μονάδας με το ειδικό επιστημονικό προσωπικό εξωτερικού εκπαιδευτικού φορέα (Συνέντευξη 6, Παράρτημα 3).

Παράλληλα με την ύπαρξη συνεργασίας ως βασική προϋπόθεση για την προώθηση και την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί προτείνουν και μια σειρά από διάφορες αποτελεσματικές πρακτικές, όπως για παράδειγμα η *«συζήτηση και σκέψη για τα υπάρχοντα προβλήματα μεταξύ των εκπαιδευτικών της γενικής και της ειδικής αγωγής»* (Συνέντευξη 1, Παράρτημα 3), *«η ισομερής ενασχόληση του εκπαιδευτικού με όλους τους μαθητές»* (Συνέντευξη 2, Παράρτημα 3) και *«τα σεμινάρια και οι ημερίδες για την εξίσου αντιμετώπιση των μαθητών»* (Συνέντευξη 3, Παράρτημα 3). Χαρακτηριστικό κι ενδιαφέρον παράδειγμα πρακτικής εφαρμογής της συμπερίληψης αποτελεί η προώθηση του ομαδοσυνεργατικού μοντέλου μάθησης μέσα από διαθεματικές εργασίες (Συνέντευξη 4, Παράρτημα 3). Εξίσου σημαντική κίνηση είναι η παραχώρηση του δικαιώματος σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητά τους να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους, ώστε να ακουστούν οι φωνές τους και να δημιουργηθεί φιλικό και συνεργατικό κλίμα στην τάξη. Εντούτοις, *«η ανάθεση ομαδικών εργασιών και ο διαμοιρασμός υποχρεώσεων»* μεταξύ των μαθητών ενισχύει το κλίμα συνεργασίας, το οποίο και αποσκοπεί στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Συνέντευξη 5, Παράρτημα 3).

Τα προγράμματα της Ευέλικτης Ζώνης δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν και να εφαρμόσουν όσο μπορούν συμπεριληπτική εκπαίδευση. Προς επίρρωση της άποψης αυτής αναφέρεται ως πρακτική *«η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στα πλαίσια μαθημάτων και δράσεων για την*

Ευέλικτη Ζώνη και τη Φυσική Αγωγή» (Συνέντευξη 6, Παράρτημα 3). Παράλληλα, κρίνεται σημαντικό να τροποποιείται η διδασκαλία, ώστε να αυξάνεται το ενδιαφέρον και η συμμετοχή όλων των μαθητών, πράγμα το οποίο μπορεί να πραγματοποιηθεί και με τη διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, όπως φαίνεται από την άποψη των εκπαιδευτικών στη Συνέντευξη 7 και στη Συνέντευξη 8 (Παράρτημα 3).

3. Τρόποι εφαρμογής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Γίνονται προσπάθειες να προωθείται όσο το δυνατόν περισσότερο η συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σχολείο. Ωστόσο, το γεγονός αυτό δεν ισχύει σε όλες τις περιπτώσεις, καθώς η συμπερίληψη εφαρμόζεται, *«αλλά όχι στον μέγιστο βαθμό»* (Συνέντευξη 1, Παράρτημα 3) και *«όχι όσο θα έπρεπε»* (Συνέντευξη 2, Παράρτημα 3). Εκπαιδευτικοί, κατά τη Συνέντευξη 3 και Συνέντευξη 4 (Παράρτημα 3) ανέφεραν πως στο σχολείο τους δεν εφαρμόζεται η συμπερίληψη καθώς δεν υπάρχει ανάγκη για εφαρμογή. Χαρακτηριστική είναι και η απάντηση που δόθηκε στη Συνέντευξη 5 (Παράρτημα 3) σύμφωνα με την οποία η συμπεριληπτική εκπαίδευση εφαρμόζεται *«μεμονωμένα σε ορισμένες τάξεις»*. Η συμπερίληψη μπορεί να εφαρμοστεί *«μέσω της επικοινωνίας και της δημιουργίας δραστηριοτήτων για την εμπλοκή όλων των μαθητών»* (Συνέντευξη 1, Παράρτημα 3). Επίσης, δεδομένων των δυνατοτήτων που παρέχονται στη σχολική μονάδα γίνεται εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με την αύξηση των διδακτικών ωρών και με τη βοήθεια επιπλέον εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη δημιουργώντας κατά τον τρόπο αυτό εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας με δραστηριότητες κλιμακούμενης δυσκολίας, ώστε να ανταποκρίνονται όλοι οι μαθητές και να αποκτούν κίνητρα (Συνέντευξη 6, Παράρτημα 3). Σύμφωνα με τα δεδομένα της Συνέντευξης 7

(Παράρτημα 3), παρατηρείται ότι ο δήμος προσφέρει χρηματικά ποσά για την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων των μαθητών σε χώρους για επιτόπια μελέτη, ενώ σύμφωνα με τα δεδομένα της Συνέντευξης 8 (Παράρτημα 3) η συμπεριληπτική εκπαίδευση εφαρμόζεται σε μεγάλο βαθμό και μάλιστα *«μέσω της συνεργασίας, της τροποποίησης της διδασκαλίας και των άτυπων περιβαλλόντων μάθησης»*.

4. Ανασταλτικοί παράγοντες

Η προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της σχολικής μονάδας δεν είναι πάντα εύκολη υπόθεση. Ακόμη και η επιτυχής εφαρμογή της συναντά αρκετά εμπόδια λόγω της έλλειψης επικοινωνίας και της χημείας μεταξύ των εκπαιδευτικών, όπως περιγράφει εκπαιδευτικός στη Συνέντευξη 1 (Παράρτημα 3). Ωστόσο, απούσα δεν είναι και η ιδιορρυθμία ορισμένων γονέων (Συνέντευξη 1, Παράρτημα 3), οι οποίοι δεν είναι πάντοτε ανοιχτοί σε καινοτόμες ιδέες και δράσεις ή δεν επιθυμούν να συνεργαστούν. Παρόλο που η συμπερίληψη αφορά σε ένα σχολείο για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητά τους, υπάρχουν περιπτώσεις που η διαφορετικότητα αυτή αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα, καθώς δυσκολεύει τον συγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Συνέντευξη 2, Παράρτημα 3). Ακόμη και η άγνοια των εκπαιδευτικών για τη σημασία της πρακτικής αυτής οδηγεί στη μη εφαρμογή της και κατ' επέκταση το γεγονός αυτό καθίσταται από μόνο του εμπόδιο, σύμφωνα με τα δεδομένα της Συνέντευξης 5, (Παράρτημα 3). Άλλο σημαντικό εμπόδιο θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς και η *«καθυστέρηση από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας ως προς την πρόσληψη εκπαιδευτικών που θα βοηθούν στη διδασκαλία»* για την προώθηση και την εφαρμογή

της συμπερίληψης (Συνέντευξη 6, Παράρτημα 3). Στη Συνέντευξη 8 (Παράρτημα 3) τροχοπέδη θεωρείται και η έλλειψη οικονομικών πόρων.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ «ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ»

1. Είδη

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, που ρωτήθηκαν κατά τη συνέντευξή τους, δήλωσαν πως στο σχολείο τους σημειώνονται περιστατικά παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Χαρακτηριστικά σημειώνονται περιπτώσεις δυσλεξίας και διάσπασης ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (Συνέντευξη 1, 5, Παράρτημα 3), περιπτώσεις ψυχοσυναισθηματικών διαταραχών (Συνέντευξη 2, Παράρτημα 3), όπως και περιστατικά παιδιών με ελαφρά νοητική υστέρηση (Συνέντευξη 4, Παράρτημα 3). Ταυτόχροως, δε λείπουν τα κινητικά προβλήματα (Συνέντευξη 6, Παράρτημα 3) και τα προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών (Συνέντευξη 8, Παράρτημα 3)

2. Τρόποι αντιμετώπισης

Τα περιστατικά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που φοιτούν στο κανονικό σχολείο, δεν παραμελούνται, αλλά αντίθετα ο σύλλογος των διδασκόντων μαζί με όλους όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία προσπαθούν συνεργαζόμενοι να βοηθήσουν τα παιδιά αυτά. Πιο συγκεκριμένα, όπως γίνεται αντιληπτό στη Συνέντευξη 2 (Παράρτημα 3) οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης (Συνέντευξη 6, Παράρτημα 3), ασχολούνται συνεχώς με τους μαθητές αυτούς, ενώ ταυτόχρονα γίνεται «προσπάθεια

επικοινωνίας με τους γονείς» από πλευράς εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα απευθύνονται είτε μεμονωμένα στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Συνέντευξη 6, 7, Παράρτημα 3) είτε «στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και σε παιδοψυχολόγο» παράλληλα (Συνέντευξη 1, 4, Παράρτημα 3). Η συνεργασία, ωστόσο, δε σταματά μέχρι τον παιδοψυχολόγο. Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας προσπαθούν να αναπτύξουν εποικοδομητική συνεργασία «με εξωτερικούς φορείς, όπως ψυχοθεραπευτές, λογοθεραπευτές και κοινωνικούς λειτουργούς», όπως γίνεται αντιληπτό από τα δεδομένα της Συνέντευξης 8 (Παράρτημα 3). Ταυτόχρονα, παρατηρούνται περιπτώσεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με τους γονείς και προσπαθούν να αναπτύξουν μεταξύ τους συνεργασία προκειμένου να παράσχουν βοήθεια στα παιδιά, όπως φαίνεται από τα στοιχεία της Συνέντευξης 5 (Παράρτημα 3).

ΑΝΑΛΥΣΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ «ΣΧΕΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ-ΚΕ.Δ.Δ.Υ»

1. Παρουσία ή απουσία σχέσης

Η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στη σχολική μονάδα και το εκάστοτε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. άλλοτε είναι πάρα πολύ καλή και αποδοτική, ενώ άλλοτε χαρακτηρίζεται μέτρια ίσως και απύσχα. Το γεγονός αυτό μπορεί να τεκμηριωθεί από τα δεδομένα των συνεντεύξεων που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Αν και οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται συχνά στον εν λόγω εξωτερικό εκπαιδευτικό φορέα, η σχέση που υπάρχει ανάμεσα τους χαρακτηρίζεται ενίοτε μέτρια, καθώς όπως διαπιστώνεται από τη Συνέντευξη 1 (Παράρτημα 3) το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. παρουσιάζει «καθυστέρηση ως προς την ανταπόκρισή του» λόγω της απουσίας «διάθεσης από το ειδικό επιστημονικό προσωπικό». Πολλές φορές η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είναι εντελώς απύσχα, καθώς το σχολείο δεν απευθύνει έκκληση στον οικείο φορέα λόγω

του γεγονότος ότι δεν παρατηρείται ουσιαστική ανάγκη (Συνέντευξη 3, Παράρτημα 3). Το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ενίοτε δεν ανταποκρίνεται άμεσα ή και καθόλου στη σχέση που τείνει να αναπτυχθεί ανάμεσα σε αυτό και τη σχολική μονάδα λόγω του γεγονότος ότι η δεύτερη βρίσκεται σε απομακρυσμένο σημείο (Συνέντευξη 5, Παράρτημα 3). Από την πλευρά του το σχολείο υπάρχει πιθανότητα να αποφεύγει τη δημιουργία σχέσης με τον εν λόγω φορέα, διότι έχει διαπιστωθεί από παρελθούσες περιπτώσεις «μη άμεση ανταπόκριση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.» και οι διαγνώσεις που ο φορέας παρείχε στις περιπτώσεις παιδιών που παραπέμπονταν ήταν «ίδιες για όλες τις περιπτώσεις παιδιών» ή δεν παρέχονταν «συμβουλευτική υποστήριξη και μέθοδοι διδασκαλίας» (Συνέντευξη 8, Παράρτημα 3). Ωστόσο, σημειώνονται ορισμένες περιπτώσεις κατά τις οποίες η σχέση ανάμεσα στο σχολείο και το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είναι καλή, εφόσον ο φορέας ανταποκρίνεται στις εκκλήσεις του σχολείου (Συνέντευξη 2, 6, 7 Παράρτημα 3).

2. Προώθησης συμπερίληψης από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Στον βαθμό που παρατηρείται πως οι σχέσεις μεταξύ του σχολείου και του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είναι καλές και αποδοτικές, υπονοείται πως θα γίνεται προσπάθεια προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από πλευρά του εξωτερικού αυτού φορέα. Ωστόσο, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών μαρτυρούν πως δεν συμβαίνει πάντοτε αυτό. Πιο συγκεκριμένα, από τα στοιχεία της Συνέντευξης 2 (Παράρτημα 3) φαίνεται ότι το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δε στηρίζει ιδιαίτερα την προώθηση της συμπερίληψης, καθώς παρέχει «γενικευμένες προτάσεις χωρίς στόχευση στις ξεχωριστές ιδιαιτερότητες των μαθητών». Αντίστοιχη μαρτυρία διαπιστώνεται και στη Συνέντευξη 7 (Παράρτημα 3), όπου γίνεται λόγος για τη

στήριξη της συμπερίληψης από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. μέσω της συνεργασίας του με το σχολείο, παρόλο που ο φορέας παρέχει *«γενικευμένη διάγνωση χωρίς προτάσεις αντιμετώπισης σε εξατομικευμένο επίπεδο»*. Χαρακτηριστική είναι και η καταγραφή που σημειώθηκε από εκπαιδευτικό κατά τη Συνέντευξη 6 (Παράρτημα 3). Στην εν λόγω συνέντευξη παρατηρείται ότι το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. συνεργάζεται με τη σχολική μονάδα και σημειώνει προσπάθειες προώθησης και εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αν και οι προτάσεις που παρέχει σε πρώτη φάση είναι *«γενικευμένες και τυπικές»*. Ωστόσο, εν συνεχεία, αφού ο φορέας αξιολογήσει τον μαθητή που έχει παραπεμφθεί, βρίσκεται σε συχνή επικοινωνία με τη σχολική μονάδα μέσω του ειδικού επιστημονικού του προσωπικού. Υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. παρέχει εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης, καθώς επίσης και *«ιδέες για δραστηριότητες εμπλοκής των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία»*.

3. Συνεργασία ΚΕ.Δ.Δ.Υ.-σχολικής μονάδας-γονέων

Η σχολική μονάδα στην προσπάθειά της να υποστηρίξει τα παιδιά που χρήζουν βοήθειας αναπτύσσει δίκτυο συνεργασίας αφενός με το ειδικό επιστημονικό προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και αφετέρου με τους γονείς των μαθητών. Σε γενικές γραμμές οι γονείς είναι πρόθυμοι στη σύναψη συνεργασίας (Συνέντευξη 7, Παράρτημα 3). Εντούτοις, ορισμένοι από τους γονείς δεν ανταποκρίνονται πάντοτε στην έκκληση για συνεργασία που γίνεται από τη σχολική μονάδα και το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Οι γονείς, αν και επιθυμούν να συνεργαστούν, δεν τα καταφέρνουν κι επικαλούνται την έλλειψη του χρόνου λόγω εργασίας και δυσκολιών της καθημερινότητας (Συνέντευξη 2, Παράρτημα 3). Άλλοτε, οι γονείς δεν είναι διατεθειμένοι να

συνάψουν συνεργασία με το σχολείο και τον εξωτερικό εκπαιδευτικό φορέα, επειδή δεν θέλουν να αποδεχτούν το πρόβλημα που παρουσιάζει το παιδί τους, όπως άλλωστε φαίνεται από τα στοιχεία της Συνέντευξης 6 (Παράρτημα 3) *«λόγω μη αποδοχής των δυσκολιών του παιδιού»*, θεωρώντας ότι το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες στιγματίζεται και χαρακτηρίζεται *«ως μη φυσιολογικό»*.

4.4 ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στο κεφάλαιο, που προηγήθηκε, έγινε παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αφενός από το πρωτόκολλο του ερωτηματολογίου και αφετέρου από το πρωτόκολλο της συνέντευξης. Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, που συλλέχθηκαν, ανήλθαν στα εκατό (100), όπως άλλωστε αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, ενώ οι συνεντεύξεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ανήλθαν στις οκτώ (8).

Για τα δεδομένα των ερωτηματολογίων παρουσιάστηκαν αρχικά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων κι έπειτα τα δεδομένα των απαντήσεων που οι ίδιοι έδωσαν μέσα από πίνακες και διαγράμματα με τη βοήθεια του προγράμματος Excel. Κατόπιν, για την παρουσίαση των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών, που παραχώρησαν τις συνεντεύξεις, δημιουργήθηκαν διαγράμματα, όπου κρινόταν σκόπιμο, με τη χρήση του προγράμματος Excel και πάλι. Έπειτα, για τα δεδομένα των ερωτήσεων δημιουργήθηκαν κατηγορίες οι οποίες υπάχθηκαν σε ευρύτερες θεματικές και στη συνέχεια παρουσιάστηκαν αναλυτικά.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα ακολουθήσει η συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει προσπάθεια να παρουσιαστούν συνοπτικά τα σημαντικότερα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων, τα οποία συλλέχτηκαν αφενός μέσα από τη μέθοδο των ερωτηματολογίων, αφετέρου μέσα από τη μέθοδο των συνεντεύξεων, αλλά και να συζητηθούν με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Άρα μέσα από τη μέθοδο της τριγωνοποίησης γίνεται προσπάθεια να αναλυθεί και να αποτυπωθεί η πολυπλοκότητα της σκέψης και της συμπεριφοράς του ανθρώπου μέσα από ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα που έχουν συλλεχθεί (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Άλλωστε, η εκπαίδευση αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο, πόσω μάλλον η συνεργασία που αναπτύσσεται στα πλαίσια του σχολείου και για τον λόγο αυτόν κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή της οικείας μεθόδου.

5.2 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Αρχικά, στο ερώτημα, το οποίο αφορά στο αν η ανάπτυξη συνεργασιών στο χώρο της σχολικής μονάδας είναι σημαντική, παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί απάντησαν καταφατικά. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η ανάπτυξη συνεργασιών είναι σημαντική, καθώς μπορεί να γίνει ανταλλαγή γνώσεων κι εμπειριών, να επιλυθούν τυχόν προβλήματα που ανακύπτουν, να καλλιεργηθεί η

συλλογικότητα και να ενδυναμωθούν οι σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Η περαιτέρω αιτιολόγηση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί προσφέρει επιπλέον ιδέες για την προώθηση καλών πρακτικών στα πλαίσια του σχολείου, τη βελτίωση του σχολείου και της σχολικής κουλτούρας εν γένει, την παροχή αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, αλλά και την προώθηση ενός νέου μοντέλου μάθησης, αυτού της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας βάσει του οποίου οι μαθητές μπορούν να μυηθούν κατά πολύ στην έννοια της συνεργασίας.

Αναφορικά με την ερώτηση για το αν έχει προκύψει κάποια συνεργασία στα πλαίσια του σχολείου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησαν καταφατικά. Τα παραδείγματα που οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν αφορούν κατά κύριο λόγο στη διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων και στην από κοινού αντιμετώπιση προβλημάτων του σχολείου και των μαθητών, στη θεατρική αγωγή και στη συνεργασία με εξωτερικούς εκπαιδευτικούς φορείς. Επίσης, αντλούνται πληροφορίες που αφορούν στα άτομα μεταξύ των οποίων αναπτύσσεται συνεργασία στα πλαίσια του σχολείου. Ως εκ τούτου, οι συμμετέχοντες είναι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς κι ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, όπως και οι δημοτικές αρχές. Ωστόσο, το γεγονός ότι σε ορισμένες περιπτώσεις δεν αναπτύσσεται συνεργασία φαίνεται να οφείλεται σε έλλειψη επικοινωνίας, αλλά και σε μη αποδοχή καινοτόμων ιδεών. Από τα δεδομένα της έρευνας φαίνεται πως η ιδανική συνεργασία θα μπορούσε να αναπτυχθεί ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, τους γονείς και τους μαθητές. Παράλληλα, ιδανική θεωρείται και η συνεργασία μεταξύ σχολείου κι εξωτερικών εκπαιδευτικών φορέων.

Σχετικά με τα δίκτυα συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως έχουν δημιουργηθεί τέτοιου είδους δίκτυα ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς, όπως

επίσης ανάμεσα στη σχολική μονάδα και τις δημοτικές αρχές κυρίως για την οικονομική στήριξη της σχολικής μονάδας. Στο δίκτυο συνεργασίας συμμετέχουν μάλιστα και οι ίδιοι οι μαθητές. Το δίκτυο συνεργασίας αναδεικνύεται πολύ χρήσιμο για τη διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων, ημερίδων, αλλά και θεατρικών παραστάσεων. Βάσει των δεδομένων έρευνας το δίκτυο συνεργασίας φαίνεται να είναι ουσιαστικό για την προώθηση και υλοποίηση διαπολιτισμικών προγραμμάτων με σκοπό την καλλιέργεια της αρετής της ανεκτικότητας, ενώ οι δημοτικές αρχές συμβάλλουν στην όποια προσπάθεια της σχολικής μονάδας σε οικονομικό επίπεδο. Ωστόσο, αντλούνται επιπλέον πληροφορίες ως προς τη δυσκολία ή την ευκολία δημιουργίας ενός τέτοιου δικτύου. Επομένως, η δημιουργία των δικτύων δεν είναι εύκολη, διότι θα πρέπει πάντα να είναι παρούσα η επικοινωνία και η συνεννόηση μεταξύ των συμμετεχόντων του δικτύου. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί και η προθυμία των μελών του δικτύου για συνεργασία και εποικοδομητική εργασία.

Προχωρώντας στο θέμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης η έρευνα δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την έννοια αυτή ως ισότιμη εμπλοκή όλων των μαθητών στο σύνολο των δραστηριοτήτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την παροχή ίσων ευκαιριών για μάθηση σε όλους. Παράλληλα, αναδεικνύονται και πρακτικές που δύνανται να προωθήσουν τη συμπερίληψη στο σχολείο, όπως είναι η συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για τα εμπόδια που ανακύπτουν, η ενασχόληση του εκπαιδευτικού με τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο χρόνο με όλους τους μαθητές. Σημαντική πρακτική θεωρείται και η υλοποίηση διαθεματικών εργασιών που έχουν σαν στόχο την καλλιέργεια και την προώθηση του ομαδοσυνεργατικού μοντέλου διδασκαλίας, όπως και η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, ώστε να αυξάνεται το ενδιαφέρον και η συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, αναδεικνύεται ότι η συνεργασία

μπορεί να προωθήσει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση δεδομένου ότι αναπτύσσεται η επικοινωνία και η διδασκαλία μπορεί να γίνει περισσότερο αποτελεσματική, ενώ οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα οργανωμένο πλαίσιο εντός της εμβέλειας του οποίου μπορούν να δρουν συλλογικά.

Σχετικά με την εφαρμογή ή μη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο σχολείο φαίνεται πως εφαρμόζεται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών μέσω της ανάπτυξης συνεργασιών και μέσω των εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, όπως προαναφέρθηκε, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο προς την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τη σχέση των εκπαιδευτικών με τον εξωτερικό εκπαιδευτικό φορέα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., οι απόψεις διίστανται, καθώς μερικοί από τους εκπαιδευτικούς απευθύνονται αρκετά συχνά στον φορέα αυτό, ενώ μερικοί δεν απευθύνονται στον φορέα, διότι ο ρυθμός ανταπόκρισης δεν είναι άμεσος. Παρόμοια στοιχεία δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δεν ανταποκρίνεται άμεσα, διότι υπάρχει έλλειψη εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού, χρόνος είναι περιορισμένος, ενώ παράλληλα τα περιστατικά των παιδιών που πρέπει να εξεταστούν είναι πολλά. Ταυτόχρονα, δεν σημειώνεται η ίδια προθυμία από το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ως προς την αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, βάσει της έρευνας αντλούνται πληροφορίες για τις προτάσεις που παρέχει το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σε περίπτωση που παραπεμφθεί κάποιος μαθητής για διάγνωση κι αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, οι προτάσεις που γίνονται είναι γενικευμένες, ενώ δεν παρέχεται κάποιο εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης για την υπέρβαση του προβλήματος. Επομένως, δεν υπάρχουν ειδικές κατευθύνσεις από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., τις οποίες θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να

ακολουθήσουν και για τον λόγο αυτό οι ίδιοι απευθύνονται σε εξωτερικούς συνεργάτες, όπως λογοθεραπευτές, παιδοψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς.

Η συνεργασία θεωρείται ο θεμελιώδης λίθος για κάθε πράξη προς τη βελτίωση του σχολείου. Η συνεργασία είναι αυτή που θα βελτιώσει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών, όπως επίσης και στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Απόρροια της συνεργασίας είναι η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Δίκτυο Σχολείων Έρευνας, ΠΤΔΕ Θεσσαλίας, χ.χ.).

Αναφορικά με την ανάπτυξη συνεργασιών στο σχολείο με βάση τα αποτελέσματα όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι αποτελεί σημαντική κίνηση αυτή. Αξίζει να σημειωθεί πως υπάρχει πλουραλισμός απόψεων από τους εκπαιδευτικούς ως προς τη σημαντικότητα ανάπτυξης συνεργασιών με την ανταλλαγή γνώσεων και την αλληλοσυμπλήρωση να υπερτερούν στο 19% του δείγματος και με την επίλυση προβλημάτων και την καλύτερη και ομαλότερη λειτουργία του σχολείου να ακολουθούν. Ωστόσο, υπήρξαν ελάχιστοι εκπαιδευτικοί, με ποσοστό 8% του δείγματος, που δήλωσαν πως η ανάπτυξη συνεργασιών στα πλαίσια του σχολείου μπορεί να συνδράμει στη βελτίωση της επίδοσης του παιδιού καθώς και στην προαγωγή κοινής στοχοθεσίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η συνεργασία θεωρείται πάρα πολύ σημαντική, διότι αυτή βοηθά στην ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της σχολικής κοινότητας και την προώθηση καλών πρακτικών, ενώ ταυτόχρονα βελτιώνονται όχι μόνο οι ίδιοι, αλλά και οι μεταξύ τους σχέσεις. Αναπόσπαστο στοιχείο της συνεργασίας είναι η αλληλοϋποστήριξη και η μύηση των ίδιων των μαθητών στην έννοια της

συνεργασίας. Ως εκ τούτου, η διδασκαλία γίνεται περισσότερο ομαδοσυνεργατική κι ο εκπαιδευτικός απομακρύνεται από το ρόλο το αρχηγού και της αυθεντίας παραχωρώντας το λόγο στα παιδιά. Επιπλέον, οι μαθητές αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Στοχεύοντας σε συγκεκριμένες ομάδες ατόμων στις οποίες αναπτύσσεται συνεργασία στα πλαίσια του σχολείου κι ελέγχοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όπως διατυπώθηκαν κατά την ποσοτική έρευνα, αναφορικά με τη σημασία ανάπτυξης συνεργασιών ανάμεσά τους, η πλειοψηφία με ποσοστό 99% απαντά καταφατικά προς την ανωτέρω σκέψη και δεν παραλείπει να τεκμηριώσει μια τέτοια επιλογή. Η συνεργασία, ως εκ τούτου, μεταξύ των εκπαιδευτικών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, διότι βοηθά στην αποτελεσματική αντιμετώπιση εμποδίων και προβλημάτων. Ταυτόχρονα, οι ίδιοι οι μαθητές βοηθούνται να αναπτύξουν ευχερέστερα τις δεξιότητές τους και οι εκπαιδευτικοί να ανταλλάξουν τις γνώσεις, τις εμπειρίες τους και να βελτιωθούν εν γένει. Το σχολείο με τη σειρά του βελτιώνεται, καθώς προωθεί κι επιτυγχάνει τους στόχους του καθιστώντας την εκπαιδευτική διαδικασία περισσότερο αποτελεσματική. Φαίνεται πως έχει αναπτυχθεί συνεργασία στο μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών και μάλιστα η συνεργασία αυτή αφορά σε θέματα κυρίως πολιτιστικά, παροχής ψυχολογικής υποστήριξης προς τους μαθητές, καθώς επίσης και στον μαθησιακό και γνωστικό τομέα.

Το σχολείο και η οικογένεια συνιστούν τους δύο σημαντικούς άξονες της ζωής του παιδιού. Για τον λόγο αυτό κρίνεται σημαντική η συνεργασία σχολείου και γονέων με απώτερο σκοπό το όφελος του παιδιού (Χατζηκαλλία, χ.χ.). Αναφορικά με τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων στα πλαίσια του σχολείου και με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους γονείς και ιδίως με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων με σκοπό τη

διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων στα πλαίσια του σχολείου. Ωστόσο, το εν λόγω δίκτυο αποσκοπεί και στην ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο ή τις μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά τους, καθώς και στην ψυχολογική υποστήριξη τόσο των γονέων όσο και των μαθητών. Οι γονείς, επιπλέον, στηρίζουν οικονομικά το σχολείο μέσω του συλλόγου, που έχουν δημιουργήσει, όχι μόνο για τη διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων, αλλά και για θέματα υποδομής τους σχολείου. Ωστόσο, με βάση τη βιβλιογραφία παρατηρείται πως η συνεργασία κρίνεται απαραίτητη να αναπτύσσεται και μάλιστα με στόχο την παρεμπόδιση και την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών (Χατζηκαλλία, χ.χ.).

Αναφορικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών κι εξωτερικών εκπαιδευτικών φορέων φαίνεται πως σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί έχουν συνάψει συνεργασία και ιδίως με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Η συνεργασία αυτή θεωρείται πολύ σημαντικό να υφίσταται, καθώς συμβάλλει στη διάγνωση και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών και της προβληματικής ή παραβατικής συμπεριφοράς. Παράλληλα, η συνεργασία με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αποσκοπεί και στην παροχή συμβουλευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης αφενός στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς κι αφετέρου στους γονείς και τους μαθητές.

Η εμπλοκή της οικογένειας στα θέματα του σχολείου μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς ως προς τον προγραμματισμό των δράσεών τους. Ο προγραμματισμός αυτός μπορεί να έχει πολύ θετικές εκβάσεις και για τους μαθητές, αλλά και για τους γονείς και το σχολείο. Ως εκ τούτου, οι γονείς μπορούν να αντιληφθούν καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να συνεργαστούν με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, η συμμετοχή των παιδιών στην ανάπτυξη της συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου θα σημειώσει αύξηση της

συμμετοχής των μαθητών και παράλληλα θα μειωθούν προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας (Epstein & Dauber, 1993, Scott-Jones, 1995). Σημαντική επίσης αναδεικνύεται και η συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινωνίας. Τα τρία αυτά επίπεδα αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται (Epstein 1992).

Επομένως, η συνεργασία, που θα αναπτυχθεί, μπορεί να λάβει πολυεπίπεδη μορφή υπό την έννοια ότι μπορεί να υπάρξει μεταξύ σχολικών μονάδων, μεταξύ των εκπαιδευτικών ενός σχολείου, μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, μεταξύ των μαθητών, μεταξύ του σχολείου, της πολιτείας και εξωτερικού εκπαιδευτικού φορέα (Δίκτυο Σχολείων Έρευνας, ΠΤΔΕ Θεσσαλίας, χ.χ.). Προς επίρρωση της ανωτέρω άποψης παρατηρείται μέσω των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας ότι ως προς την ύπαρξη συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απαντά καταφατικά με ποσοστό 87%. Η συνεργασία αναπτύσσεται κυρίως με σκοπό τη διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων, αλλά κι εκθέσεων.

Παράλληλα, η αντιμετώπιση και η επίλυση προβλημάτων αποτελεί σημαντικό στόχο της συνεργασίας. Η θεατρική αγωγή και τα διατμηματικά-διασχολικά σχέδια εργασίας στα πλαίσια κυρίως της Ευέλικτης Ζώνης είναι τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας που υποστηρίζονται κατά πολύ από την ανάπτυξη συνεργασιών. Ωστόσο, υπάρχουν κι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποτελούν τη μειοψηφία του δείγματος σε ποσοστό 34%, που δε συμμετέχουν σε κάποιο πρόγραμμα συνεργασίας, λόγω του ότι δεν υπάρχει η κατάλληλη εμπειρία ή δεν έχουν δοθεί οι ευκαιρίες. Επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως η μη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα συνεργασίας οφείλεται σε απουσία αφενός πρωτοβουλίας κι αφετέρου διάθεσης από το σύνολο των εκπαιδευτικής κοινότητας του σχολείου. Από τα δεδομένα της έρευνας διαπιστώνεται ότι στην πλειονότητα των σχολείων υφίσταται η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, μεταξύ

συλλόγου γονέων και κηδεμόνων κι εκπαιδευτικών, συνεργασία μεταξύ διευθυντή κι εκπαιδευτικών, ακόμη και συνεργασία μεταξύ του συλλόγου γονέων, των εκπαιδευτικών και των δημοτικών αρχών. Σύμφωνα, μάλιστα, με τους Σταμέλο και Μπαρτζάκη (2005), η πολυεπίπεδη ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ σχολείου, μαθητών, γονέων και πολιτείας βοηθά σε σημαντικό βαθμό όχι μονάχα στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, αλλά και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Παράλληλα ενισχύονται και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μετεχόντων των εν λόγω δικτύων.

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις, όπου δεν υπάρχει συνεργασία στο σχολείο κι αυτό συμβαίνει διότι απουσιάζει η ουσιαστική επικοινωνία και οι εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονται και δεν ασπάζονται καινοτόμες ιδέες. Στις περιπτώσεις αυτές η συνεργασία προωθείται μεμονωμένα από τον κάθε εκπαιδευτικό σε επίπεδο τάξης πλέον κι όχι σε επίπεδο σχολείου. Αναφορά γίνεται και σε παραδείγματα ιδανικής συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, όπως επίσης και σε συνεργασία μεταξύ σχολείου κι εξωτερικών εκπαιδευτικών φορέων.

Η ανάπτυξη συνεργασιών στο σχολείο παρουσιάζει πολλά οφέλη σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών τα βασικότερα εκ των οποίων φαίνεται να είναι η ανταλλαγή ιδεών κι εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών με ποσοστό 19%, όπως επίσης και η αποτελεσματική αντιμετώπιση προβλημάτων που ανακύπτουν στο σχολείο με ποσοστό 18%. Χάρη στην ανάπτυξη συνεργασίας φαίνεται να αναπτύσσονται παράλληλα συνεργατικές δραστηριότητες, οι οποίες βοηθούν κατά πολύ στην ενδυνάμωση των σχέσεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους. Ως εκ τούτου, αναπτύσσεται και καλλιεργείται πνεύμα ομαδικότητας κι αλληλεγγύης στα πλαίσια

της σχολικής κοινότητας, πράγμα το οποίο συμβάλλει στην αλλαγή και βελτίωση της κουλτούρας του σχολείου.

Σε συνέχεια της έρευνας γίνεται λόγος για την προώθηση και την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Με βάση τη βιβλιογραφία παρατηρείται πως δεν υπάρχει συγκεκριμένος και ακριβής ορισμός για τον όρο «Συμπεριληπτική Εκπαίδευση». Αυτό σημαίνει ότι επιδέχεται πολλαπλών ερμηνειών (Ainscow et al., 2000). Ως εκ τούτου, δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη οδός ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση που να εφαρμόζεται αυστηρά σε κάποιο σχολείο (Booth, 1996, Booth and Ainscow, 1998, Dyson and Millward, 2000). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία αέναη, σκοπός της οποίας είναι η προσπάθεια εύρεσης νέων και καλύτερων μεθόδων ανταπόκρισης στη διαφορετικότητα. Μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης τα παιδιά θα μάθουν να ζουν με τη διαφορετικότητα. Παράλληλα, αυτό το είδος της εκπαίδευσης σχετίζεται με την υπέρβαση των εμποδίων και τη βελτίωση της σχολικής πρακτικής, όπως επίσης η ενδυνάμωση της δημιουργικότητας και της επίλυσης προβλημάτων (Ainscow, 2005). Μελετώντας τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την οικεία έννοια ως την ισότιμη συμμετοχή κι εμπλοκή όλων των μαθητών σε όλες τις δραστηριότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως σημαντικό εργαλείο για το σχολείο και ως παροχή ίσων ευκαιριών, ενώ κάποιοι άλλοι την αντιλαμβάνονται ως ισότητα ως προς τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα όλων των παιδιών.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας φανερώνουν ορισμένα σημαντικά παραδείγματα πρακτικών βάσει των οποίων μπορεί να προωθηθεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σχολείο. Σε αυτά, λοιπόν, συγκαταλέγονται η συζήτηση μεταξύ των

εκπαιδευτικών της σχολικής κοινότητας για τα προβλήματα που ανακύπτουν στο σχολείο, η ενασχόληση του εκπαιδευτικού με όλους τους μαθητές εξίσου και οι διαθεματικές εργασίες που αποσκοπούν στην καλλιέργεια και την προώθηση του ομαδοσυνεργατικού μοντέλου διδασκαλίας. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές θα μάθουν να μοιράζονται τις υποχρεώσεις τους και να συνεργάζονται για να τις διεκπεραιώσουν. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παραχωρούν το δικαίωμα σε κάθε μαθητή να εκφράζει τις απόψεις τους, ώστε να ακούγονται οι φωνές όλων των παιδιών. Εξίσου σημαντική πρακτική αναδεικνύεται αυτή της τροποποίησης της διδασκαλίας, όπως επίσης και της διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, ώστε με τον τρόπο αυτό να αυξάνεται το ενδιαφέρον και η συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να διδάσκουν με περισσότερο συμπεριληπτικό τρόπο δίνοντας έμφαση όχι μόνο στην εμπειρία και την κριτική σκέψη, αλλά και στη συνεργασία (Τάφα, 1998). Ως εκ τούτου, το σχολείο πρέπει να εξελίσσεται συνεχώς (Rosenholtz, 1989), διότι όταν σημειώνεται βελτίωση ως προς το γενικό κλίμα του σχολείου, θα αντιμετωπίζονται πιο θετικά οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό συμβαίνει καθώς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές προσφέρουν ενοράσεις για την βελτίωση της προόδου (Hart, 1992). Τα βιβλιογραφικά αυτά στοιχεία έρχονται να τα συμπληρώσουν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις απαντήσεις που λήφθηκαν από την έρευνα η ανάπτυξη συνεργασιών συνδράμει προς την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Μάλιστα με την ανωτέρω άποψη συμφωνεί η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος με ποσοστό 95%. Η συνεργασία λειτουργεί ως ένα μέσο τέτοιου είδους, καθώς θέτει τα θεμέλια προς τη συμπερίληψη. Με άλλα λόγια, η συνεργασία

αποτελεί τη βασικότερη προϋπόθεση για μια τέτοια κίνηση, ενώ παράλληλα μέσω της συνεργασίας παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές βοηθώντας τους να μυηθούν στη συνεργασία. Επομένως, μέσω της συνεργασίας αναπτύσσεται και η επικοινωνία και καλλιεργείται η αρετή της ανεκτικότητας απέναντι στο διαφορετικό με αποτέλεσμα η διδασκαλία και η εκπαιδευτική διαδικασία να καθίστανται περισσότερο αποτελεσματικές. Στην παρούσα έρευνα φαίνεται ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση εφαρμόζεται στην πλειονότητα των σχολείων κυρίως μέσω της ανάπτυξης συνεργασιών, εφόσον αυτή αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών.

Επίσης, η συμπεριληπτική εκπαίδευση εφαρμόζεται στο σχολείο μέσω οργάνωσης εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας για μαθητές ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ώστε οι μαθητές αυτοί να έχουν την ευκαιρία να βρίσκονται στην ίδια τάξη με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, καθώς επίσης και μέσω της διδασκαλίας σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, που κάνουν πιο ελκυστική και αποτελεσματική τη διαδικασία. Βέβαια, κατά την εφαρμογή της συμπερίληψης στα σχολεία υψώνονται ορισμένες φορές εμπόδια λόγω της έλλειψης επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και της καθυστερημένης αντίδρασης από πλευρά του Υπουργείου Παιδείας να συνδράμει προς το έργο αυτό με την πρόσληψη ειδικού επιστημονικού προσωπικού. Βάσει της βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι οι έννοιες της συνεργασίας και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι αλληλένδετες, διότι η ύπαρξη της μιας συνδράμει στην παρουσία και της άλλης. Το σχολείο πρέπει να χαρακτηρίζεται από συνεργατική κουλτούρα, καθώς αυτή υποβοηθά την ανάπτυξη και την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προοδευτικά θα μετατραπεί σε συμπεριληπτική κουλτούρα. Από την άλλη πλευρά, η

ανάπτυξη της συμπεριληπτικής κουλτούρας στο σχολείο δημιουργία ατμόσφαιρα ασφάλειας, αποδοχής και συνεργασίας (Βανέζης, 2014).

Προχωρώντας προς τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας παρατηρείται από τη βιβλιογραφία πως η οργάνωση των σχολείων με αυτά τα δίκτυα βοηθάει κατά πολύ αφενός στη βελτίωση του ίδιου του σχολείου (Chapman & Allen, 2006) κι αφετέρου στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους οργανισμούς με τους οποίους συνεργάζεται το κάθε σχολείο (McLaughlin & Talbert, 2001). Βέβαια, η δημιουργία των δικτύων συνεργασίας πέραν των θετικών στοιχείων που μπορεί να προσφέρει, μπορεί παράλληλα να παρουσιάσει κι αρνητικά στοιχεία, όπως η ένταση κι η υπονόμηση των συναισθημάτων αλληλοεκτίμησης (Creech & Willard, 2001).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας η ύπαρξη αυτών των δικτύων αναδεικνύεται υψίστης σημασίας, καθώς παρέχονται ίσες ευκαιρίες προς όλους τους μαθητές ανεξαρτήτων φυλετικής ή πολιτισμικής ταυτότητας κι ανεξαρτήτως από την παρουσία ή μη μαθησιακών δυσκολιών. Τα δίκτυα συνεργασίας συνδράμουν στην επίτευξη και τη διατήρηση της ισορροπίας τόσο μέσα στη σχολική τάξη όσο και μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργείται κι αναπτύσσεται η εμπιστοσύνη μεταξύ των μετεχόντων του δικτύου συνεργασίας. Δεν πρέπει να παραληφθεί το γεγονός ότι τα εν λόγω δίκτυα βοηθούν στην εξασφάλιση των απαιτούμενων οικονομικών πόρων, ώστε να υλοποιηθούν τα όποια εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν σχεδιαστεί από το σχολείο.

Η σημασία των δικτύων συνεργασίας είναι αρκετά μεγάλη κι ως εκ τούτου η δημιουργία και η παρουσία αυτών κρίνεται αναγκαία για το σχολείο, διότι μέσω αυτών αντιμετωπίζονται τα όποια προβλήματα ανακύπτουν στο σχολικό χώρο, ενώ παράλληλα υλοποιούνται προγράμματα και πολιτιστικές εκδηλώσεις. Βέβαια, τα

δίκτυα αυτά αποτελούν πηγή ανάπτυξης κι εφαρμογής καλών πρακτικών, διότι όχι μόνο προωθούν τους στόχους και τις ιδέες των όσων συμμετέχουν, αλλά επίσης αποβλέπουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών παρέχοντάς τους ίσες ευκαιρίες συμμετοχής κι έκφρασης. Παράλληλα, η εκπαίδευση βελτιώνεται με αποτέλεσμα τα μέλη του δικτύου να αλληλεπιδρούν και να αυτοβελτιώνονται.

Στα δίκτυα συνεργασίας μπορούν να συμμετάσχουν όχι μονάχα το εκπαιδευτικό δυναμικό, αλλά και οι γονείς με τους μαθητές (Wenger, 1998). Από τη μία πλευρά, το σχολείο με τη βοήθεια του δικτύου συνεργασίας ενδιαφέρεται να καλλιεργήσει στο μαθητή ικανότητες και δεξιότητες σε διάφορους τομείς της ζωής του, ενώ από την άλλη πλευρά, οι γονείς είναι εξίσου σημαντικοί, διότι μεριμνούν για την κάλυψη όλων των αναγκών του παιδιού, υλικών και ψυχολογικών (Ξωχέλλης, 2005). Όπως φαίνεται και από τη συγκεκριμένη έρευνα, έχουν δημιουργηθεί δίκτυα συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου. Τα δίκτυα αυτά εμπλέκουν εκπαιδευτικούς και γονείς, καθώς επίσης και τις δημοτικές αρχές κυρίως για την οικονομική στήριξη της σχολικής μονάδας, στοιχείο το οποίο δεν διαπιστώθηκε κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στο δίκτυο συνεργασίας συμμετέχουν μάλιστα και οι ίδιοι οι μαθητές.

Η συνεργασία δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική δίχως ουσιαστική επικοινωνία και πνεύμα αλληλοπροσφοράς. Η επικοινωνία θα καλλιεργήσει την εμπιστοσύνη (Swick, 1993). Η εμπιστοσύνη με τη σειρά της θα συμβάλει στην αποτελεσματική οργάνωση της ομάδας και θα αποτελέσει θεμελιώδες στοιχείο επικοινωνίας (Wrighsman, 1974, Zand, 1971). Άλλωστε, η εμπιστοσύνη που υπάρχει συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Hoy et.al., 1992) και μπορεί να συνδράμει κατά πολύ στην ανάπτυξη γνήσιας συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας και όλων όσοι μετέχουν της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hoy et.al., 1992).

Προς επίρρωση των στοιχείων αυτών είναι πολύ χρήσιμο να παρατηρηθούν τα δεδομένα της έρευνας. Τα εν λόγω στοιχεία δείχνουν ότι δημιουργία των δικτύων αυτών δεν είναι πάντοτε εύκολη. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως σημαντικό κριτήριο αποτελεί η ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων του δικτύου και η κοινή γραμμή εργασίας και συνεννόησης, καθώς το κάθε μέλος του δικτύου αποτελεί ξεχωριστή οντότητα με διαφορετικές απόψεις και διαφορετική ιδεολογία. Ωστόσο, φαίνεται πως δεν παρουσιάζεται η ίδια διάθεση και προθυμία από όλους τους εκπαιδευτικούς προς τη δημιουργία του δικτύου συνεργασίας. Αναφορικά με τον τρόπο συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο δίκτυο συνεργασίας, η έρευνα δείχνει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμμετέχει σε επίπεδο οργάνωσης δραστηριοτήτων, εκδηλώσεων κι εκπαιδευτικών επισκέψεων, αλλά και πολιτιστικών δρωμένων, όπως θεατρικές παραστάσεις ή φεστιβάλ. Μέσω του δικτύου εφαρμόζονται προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πιο άμεσα, ενώ πρέπει να σημειωθεί ότι εκδίδεται και σχολική εφημερίδα. Σε όλες τις πράξεις του σχολείου συνδράμουν και οι δημοτικές αρχές σε οικονομικό επίπεδο, με σκοπό την υλοποίηση αυτών.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθούν τα παραδείγματα δικτύων συνεργασίας που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί πως μπορούν να προωθήσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Έτσι, λοιπόν, από τα αποτελέσματα της έρευνας το 20% του δείγματος αναφέρει πως το ιδανικό δίκτυο θα προς την ανωτέρω πρακτική θα ήταν αυτό που δημιουργείται μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων και του εξωτερικού εκπαιδευτικού φορέα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ενώ το 19% ανέφερε πως το δίκτυο συνεργασίας που αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να αποφέρει τα θετικότερα αποτελέσματα αναφορικά με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, αναφέρθηκαν κι επιπλέον παραδείγματα δικτύων συνεργασίας, όπως ανάμεσα στη σχολική μονάδα και τους γονείς κι ανάμεσα στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και

τον σχολικό σύμβουλο. Παράλληλα, σημειώθηκε και η παρουσία της πολιτείας ως καταλυτική στη στήριξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω δικτύου συνεργασίας, όπως και αυτή του Υπουργείου Παιδείας. Σημαντικό θεωρείται και το δίκτυο συνεργασίας που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών.

Σύμφωνα με την οικεία έρευνα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει πως στο σχολείο υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών με δυσλεξία, ΔΕΠ-Υ, προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς και κινητικά προβλήματα. Τα προβλήματα αυτά χρήζουν βοήθειας. Το σχολείο κάνει συνήθως έκκληση για τη βοήθεια αυτή στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Η ανταπόκριση δεν είναι πάντοτε άμεση, ιδίως αυτή του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Η αποτελεσματικότητα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. βασίζεται κυρίως στα στελέχη της διοίκησης (Σαΐτης, 2005). Σημαντικό ρόλο για τη λειτουργία εκπαιδευτικών οργανισμών διαδραματίζουν παράγοντες, όπως η ηγεσία του σχολείου, το προσωπικό, η δομή και η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, καθώς και η εύστοχη επιλογή των διδακτικών μεθόδων, το ευνοϊκό κλίμα και τα δίκτυα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού οργανισμού και οικογένειας. Στα ανωτέρω στοιχεία πρέπει να σημειωθεί ότι απαιτούνται όχι μόνο αντιληπτικές και επικοινωνιακές ικανότητες του προϊσταμένου και των λοιπών στελεχών, αλλά επίσης έγκαιρος προγραμματισμός των δραστηριοτήτων και η συμβουλευτική παρέμβαση στους μαθητές με αναπηρίες (Θεοφιλίδης, 1994, Παπαναούμ, 1995), Πασιαρδής & Πασιαρδή 2000, Purkey & Smith, 1983, Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000).

Σημαντικό επίσης ρόλο διαδραματίζει και η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική για την ορθή λειτουργία και συνεργασία των υπολοίπων προς μια αποτελεσματική εργασία (Μαυρογιώργος, 1999). Η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζεται από το έμψυχο δυναμικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Μαυρογιώργος, 1999), από τις σχέσεις

μεταξύ των εργαζομένων, από την επικρατούσα κουλτούρα και από τη διάθεση των εργαζομένων για συνεργασία ως προς τον τρόπο που αυτό δρα σε κάθε περίπτωση (Παπαδάκης, 2003). Ωστόσο, δε θα πρέπει να ξεχνά κάποιος τους διαθέσιμους πόρους, τις απαιτήσεις και τις συχνές μετακινήσεις του προσωπικού, στοιχεία που έχουν αρνητικές συνέπειες στην οργάνωση, την αποτελεσματική λειτουργία και τη συνεργασία του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με τις εκπαιδευτικές μονάδες (Σαΐτης, 2001, Καμπουρίδης κ. συν. 2004). Αρνητικοί παράγοντες ως προς την αποτελεσματικότητα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. θεωρούνται οι υλικοτεχνικές υποδομές και τα προβλήματα στέγασης και συνθηκών εργασίας, όπως και ο αυξημένος αριθμός των αρμοδιοτήτων των στελεχών σε συνάρτηση με την έλλειψη του προσωπικού (Θρασυβουλίδου, 2005).

Τα ανωτέρω στοιχεία επιβεβαιώνονται από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με την οποία η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας εν γένει με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. θεωρείται πολύ σημαντική από τη σχολική κοινότητα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απευθύνεται στον οικείο φορέα αρκετά συχνά. Ωστόσο, η ανταπόκριση, από τον φορέα αυτό δεν είναι πάντοτε άμεση. Το γεγονός αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στην έλλειψη χρόνου και στην ταυτόχρονη παρουσία πολλών περιστατικών που πρέπει να τεθούν υπό μελέτη κι αξιολόγηση.

Ουσιαστικό ρόλο διαδραματίζει, επίσης, και η έλλειψη σε απαραίτητο κι εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό, το οποίο θα μπορούσε να συμβάλλει καταλυτικά στην αντιμετώπιση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και να προωθήσει συμπεριληπτικές πρακτικές. Ωστόσο, υπάρχει ελλιπής οργάνωση στον φορέα αυτό, ενώ τα γραφειοκρατικά εμπόδια παρακωλύουν την ομαλή κι άμεση ανταπόκρισή του σε κάθε έκκληση που γίνεται από το σχολείο. Σε περιπτώσεις που οι μαθητές παραπέμπονται στον εν λόγω φορέα, οι διαγνώσεις που πραγματοποιούνται

δεν είναι εξατομικευμένες, αλλά γενικευμένες και δεν παρέχονται ειδικές κατευθύνσεις αντιμετώπισης των μαθητών αυτών στο σχολείο. Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται σε ειδικό επιστημονικό προσωπικό, όπως σε παιδοψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν συνεργασία μεταξύ τους και με τους γονείς των μαθητών, ώστε να παρασχεθεί η απαραίτητη βοήθεια και υποστήριξη προς τους μαθητές.

5.3 ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο έγινε συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας που προηγήθηκε. Η έρευνα ήταν μικτή, καθώς υπήρξε ανάγκη για σφαιρική μελέτη του θέματος και για τον λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκαν ερευνητικά εργαλεία για ποιοτική και για ποσοτική μεθοδολογία. Ως εκ τούτου, έγινε χρήση πρωτοκόλλου ερωτηματολογίου και συνέντευξης. Για το κεφάλαιο αυτό προκειμένου να γίνει συγκριτική μελέτη των απαντήσεων που συλλέχθηκαν με τη βοήθεια των ερευνητικών εργαλείων ακολουθήθηκε η διαδικασία της τριγωνοποίησης. Έτσι, λοιπόν, μελετήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα που αφορούσαν στη συνεργασία εντός του σχολείου, καθώς και σε ευρύτερο πλαίσιο, όπως και στη δημιουργία δικτύων συνεργασίας. Επιπλέον, μελετήθηκαν και συζητήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και με συνεργατικές πρακτικές, οι οποίες μπορούν να προωθήσουν την εφαρμογή της εκπαίδευσης αυτής μέσα από τα συνεργατικά δίκτυα μεταξύ της σχολικής μονάδας και του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Στο επόμενο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας αυτής θα ακολουθήσει ο επίλογος, όπου θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα για την παρούσα έρευνα.

Επίσης, θα γίνει αναφορά σε προτάσεις και ερευνητικά ερωτήματα τα οποία αναδύθηκαν εκ των υστέρων και δίνουν το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

6.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο σκοπός στην παρούσα έρευνα ήταν η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης της Δυτικής Ελλάδας αναφορικά με την ύπαρξη δικτύων συνεργασίας μεταξύ των σχολικών μονάδων και των κέντρων διάγνωσης διαφοροδιάγνωσης και υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), ώστε να παρέχεται συμπεριληπτική εκπαίδευση εντός των πλαισίων της σχολικής κοινότητας.

Τα σχετικά ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν στη δημιουργία δικτύων συνεργασίας ανάμεσα σε σχολικές μονάδες της δημοτικής εκπαίδευσης και σε κέντρα διάγνωσης διαφοροδιάγνωσης και υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), στη σημασία της ύπαρξης των δικτύων συνεργασίας για την παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τέλος στους πιθανούς εμπλεκόμενους στα δίκτυα συνεργασίας ανάμεσα στις σχολικές μονάδες και τα κέντρα διάγνωσης διαφοροδιάγνωσης και υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.).

Πριν παρουσιαστούν τα τελικά συμπεράσματα συγκριτικά με τα ερευνητικά ερωτήματα, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν κάποια στοιχεία για τη συνεργασία έτσι όπως αναδεικνύονται μέσα από τα δεδομένα του θεωρητικού υποβάθρου και τα ευρήματα της έρευνας. Ως εκ τούτου, η συνεργασία αναδεικνύεται υψίστης σημασίας για τη βελτίωση του σχολείου εν γένει. Άλλωστε, είναι αυτή που προωθεί τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, της σχολικής επίδοσης των μαθητών και της κοινωνικής τους συμπεριφοράς των μαθητών μέσα από την εφαρμογή καλών πρακτικών. Μέσω της συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί εξασφαλίζουν τη δυνατότητα για ανταλλαγή απόψεων κι ενδυνάμωση των μεταξύ τους σχέσεων με

σκοπό την επίλυση των προβλημάτων της σχολικής μονάδας. Εξίσου σημαντικό στοιχείο της συνεργασίας θεωρείται η προώθηση του ομαδοσυνεργατικού μοντέλου μάθησης και διδασκαλίας κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός παραχωρεί το λόγο και τον κυρίαρχο ρόλο στα παιδιά. Η συνεργασία, προκειμένου να είναι αποτελεσματική, απαιτείται επικοινωνία και αλληλοπροσφορά με σκοπό η ίδια να καλλιεργήσει την εμπιστοσύνη.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορούσε στη δημιουργία δικτύων συνεργασίας μεταξύ των σχολικών μονάδων της δημοτικής εκπαίδευσης και των κέντρων διάγνωσης, διαφοροδιάγνωσης και υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), παρατηρείται ότι έχει αναπτυχθεί συνεργασία κι έχουν δημιουργηθεί δίκτυα συνεργασίας ανάμεσα σε σχολικές μονάδες και τα κατά τόπου ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Η εν λόγω συνεργασία αναδεικνύεται ουσιώδης, καθώς συμβάλλει στη διάγνωση και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών και της προβληματικής ή παραβατικής συμπεριφοράς που πιθανόν παρουσιάζουν. Ταυτόχρονα, η συνεργασία με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αποσκοπεί και στην παροχή συμβουλευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης αφενός στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς κι αφετέρου στους γονείς και τους μαθητές. Εντούτοις, η συνεργασία μεταξύ σχολικών μονάδων και ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δεν καθίσταται πάντοτε επιτυχής, διότι ο ρυθμός ανταπόκρισης του οικείου φορέα δεν είναι άμεσος. Η μη άμεση ανταπόκριση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στις εκάστοτε εκκλήσεις των σχολείων οφείλεται στην έλλειψη εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού. Ο χρόνος που διατίθεται είναι περιορισμένος, ενώ τα περιστατικά των παιδιών που πρέπει να εξεταστούν είναι πολλά. Ως εκ τούτου, προθυμία από το προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ως προς την αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι πάντα η ίδια και οι προτάσεις που παρέχονται από τον φορέα αυτό είναι

γενικευμένες, χωρίς να παρουσιάζεται κάποιο εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης για την υπέρβαση του προβλήματος.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορούσε στη σημασία της ύπαρξης των δικτύων συνεργασίας για την παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, σημειώνεται πως τα δίκτυα συνεργασίας, όπως και η ίδια η συνεργασία, συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου, των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Χάρη στα δίκτυα αυτά παρέχονται ίσες ευκαιρίες προς όλους τους μαθητές κι επιτυγχάνεται ισορροπία κι εμπιστοσύνη εντός της σχολικής μονάδας, ενώ παράλληλα μέσω των δικτύων εξασφαλίζονται οι απαιτούμενοι οικονομικοί πόροι για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τα δίκτυα συνεργασίας έχουν τη δυνατότητα να προωθήσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μέσα από τη συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής κοινότητας για τα προβλήματα του σχολείου, την ενασχόληση του εκπαιδευτικού με όλους τους μαθητές και τις διαθεματικές εργασίες που στοχεύουν στην προώθηση του ομαδοσυνεργατικού μοντέλου διδασκαλίας.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δύναται να προωθηθεί με την παραχώρηση του δικαιώματος σε κάθε μαθητή να εκφράζει τις απόψεις του, την τροποποίηση της διδασκαλίας και τη διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Τα δίκτυα συνεργασίας βοηθούν στην καλλιέργεια της αρετής της ανεκτικότητας στα πλαίσια του σχολείου. Επίσης, η συμπεριληπτική εκπαίδευση εφαρμόζεται στο σχολείο μέσω των δικτύων συνεργασίας με την οργάνωση εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας. Τα ιδανικά δίκτυα συνεργασίας που αποσκοπούν στην εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς επίσης και στην παροχή συμβουλευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης αφενός στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς κι αφετέρου στους γονείς και τους μαθητές, είναι αυτά που αναπτύσσονται ανάμεσα στους ίδιους

τους εκπαιδευτικούς, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων και του εξωτερικού εκπαιδευτικού φορέα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Προχωρώντας στο τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης, το οποίο αφορούσε στους πιθανούς εμπλεκόμενους στα δίκτυα συνεργασίας ανάμεσα στις σχολικές μονάδες και τα κέντρα διάγνωσης διαφοροδιάγνωσης και υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), πρέπει να σημειωθεί πως η συνεργασία μπορεί να λάβει πολυεπίπεδη μορφή υπό το πρίσμα των δικτύων με την έννοια ότι μπορεί να αναπτυχθεί τόσο μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, όσο και μεταξύ της σχολικής μονάδας, των γονέων, της πολιτείας και του εξωτερικού εκπαιδευτικού φορέα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Στα εν λόγω δίκτυα μπορεί να εμπλακεί ακόμη κι ο σχολικός σύμβουλος, ενώ παράλληλα η παρουσία της πολιτείας κρίνεται καταλυτική στη στήριξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω δικτύου συνεργασίας, όπως και η παρουσία του Υπουργείου Παιδείας. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αποσκοπεί στην αποτελεσματική αντιμετώπιση εμποδίων και προβλημάτων μαθησιακών δυσκολιών και συμπεριφοράς από πλευρά των μαθητών. Η συνεργασία της σχολικής μονάδας και του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. κρίνεται αναγκαία, διότι συνδράμει κατά πολύ στη διάγνωση και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών, όπως και της προβληματικής ή παραβατικής συμπεριφοράς που πιθανόν παρουσιάζουν.

Συμπερασματικά, η συνεργασία αναδεικνύεται πολύ σημαντική, καθώς συνδράμει κατά πολύ στη βελτίωση του σχολείου εν γένει. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό πως έχουν δημιουργηθεί δίκτυα συνεργασίας μεταξύ των σχολείων και των κατά τόπους ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με σκοπό την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και την παροχής υποστήριξης στα προβλήματα που ανακύπτουν στα πλαίσια του σχολείου αναφορικά με τους μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές

δυσκολίες. Αξίζει να σημειωθεί πως στα δίκτυα συνεργασίας εμπλέκονται όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό του εξωτερικού εκπαιδευτικού φορέα του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., αλλά και οι γονείς των μαθητών, πρόσωπα των δημοτικών αρχών, εξειδικευμένοι επιστήμονες που συνεργάζονται με το σχολείο. Όλοι αυτοί συνεργαζόμενοι δημιουργούν και εφαρμόζουν πληθώρα συμπεριληπτικών πρακτικών προς όφελος κατά κύριο λόγο όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού.

Από την έρευνα αυτή έχουν προκύψει, όμως, και σχετικές προτάσεις οι οποίες είναι καλό να ληφθούν υπόψη από τους ιθύνοντες και εμπλεκόμενους με την εκπαιδευτική διαδικασία φορείς. Μέσα από τις προτάσεις αυτές τα δίκτυα συνεργασίας μπορούν να αναπτύσσονται και να συνεχίζουν να υφίστανται προωθώντας όσο το δυνατόν περισσότερο την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα πλαίσια του σχολείου.

6.2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας οφείλει να προωθεί τη συνεργασία με σκοπό να παράγεται ουσιαστικό εκπαιδευτικό έργο μέσω της εφαρμοζόμενης συμπεριληπτικής κι αντισταθμιστικής εκπαίδευσης. Επομένως, η συνεργασία κρίνεται αναγκαία για τη βελτίωση των ικανοτήτων τους. Ως εκ τούτου, θα είναι σε θέση να υποστηρίζουν όλους τους μαθητές εντός του σχολικού πλαισίου. Η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης χρειάζεται όχι μόνο τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά κι εκείνη μεταξύ σχολικής μονάδας κι εξωτερικών φορέων που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Κατόπιν εκτενούς μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας δεν βρέθηκαν ανάλογες μελέτες, όπου φαίνεται η ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας ανάμεσα στη σχολική μονάδα και των κατά τόπους κέντρων διάγνωσης διαφοροδιάγνωσης και υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.). Με την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να καλυφθεί αυτό το κενό. Η οικεία έρευνα ανέδειξε τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των δύο, αφενός της σχολικής μονάδας κι αφετέρου του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Η σχέση αυτή δεν αναπτύσσεται με τον τρόπο που θα έπρεπε, ώστε να αποφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα σε επίπεδο γνωστικό-μαθησιακό και ψυχοσυναισθηματικό για τους μαθητές.

Επομένως, με βάση τα δεδομένα των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας μπορούν να προταθούν τα εξής:

- Τα αποτελέσματα μπορούν να γνωστοποιηθούν στην πολιτεία και στους ιθύνοντες φορείς, ώστε οι ίδιοι να δράσουν αναλόγως, είτε χρηματοδοτώντας τα κατά τόπους κέντρα διαφοροδιάγνωσης, διάγνωσης και υποστήριξης είτε με την πρόσληψη επιπλέον εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού που θα μπορεί να ανταποκρίνεται πάντοτε και άμεσα σε κάθε έκκληση που γίνεται από την εκάστοτε σχολική μονάδα.
- Το Υπουργείο Παιδείας θα μπορούσε ανά τακτά χρονικά διαστήματα να οργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια ή ακόμη και σειρές μαθημάτων για τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής με σκοπό να ενημερώνονται για τις πρόσφατες εξελίξεις της ειδικής αγωγής και να επιμορφώνονται σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

- Ταυτόχρονα, το ίδιο το Υπουργείο θα ήταν καλό να διοργανώνει βιωματικά εργαστήρια τα οποία θα απαιτούν υποχρεωτική συμμετοχή και παρακολούθηση από τους εκπαιδευτικούς, ώστε οι εκπαιδευτικοί να καταστούν ικανοί να σχεδιάζουν και να υλοποιούν εξατομικευμένη διδασκαλία σε συνεργασία μεταξύ τους.
- Επιπλέον, οι σχολικοί σύμβουλοι της ειδικής αγωγής οφείλουν να συνεργάζονται με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ενώ το Υπουργείο Παιδείας πρέπει να ωθεί το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σε κατάλληλο σχεδιασμό διαφοροποιημένης κι εξατομικευμένης διδασκαλίας για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.
- Έπειτα, οι σχολικές μονάδες μπορούν να επιδιώκουν με κάθε τρόπο τη δημιουργία συνεργασίας με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και την τήρηση τακτικής επαφής με αυτό.
- Παράλληλα, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων οφείλουν να παρωθούν τον σύλλογο των εκπαιδευτικών του σχολείου σε αλλαγή στάσης και σε αποδοχή καινοτόμων ιδεών, ώστε να αναπτύσσουν συνεργασίες για την εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.
- Οι εκπαιδευτικοί να δημιουργούν πάντοτε δίκτυο συνεργασίας μεταξύ τους με σκοπό τον κριτικό αναστοχασμό της διδακτικής τους πράξης μέσα από εποικοδομητικούς διαλόγους αλλά και με σκοπό την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών.

Κατά τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων της οικείας έρευνας προέκυψαν επίσης κάποια νέα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία είναι τα εξής:

- Για ποιους λόγους το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δεν παρέχει εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης ή εξατομικευμένες προτάσεις για κάθε παιδί που παραπέμπεται στον φορέα αυτό;
- Με ποιους τρόπους θα μπορούσε να βελτιστοποιηθεί η σχέση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με τις σχολικές μονάδες, ώστε να ανταποκρίνεται πιο άμεσα σε κάθε έκκληση των σχολικών μονάδων και να επιδεικνύει πραγματικό ενδιαφέρον προς τις μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές;
- Με τι είδους πρακτικές θα μπορούσε το Υπουργείο Παιδείας να παρέμβει και να ενθαρρύνει όλους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να συμμετέχουν ενεργά στα δίκτυα συνεργασίας και να εφαρμόζουν συμπεριληπτικές πρακτικές;

Τα ανωτέρω ερωτήματα χρήζουν περαιτέρω έρευνας και για τον λόγο αυτό η εκπόνηση αντίστοιχων μελετών θα βοηθούσε κατά πολύ στην απόκτηση περισσότερων πληροφοριών αναφορικά με το θέμα της συνεργασίας ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και σχολικών μονάδων προς τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας κι εφαρμογής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θεωρείται ότι μπορούν να αναδειχθούν σημαντικά με την έννοια ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα προοδευτικά να αλλάζουν τρόπο σκέψης αναφορικά με την πρακτική που ακολουθούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Με άλλα λόγια, αναμένεται να στοχαστούν σχετικά με τον τρόπο δράσης τους, ώστε να βελτιώσουν τις πρακτικές που ακολουθούν με απώτερο σκοπό την συνεχής δημιουργία δικτύων συνεργασίας με όλους όσους κρίνεται ότι μπορούν να φανούν χρήσιμοι στην βελτιστοποίηση της

εκπαιδευτικής διαδικασίας και την ολοκληρωτική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, αναμένεται ότι και η σχολική κουλτούρα θα μεταβάλλεται σταδιακά προς το καλύτερο αποκτώντας χαρακτήρα συμπεριληπτικό και συνεργατικό.

Προσωπικά, πρέπει να αναφέρω πως η εμπειρία που αποκόμισα από την παρούσα έρευνα είναι πολύ σημαντική. Η έρευνα που έκανα σε βιβλιογραφικές πηγές για το θέμα που με ενδιέφερε, η επαφή μου με συναδέλφους εκπαιδευτικούς για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αλλά και για την παραχώρηση των συνεντεύξεων και οι δυσκολίες που αντιμετώπισα κατά την έρευνα θεωρώ πως αποτέλεσαν σημαντική εμπειρία για τη ζωή μου.

Οι πνευματικοί ορίζοντες διευρύνθηκαν μέσα από την τριβή με άλλες έρευνες και τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας. Η επαφή και η επικοινωνία με συναδέλφους εκπαιδευτικούς με έφερε αντιμέτωπη με διαφορετικούς τρόπους σκέψης, με διαφορετικούς τρόπους αντίληψης των πραγμάτων και με την κατάσταση όπως αυτή υφίσταται στα σχολεία, καθώς ο καθένας διέθετε διαφορετική και μοναδική εμπειρία στην επαγγελματική ζωή. Μέσα από όλα αυτά, λοιπόν, νομίζω πως έγινα πιο δυνατή, ώστε να είμαι σε θέση να σταθώ αντάξια των περιστάσεων στο σχολείο και να προσπαθήσω να εφαρμόσω τις συμπεριληπτικές πρακτικές παράλληλα με τη δημιουργία ενός υγιούς και εποικοδομητικού δικτύου συνεργασίας. Τα συναισθήματα που με διακατέχουν χαρακτηρίζονται από ενθουσιασμό, διάθεση και ανυπομονησία για τη δημιουργική εργασία και συνεργασία στο σχολείο με στόχο την εφαρμογή όλων όσα αποκόμισα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαλιώτης, Γ. (2002). Μεθοδολογικές επιλογές για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 57-71.
- Αγγελίδης, Π., (2011). Η δραστικότητα των μικρών εσωτερικών δικτύων συνεργασίας για τη σχολική βελτίωση. Στο Αγγελίδης, Π. (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., (2011). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών: Διδάγματα από τις εμπειρίες τεσσάρων έμπειρων εκπαιδευτικών. Στο Αγγελίδης, Π. (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Adams, M., Bell, L., & Griffin, P. (1997). *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook*. London: Routledge.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). *Εκπαιδευτική διοίκηση, ανάπτυξη και πολιτική*. Αθήνα: Έλλην.
- Ainscow, M. (2005) Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6, 109-124.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next?. *Prospects*, 38(1), 15-34.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

Ainscow, M., Crow, M., Dyson, A., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C., Miles, S., Muijs, D. & Skyrme, J. (2007). *Equity in education New directions*. Manchester: Centre for Equity in Education, The University of Manchester.

Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 231-238.

Ainscow, M., D. Muijs, and M. West. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, 9 (3), 192-202.

Ainscow, M., Farrell, P. & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (3), 211-229.

Αλκυόνη-Σύλλογος AMEA, (χ.χ.). *Η συμβολή της διεπιστημονικότητας στην ειδική αγωγή*. Ανακτήθηκε 2 Δεκεμβρίου 2015, από: <http://www.alkyoni-amea.gr/2359/%CE%B7-%CF%83%CF%85%CE%BC%CE%B2%CE%BF%CE%BB%CE%AE-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B4%CE%B9%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CF%82-%CF%83%CF%84>

Allee, V. (2000). Knowledge networks and communities of practice. *OD Practitioner: Journal of the organizational development network*, 32(4). Ανακτήθηκε 29

<http://www.odnetwork.org/odpoline/vol132n4/knowledgements.html>

Allen, J. (1999). *Class actions: Teaching for social justice in elementary and middle schools*. New York: Teachers College Press.

Anderson, S.E. & Togneri, W. (2003). *School district approaches to professional community building: Intentions, inventions, and tensions*. Paper presented at the annual conference of the international congress for school effectiveness and improvement. Sydney, Australia, January.

Ανδρέου, Α. & Μαντζούφας, Π. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Αιβάνης.

Angelides, P. (2001). Educational Research in Cyprus: towards collaborative models of inquiry to make sense of schools and their culture. *European Journal of Education*, 36 (1), 67-76.

Angelides, P. & Gibbs, P. (2007). Reflections on collaborative inquiry in Cyprus: lessons for researchers and practitioners. *Teacher Development*, 11 (1), 59-75.

Angelides, P., Evangelou, M. & Leigh, J. (2005). Implementing a collaborative Model of Action Research for Teacher Development. *Educational Action Research*, 13 (2), 275-290.

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Armstrong, D., Belmont, B. & Verillon, A. (2000). Inclusive Education. In: Armstrong, D., Armstrong, F. & Barton, L. (ed). *Inclusive education*. David Fulton, London.
- Atkin, J. M. (1989). Can educational Research Keep pace with educational reform. *Phi Delta Kappan*, 71 (3), 200-205.
- Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: Ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39, 39-55.
- Βαλσαμόπουλος Ν. (1998). *Ο Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου-Νηπιαγωγείου*. Λάρισα: Εκδόσεις Εκπαιδευτική Επικοινωνία.
- Bambino, D. (2002). Critical friends. *Educational Leadership*, 59 (6), 25-27.
- Βάμβουκας, Ι. Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βανέζης, Α. (2014). *Τσες ευκαιρίες μάθησης για όλα τα παιδιά*. Ανακτήθηκε 17 Ιουλίου 2016, από: <http://www.philenews.com/el-gr/f-me-apopsi-eponymes-gnomes/385/182753/ises-efkairies-mathisis-gia-ola-ta-paidia>
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Booth, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 87-99.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

- Booth, T. & Ainscow, M. (Eds) (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Booth, T., Ainscow, M. & Dyson, A. (1997) Understanding inclusion and exclusion in the English competitive education system. *International Journal of Inclusive Education*, 1 (4), 337–354.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Campbell, D & Stanley, J. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago, IL: Rand-McNally.
- Caplow, T. (1972). *L' enquête sociologique*. Paris: A. Colin.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση γνώση και έρευνα δράσης*. (Μτφρ. Αλεξάνδρα Παγανού-Λαμπράκη, Ευανθία Μηλίγκου και Κώτια Ροδιάδου-Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.
- Γενά, Α. (1997). *Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Chapman, C. & Allen, T. (2006). Collaborative reform for schools in difficulty. *Improving Schools*, 9 (3), 291-301.
- Γιακουμή, Σ. & Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Η Συνεργατική Κουλτούρα ως υποστηρικτικό εργαλείο στο έργο των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά από το 12^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου- 2012*.
- Clark, D. (1996). *Schools as learning communities*. London: Cassell.

- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1995). *Towards inclusive schools?* London: David Fulton Publishers.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Μτφρ. Χρυσούλα Μητσοπούλου & Μάνια Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cook, T.D. & Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for fields settings*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Creech, H. & Willard, T. (2001). *Managing knowledge networks for sustainable development*. Winnipeg, Manitoba: International Institute for Sustainable Development.
- Cuban, L. (1992). Managing dilemmas while building professional communities. *Educational Researcher*, 211, 4-11.
- Γώγου-Κρητικού, Α. (1994). *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς;*. Αθήνα: Πορεία.
- Darling-Hammond, L. & Mc Laughlin, M.W. (1995). *Policies that support professional development in an era of reform*. New York: National center for restructuring education, schools, and teaching.
- Dauber, S. L. & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society*. Albany, NY: SUNY Press.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. (Μετ. Α. Βακάκη) Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Day, C. (1998). Re-thinking school-university partnerships: a Swedish case study. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 807-819.

Δεμερτζή, Κ. (2006). Εκπαιδευτική αλλαγή: Ρητορεία, ουτοπία ή εφικτή πραγματικότητα. Στο Μπαγάκη, Γ.(Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.

DES (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (The Warnock Report)*. London: HMSO.

DfEE (1997). Excellence for all children: Meeting Special Educational needs. Green Paper, London: HMSO.

Didahou, E., Bagakis, G., Loumakou, M., Pomonis, M. & Valmas, F. (2009). *Teachers' self-education and professional development: An example through cooperation between preschool and primary teachers on children's transition*. Paper presented to the 33rd Collaborative Action Research Network(CARN) International Conference, Athens 1st November 2009.

Δίκτυο Έρευνας Σχολείων. (χ.χ.). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας/Συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου 2015, από: <http://schoolresearch.pre.uth.gr/main/article/sheseis-sholeiyo-oikogeneias-synergasia-ekpaideytikon-goneon-126>

- Doherty, J., MacBeath, J., Jardine, S., Smith, I. & McCall, J. (2001). Do schools need critical friends? In J. MacBeath & P. Mortimore (Eds.), *Improving school effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded: IS much of it justifiable?. *Exceptional Children*, 35 (1), 5-22.
- Dyson, A. and Millward A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman.
- Epstein, J.L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In A. Booth and J.F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Epstein, J.L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research*. New York: MacMillan.
- Everard, B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μτφρ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Flavell, J. & McGimsey, J. (1993). Creating an optimal learning environment. In R. Houton and S. Axelrod (Eds), *Behavior Analysis and Treatment*. New York: Plenum Publishers.
- Florian, L. (1998). *Inclusive practice - What, why and how?*. London: Routledge.

Freire, S., & César, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: How far is dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 341-354.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of Educational change*. London: Routledge Falmer.

Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the depths of educational reform*. New York: Falmer Press.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (Μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκης.

Gelso, C. J. (1979). Research in Counseling: Methodological and professional issues. *The Counseling Psychologist*, 8, 7-35.

Grochowski, P. (2012). *How to get pupils involved in eTwinning*. Ανακτήθηκε 25 Οκτωβρίου 2015, από: https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjxtcqbILLPAhXKwBQKHalUDqQQFgg5MAU&url=https%3A%2F%2Fwww.etwinning.net%2Fel%2Fpub%2Fdiscover%2Fpupils_corner%2Fhow_to_get_pupils_involved_in_.htm&usg=AFQjCNGAIEIr-BJs6qMIPXFbSWaZzk7ELw&sig2=C4tYpkDJBc6wooAPgLmk6Q

Ζηλιασκοπούλου, Δ. (χ.χ.). *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών*. Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου 2015, από:

http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_c/ziliaskopoulou.pdf

Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Hall, F. (1992). Assessment for Differentiation. *British Journal of Special Education*, 19 (1).

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Columbia University.

Hargreaves, A. (1995). «Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών. Ένας στόχος αλλαγής». Στο Hargreaves, A., & Fullan, M. (1995), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκη.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκη.

Haring, T. G. (1991). Social Relationships. In L. H. Meyer, C. A. Peck & L. Brown (Eds.), *Critical issues in the lives of people with severe disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Harris, A. (2002). Distributed Leadership in Schools: Leading or Misleading. *Keynote paper presented at the BELMAS annual conference*, Aston University Lakeside Conference Centre, Birmingham, England, 20-22nd September.

Harris, A. (2002). *School improvement. What's in it for schools?* New York: Routhledge Falmer.

- Hart, S. (1992). Differentiation – Way Forward or Retreat?. *British Journal of Special Education*, 19 (1), 10-12.
- Hayes, J. (1997). Access to higher education: an exploration of realities and possibilities. *International Journal of Inclusive Education*, 1 (3), 257-265.
- Himel, M.T., Hall, M.L., Henderson, V. & Floyd, R. (2000). A unique partnership: year 1 as a professional development school in an urban environment. *Teaching and Change*, 8 (1), 65-75.
- Hopkins, D., & Jackson, D. (2003). Building the capacity for leading and learning. In A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves & C. Chapman (Eds.), *Effective leadership for school improvement*. New York: RoutledgeFalmer.
- Hopkins, D. (2002). *The evolution of strategies for educational change: Implications for higher education*. A review for LTSN Generic Centre: Learning and Teaching Support Network.
- Horner, R. H., Sprague, J. R., & Flannery, K. B. (1993). Building functional curricula for students with severe intellectual disabilities and severe problem behaviors. In R. Van Houten, & S. Axelrod (Eds.), *Behavioral Analysis and Treatment*. New York: Plenum Publishers.
- Hoy, W.K. & Tarter, C.J. (1992). Collaborative decision making: empowering teachers. *The Canadian Administrator*, 32 (2), 1-9.
- Huberman, M. (1988). Teachers' careers and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 20 (2), 119-32.

- Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική οργάνωση και διοίκηση σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Θεοφιλίδης, Χ., Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία & Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Θρασυβουλίδου, Χ. (2005). *Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα ζητήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή του νόμου 2817/2000 για την Ειδική Αγωγή*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Jordan, A., Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 535-542.
- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καπαρουνάκη, Α & Πλακιά, Σ. (2007). *Στάσεις εργοδοτών για τα άτομα με νοητική καθυστέρηση του νομού Ηρακλείου Κρήτης*. Ηράκλειο: Πανεπιστήμιο Ηρακλείου.
- Καπαχτσή, Β. & Κακανά, Δ.Μ. (2010). Η συνεργατική έρευνα δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. *Action Researcher in Education*, 1, 40-52.
- Καπετάνου, Ε. & Μπαδικιάν, Σ. (2011). *Συνεργατική μάθηση και πρακτικές πρόληψης*. Ανακτήθηκε 5 Νοεμβρίου 2015, από: http://synergatiki-mathisi.blogspot.gr/2011/09/blog-post_27.html

- Kirk, S., Gallagher, J. & Anastasiow, N. (1997). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ., & Καμπουρίδης, Γ. (2004). Συμμετοχική Διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 9, σ. 33 – 41. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (1), 381-394.
- Κρουσταλλάκης, Γ. (1977). *Ψυχοπαιδαγωγική της σχολικής διαγνώσεως*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκη.
- Κωτσίκης, Β. (1998). *Εκπαιδευτικά συστήματα*. Αθήνα: Έλλην.
- Lave, J. & Wenger, E. (2005). *Κοινωνικές όψεις της μάθησης – Νόμιμη Περιφερειακή Συμμετοχή*. (Μετ. Ε. Γεωργιάδη) Αθήνα: Σαββάλας.
- Levin, J. R., & O'Donnell, A. M. (1999). What to do about educational research's credibility gaps? *Issues in Education*, 5 (2), 177–230.

- Lieberman, A. (1996). Creating intentional learning communities. *Educational Leadership*, 54 (3), 51-55.
- Lincoln, Y.S. (2000). Varieties of validity: Quality in qualitative research. In J. S. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*. New York: Agathon Press.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacGilchrist, B., Mortimore, P., Savage, J. & Beresford, C. (1995). *Planning Matters*. London: Paul Chapman Publishing.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Μτφρ. Δημητριάδου Ελένη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Α. Κόκκος (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- McClannahan, L. E. & Krantz, P. J. (1998). *Activity schedules for children with autism: Teaching independent behavior*. Bethesda, MD: Woodbine House.

- McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- Miller, M. D., Brownell, M., & Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65(2), 201-218.
- Milovic, S. & Cain, T. (2009). *Action research as a tool for professional development of advisers and teachers in Croatia*. Paper presented to the 33rd Collaborative Action Research Network (CARN) International Conference, Athens, 1st November 2009.
- Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι: Διαδικασίες δομικής μορφολογίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Mortimore, P. & Mortimore, J. (eds.) (1991). *The Primary Head: Roles, Responsibilities and Reflection*. London: Paul Chapman Publishing.
- Μπαγάκης, Γ. (2005). Προς αναζήτηση σύγχρονων λειτουργικών στοιχείων και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του «κριτικού φίλου» και του «διευκολυντή» στις επιστήμες. Στο Κ. Βρατσάλης (Επιμ.), *Κείμενα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπεζεβέγκης, Η. (1985) *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα, Τόμος Α.
- Μπουζάκης, Σ. (1994). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, Γενική και Τεχνοεπαγγελματική εκπαίδευση, τόμος Α', Μεταρρυθμιστικές προτάσεις 1913-1929*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο: ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- OECD (2001). *Education policy analysis*. Paris: OECD.
- Olson, J. & Platt J. (1996). *Teaching children and adolescents with special needs*. Englewood Cliffs : Merrill.
- Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαϊερωνύμου, Ε. (2015). *Ποσοτική Έρευνα κι Εκπαιδευτική Στατιστική*. Σημειώσεις μαθήματος. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1982). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 9, 46-54.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Κύπρος: Ιδιωτική Έκδοση.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Πασιαρδής, Π & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Πετρίδου, Ε. (2003). Ο Προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της Διοίκησης της Ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Χατζηπαναγιώτου, Π. (Επιμ.), *Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Πετρίδου, Ε., (2000). «Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας», στον τόμο: *Ο Προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, (επιμέλεια: Ζωή Παπαναούμ). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Powell, D.R. (1998). Research in review— Reweaving parents into early Childhood programs. *Toung children*, 53 (5).
- Purkey, S. & Smith, M. (1983). Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*, 83, 427-462.
- Riehl, C.J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70 (1), 55-81.
- Roll-Pettersson, L. (2008). Teacher's Perceived Efficacy and the Inclusion of a Pupil with Dyslexia or Mild Mental Retardation: Findings from Sweden. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43 (2), 174-185.
- Sailor, W. (1991). Special Education in the restructured schools. *Remedial and Special Education* 12, 8-22.

- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2001). *Η λειτουργία του σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Sanford, N. (1970). Whatever happened to action research. *Journal of Social Issues*, 26, 3-13.
- Scott-Jones, D. (1995). Parent - Child Interactions and Schools Achievement. In Ryan, B. A., Adams G. R., Gullotta, T. P., Weissberg, R. P. and Hampton, R. L. (eds), *The Family - School Connection*. 2, Theory, Research and Practice, Thousand Oaks CA: Sage.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 5-18.
- Sergiovanni, T. (1992). *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stainback, W. & Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Σταλίκας, Α. (2005). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταμέλος, Γ. & Μπαρτζάκη, Μ. (2005). *Διερευνώντας τη σχέση εκπαιδευτικού - γονέων για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης*. Πρακτικά

2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διοίκηση Α/Βαθμιας και Β/βαθμιας Εκπαίδευσης, Αρτα, 2-4/12/2005.

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

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Στρογγυλός, Β. & Ξανθάκου, Γ. (2007). «Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: Ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία», *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», 4-6 Μαΐου 2007, Αθήνα, σσ. 324-330.

Swick, K. (1997). Strengthening homeless families and their young children. *Dimensions of Early Childhood*, 25 (2), 29-34.

Swick, K., (1993). *Strengthening parents and families during the early childhood years*. Champaign IL: Stipes.

Swick, K. & Graves, S. (1993). *Empowering at-risk families during the early childhood years*. Washington, DC: National Education Association.

Symeonidou, S. & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25, 543-550.

- Συμεού, Λ. (2012). « Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: Το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας». *Πρακτικά από το 9^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου 2012*, 1055-1064
- Σωκράτους, Σ. & Αγγελίδης, Π. (2009). Συνδιδασκαλία στο νηπιαγωγείο: Προβλήματα και προοπτικές. Στο: Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Βελτίωση Σχολείων. Σχέση αμφίδρομη* (σελ. 52-74). Αθήνα: Ατραπός.
- Τασούλα, Β. (χ.χ.). *Comenius-Σχολική Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 25 Οκτωβρίου 2015, από: http://blogs.sch.gr/eu-pdede/eu_lifelonglearning/comenius
- Τάφα, Ε. (1998). *Συνεκπαίδευση Παιδιών με και χωρίς Προβλήματα Μάθησης και Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσουρής. Χ. (χ.χ.). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου 2016, από: <http://slideplayer.gr/slide/2658162/>
- Veugeliers, W. & O' Hair, M. (2005) (Eds.). *Network learning for educational change*. Berkshire: Open University Press.
- UN (1989). *The UN convention on the rights of the child*. New York: United Nations.
- UNESCO (2001). *The Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2000). *World Education Forum Final Report, Part II: Improving the quality and equity of education for all*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Declaration et Cadre d' action pour les besoins educatifs sreciaux*. Salamanque: UNESCO.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO

Warnock, H.M. (1978). *Special Education Needs, Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO.

Watkins, A. (2007). *Η Αξιολόγηση στο πλαίσιο της Συνεκπαίδευσης: Θέματα-Κλειδιά Πολιτικής και Πρακτικής*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

West, M. & Ainscow, M. (1991). *Managing School Development: A Practical Guide*. London: Fulton.

Weston, P. (1992). A Decade for Differentiation. *British Journal of Special Education*, 19 (1).

Wrightsman, L.S. (1974). *Assumptions about human nature: A social-psychological approach*. Monterey, California: Brooks/Cole Publishing Company.

Χαρούπιας, Α. (2003). *Η ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion)*. Ανακτήθηκε 29 Σεπτεμβρίου 2015, από:
http://imm.demokritos.gr/epeaek/library_attach/20041261621220.CharoupiasPart_2-1.pdf

Χατζηκαλλία, Κ. (χ.χ.). *Προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών – Συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων*. Ανακτήθηκε 17 Ιουλίου 2016, από:
<http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=370&cid=81>

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2006). *Δίκτυα έρευνας και συνεργασίας: ο ρόλος τους στην ευρωπαϊκή και ελληνική εκπαιδευτική πολιτική*. Πρακτικά ημερίδας θεματικού δικτύου έρευνας (MANEK): *Ζητήματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων: πραγματικότητα, έρευνα, εφαρμογές*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Χατζηπαναγιώτου, Π. & Μαρμαρά, Χ. (χ.χ.). *Πρακτικές δικτύωσης σχολείων: τα δίκτυα μάθησης ως μηχανισμός για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και διευθυντών*. Ανακτήθηκε 29 Σεπτεμβρίου 2015, από:
http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/xatzipanagiotou.pdf

Χριστομάνου Κ., (1982). Εκπαιδευτική έρευνα και Ελληνική Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 8, 52-57.

Χυτήρης, Λ. Σ. (1996). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά: η Ανθρώπινη Συμπεριφορά σε Οργανισμούς κι Επιχειρήσεις*. Αθήνα: Interbooks.

Zand, D.E. (1971). Trust and managerial problem solving. *Administrative Science Quarterly*, 17, 229-39.

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

N.3699\2008 ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008: *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.*

N.2986/2002 ΦΕΚ 24/Α/13-2-2002: *Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών, Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις.*

N.2817/2000 ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000: *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.*

N.1566/1985 ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985: *Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Άλλες Διατάξεις.*

N.1143/1981 ΦΕΚ 80/Α/31-3-1981: *Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαιδύσεως, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων.*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

ΓΙΑ ΤΑ ΔΙΚΤΥΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

Αγαπητέ συνάδελφε,

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της μεταπτυχιακής εργασίας με τίτλο «Προώθηση Συμπερίληψης μέσω των Δικτύων Συνεργασίας: Η περίπτωση σχολικών μονάδων και ΚΕ.Δ.Δ.Υ.» στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Ειδική Εκπαίδευση και Αγωγή» του Πανεπιστημίου της Λευκωσίας. Έχει σκοπό τη διερεύνηση της ύπαρξης –και της σημασίας αυτής– δικτύων συνεργασίας μεταξύ των σχολικών μονάδων της δημοτικής εκπαίδευσης και των εμπλεκομένων σε αυτή, όπως επίσης και της προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω των δικτύων αυτών. Σημειώστε ελεύθερα και ειλικρινά τις απόψεις σας, όποιες κι αν είναι αυτές.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο και τη βοήθειά σας!

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

- **ΦΥΛΟ:**

☐ άνδρας

☐ γυναίκα

- **ΗΛΙΚΙΑ:**

☐ 22-30

☐ 31-40

- ☐ 41-50
- ☐ 51 και άνω
- **ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:**
 - ☐ Παιδαγωγική Ακαδημία
 - ☐ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
 - ☐ Μεταπτυχιακό
 - ☐ Διδακτορικό
- **ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ-ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:**
 - ☐ Διδασκαλείο
 - ☐ Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. (Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης)
 - ☐ Π.Ε.Κ. (Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο)
 - ☐ Επιμορφωτικά Σεμινάρια
- **ΤΑΞΗ:** _____
- **ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:**
 - ☐ 0-10 χρόνια
 - ☐ 11-20 χρόνια
 - ☐ 21-30 χρόνια
 - ☐ 31 και άνω
- **ΡΟΛΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:**
 - ☐ εκπαιδευτικός γενικής αγωγής
 - ☐ εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής
 - ☐ διευθυντής/διευθύντρια
 - ☐ υποδιευθυντής/υποδιευθύντρια

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Θεωρείτε ότι η ανάπτυξη συνεργασιών είναι σημαντική στο χώρο της σχολικής μονάδας;

☐ ΝΑΙ

☐ ΟΧΙ

Παρακαλώ αιτιολογήστε την απάντησή σας

2. Έχει προκύψει κάποια συνεργασία στα πλαίσια του σχολείου σας;

☐ ΝΑΙ

☐ ΟΧΙ

Αν ναι, θα μπορούσατε να αναφέρετε ένα παράδειγμα;

3. Έχετε συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα συνεργασίας;

☐ ΝΑΙ

☐ ΟΧΙ

Αν έχετε συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα συνεργασίας, αναφέρετε ένα παράδειγμα. Αν όχι, αναφέρετε το λόγο ή τους λόγους για τους οποίους δε συμμετείχατε.

4. Ποια οφέλη θεωρείτε ότι μπορεί να έχει η ανάπτυξη συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου;

5. Θεωρείτε ότι η ανάπτυξη συνεργασιών μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

- ☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
☐ ΠΟΛΥ
☐ ΛΙΓΟ
☐ ΚΑΘΟΛΟΥ

Παρακαλώ αιτιολογήστε την απάντησή σας

6. Μεταξύ ποιων ατόμων/οργανισμών θεωρείτε ότι η ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας θα επέφερε τα θετικότερα αποτελέσματα αναφορικά με την προώθηση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

7. Θεωρείτε ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο είναι σημαντική;

- ☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

- ☐ ΠΟΛΥ
- ☐ ΛΙΓΟ
- ☐ ΚΑΘΟΛΟΥ

Παρακαλώ αιτιολογήστε την απάντησή σας

- 8. Υπάρχει αυτή τη στιγμή κάποια μορφή συνεργασίας στο σχολείο μεταξύ των εκπαιδευτικών;**

- ☐ ΝΑΙ
- ☐ ΟΧΙ

Αν ναι, σε ποιον τομέα;

- 9. Υπάρχει αυτή τη στιγμή κάποια μορφή συνεργασίας στο σχολείο μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων;**

- ☐ ΝΑΙ
- ☐ ΟΧΙ

Αν ναι, σε ποιον τομέα;

- 10. Υπάρχει αυτή τη στιγμή κάποια μορφή συνεργασίας στο σχολείο μεταξύ των εκπαιδευτικών και εξωτερικού εκπαιδευτικού φορέα (π.χ.: ΚΕ.Δ.Δ.Υ.);**

☐ ΝΑΙ

☐ ΟΧΙ

Αν ναι, σε ποιον τομέα;

11. Υπάρχει αυτή τη στιγμή κάποια ευρύτερη μορφή δικτύου συνεργασίας στο σχολείο σας;

☐ ΝΑΙ

☐ ΟΧΙ

12. Αν έχετε απαντήσει θετικά στην προηγούμενη ερώτηση, ποιοι εμπλέκονται στη διαδικασία της δημιουργίας του δικτύου συνεργασίας και υπό ποια ιδιότητα συμμετέχουν τα άτομα στη δημιουργία του δικτύου συνεργασίας;

13. Θεωρείτε ότι υπάρχει ανάγκη για ύπαρξη δικτύων συνεργασίας στο σχολείο;

☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

☐ ΠΟΛΥ

☐ ΛΙΓΟ

☐ ΚΑΘΟΛΟΥ

Παρακαλώ αιτιολογήστε την απάντησή σας

14. Θεωρείτε ότι η συνεργασία ανάμεσα στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και το σχολείο είναι σημαντική, ώστε να προωθήσει την συμπεριληπτική εκπαίδευση;

- ☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
- ☐ ΠΟΛΥ
- ☐ ΛΙΓΟ
- ☐ ΚΑΘΟΛΟΥ

Για ποιους λόγους πιστεύετε ότι ευσταθεί αυτό;

15. Πόσο συχνά απευθύνεστε στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για δημιουργία δικτύου συνεργασίας με σκοπό την παροχή συμπεριληπτικής και αντισταθμιστικής εκπαίδευσης προς τους μαθητές σας;

- ☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
- ☐ ΠΟΛΥ
- ☐ ΛΙΓΟ
- ☐ ΚΑΘΟΛΟΥ

16. Κατά πόσο ανταποκρίνεται το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στην έκκλησή σας για δημιουργία δικτύου συνεργασίας με αυτό;

- ☐ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
- ☐ ΠΟΛΥ
- ☐ ΛΙΓΟ
- ☐ ΚΑΘΟΛΟΥ

Παρακαλώ αιτιολογήστε την απάντησή σας

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας και τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα!



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Η συγκεκριμένη συνέντευξη αποτελεί μέρος της μεταπτυχιακής εργασίας με τίτλο «Προώθηση Συμπερίληψης μέσω των Δικτύων Συνεργασίας: Η περίπτωση σχολικών μονάδων και ΚΕ.Δ.Δ.Υ.» στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Ειδική Εκπαίδευση και Αγωγή» του πανεπιστημίου της Λευκωσίας. Έχει σκοπό να ερευνήσει την ύπαρξη –και τη σημασία αυτής –δικτύων συνεργασίας ανάμεσα σε σχολικές μονάδες της δημοτικής εκπαίδευσης και των εμπλεκομένων σε αυτή, όπως επίσης και της προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω αυτών των δικτύων.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

- **ΦΥΛΟ:**

- ☐ άνδρας
- ☐ γυναίκα

- **ΗΛΙΚΙΑ:**

- ☐ 22-30
- ☐ 31-40
- ☐ 41-50
- ☐ 51 και άνω

- **ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:**

- ☐ Παιδαγωγική Ακαδημία
- ☐ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

☐ Μεταπτυχιακό

☐ Διδακτορικό

• **ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ-ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:**

☐ Διδασκαλείο

☐ Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. (Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης)

☐ Π.Ε.Κ. (Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο)

☐ Επιμορφωτικά Σεμινάρια

• **ΤΑΞΗ:** _____

• **ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:**

☐ 0-10 χρόνια

☐ 11-20 χρόνια

☐ 21-30 χρόνια

☐ 31 και άνω

• **ΡΟΛΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:**

☐ εκπαιδευτικός γενικής αγωγής

☐ εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής

☐ διευθυντής/διευθύντρια

☐ υποδιευθυντής/υποδιευθύντρια

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Θεωρείτε ότι είναι σημαντική η ανάπτυξη συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου; Γιατί;
2. Θεωρείτε ότι υπάρχει συνεργασία στο σχολείο σας;
 - Αν ναι, υπό ποια μορφή και μεταξύ ποιων ατόμων;

- Αν όχι, γιατί θεωρείτε ότι υπάρχει έλλειψη συνεργασίας;
3. Ποιο είδος συνεργασίας θεωρείτε εσείς το πιο σημαντικό να αναπτύσσεται και να χρησιμοποιείται σε ένα σχολείο;
 4. Έχει υπάρξει κάποιο δίκτυο συνεργασίας στο σχολείο; Μεταξύ ποιων ατόμων ή φορέων;
 5. Στην περίπτωση ύπαρξης δικτύων συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου, πόσο εύκολη ή δύσκολη είναι η δημιουργία αυτών των δικτύων;
 6. Έχετε συμμετάσχει εσείς σε κάποιο δίκτυο συνεργασίας; Με ποιο τρόπο;
 - Αν όχι, για ποιους λόγους πιστεύετε ότι δε συμβαίνει αυτό;
 7. Πως αντιλαμβάνεστε την έννοια της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης»;
(αποσαφήνιση του όρου σε περίπτωση ανάγκης)
 8. Υπάρχουν πρακτικές οι οποίες κατά τη γνώμη σας προωθούν τη Συμπεριληπτική εκπαίδευση σε ένα σχολείο; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;
 9. Πιστεύετε πως η ανάπτυξη συνεργασίας μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;
 - Αν ναι, μεταξύ ποιων οργανισμών και ατόμων μπορεί να υπάρξει συνεργασία, ώστε να επιτευχθούν τα μέγιστα αποτελέσματα ως προς τη συμπερίληψη;
 - Αν όχι, για ποιους λόγους;
 10. Εφαρμόζεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σχολείο σας;
 - Αν ναι, σε ποιο βαθμό;
 - Με ποιους τρόπους;
 11. Ανακύπτουν οποιεσδήποτε δυσκολίες στην περίπτωση που εφαρμόζεται συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σχολείο σας; Ποιες θεωρείτε ότι είναι αυτές;
 12. Υπάρχουν στο σχολείο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

- Αν ναι, τι είδους ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρατηρούνται;

13. Πώς αντιμετωπίζονται οι περιπτώσεις των παιδιών με (ειδικές) εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του σχολείου;

- Σε ποιον απευθύνεστε για την παροχή υποστήριξης και βοήθειας;
- Πόσο άμεση είναι η ανταπόκριση;
- Η εν λόγω συνεργασία αποσκοπεί και στην προώθηση της συμπερίληψης πέραν της αντιμετώπισης του προβλήματος

14. Ποια είναι η σχέση του σχολείου με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;

Στην περίπτωση που η απάντηση του εκπαιδευτικού είναι θετική, θα γίνουν οι παρακάτω ερωτήσεις:

15. Πόσο συχνά απευθύνεται το σχολείο σας στον φορέα αυτόν;
16. Πόσο άμεσα ανταποκρίνεται το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στην έκκλησή σας;
17. Μπορεί η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. να βοηθήσει στην προώθηση της συμπερίληψης;
18. Στηρίζει το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. την εφαρμογή της συμπερίληψης;
19. Τι προτείνει το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.; Οι προτάσεις είναι γενικευμένες ή στοχεύουν ξεχωριστά στην κάθε περίπτωση παιδιού;
20. Οι γονείς είναι διατεθειμένοι να συνεργαστούν με σας και το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. προκειμένου να παράσχουν βοήθεια στο παιδί και να εφαρμοστεί ουσιαστικά συμπεριληπτική εκπαίδευση;
-

Στην περίπτωση που η απάντηση του εκπαιδευτικού στην ερώτηση 10 είναι αρνητική, θα συνεχίσουμε με τις εξής ερωτήσεις:

15. Για ποιο λόγο δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του σχολείου και του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

<u>ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 1</u>	
Θεωρείτε ότι είναι σημαντική η ανάπτυξη συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου; Γιατί;	Απόλυτα σημαντική. Καρποφόρα η πολυεπίπεδη συνεργασία. Η συνεργασία στο σχολείο βοηθά στην ανταλλαγή απόψεων και συμβουλών μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αλληλοϋποστήριξη. Τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται μεταξύ τους.
Θεωρείτε ότι υπάρχει συνεργασία στο σχολείο σας; <ul style="list-style-type: none"> • Αν ναι, υπό ποια μορφή και μεταξύ ποιων ατόμων; • Αν όχι, γιατί θεωρείτε ότι υπάρχει έλλειψη συνεργασίας; 	Ύπαρξη συνεργασίας στο σχολείο χωρίς να προωθείται στον μέγιστο βαθμό. <ul style="list-style-type: none"> • Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών για υλοποίηση δραστηριοτήτων και μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων σε οικονομικό επίπεδο.
Ποιο είδος συνεργασίας θεωρείτε εσείς το πιο σημαντικό να αναπτύσσεται και να χρησιμοποιείται σε ένα σχολείο;	Απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών –εκπαιδευτικών και γονέων –εκπαιδευτικών και μαθητών – μαθητών –σχολείου κι εξωτερικών φορέων.
Έχει υπάρξει κάποιο δίκτυο συνεργασίας στο σχολείο; Μεταξύ ποιων ατόμων ή φορέων;	Ύπαρξη δικτύου μεταξύ εκπαιδευτικών κι εκπαιδευτικών και γονέων.

Στην περίπτωση ύπαρξης δικτύων συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου, πόσο εύκολη ή δύσκολη είναι η δημιουργία αυτών των δικτύων;	Εφικτή η δημιουργία δικτύων με προϋπόθεση την επικοινωνία και τη συνεννόηση. Παρουσία περιπτώσεων αμέτοχων εκπαιδευτικών και γονέων.
Έχετε συμμετάσχει εσείς σε κάποιο δίκτυο συνεργασίας; Με ποιο τρόπο; <ul style="list-style-type: none"> • Αν όχι, για ποιους λόγους πιστεύετε ότι δε συμβαίνει αυτό; 	Μη συμμετοχή λόγω έλλειψης ευκαιριών και παρακίνησης από συναδέλφους. Μοναδική περίπτωση η συνεργασία για διοργάνωση σχολικής εορτής κι εκδρομής.
Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης»;	Όλοι οι μαθητές συμμετέχουν στις εφαρμοζόμενες στρατηγικές του εκπαιδευτικού.
Υπάρχουν πρακτικές οι οποίες κατά τη γνώμη σας προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε ένα σχολείο; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;	Υπαρξη τέτοιων πρακτικών: συζήτηση και σκέψη για τα υπάρχοντα προβλήματα μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.
Πιστεύετε πως η ανάπτυξη συνεργασίας μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης; <ul style="list-style-type: none"> • Αν ναι, μεταξύ ποιων οργανισμών και ατόμων μπορεί να υπάρξει συνεργασία, ώστε να επιτευχθούν τα μέγιστα αποτελέσματα ως προς τη συμπερίληψη; 	Προώθηση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω συνεργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών για αντιμετώπιση προβλημάτων και διεκπεραίωση εργασιών.

<ul style="list-style-type: none"> • Αν όχι, για ποιους λόγους; 	
<p>Εφαρμόζεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σχολείο σας;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν ναι, σε ποιο βαθμό; • Με ποιους τρόπους; 	<ul style="list-style-type: none"> • Εφαρμογή αλλά όχι στο μέγιστο βαθμό. • Εφαρμογή μέσω επικοινωνίας, δημιουργίας δραστηριοτήτων για εμπλοκή όλων των μαθητών και έκφρασης των απόψεων των μαθητών.
<p>Ανακύπτουν οποιεσδήποτε δυσκολίες στην περίπτωση που εφαρμόζεται συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σχολείο σας; Ποιες θεωρείτε ότι είναι αυτές;</p>	<p>Έλλειψη επικοινωνίας και χημείας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ιδιορρυθμία γονέων.</p>
<p>Υπάρχουν στο σχολείο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν ναι, τι είδους ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρατηρούνται; 	<p>Τρεις περιπτώσεις δυσλεξίας και τέσσερις περιπτώσεις ΔΕΠ-Υ.</p>
<p>Πώς αντιμετωπίζονται οι περιπτώσεις των παιδιών με (ειδικές) εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του σχολείου;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σε ποιον απευθύνεστε για την παροχή υποστήριξης και βοήθειας; • Πόσο άμεση είναι η ανταπόκριση; • Η εν λόγω συνεργασία αποσκοπεί 	<p>Προσπάθεια επικοινωνίας με τους γονείς.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Απεύθυνση σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και παιδοψυχολόγο. • Άμεση ανταπόκριση παιδοψυχολόγου, καθόλου άμεση ανταπόκριση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. • -

και στην προώθηση της συμπερίληψης πέραν της αντιμετώπισης του προβλήματος;	
Ποια είναι η σχέση του σχολείου με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;	Μέτρια.
Για ποιο λόγο δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του σχολείου και του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;	Καθυστερήση στην ανταπόκριση. Έλλειψη διάθεσης από το ειδικό επιστημονικό προσωπικό του φορέα αυτού.

<u>ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 2</u>	
Θεωρείτε ότι είναι σημαντική η ανάπτυξη συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου; Γιατί;	Σημαντική. Βελτίωση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη καλύτερων σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.
Θεωρείτε ότι υπάρχει συνεργασία στο σχολείο σας; <ul style="list-style-type: none">• Αν ναι, υπό ποια μορφή και μεταξύ ποιων ατόμων;• Αν όχι, γιατί θεωρείτε ότι υπάρχει έλλειψη συνεργασίας;	Ναι. <ul style="list-style-type: none">• Συνεργασία μεταξύ συλλόγου γονέων και κηδεμόνων κι εκπαιδευτικών και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.
Ποιο είδος συνεργασίας θεωρείτε εσείς το πιο σημαντικό να αναπτύσσεται και να χρησιμοποιείται σε ένα σχολείο;	Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών για την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν.
Έχει υπάρξει κάποιο δίκτυο συνεργασίας	Δίκτυο συνεργασίας μεταξύ

στο σχολείο; Μεταξύ ποιων ατόμων ή φορέων;	εκπαιδευτικών και συλλόγου γονέων και κηδεμόνων.
Στην περίπτωση ύπαρξης δικτύων συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου, πόσο εύκολη ή δύσκολη είναι η δημιουργία αυτών των δικτύων;	Αρκετά δύσκολη και για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η ουσιαστική επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς.
Έχετε συμμετάσχει εσείς σε κάποιο δίκτυο συνεργασίας; Με ποιο τρόπο; <ul style="list-style-type: none"> • Αν όχι, για ποιους λόγους πιστεύετε ότι δε συμβαίνει αυτό; 	Όχι, ελλείπει ευκαιρίας λόγω σύντομης παρουσίας στο σχολείο.
Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης»;	Προσπάθεια ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον.
Υπάρχουν πρακτικές οι οποίες κατά τη γνώμη σας προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε ένα σχολείο; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;	Η ισομερής ενασχόληση του εκπαιδευτικού με όλους τους μαθητές.
Πιστεύετε πως η ανάπτυξη συνεργασίας μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης; <ul style="list-style-type: none"> • Αν ναι, μεταξύ ποιων οργανισμών και ατόμων μπορεί να υπάρξει συνεργασία, ώστε να επιτευχθούν τα μέγιστα αποτελέσματα ως προς τη 	Ναι. Μέσω της συνεργασίας βοηθούνται οι μαθητές. <ul style="list-style-type: none"> • Υπουργείο Παιδείας -Α'/βάθμια εκπαίδευση -ΠΤΔΕ -σύλλογος γονέων και κηδεμόνων -Εκκλησία

<p>συμπερίληψη;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν όχι, για ποιους λόγους; 	
<p>Εφαρμόζεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σχολείο σας;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν ναι, σε ποιο βαθμό; • Με ποιους τρόπους; 	<p>Ναι, αλλά όχι όσο θα έπρεπε.</p>
<p>Ανακύπτουν οποιεσδήποτε δυσκολίες στην περίπτωση που εφαρμόζεται συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σχολείο σας; Ποιες θεωρείτε ότι είναι αυτές;</p>	<p>Ναι. Δυσκολία συγχρονισμού εκπαιδευτικής διαδικασίας λόγω διαφορετικότητας μαθητών.</p>
<p>Υπάρχουν στο σχολείο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν ναι, τι είδους ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρατηρούνται; 	<p>Ναι.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Δυσλεξία και ψυχοσυναισθηματική διαταραχή.
<p>Πώς αντιμετωπίζονται οι περιπτώσεις των παιδιών με (ειδικές) εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του σχολείου;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σε ποιον απευθύνεστε για την παροχή υποστήριξης και βοήθειας; • Πόσο άμεση είναι η ανταπόκριση; • Η εν λόγω συνεργασία αποσκοπεί και στην προώθηση της συμπερίληψης πέραν της 	<p>Συνεχής ενασχόληση εκπαιδευτικού με μαθητές.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ΚΕ.Δ.Δ.Υ. • Όσο το δυνατόν καλύτερη και ταχύτερη ανταπόκριση. • Ναι.

αντιμετώπισης του προβλήματος;	
Ποια είναι η σχέση του σχολείου με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;	Καλή.
Πόσο συχνά απευθύνεται το σχολείο σας στον φορέα αυτόν;	Αραιά και πού.
Πόσο άμεσα ανταποκρίνεται το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στην έκκλησή σας;	Άμεσα.
Μπορεί η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. να βοηθήσει στην προώθηση της συμπερίληψης;	Ναι. Παροχή εξειδικευμένων γνώσεων για τις περιπτώσεις των μαθητών.
Στηρίζει το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. την εφαρμογή της συμπερίληψης;	Όχι ιδιαίτερα.
Τι προτείνει το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.; Οι προτάσεις είναι γενικευμένες ή στοχεύουν ξεχωριστά στην κάθε περίπτωση παιδιού;	Γενικευμένες προτάσεις χωρίς στόχευση στις ξεχωριστές ιδιαιτερότητες των μαθητών.
Οι γονείς είναι διατεθειμένοι να συνεργαστούν με σας και το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. προκειμένου να παράσχουν βοήθεια στο παιδί και να εφαρμοστεί ουσιαστικά συμπεριληπτική εκπαίδευση;	Απουσία συνεργασίας λόγω έλλειψης χρόνου και δυσκολιών καθημερινότητας. Πρέπει να υπάρχει περισσότερη συνεργασία σχολείου-ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

<u>ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 3</u>	
Θεωρείτε ότι είναι σημαντική η ανάπτυξη συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου; Γιατί;	Ναι. Σημαντική η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών προς αντιμετώπιση προβλημάτων.

<p>Θεωρείτε ότι υπάρχει συνεργασία στο σχολείο σας;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν ναι, υπό ποια μορφή και μεταξύ ποιων ατόμων; • Αν όχι, γιατί θεωρείτε ότι υπάρχει έλλειψη συνεργασίας; 	<p>Ναι.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Συνεργασία μεταξύ διευθυντή κι εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση προβληματικής και παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών.
<p>Ποιο είδος συνεργασίας θεωρείτε εσείς το πιο σημαντικό να αναπτύσσεται και να χρησιμοποιείται σε ένα σχολείο;</p>	<p>Συνεργασία εσωτερικών κι εξωτερικών φορέων για υλοποίηση θετικών και αποτελεσματικών ενεργειών στο σχολείο.</p>
<p>Έχει υπάρξει κάποιο δίκτυο συνεργασίας στο σχολείο; Μεταξύ ποιων ατόμων ή φορέων;</p>	<p>Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων για την επίλυση οικονομικών προβλημάτων. Συνεργασία σχολείου και δημοτικών αρχών για τις όποιες ανάγκες προκύπτουν</p>
<p>Στην περίπτωση ύπαρξης δικτύων συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου, πόσο εύκολη ή δύσκολη είναι η δημιουργία αυτών των δικτύων;</p>	<p>Αρκετά δύσκολη λόγω έλλειψης κοινής γραμμής και συνεννόησης των συνεργαζόμενων μελών.</p>
<p>Έχετε συμμετάσχει εσείς σε κάποιο δίκτυο συνεργασίας; Με ποιο τρόπο;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν όχι, για ποιους λόγους πιστεύετε ότι δε συμβαίνει αυτό; 	<p>Ναι. Στη δημιουργία θεατρικής ομάδας και προετοιμασίας παράστασης.</p>
<p>Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης»;</p>	<p>Ισότητα μαθητών με ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις και ίδιες ανάγκες.</p>
<p>Υπάρχουν πρακτικές οι οποίες κατά τη</p>	<p>Σεμινάρια και ημερίδες για την εξίσου</p>

<p>γνώμη σας προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε ένα σχολείο; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;</p>	<p>αντιμετώπιση των μαθητών.</p>
<p>Πιστεύετε πως η ανάπτυξη συνεργασίας μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν ναι, μεταξύ ποιων οργανισμών και ατόμων μπορεί να υπάρξει συνεργασία, ώστε να επιτευχθούν τα μέγιστα αποτελέσματα ως προς τη συμπερίληψη; • Αν όχι, για ποιους λόγους; 	<p>Ναι.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Μεταξύ εκπαιδευτικών και ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ή και ιδιωτικών εκπαιδευτικών φορέων
<p>Εφαρμόζεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σχολείο σας;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν ναι, σε ποιο βαθμό; • Με ποιους τρόπους; 	<p>Όχι. Απουσία ιδιαίτερης ανάγκης.</p>
<p>Ανακύπτουν οποιεσδήποτε δυσκολίες στην περίπτωση που εφαρμόζεται συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σχολείο σας; Ποιες θεωρείτε ότι είναι αυτές;</p>	<p>-</p>
<p>Υπάρχουν στο σχολείο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν ναι, τι είδους ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες 	<p>Όχι.</p>

παρατηρούνται;	
<p>Πώς αντιμετωπίζονται οι περιπτώσεις των παιδιών με (ειδικές) εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του σχολείου;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σε ποιον απευθύνεστε για την παροχή υποστήριξης και βοήθειας; • Πόσο άμεση είναι η ανταπόκριση; • Η εν λόγω συνεργασία αποσκοπεί και στην προώθηση της συμπερίληψης πέραν της αντιμετώπισης του προβλήματος; 	-
Ποια είναι η σχέση του σχολείου με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;	-
Για ποιο λόγο δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του σχολείου και του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;	Απουσία προβλημάτων μαθησιακών δυσκολιών.

<u>ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 4</u>	
<p>Θεωρείτε ότι είναι σημαντική η ανάπτυξη συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου;</p> <p>Γιατί;</p>	<p>Πάρα πολύ σημαντική. Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών.</p> <p>Διδασκαλία περισσότερο ομαδοσυνεργατική. Απομάκρυνση εκπαιδευτικού από το ρόλο δασκάλου-αυθεντία.</p>
Θεωρείτε ότι υπάρχει συνεργασία στο σχολείο σας;	<p>Όχι.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Μη σωστή αξιοποίηση ληφθείσας

<ul style="list-style-type: none"> • Αν ναι, υπό ποια μορφή και μεταξύ ποιων ατόμων; • Αν όχι, γιατί θεωρείτε ότι υπάρχει έλλειψη συνεργασίας; 	<p>κατάρτισης από τους εκπαιδευτικούς.</p> <p>Εγωκεντρικός χαρακτήρας και ιδιοσυγκρασία εκπαιδευτικών.</p>
Ποιο είδος συνεργασίας θεωρείτε εσείς το πιο σημαντικό να αναπτύσσεται και να χρησιμοποιείται σε ένα σχολείο;	Συνεργασία εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων.
Έχει υπάρξει κάποιο δίκτυο συνεργασίας στο σχολείο; Μεταξύ ποιων ατόμων ή φορέων;	Όχι.
Στην περίπτωση ύπαρξης δικτύων συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου, πόσο εύκολη ή δύσκολη είναι η δημιουργία αυτών των δικτύων;	-
<p>Έχετε συμμετάσχει εσείς σε κάποιο δίκτυο συνεργασίας; Με ποιο τρόπο;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν όχι, για ποιους λόγους πιστεύετε ότι δε συμβαίνει αυτό; 	<p>Ναι. Ως βοηθός συντονιστή σε έρευνα στα πλαίσια διαπολιτισμικού προγράμματος.</p>
Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης»;	Περίπλοκη έννοια. Δύσκολη στην εφαρμογή της ως εργαλείο μάθησης λόγω διαφορετικότητας προσωπικοτήτων μαθητών κι εκπαιδευτικών.
Υπάρχουν πρακτικές οι οποίες κατά τη γνώμη σας προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε ένα σχολείο; Αν ναι, ποιες	Διαθεματικές εργασίες με σκοπό την προώθηση ομαδοσυνεργατικού μοντέλου μάθησης και λειτουργίας.

είναι αυτές;	
<p>Πιστεύετε πως η ανάπτυξη συνεργασίας μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν ναι, μεταξύ ποιων οργανισμών και ατόμων μπορεί να υπάρξει συνεργασία, ώστε να επιτευχθούν τα μέγιστα αποτελέσματα ως προς τη συμπερίληψη; • Αν όχι, για ποιους λόγους; 	<p>Μπορεί. Συνεργασία μη μοναδική προϋπόθεση προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Απαραίτητη και η κατάλληλη κατάρτιση του εκπαιδευτικού.</p>
<p>Εφαρμόζεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σχολείο σας;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν ναι, σε ποιο βαθμό; • Με ποιους τρόπους; 	<p>Όχι.</p>
<p>Ανακύπτουν οποιεσδήποτε δυσκολίες στην περίπτωση που εφαρμόζεται συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σχολείο σας; Ποιες θεωρείτε ότι είναι αυτές;</p>	-
<p>Υπάρχουν στο σχολείο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν ναι, τι είδους ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρατηρούνται; 	<p>Ναι.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Δυσλεξία περισσότερο συνηθισμένη και μια μορφή ελαφράς νοητικής υστέρησης.
<p>Πώς αντιμετωπίζονται οι περιπτώσεις</p>	<p>Σε περίπτωση στοιχειώδους</p>

<p>των παιδιών με (ειδικές) εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του σχολείου;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σε ποιον απευθύνεστε για την παροχή υποστήριξης και βοήθειας; • Πόσο άμεση είναι η ανταπόκριση; • Η εν λόγω συνεργασία αποσκοπεί και στην προώθηση της συμπερίληψης πέραν της αντιμετώπισης του προβλήματος; 	<p>ενδιαφέροντος από το σύνολο των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται παραπομπή στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Άγνοια για την αμεσότητα ανταπόκρισης του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.
<p>Ποια είναι η σχέση του σχολείου με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;</p>	<p>Απουσία συνεργασίας με τον φορέα.</p>
<p>Για ποιο λόγο δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του σχολείου και του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;</p>	<p>Απουσία ενδιαφέροντος κυρίως από το σύνολο των εκπαιδευτικών.</p>

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 5

<p>Θεωρείτε ότι είναι σημαντική η ανάπτυξη συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου; Γιατί;</p>	<p>Πάρα πολύ σημαντική. Άμεση επίλυση προβλημάτων και αλληλοσυμπλήρωση απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.</p>
<p>Θεωρείτε ότι υπάρχει συνεργασία στο σχολείο σας;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν ναι, υπό ποια μορφή και μεταξύ ποιων ατόμων; • Αν όχι, γιατί θεωρείτε ότι υπάρχει έλλειψη συνεργασίας; 	<p>Όχι. Προσωπική προσπάθεια προώθησης συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Απουσία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών λόγω έλλειψης επικοινωνίας και μη αποδοχής νέων καινοτόμων ιδεών.

Ποιο είδος συνεργασίας θεωρείτε εσείς το πιο σημαντικό να αναπτύσσεται και να χρησιμοποιείται σε ένα σχολείο;	Ιδανική η συνεργασία εκπαιδευτικών και η συνεργασία μαθητών με σκοπό την προώθηση της ομαδοσυνεργατικότητας.
Έχει υπάρξει κάποιο δίκτυο συνεργασίας στο σχολείο; Μεταξύ ποιων ατόμων ή φορέων;	Συνεργασία μεταξύ σχολείου και συλλόγου γονέων.
Στην περίπτωση ύπαρξης δικτύων συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου, πόσο εύκολη ή δύσκολη είναι η δημιουργία αυτών των δικτύων;	Αρκετά δύσκολη εξαιτίας πλουραλισμού απόψεων, έλλειψης προθυμίας για υλοποίηση προγραμμάτων και ατομικής λειτουργίας-εργασίας.
Έχετε συμμετάσχει εσείς σε κάποιο δίκτυο συνεργασίας; Με ποιο τρόπο; <ul style="list-style-type: none"> Αν όχι, για ποιους λόγους πιστεύετε ότι δε συμβαίνει αυτό; 	Μόνο με το σύλλογο γονέων για διοργάνωση εκδρομών και ημερίδας.
Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης»;	Εμπλοκή όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία..
Υπάρχουν πρακτικές οι οποίες κατά τη γνώμη σας προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε ένα σχολείο; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;	Παραχώρηση δικαιώματος σε όλα τα παιδιά για έκφραση των απόψεών τους. Δημιουργία κλίματος ομάδας εντός της τάξης, ώστε να προωθηθεί η συνεργασία στα παιδιά. Ανάθεση ομαδικών εργασιών και διαμοιρασμός υποχρεώσεων μεταξύ των μαθητών.
Πιστεύετε πως η ανάπτυξη συνεργασίας μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο	Ναι. <ul style="list-style-type: none"> Μεταξύ των μαθητών και μεταξύ

<p>προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν ναι, μεταξύ ποιων οργανισμών και ατόμων μπορεί να υπάρξει συνεργασία, ώστε να επιτευχθούν τα μέγιστα αποτελέσματα ως προς τη συμπερίληψη; • Αν όχι, για ποιους λόγους; 	<p>των εκπαιδευτικών.</p>
<p>Εφαρμόζεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σχολείο σας;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν ναι, σε ποιο βαθμό; • Με ποιους τρόπους; 	<p>Όχι, παρά μόνο μεμονωμένα σε ορισμένες τάξεις.</p>
<p>Ανακύπτουν οποιεσδήποτε δυσκολίες στην περίπτωση που εφαρμόζεται συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σχολείο σας; Ποιες θεωρείτε ότι είναι αυτές;</p>	<p>Ναι. Άγνοια εκπαιδευτικών για τη σημαντικότητα της εφαρμογής αυτής της μεθόδου και της αποτελεσματικότητάς της. Έλλειψη προθυμίας και κατάρτισης.</p>
<p>Υπάρχουν στο σχολείο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν ναι, τι είδους ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρατηρούνται; 	<p>Ναι.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Δυσλεξία και ΔΕΠ-Υ.
<p>Πώς αντιμετωπίζονται οι περιπτώσεις των παιδιών με (ειδικές) εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του σχολείου;</p>	<p>Μεμονωμένη προσπάθεια κι εργασία εκπαιδευτικών κατόπιν συνεννόησης με τους γονείς.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Σε ποιον απευθύνεστε για την παροχή υποστήριξης και βοήθειας; • Πόσο άμεση είναι η ανταπόκριση; • Η εν λόγω συνεργασία αποσκοπεί και στην προώθηση της συμπερίληψης πέραν της αντιμετώπισης του προβλήματος; 	<ul style="list-style-type: none"> • Στους γονείς. • Άμεση ανταπόκριση και προθυμία για βοήθεια. Περιπτώσεις απρόθυμων γονέων λόγω μη αποδοχής των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών τους. • -
Ποια είναι η σχέση του σχολείου με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;	Όχι πολύ καλή.
Για ποιο λόγο δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του σχολείου και του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;	Σχολείο σε απομακρυσμένο τόπο σε σχέση με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., απουσία ενδιαφέροντος από τον φορέα, καθυστερημένη ανταπόκριση.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 6

Θεωρείτε ότι είναι σημαντική η ανάπτυξη συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου; Γιατί;	Σημαντική. Χωρίς συνεργασία δε λειτουργεί το σχολείο. Θετικά αποτελέσματα. Προώθηση νέων πρακτικών. Αλληλοϋποστήριξη εκπαιδευτικών. Αντιμετώπιση προβλημάτων.
Θεωρείτε ότι υπάρχει συνεργασία στο σχολείο σας;	Ναι.
<ul style="list-style-type: none"> • Αν ναι, υπό ποια μορφή και μεταξύ ποιων ατόμων; 	<ul style="list-style-type: none"> • Συνεργασία μεταξύ συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, εκπαιδευτικών και δήμου.

<ul style="list-style-type: none"> • Αν όχι, γιατί θεωρείτε ότι υπάρχει έλλειψη συνεργασίας; 	
Ποιο είδος συνεργασίας θεωρείτε εσείς το πιο σημαντικό να αναπτύσσεται και να χρησιμοποιείται σε ένα σχολείο;	Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών. Εκπαιδευτικοί-συνδεδετικός κρίκος σχολείου.
Έχει υπάρξει κάποιο δίκτυο συνεργασίας στο σχολείο; Μεταξύ ποιων ατόμων ή φορέων;	Δίκτυο συνεργασίας μεταξύ σχολείου και δήμου.
Στην περίπτωση ύπαρξης δικτύων συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου, πόσο εύκολη ή δύσκολη είναι η δημιουργία αυτών των δικτύων;	Δεν είναι δύσκολή με την προϋπόθεση της συνεννόησης και της επικοινωνίας των απόψεων.
Έχετε συμμετάσχει εσείς σε κάποιο δίκτυο συνεργασίας; Με ποιο τρόπο; <ul style="list-style-type: none"> • Αν όχι, για ποιους λόγους πιστεύετε ότι δε συμβαίνει αυτό; 	Συνεργασία εκπαιδευτικών με τον δήμο. Χρηματοδότηση εκπαιδευτικών δράσεων από τον δήμο.
Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης»;	Τρόπος διδασκαλίας –παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά –συμμετοχή όλων των παιδιών στο σύνολο των δραστηριοτήτων.
Υπάρχουν πρακτικές οι οποίες κατά τη γνώμη σας προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε ένα σχολείο; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;	Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, οργάνωση δραστηριοτήτων στα πλαίσια των μαθημάτων, δράσεις στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης και της Φυσικής Αγωγής.

<p>Πιστεύετε πως η ανάπτυξη συνεργασίας μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν ναι, μεταξύ ποιων οργανισμών και ατόμων μπορεί να υπάρξει συνεργασία, ώστε να επιτευχθούν τα μέγιστα αποτελέσματα ως προς τη συμπερίληψη; • Αν όχι, για ποιους λόγους; 	<p>Φυσικά με τη βοήθεια της ουσιαστικής επικοινωνίας.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, συνεργασία εκπαιδευτικών και ειδικού επιστημονικού προσωπικού εξωτερικών φορέων.
<p>Εφαρμόζεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σχολείο σας;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν ναι, σε ποιο βαθμό; • Με ποιους τρόπους; 	<p>Ναι, στο βαθμό που υπάρχει δυνατότητα. Όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, συμμετέχουν στην τάξη. Περισσότερες διδακτικές ώρες και παρουσία επιπλέον εκπαιδευτικού στην τάξη για τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας με εύκολες δραστηριότητες, ώστε τα παιδιά να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά και να αποκτούν κίνητρα.</p>
<p>Ανακύπτουν οποιεσδήποτε δυσκολίες στην περίπτωση που εφαρμόζεται συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σχολείο</p>	<p>Ναι. Καθυστέρηση από Υπουργείο Παιδείας για πρόσληψη επιπλέον εκπαιδευτικών που θα βοηθούν στη</p>

σας; Ποιες θεωρείτε ότι είναι αυτές;	διδασκαλία.
Υπάρχουν στο σχολείο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; • Αν ναι, τι είδους ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρατηρούνται;	Ναι. • Δυσλεξία, κινητικά προβλήματα, ΔΕΠ-Υ.
Πώς αντιμετωπίζονται οι περιπτώσεις των παιδιών με (ειδικές) εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του σχολείου; • Σε ποιον απευθύνεστε για την παροχή υποστήριξης και βοήθειας; • Πόσο άμεση είναι η ανταπόκριση; • Η εν λόγω συνεργασία αποσκοπεί και στην προώθηση της συμπερίληψης πέραν της αντιμετώπισης του προβλήματος;	Σημαντική η βοήθεια των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης και των γονέων. • ΚΕ.Δ.Δ.Υ. • Σχετικά άμεση. • Ναι.
Ποια είναι η σχέση του σχολείου με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;	Αρκετά καλή.
Πόσο συχνά απευθύνεται το σχολείο σας στον φορέα αυτόν;	Αρκετά συχνά –παρουσία αρκετών περιπτώσεων που χρήζουν βοήθειας.
Πόσο άμεσα ανταποκρίνεται το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στην έκκλησή σας;	Σχετικά άμεσα.
Μπορεί η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. να βοηθήσει	Ναι.

στην προώθηση της συμπερίληψης;	
Στηρίζει το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. την εφαρμογή της συμπερίληψης;	Ναι.
Τι προτείνει το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.; Οι προτάσεις είναι γενικευμένες ή στοχεύουν ξεχωριστά στην κάθε περίπτωση παιδιού;	Γενικευμένες και τυπικές προτάσεις. Κατόπιν αξιολόγησης μαθητή πραγματοποίηση συχνής επικοινωνίας με το ειδικό επιστημονικό προσωπικό του φορέα. Παροχή εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης, παροχή ιδεών για δραστηριότητες εμπλοκής των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία.
Οι γονείς είναι διατεθειμένοι να συνεργαστούν με σας και το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. προκειμένου να παράσχουν βοήθεια στο παιδί και να εφαρμοστεί ουσιαστικά συμπεριληπτική εκπαίδευση;	Συνεργασία με την πλειοψηφία γονέων. Η μειοψηφία δε συνεργάζεται λόγω μη αποδοχής των δυσκολιών του παιδιού. Χαρακτηρισμός παιδιού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ως μη φυσιολογικό. Θέμα νοοτροπίας.

<u>ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 7</u>	
Θεωρείτε ότι είναι σημαντική η ανάπτυξη συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου; Γιατί;	Πολύ σημαντική. Ανταλλαγή απόψεων, σταδιακή αλλαγή και βελτίωση κουλτούρας σχολείου, βελτίωση διδασκαλίας, αντιμετώπιση προβλημάτων.

<p>Θεωρείτε ότι υπάρχει συνεργασία στο σχολείο σας;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν ναι, υπό ποια μορφή και μεταξύ ποιων ατόμων; • Αν όχι, γιατί θεωρείτε ότι υπάρχει έλλειψη συνεργασίας; 	<p>Ναι.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών σε επίπεδο μαθησιακό και γνωστικό.
<p>Ποιο είδος συνεργασίας θεωρείτε εσείς το πιο σημαντικό να αναπτύσσεται και να χρησιμοποιείται σε ένα σχολείο;</p>	<p>Συνεργασία μεταξύ μαθητών.</p>
<p>Έχει υπάρξει κάποιο δίκτυο συνεργασίας στο σχολείο; Μεταξύ ποιων ατόμων ή φορέων;</p>	<p>Δίκτυο συνεργασίας –με ευρύτερη μορφή συνεργασίας –μεταξύ των εκπαιδευτικών όλων των τάξεων.</p>
<p>Στην περίπτωση ύπαρξης δικτύων συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου, πόσο εύκολη ή δύσκολη είναι η δημιουργία αυτών των δικτύων;</p>	<p>Εύκολη δεδομένης της επιθυμίας όλων για συνεργασία με σκοπό τη βελτίωση του σχολείου, την αλληλοβοήθεια και τη βοήθεια των μαθητών. Θέμα διάθεσης κι επικοινωνίας.</p>
<p>Έχετε συμμετάσχει εσείς σε κάποιο δίκτυο συνεργασίας; Με ποιο τρόπο;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν όχι, για ποιους λόγους πιστεύετε ότι δε συμβαίνει αυτό; 	<p>Συμμετοχή στο δίκτυο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σύνταξη κι έκδοση σχολικής εφημερίδας. Συντονισμός παιδιών κι εύρεση κατάλληλου υλικού.</p>
<p>Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης»;</p>	<p>Αφορά στον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές.</p>

Υπάρχουν πρακτικές οι οποίες κατά τη γνώμη σας προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε ένα σχολείο; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;	Τροποποίηση διδασκαλίας, διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης για την αύξηση ενδιαφέροντος και συμμετοχής όλων των μαθητών.
Πιστεύετε πως η ανάπτυξη συνεργασίας μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;	Ναι. <ul style="list-style-type: none"> Εκπαιδευτικοί και μαθητές.
<ul style="list-style-type: none"> Αν ναι, μεταξύ ποιων οργανισμών και ατόμων μπορεί να υπάρξει συνεργασία, ώστε να επιτευχθούν τα μέγιστα αποτελέσματα ως προς τη συμπερίληψη; Αν όχι, για ποιους λόγους; 	
Εφαρμόζεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σχολείο σας;	Ναι, σε μεγάλο βαθμό. Συνεργασία εκπαιδευτικών. Αλλαγή διδασκαλίας μέσω δραστηριοτήτων κλιμακούμενης δυσκολίας για όλους τους μαθητές. Χορηγίες δήμου για υλοποίηση επισκέψεων σε χώρους για επιτόπια μελέτη.
Ανακύπτουν οποιεσδήποτε δυσκολίες στην περίπτωση που εφαρμόζεται συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σχολείο σας; Ποιες θεωρείτε ότι είναι αυτές;	Όχι ιδιαίτερα. Ωστόσο, παρουσία επικοινωνίας και κοινής σκέψης, στοιχεία που επιλύουν κάθε εμπόδιο.

Υπάρχουν στο σχολείο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	Ναι.
<ul style="list-style-type: none"> • Αν ναι, τι είδους ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρατηρούνται; 	<ul style="list-style-type: none"> • Δυσλεξία.
Πώς αντιμετωπίζονται οι περιπτώσεις των παιδιών με (ειδικές) εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του σχολείου;	Συνεργασία εκπαιδευτικών και ΚΕ.Δ.Δ.Υ.
<ul style="list-style-type: none"> • Σε ποιον απευθύνεστε για την παροχή υποστήριξης και βοήθειας; • Πόσο άμεση είναι η ανταπόκριση; • Η εν λόγω συνεργασία αποσκοπεί και στην προώθηση της συμπερίληψης πέραν της αντιμετώπισης του προβλήματος; 	<ul style="list-style-type: none"> • ΚΕ.Δ.Δ.Υ. • Όχι πάντα άμεση. • -
Ποια είναι η σχέση του σχολείου με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;	Σχετικά καλή.
Πόσο συχνά απευθύνεται το σχολείο σας στον φορέα αυτόν;	Συχνά λόγω των περιπτώσεων μαθητών με δυσλεξία.
Πόσο άμεσα ανταποκρίνεται το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στην έκκλησή σας;	Ανταποκρίνεται αλλά όχι πάντα άμεσα.
Μπορεί η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. να βοηθήσει στην προώθηση της συμπερίληψης;	Ναι.

Στηρίζει το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. την εφαρμογή της συμπερίληψης;	Ναι, αλλά δεν προτείνει τρόπους.
Τι προτείνει το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.; Οι προτάσεις είναι γενικευμένες ή στοχεύουν ξεχωριστά στην κάθε περίπτωση παιδιού;	Γενικευμένη διάγνωση χωρίς προτάσεις αντιμετώπισης σε εξατομικευμένο επίπεδο.
Οι γονείς είναι διατεθειμένοι να συνεργαστούν με σας και το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. προκειμένου να παράσχουν βοήθεια στο παιδί και να εφαρμοστεί ουσιαστικά συμπεριληπτική εκπαίδευση;	Ναι.

<u>ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 8</u>	
Θεωρείτε ότι είναι σημαντική η ανάπτυξη συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου; Γιατί;	Συνεργασία θεμελιώδες στοιχείο σχολείου. Ομαλή λειτουργία σχολείου, ανταλλαγή απόψεων, βελτίωση εκπαιδευτικής πράξης, εκπαιδευτικών και μαθητών. Παραδειγματισμός μαθητών ως προς τη συνεργασία.
Θεωρείτε ότι υπάρχει συνεργασία στο σχολείο σας; • Αν ναι, υπό ποια μορφή και μεταξύ ποιων ατόμων; • Αν όχι, γιατί θεωρείτε ότι υπάρχει έλλειψη συνεργασίας;	Ναι. • Μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.
Ποιο είδος συνεργασίας θεωρείτε εσείς	Μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών.

το πιο σημαντικό να αναπτύσσεται και να χρησιμοποιείται σε ένα σχολείο;	
Έχει υπάρξει κάποιο δίκτυο συνεργασίας στο σχολείο; Μεταξύ ποιων ατόμων ή φορέων;	Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και δήμου.
Στην περίπτωση ύπαρξης δικτύων συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου, πόσο εύκολη ή δύσκολη είναι η δημιουργία αυτών των δικτύων;	Εύκολη εφόσον υπάρχει χημεία μεταξύ των εκπαιδευτικών.
Έχετε συμμετάσχει εσείς σε κάποιο δίκτυο συνεργασίας; Με ποιο τρόπο; <ul style="list-style-type: none"> Αν όχι, για ποιους λόγους πιστεύετε ότι δε συμβαίνει αυτό; 	<p>Συμμετοχή στο δίκτυο συνεργασίας εκπαιδευτικών και δήμου.</p> <p>Χρηματοδότηση από τον δήμο σε περιπτώσεις ανάγκης, για διοργάνωση εκδρομών στα πλαίσια προγράμματος άτυπων περιβαλλόντων μάθησης και για βοήθεια από λογοθεραπευτή.</p>
Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης»;	Σχολείο για όλους. Όλοι οι μαθητές ίδιοι με ίσα δικαιώματα.
Υπάρχουν πρακτικές οι οποίες κατά τη γνώμη σας προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση σε ένα σχολείο; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;	Συνεργασία, τροποποίηση διδασκαλίας, άτυπα περιβάλλοντα μάθησης.
Πιστεύετε πως η ανάπτυξη συνεργασίας μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο προώθησης της συμπεριληπτικής	<p>Ναι.</p> <ul style="list-style-type: none"> Μεταξύ των εκπαιδευτικών και των τοπικών αρχών. Μεταξύ των

<p>εκπαίδευσης;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν ναι, μεταξύ ποιων οργανισμών και ατόμων μπορεί να υπάρξει συνεργασία, ώστε να επιτευχθούν τα μέγιστα αποτελέσματα ως προς τη συμπερίληψη; • Αν όχι, για ποιους λόγους; 	<p>μαθητών.</p>
<p>Εφαρμόζεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σχολείο σας;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν ναι, σε ποιο βαθμό; • Με ποιους τρόπους; 	<p>Ναι, σε αρκετά υψηλό βαθμό μέσω ανάπτυξης συνεργασιών και μέσω διδασκαλίας σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης.</p>
<p>Ανακύπτουν οποιεσδήποτε δυσκολίες στην περίπτωση που εφαρμόζεται συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σχολείο σας; Ποιες θεωρείτε ότι είναι αυτές;</p>	<p>Κάποιες φορές ναι λόγω έλλειψης οικονομικών πόρων.</p>
<p>Υπάρχουν στο σχολείο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν ναι, τι είδους ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρατηρούνται; 	<p>Ναι.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ΔΕΠ-Υ, δυσλεξία και παραβατική συμπεριφορά.
<p>Πώς αντιμετωπίζονται οι περιπτώσεις των παιδιών με (ειδικές) εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του σχολείου;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σε ποιον απευθύνεστε για την 	<ul style="list-style-type: none"> • Μέσω συνεργασίας εκπαιδευτικών και με εξωτερικούς φορείς (ψυχοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, παιδοψυχολόγοι, κοινωνικοί

<p>παροχή υποστήριξης και βοήθειας;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Πόσο άμεση είναι η ανταπόκριση; • Η εν λόγω συνεργασία αποσκοπεί και στην προώθηση της συμπερίληψης πέραν της αντιμετώπισης του προβλήματος; 	<p>λειτουργοί).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Άμεση ανταπόκριση και διάθεση για παροχή βοήθειας. • Πρόταση καινοτόμων στρατηγικών αντιμετώπισης και προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.
<p>Ποια είναι η σχέση του σχολείου με το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;</p>	<p>Δεν υπάρχει απεύθυνση στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ.</p>
<p>Για ποιο λόγο δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του σχολείου και του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;</p>	<p>Απουσία σχέσης λόγω μη άμεσης ανταπόκρισης τους ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Διαγνώσεις τους ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ίδιες για όλες τις περιπτώσεις παιδιών. Μη παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης ή μεθόδων διδασκαλίας.</p>