



UNIVERSITY OF NICOSIA
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ-ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

που εκπονήθηκε για τη χορήγηση

Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης

στην κατεύθυνση

«ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Από τη

Λιούπα Άννα

I.D.: u144n1908

ΘΕΜΑ:

«Οι απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τον ρόλο των Τ.Π.Ε. στη συμπερίληψη μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο»

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δρ. Τσιμπιδάκη Ασημίνα

Ηράκλειο, Απρίλιος 2016

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ζώντας στην κοινωνία της πληροφορίας οι εξελίξεις στους τομείς της Παιδαγωγικής και της τεχνολογίας είναι ραγδαίες. Δεδομένων των εξελίξεων η παρούσα έρευνα επιδιώκει να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής του Νομού Ηρακλείου, κατά τη σχολική χρονιά 2015 – 2016, σχετικά με τη συμπερίληψη, τις Τ.Π.Ε. και τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς επίσης και τις απόψεις τους για τον ρόλο των Τ.Π.Ε. στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επομένως, μέσα από την έρευνα στοχεύουμε να εξετάσουμε τις έννοιες της αναπηρίας, των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στην εκπαίδευση και της συμπερίληψης. Επιπρόσθετα, μελετούμε πώς μπορεί να γίνει πράξη η συμπερίληψη μέσω των Τ.Π.Ε., καθώς και τον ρόλο των εκπαιδευτικών σε όλη αυτή την προσπάθεια. Ακόμα, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η μελέτη συνιστά μια μικτή έρευνα που βασίστηκε σε ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους ανάλυσης των δεδομένων. Το δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας ήταν 60 άτομα (Γυναίκες=43, Άντρες=17) με μέσο όρο ηλικίας 26-30. Το δείγμα επιλέχθηκε με τη δειγματοληψία των μη πιθανοτήτων. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο και δομημένη συνέντευξη. Τα βασικά ευρήματα που προκύπτουν από τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής του δείγματός μας είναι ότι α) η χρήση των Τ.Π.Ε. συμβάλλει αρκετά έως παρά πολύ στη συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρίες, όμως αυτό που επισημαίνουν είναι ότι δεν πρέπει να γίνεται αλόγιστη χρήση τους, β) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της συμπερίληψης και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην παρέχεται ισότιμη εκπαίδευση. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό, είναι διότι το ελληνικό σύστημα δεν είναι αρκετά προετοιμασμένο για να καλύψει τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριων τέλος, γ) οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. συμβάλλει στη βελτίωση της μάθησης και της κοινωνικοποίησης, όμως υπάρχει έλλειψη υποδομών για τη χρήση τους. Συνεπώς, το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. συμβάλλει στη συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, όμως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν παρέχει ακόμη τις κατάλληλες υποδομές και ευκαιρίες για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο.

ABSTRACT

In this era of information explosion, advents in the fields of Education and Technology are rapid. It is in this climate that, the present study focused on educators with special educational needs/disabilities from general and specialist education in the Prefecture of Heraklion in Greece during the academic year 2015-16. The study explores their views upon inclusive education and the contribution of Information and Communications Technology (ICT) to its promotion. Our aim was to research the various conceptualisations of disability, special educational needs and ICT. Furthermore, we considered how inclusive education can be materialised by the means of ICT and the educators' role in such an achievement. This study is one mixed method research, employed qualitative and quantitative methods of data collection and analysis. A questionnaire drafted by us, the authors of this study, and a structured interview were administered. The non probability sample of 60 participants was consisted of 43 women and 17 men, average aged from 26-30. The main findings from the analysis of the educators' views in our sample were: a) educators perceive ICT as highly conducive to inclusive education, however, they believe it should be used in moderation b) educators believe that inequalities are rife as inclusive education in Greece is inhibited thus causing a heterogeneity in its provision c) educators attribute this failure to the lack of an adequate structure to promote and support inclusive education nationwide (despite its merits of improving learning and socialisation). Consequently, our study concludes, employing ICT facilitates inclusive education, nevertheless, poor ICT infrastructure in Greek education hinders equality and opportunities.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	i
Abstract.....	ii
Πρόλογος.....	1
Εισαγωγή.....	3

Μέρος πρώτο: Θεωρητική προσέγγιση

Εισαγωγικές επισημάνσεις.....	6
Κεφάλαιο 1 ^ο : Εννοιολογική διασαφήνιση βασικών όρων μελέτης.....	8
Κεφάλαιο 2 ^ο : Εισαγωγή στις βασικές έννοιες της μελέτης: αναπηρίες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπερίληψη, ΤΠΕ.....	9
Κεφάλαιο 3ο: Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο.....	12
3.1. Συμπεριληπτικές πρακτικές.....	12
3.2 Μοντέλα συμπερίληψης.....	14
3.3 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα συμπερίληψης.....	15
3.4 Εμπόδια και προϋποθέσεις για την προώθηση της συμπερίληψης.....	17
3.5 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών για την προώθηση της συμπερίληψης.....	19
Κεφάλαιο 4ο: Η συμπερίληψη των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο μέσω των Τ.Π.Ε.....	21
4.1 Οι Τ.Π.Ε. ως τεχνολογίες υποστήριξης για τους/τις μαθητές/τρίες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	21
4.2 Υλικό και λογισμικά.....	22
4.3. Εμπόδια και προϋποθέσεις για την αποτελεσματική χρήση των Τ.Π.Ε. στο συμπεριληπτικό σχολείο.....	24
4.4 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών για την προώθηση της συμπερίληψης μέσω των Τ.Π.Ε.....	25
Κεφάλαιο 5ο: Έρευνες σχετικές με το υπό μελέτη θέμα.....	27
Βασικές επισημάνσεις.....	33

Μέρος Δεύτερο: Μεθοδολογία Έρευνας – Αποτελέσματα

Κεφάλαιο 1^ο: Μεθοδολογία.....	34
1.1 Εισαγωγή.....	34
1.2 Προβληματισμός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.....	35
1.3 Ερευνητικός σχεδιασμός.....	40
1.4 Δείγμα.....	42
1.5 Μέσα συλλογής των δεδομένων.....	48
1.5.1 Δεοντολογία της έρευνας - Εγκυρότητα και αξιοπιστία των μέσων συλλογής.....	53
1.5.1.1 Η δεοντολογία της έρευνας.....	53
1.5.1.2 Εγκυρότητα και αξιοπιστία των μέσων συλλογής.....	54
1.6 Διαδικασία.....	55
1.7 Ανάλυση των δεδομένων.....	56
Κεφάλαιο 2^ο:Ευρήματα.....	60
2.1 Ευρήματα με βάση τα ερωτηματολόγια.....	60
2.2 Ευρήματα με βάση τη συνέντευξη.....	78
2.3 Συγκριτική παρουσίαση των δεδομένων του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης.....	92
2.4 Συγκριτική παρουσίαση των απόψεων γενικής και ειδικής για τον ρόλο των Τ.Π.Ε. στη συμπερίληψη.....	93
Κεφάλαιο 3^ο Συζήτηση.....	103
Κεφάλαιο 4^ο:Συμπεράσματα και Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα.....	108
4.1 Συμπεράσματα.....	109
4.2 Περιορισμοί της μελέτης.....	110
4.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	111
Επίλογος.....	112
Βιβλιογραφία.....	113

Μέρος Τρίτο: Λίστα Παραρτημάτων

1. Παράρτημα Ι: Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο.....	128
2. Παράρτημα ΙΙ: Αυτοσχέδιος οδηγός δομημένης συνέντευξης.....	133

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Αντιστοιχία ερωτήσεων-στόχων και ποσοστιαία κάλυψη του ερωτηματολογίου	51
Πίνακας 2: Αντιστοιχία ερευνητικών ερωτημάτων και ερευνητικών εργαλείων.....	53
Πίνακας 3: Δείκτης Cronbach's alpha.....	54
Πίνακας 4: Απόψεις εκπαιδευτικών για τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη συμπερίληψη και τις Τ.Π.Ε.....	61
Πίνακας 5: Η χρήση των Τ.Π.Ε. συμβάλλει στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας ως προς την «Ειδικότητα».....	62
Πίνακας 6: Επιπρόσθετη επιμόρφωση την αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη συμπερίληψη και τις Τ.Π.Ε ως προς την «Ειδικότητα».....	63
Πίνακας 7: Προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας ως προς την «Ειδικότητα».....	64
Πίνακας 8: Παροχή ισότιμης εκπαίδευσης σε όλους τους/τις μαθητές/τριες ως προς την «Ειδικότητα».....	65
Πίνακας 9: Τα ψηφιακά μέσα.....	66
Πίνακας 10: Χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως προς την «Ειδικότητα».....	66
Πίνακας 11: Χρήση διαδραστικού πίνακα ως προς την «Ειδικότητα»	67
Πίνακας 12: Χρήση ειδικών εκπαιδευτικών λογισμικών.....	68
Πίνακας 13: Χρήση ειδικών εκπαιδευτικών λογισμικών ως προς την «Ειδικότητα»	69
Πίνακας 14: Ανασταλτικοί παράγοντες εφαρμογής της συμπερίληψης.....	70
Πίνακας 15: Ο ανασταλτικός παράγοντας της ελλιπούς υλικοτεχνικής και οπτικοακουστικής υποδομής ως προς την «Ειδικότητα».....	70
Πίνακας 16: Ο ανασταλτικός παράγοντας του εκπαιδευτικού συστήματος ως προς την «Ειδικότητα».....	71
Πίνακας 17: Τομείς επηρεασμού από τη χρήση των Τ.Π.Ε.....	72
Πίνακας 18: Κατανόηση εννοιών ως προς την «Ειδικότητα».....	73
Πίνακας 19: Κοινωνικές δεξιότητες ως προς την «Ειδικότητα».....	74
Πίνακας 20: Προώθηση της συμπερίληψης μέσω των Τ.Π.Ε.....	75
Πίνακας 21: Προώθηση της συμπερίληψης διατηρώντας το ενδιαφέρον αμείωτο ως προς την «Ειδικότητα».....	76

Πίνακας 22: Προώθηση της συμπερίληψης με τη συμβολή της κοινωνικοποίησης ως προς την «Ειδικότητα».....	77
Πίνακας 23: Σημασία συμπερίληψης ως προς την «Ειδικότητα».....	79
Πίνακας 24: Συμβολή Τ.Π.Ε. στη συμπερίληψη ως προς την «Ειδικότητα».....	81
Πίνακας 25: Θετικά στοιχεία της συμπερίληψης από τη χρήση των Τ.Π.Ε. ως προς την «Ειδικότητα».....	83
Πίνακας 26: Αρνητικά στοιχεία της συμπερίληψης από τη χρήση των Τ.Π.Ε. ως προς την «Ειδικότητα».....	85
Πίνακας 27: Προϋποθέσεις συμπερίληψης ως προς την «Ειδικότητα».....	87
Πίνακας 28: Παροχή κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών και ειδικών λογισμικών καθώς και υποστηρικτικού προσωπικού ως προς την «Ειδικότητα»	88
Πίνακας 29: Κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών ως προς την «Ειδικότητα»	89
Πίνακας 30: Ύπαρξη προϋποθέσεων ως προς την «Ειδικότητα».....	90

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς φύλο τους.....	43
Διάγραμμα 2: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη σχέση εργασίας.....	44
Διάγραμμα 3: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά την ηλικιακή ομάδα.....	44
Διάγραμμα 4: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά κλάδο.....	45
Διάγραμμα 5: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την παιδαγωγική κατάρτισή τους.....	45
Διάγραμμα 6: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη σχολική μονάδα που διδάσκουν.....	46
Διάγραμμα 7: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος για το τμήμα ένταξης	46
Διάγραμμα 8: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος για την τάξη που διδάσκουν.....	47
Διάγραμμα 9: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του πληθυσμού-δείγματος για την τάξη.....	47
Διάγραμμα 10: Η χρήση των Τ.Π.Ε. συμβάλλει στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας.....	62
Διάγραμμα 11: Επιπρόσθετη επιμόρφωση σε θέματα που άπτονται τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ αναπηρία, τη συμπερίληψη και τις Τ.Π.Ε.....	63
Διάγραμμα 12: Προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριων.....	64
Διάγραμμα 13: Παροχή ισότιμης εκπαίδευσης σε όλους τους/τις μαθητές/τριες.....	65
Διάγραμμα 14: Χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή.....	67
Διάγραμμα 15: Χρήση διαδραστικού πίνακα.....	68
Διάγραμμα 16: Χρήση ειδικών εκπαιδευτικών λογισμικών.....	69
Διάγραμμα 17: Ανασταλτικός παράγοντας η ελλιπής υλικοτεχνική και οπτικοακουστική υποδομή.....	72
Διάγραμμα 18: Ανασταλτικός παράγοντας του εκπαιδευτικού συστήματος.....	73
Διάγραμμα 19: Κατανόηση εννοιών.....	73

Διάγραμμα 20: Κοινωνικές δεξιότητες	74
Διάγραμμα 21: Προώθηση της συμπερίληψης διατηρώντας το ενδιαφέρον αμείωτο.....	76
Διάγραμμα 22: Προώθηση της συμπερίληψης με τη συμβολή της κοινωνικοποίησης.....	77
Διάγραμμα 23: Σημασία συμπερίληψης.....	79
Διάγραμμα 24: Συμβολή Τ.Π.Ε. στη συμπερίληψη.....	82
Διάγραμμα 25: Θετικά στοιχεία της συμπερίληψης από τη χρήση των Τ.Π.Ε.....	84
Διάγραμμα 26: Αρνητικά στοιχεία της συμπερίληψης από τη χρήση των Τ.Π.Ε.....	86
Διάγραμμα 27: Παροχή κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών, ειδικών λογισμικών και υποστηρικτικού προσωπικού.....	89
Διάγραμμα 28: Κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών.....	90
Διάγραμμα 29: Ύπαρξη προϋποθέσεων.....	91

Συντομογραφίες

Α.Π.Σ. = Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

ΔΕΠΠΣ = Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Πρόγραμμα Σπουδών

Μ.Ο.= Μέσος όρος

Π. Ε. = Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Τ.Π.Ε. = Τεχνολογία της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση

Τ. Α. = Τυπική απόκλιση



Πρόλογος

Οι άνθρωποι με το πέρασμα των χρόνων έδιναν όλο και περισσότερες ευκαιρίες στους ανθρώπους που διέφεραν ή είχαν χαρακτηριστεί ως άτομα με ειδικές ανάγκες, με αποτέλεσμα να μπορούν να γίνουν μέλη του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Σταθμός ήταν ο περασμένος αιώνας, κατά τον οποίο οι κοινωνίες έκαναν άλματα για να απομακρύνουν τους φόβους τους για τη διαφορετικότητα, με αποτέλεσμα να αρχίσουν να την αποδέχονται (Στέφα, 2002).

Η αποδοχή της διαφορετικότητας και η συνύπαρξη με αυτήν οδήγησε σε καθοριστικές αλλαγές και στον χώρο της Παιδαγωγικής και κατ' επέκταση και της εκπαίδευσης. Κάποιοι σημαντικοί σταθμοί που συναντούμε κατά τη διάρκεια των χρόνων είναι ο αποϊδρυματισμός μέσω της ομαλοποίησης, επόμενος σταθμός ήταν η ένταξη και η ενσωμάτωση (Αγγελίδης, 2015) και τελευταίος και πιο σημαντικός το inclusion η συμπεριληπτική εκπαίδευση (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011) ή ισότιμη συνεκπαίδευση (Σούλης, 2013) ή ολική εκπαίδευση (Στασινός, 2013).

Έτσι, τέθηκαν σε ισχύ πολλές διεθνείς διακηρύξεις οι οποίες είχαν σχέση με την συμπεριληπτική εκπαίδευση και αυτές παρείχαν το δικαίωμα σε όλα τα παιδιά να έχουν πρόσβαση στο γενικό σχολείο (UNESCO, 1994). Ο Ainscow (1999 αναφορά Αθανάσογλου, 2014) αναφέρει ότι με την παραπάνω διακήρυξη στα συμπεριληπτικά γενικά σχολεία καταπολεμούνται οι διακρίσεις και αναπτύσσεται μια κοινότητα συμπερίληψης στην οποία παρέχεται μια ικανοποιητική εκπαίδευση στους/στις περισσότερους/ες μαθητές/τριες.

Αρα, η εκάστοτε σχολική μονάδα σαν μικρογραφία της κοινωνίας για να είναι σε θέση να παρέχει ισότιμη εκπαίδευση σε όλους/ες, πρέπει πρώτα να έχει εξασφαλίσει την απαιτούμενη ισορροπία ενστερνιζόμενη τις αρχές της Παιδαγωγικής, ώστε να διασφαλίζεται η κοινωνική συνοχή και η ατομική ακεραιότητα (Γκόβαρης, 2007). Σε όλη αυτή την προσπάθεια αρωγός είναι η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση του γενικού σχολείου (Χατζηκαστένογλου, 2013). Όμως, για να γίνει πράξη αυτό θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται συνεχώς για όλες τις αλλαγές (Καλογιαννάκης, 2007), αλλά και να λαμβάνονται υπόψη οι στάσεις τους και οι απόψεις τους (Χατζηκαστένογλου, 2013).

Με βάση αυτό το σκεπτικό η έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής του Ν. Ηρακλείου, τη σχολική χρονιά 2015 -

2016, για τον ρόλο των Τ.Π.Ε. στη συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όμως, προτού συνεχίσουμε με τη συγγραφή της πτυχιακής μου εργασίας θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε κάποιους ανθρώπους που ήταν αρωγοί μου καθ' όλη τη διάρκειά της, ο καθένας με τον δικό του μοναδικό τρόπο.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα Επίκουρη Καθηγήτρια Ασημίνα Τσιμπιδάκη, η οποία επιλέγοντάς με, μου έδωσε την ευκαιρία να είμαστε συνοδοιπόροι σε αυτό το όμορφο ταξίδι της πτυχιακής μου εργασίας για το Μεταπτυχιακό μου στην Ειδική Εκπαίδευση. Ήταν δίπλα μου όποτε τη χρειαζόμουν, με καθοδηγούσε και με συμβούλευε σε όλα τα στάδια της εργασίας μου. Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλα τα μέλη της επιτροπής για την τιμή που μου έκαναν να μελετήσουν την έρευνά μου.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου για την αστείρευτη υπομονή του, καθώς και την οικογένεια μου που μου συμπαραστάθηκε και με στήριξε για να τη διεκπεραιώσω. Επιπρόσθετα, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνά μου, για τον χρόνο που αφιέρωσαν, ώστε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο και για να διεξάγουμε τη συνέντευξη.

Τέλος, θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που συνάντησα στη μικρή διδακτική μου πορεία ως τώρα, αφού αυτοί/ές ήταν ο κινητήριος μοχλός. Μέσα από τις υπέροχες ιδιαιτερότητες τους μου έδωσαν το κίνητρο να βελτιωθώ ως εκπαιδευτικός, ώστε να μπορώ να παρέχω όσα περισσότερα μπορώ στο μέλλον σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες μου.

Εισαγωγή

Η παρούσα μικτή έρευνα έχει ως σκοπό της να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής αγωγής του γενικού σχολείου που εργάζονται στον Ν. Ηρακλείου κατά τη σχολική χρονιά 2015-2016, για τον ρόλο των Τ.Π.Ε. στη συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Το συγκεκριμένο θέμα επιλέχθηκε να μελετηθεί, διότι οι έννοιες της συμπερίληψης και των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση είναι σχετικά πρόσφατες (Γαβριηλίδου-Τσιελεπή, 2011; Δαγδινέλης, και συν, 2013). Σημαντικό είναι να αναφερθεί, ότι τις τελευταίες δεκαετίες προσπαθούν αυτές να βρουν πρακτική εφαρμογή στην εκπαίδευση, σε διεθνές και ελληνικό επίπεδο, αφού γίνονται σημαντικές προσπάθειες μέσω διαφορετικών δράσεων ώστε να γίνει αποδεκτή η διαφορετικότητα (Γεροσίμου, 2014). Επομένως, είναι αξιόλογο να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των Τ.Π.Ε. στο συμπεριληπτικό σχολείο. Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που διεξήχθη διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχαν έρευνες που να μελετούν όλες τις μεταβλητές της δικιάς μας μελέτης ταυτόχρονα από την οπτική των εκπαιδευτικών. Οι έρευνες που βρέθηκαν και μελετήθηκαν, εξέταζαν την κάθε μεταβλητή ξεχωριστά ή από διαφορετική πλευρά. Έτσι, θεωρήθηκε ότι το θέμα είναι πρωτότυπο, αναγκαίο και σημαντικό, άρα αξίζει να διερευνηθεί.

Πιο συγκεκριμένα, η διεξαγωγή της συγκεκριμένης ακαδημαϊκής μελέτης είναι αναγκαία, διότι τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας όλο και αυξάνεται για το πως οι μαθητές/τριες με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσής να φοιτούν στο σχολείο της γειτονίας τους (Μπούσιος, 2013). Ένας από τους τρόπους για να επιτελεστεί η συμπερίληψή τους, στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, είναι η χρήση των Τ.Π.Ε., με τη βοήθεια των ειδικών εκπαιδευτικών λογισμικών και των οπτικοακουστικών μέσων. Η μελέτη μας είναι ακόμη πιο ενδιαφέρουσα, γιατί εξετάζει το θέμα από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ενός βασικού παράγοντα για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και της κοινωνικοποίησης. Παρόμοιες έρευνες που έχουν διεξαχθεί μελετώντας το θέμα μας από τη δική τους σκοπιά, είναι των Κανδρούδη & Μπράτιση, το 2011, με θέμα «Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες με Τ.Π.Ε. στο δημοτικό και κοινωνικοποίηση μαθητών με μαθησιακές

δυσκολίες: Διεθνείς τάσεις και μια μελέτη περίπτωσης στη Γ Δημοτικού», των Αναστόπουλου & Μαστρογιάννη, το 2012, με θέμα «Δυναμικά, μαθητικά περιβάλλοντα στην Ειδική Αγωγή» και τέλος των Δανιηλίδου, Εφόπουλο, Κουτσοκώστα & Σταγιόπουλο, το 2014, με θέμα «Η αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Γνώσεις και απόψεις εκπαιδευτικών».

Επίσης, η διεξαγωγή της έρευνας είναι σημαντική, αφού μέσα από τα αποτελέσματά της θα μας δοθεί η ευκαιρία να διαπιστώσουμε, τις απόψεις των εκπαιδευτικών τον ρόλο των Τ.Π.Ε. στην επίτευξη συμπερίληψης των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία του δεσπόζοντος ρεύματος. Επιπρόσθετα, από τα ευρήματά της θα διαπιστώσουμε, αν η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επαρκεί, για να εφαρμόζουν τις αρχές της συμπερίληψης και να χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε. στην καθημερινή διδασκαλία. Ακόμη, θα διερευνήσουμε αν το κράτος σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας θα πρέπει να κάνει διαρθρωτικές αλλαγές στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης τροποποιώντας ή αντικαθιστώντας τα μαθήματα, που παρέχονται ήδη στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών εάν και εφόσον δεν επαρκούν για να τους παρέχουν τα απαραίτητα εφόδια για την επαγγελματική τους πορεία. Επιπλέον, θα μελετήσουμε εάν συνεχίζουν οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται με σεμινάρια που διοργανώνουν τα Πανεπιστήμια, όπως το Αριστοτέλειο παραδείγματος χάρη με την πιστοποίηση «CAT for Special Needs/ Information Technology» ή εκπαιδευτικοί φορείς, όπως το Ε.Κ.Ε.Φ.Ε. «Δημόκριτος» παραδείγματος χάρη το «Πρόγραμμα Κύκλου Σεμιναρίων 2013-2014: Ειδική Αγωγή και Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών». Τέλος, θα είμαστε σε θέση να συμπεράνουμε αν είναι επιτακτική η ανάγκη να αναθεωρηθεί ο τρόπος λειτουργίας των σχολικών μονάδων από το Υπουργείο Παιδείας με την αναπροσαρμογή των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ., ακόμα, αν χρειάζεται επιπρόσθετη επιμόρφωση στο διδακτικό προσωπικό, είτε ενδοσχολικά είτε από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και αν είναι αναγκαίο να εξασφαλιστούν οι απαραίτητες υλικοτεχνικές υποδομές και ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά σε όλα τα σχολεία.

Είναι αξιοσημείωτο να αναφέρουμε ότι η μελέτη λαμβάνοντας υπόψη την αναγκαιότητα της και τη σημαντικότητα της δομήθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε μέσα από τους στόχους της να διερευνούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για την κοινωνία και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, για την κατάρτιση τους και επιμόρφωση τους σε θέματα

που άπτονται τη συμπερίληψη και τις Τ.Π.Ε., για τις προϋποθέσεις και τους ανασταλτικούς παράγοντες για τη χρήση των Τ.Π.Ε. στο συμπεριληπτικό σχολείο, για τους τομείς επηρεασμού από τη χρήση τους και τέλος, για τους τρόπους ώστε να προωθηθεί η συμπερίληψη μέσω των Τ.Π.Ε.. Γι' αυτόν τον λόγο διατυπώθηκαν 3 γενικοί στόχοι, που ο καθένας αποτελούνταν από ειδικούς στόχους, καθώς και 15 ερευνητικά ερωτήματα.

Η εργασία χωρίζεται στα εξής μέρη:

- 1^ο Μέρος: Θεωρητική προσέγγιση. Στην οποία παρουσιάζονται οι ορισμοί (Κεφάλαιο 1^ο), οι βασικές έννοιες της μελέτης μας, δηλαδή οι αναπηρίες, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η συμπερίληψη, και οι Τ.Π.Ε. (Κεφάλαιο 2^ο), η συμπεριληπτική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο (Κεφάλαιο 3^ο), πώς οι Τ.Π.Ε. μπορούν να βοηθήσουν στη συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Κεφάλαιο 4^ο), και τέλος παρουσιάζονται σχετικές έρευνες με το θέμα (Κεφάλαιο 5^ο).
- 2^ο Μέρος: Μεθοδολογία έρευνας και Αποτελέσματα. Στο οποίο αναφέρεται ο τρόπος που εργαστήκαμε διεξαγωγή της έρευνας, τα εργαλεία της, τα ευρήματά της μέσα από πίνακες και διαγράμματα, ο σχολιασμός αυτών και τέλος η συζήτηση και η βιβλιογραφία.
- 3^ο Μέρος: Παραρτήματα. Στα οποία παρουσιάζονται τα ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά που χρησιμοποιούνται στο γενικό σχολείο, τα εργαλεία της έρευνας και οι πίνακες των ευρημάτων από το SPSS.

Μέρος πρώτο: Θεωρητική προσέγγιση

Εισαγωγικές επισημάνσεις

Στις μέρες μας η ολοένα και μεγαλύτερη συμμετοχή στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι σύμφωνα με τη διακήρυξη της Salamanca (UNESCO, 1994), έχουν το δικαίωμα της φοίτησης στο γενικό σχολείο, σε συνδυασμό με την έντονη παρουσία των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, μας οδήγησαν στην ανάγκη της παρούσας έρευνας.

Ο όρος μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρησιμοποιήθηκε ευρέως τα τελευταία χρόνια και παρά το γεγονός ότι ο όρος αυτός περιορίζεται στη διαταραχή της μάθησης, χρησιμοποιείται ως σφαιρική έννοια αντικαθιστώντας τη χρήση των όρων «τυφλά», «κωφά» και «νοητικά καθυστερημένα», οι οποίοι αναπόφευκτα οδηγούσαν σε στιγματισμό και περιθωριοποίηση των εν λόγω μαθητών (Τοκατλή, Φωστηρόπουλος & Χαραλαμπίδου, 2009).

Στη σύγχρονη κοινωνία στην οποία ζούμε, όπως προαναφέρθηκε οι παρεχόμενες εκπαιδευτικές ευκαιρίες προς όλους ανεξαρτήτως τους μαθητές έχουν αυξηθεί, οφείλουμε λοιπόν λόγω της δημοκρατίας που χαρακτηρίζει την κοινωνία μας, να προσφέρουμε σε όλους τους ανθρώπους ίσες ευκαιρίες για να αναπτύξουν τις ικανότητές τους αλλά και να συμμετάσχουν ισότιμα στην εκπαίδευση (Αγγελίδης, 2011). Για να επιτευχθεί λοιπόν η εκπαίδευση για όλους, υποστηρίχθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη πως ο καλύτερος τρόπος είναι να δοθεί στο γενικό σχολείο ένας πιο συμπεριληπτικός προσανατολισμός (Αγγελίδης, 2011). Μέσα από την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης λοιπόν, γίνεται μια προσπάθεια να υπερκεραστούν τα εμπόδια και οι φραγμοί, που λειτουργούν ως τροχοπέδη στην ισότιμη συμμετοχή και μάθηση όλων των παιδιών ανεξαρτήτως εθνικότητας, φύλου, κοινωνικού υπόβαθρου, σεξουαλικότητας, αναπηρίας ή επίδοσης (Ainscow & Booth, 1998).

Στην επίτευξη αυτού του πολύ σημαντικού στόχου, εξέχουσα θέση κατέχουν και οι Τ.Π.Ε. οι οποίες έχουν εισέλθει δυναμικά στη σύγχρονη κοινωνία και έχουν επηρεάσει τόσο την καθημερινότητά μας, όσο και τον τομέα της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Κόμη (2004α), η χρήση των Τ.Π.Ε. στον τομέα της εκπαίδευσης καλύπτει όλες τις μορφές των χαρακτηριστικών των παλαιότερων μέσων μάθησης, όπως την εικόνα

και τον ήχο και επιπλέον προσφέρει κάποιες νέες παροχές, όπως είναι η πρόσβαση στην πληροφορία, η άμεση ανατροφοδότηση καθώς και ο σεβασμός στον διαφορετικό ρυθμό μάθησης.

Κλείνοντας, θα πρέπει να αναφερθεί πως για να επιτευχθούν όλα όσα αναφέρθηκαν, καθοριστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος ανάλογα με την κατάρτιση και την επιμόρφωσή του στους τομείς της συμπερίληψης και των Τ.Π.Ε. αλλά και με τη συμπεριφορά του και τις αντιλήψεις του απέναντι στους μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι αυτός ο οποίος θα κάνει τη μάθηση πιο ελκυστική και προσιτή για όλους ανεξαρτήτως τους μαθητές, δημιουργώντας έτσι ένα σχολείο για όλους, όπου δε χωρούν οι προκαταλήψεις και ο στιγματισμός.



Κεφάλαιο 1^ο: Εννοιολογική διασαφήνιση βασικών όρων μελέτης

Μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θεωρούνται με βάση τον Νόμο 3699 του 2008, όλοι όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στον τομέα της μάθησης, εξαιτίας κάποιων αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες κατά τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τόσο τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής, όσο και της μάθησης (Νόμος 3699/2008-ΦΕΚ 199/Α΄02.10.2008).

Συμπερίληψη

Ο όρος συμπερίληψη, σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2000), ετυμολογικά προέρχεται από το λατινικό ρήμα «includere», που σημαίνει συμπεριλαμβάνω και δηλώνει δίχως άλλο την παροχή ισότιμης εκπαίδευσης προς όλους ανεξαρτήτως τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα η συμπερίληψη στην εκπαίδευση σχετίζεται με προσπάθειες αντιμετώπισης της περιθωριοποίησης των μαθητών/τριών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με προσπάθειες συμμετοχής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και γενικότερα με τη δημιουργία μιας εκπαίδευσης για όλους (Ainscow, Booth & Dyson, 2006).

Τ.Π.Ε.

Ο όρος Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου Information and Communication Technologies (I.C.T.) (Λεγοντής, 2010). Οι Τ.Π.Ε. αποτελούν σημαντικό κομμάτι της σύγχρονης κοινωνίας μας, καθώς έχουν επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό κάθε πτυχή της καθημερινότητάς μας και κατ' επέκταση και της εκπαίδευσης. Με τη συμβολή των Τ.Π.Ε. λοιπόν στην εκπαίδευση διαμορφώνεται ένα νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο καλύπτει όλες τις μορφές των χαρακτηριστικών των παλαιότερων μέσων μάθησης και επιπρόσθετα προσφέρει κάποιες νέες παροχές όπως είναι η αλληλεπίδραση, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η συνεχής παροχή κινήτρων μάθησης (Κόμης, 2004α).

Κεφάλαιο 2ο: Εισαγωγή στις βασικές έννοιες της μελέτης: αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπερίληψη, ΤΠΕ

Τις τελευταίες δεκαετίες, στο παγκόσμιο προσκήνιο παρατηρείται μια έντονη κινητικότητα, ώστε μέσω διαφορετικών δράσεων να επιτευχθεί η συμπερίληψη της διαφορετικότητας των μαθητών/τριων (Γεροσίμου, 2014). Ένας σημαντικός τομέας που γίνονται άλματα προόδου είναι η Παιδαγωγική, σκοπός αυτών των αλμάτων είναι να παρέχεται ισότιμη εκπαίδευση σε όλους/ες μαθητές/τριες (Λαμπροπούλου, Μαρκάκης & Παντελιάδου, 2005). Κάποιοι παγκόσμιοι σημαντικοί σταθμοί είναι το Παγκόσμιο Συνέδριο για την Εκπαίδευση για Όλους το 1990, στο Jomtien της Ταϊλάνδης, το οποίο είχε σαν σκοπό του να αντιμετωπίσει την εκπαιδευτική κρίση, και να εισάγει εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, όπως τις νέες τεχνολογίες (Αθανίτης, 2008). Στη συνέχεια έπονται η έκθεση του Warnock (Χαρουπιάς, 2003), η Διακήρυξη της Σαλαμάνκας το 1994 από την UNESCO (Γαβριηλίδου-Τσιελεπή, 2011), η Σύνοδος του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας το 2000, για την εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση (Δαγδιλέλης, Β. & άλ., 2013), ο χάρτης των θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ε.Ε. και το σχέδιο δράσης REC (Σούλης, 2013). Όλοι αυτοί οι σταθμοί που προαναφέρθηκαν είναι εξίσου σπουδαίοι, όμως ο σημαντικότερος, ήταν η διακήρυξη της UNESCO στη Σαλαμάνκα, με την οποία προωθήθηκε η «Εκπαίδευση για όλους», υποστηρίζοντας πως ο θεσμός του σχολείου θα πρέπει να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριων (Πατσίδου, 2010).

Η Ελλάδα ακολουθώντας τις παγκόσμιες εξελίξεις, καταβάλλει σημαντικές προσπάθειες να αλλάξει την στάση της κοινωνίας για τα άτομα που έχουν διαγνωστεί με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ιερωνυμάκη & Τσέκου, 2008). Η αρχή έγινε με τον Νόμο 1566/1985, συνεχίστηκε με τον 2817/2000 και έπειτα με τον 3699/2008 (Στασινός, 2013). Με βάση τις νομοθεσίες που προαναφέρθηκαν όλο και περισσότερα βήματα γίνονταν για να γίνει πράξη η συμπερίληψη και να εισαχθούν βιωματικοί και εναλλακτικοί τρόποι μάθησης, όπως οι Τ.Π.Ε.

Ο Νόμος 3699/2008 ήταν σταθμός για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, στα πλαίσια του, το γενικό σχολείο καλείται να υιοθετήσει την ολιστική πολιτική και να διασφαλίσει τα ανθρώπινα δικαιώματα σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με μειονεξίες, με διαφορετική κοινωνικοοικονομική κατάσταση, φύλο κ.ά. (Ημέλλου, 2007). Μέσα από το άρθρο 3 του Νόμου 3699 του 2008

(Νόμος 3699/2008-ΦΕΚ 199/Α'/02.10.2008), ως άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται αυτά τα οποία είτε για ολόκληρη τη σχολική ζωή τους είτε για κάποιο χρονικό διάστημα παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών καθώς και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν εξίσου τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής, καθώς και τη μάθηση.

Επίσης, σύμφωνα με τον Νόμο 3699 (3699/2008-ΦΕΚ 199/Α'/02.10.2008), ως μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να χαρακτηριστούν αυτοί/ές οι όποιοι/ες παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας – λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με τη συνοδεία ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες.

Το ελληνικό κράτος οφείλει να παρέχει σε όσους/ες έχουν διαγνωστεί ότι εμπίπτουν σε κάποια από τις κατηγορίες, που προαναφέρθηκαν, ως το 23^ο έτος της ζωής τους, τις υπηρεσίες που έχουν ανάγκη (Στασινός, 2013). Όμως, για να υπάρξει επιτυχία θα πρέπει να εστιάσουν όλοι όσοι σχετίζονται με την εκπαίδευση στην αναπηρία ή/και στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριων και να παρέχουν σε αυτούς/ες εξειδικευμένη υποστήριξη και διδασκαλία (Hocutt, 1996). Μονάχα έτσι θα ακούγονται όλες οι φωνές ισάξια στο γενικό σχολείο (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011).

Όμως, για να γίνει αυτό θα πρέπει όλο το εκπαιδευτικό σύστημα να προσαρμοστεί στις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριων (Γεροσίμου, 2013), δηλαδή να δημιουργηθεί μια κοινωνία πρόνοιας η οποία θα παρέχει ίσες ευκαιρίες και δικαιώματα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000), να παρέχονται οι απαραίτητες υλικοτεχνικές υποδομές και λογισμικά (Γεροσίμου, 2013), καθώς και οι εκπαιδευτικοί να έχουν την κατάλληλη κατάρτιση και επιμόρφωση και για τη συμπερίληψη, άλλα και για τις Τ.Π.Ε. (Wilkins & Nietfield, 2004; Μαρκάκης, 2005). Επιπρόσθετα, σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να τολμήσουν να διαφοροποιήσουν το παλιό μαθησιακό περιβάλλον (Καλογήρου, 2014), καθώς και να εντάξουν τις Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία, χάρη στις οποίες παρέχεται η ευκαιρία να μετασχηματιστεί η εκπαιδευτική πράξη (Κανδρούδη & Μπράτιτσης, 2011). Έτσι, με αυτόν

τον τρόπο η εκπαίδευση θα μετατραπεί σε «Πολυμορφική Εκπαίδευση» η οποία θα στηρίζεται σε αλληλεπιδραστικά υπολογιστικά περιβάλλοντα, στον πειραματισμό, την ανακάλυψη, τις συμβολικές αναπαραστάσεις και την οικοδόμηση της γνώσης, φυσικά βέβαια ανάλογα με το επίπεδο και τις δεξιότητες του/της κάθε μαθητή/τριας (Φραγκάκη, 2011).

Ολοκληρώνοντας, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι μέσω της συμπερίληψης για να υπερκεραστούν όλα τα εμπόδια (Αβρααμίδου & Αγγελίδης, 2011) και να παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να φοιτούν στο σχολείο της γειτονίας τους (Στασινός, 2013), πρέπει να επαλειφθεί και να αποτραπεί, κάθε ίχνος κοινωνικού αποκλεισμού και στιγματισμού και να επιτευχθεί η αποδοχή της διαφορετικότητας (Καλογήρου, 2014).



Κεφάλαιο 3ο: Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στο γενικό σχολείο

3.1. Συμπεριληπτικές πρακτικές

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μία δύσκολή και αέναη διαδικασία, κατά την οποία για να υπάρξουν αποτελέσματα χρειάζεται χρόνος (Αγγελίδης & Σάββα, 2011), καθώς και το κράτος να μεριμνήσει για την παροχή της ισότιμης Παιδείας, μέσω των απαραίτητων νομοθετημάτων (Γεροσίμου, 2013). Επιπρόσθετα, η κοινωνία θα πρέπει να υιοθετήσει σε όλες τις υπάρχουσες δομές την παροχή ίσων ευκαιριών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000), η ηγεσία του εκάστοτε σχολείου θα πρέπει να προάγει τη συμπεριληπτική κουλτούρα σε όλους τους εμπλεκόμενους (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013) οι εκπαιδευτικοί να διασφαλίσουν ένα φιλικό περιβάλλον για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Γκούσια –Ρίζου 2004) και τέλος, οι μαθητές και οι οικογένειες να αποδεχθούν την εφαρμογή των συμπεριληπτικών πρακτικών.

Εάν συντελεστούν όλα τα παραπάνω οι συμπεριληπτικές πρακτικές θα γίνουν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας και όλοι θα αισθάνονται μέλη της σχολικής κοινότητας και της κοινωνίας. Κάποιες από τις βασικές συμπεριληπτικές παρατίθενται επιγραμματικά παρακάτω:

- **Ευέλικτα και σπειροειδή αναλυτικά προγράμματα** τα οποία θα πρέπει να είναι δομημένα με τέτοιον τρόπο ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα να τα προσαρμόσει στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών/τριών του, καθώς και να τους/τις δίνουν την ευκαιρία μέσα από την αυτομόρφωση και τη δια βίου μάθηση να καλλιεργήσουν και να αποκτήσουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2006). Επιπρόσθετα, τα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να είναι δομημένα με σπειροειδή τρόπο, ώστε οι γνώσεις που θα αποκτούν να βασίζονται στις προηγούμενες και με τον καιρό μέσα από επαναλήψεις να αυξάνονται (Τρίτο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης, 1999).
- **Αναδιαμόρφωση της σχολικής αίθουσας** με τέτοιον τρόπο ώστε να λαμβάνονται υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά του/της μαθητή/τριας και το γνωστικό επίπεδο, αλλά ταυτόχρονα η διάταξη να προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών (Γερμανός, 2010). Ένας καλός τρόπος για να επιτευχθεί η καλύτερη επικοινωνία και η απόκτηση των γνώσεων είναι η συγκρότηση σε ομάδες ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τους εκπαιδευτικούς στόχους που τίθενται κάθε φορά (Microsoft Ουγγαρίας, 2010).

- **Συνδυασμός εκπαιδευτικών μεθόδων**, ο εκπαιδευτικός ανάλογα με το τι θέλει να διδάξει πρέπει να συνδυάζει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους και στρατηγικές, ώστε οι μαθητές/τριες μέσω της διερεύνησης και της συμμετοχής να αναπτύσσουν όλες τις ικανότητες και δεξιότητές τους (Καράκιζα, 2010).
- **Διαφοροποίηση της διδασκαλίας** όπως αναφέρουν οι Βαλιαντή & Κουτσελίνη (2008), σύμφωνα με τους Gagatsis & Koutselini (2000), είναι το μέσο το οποίο μπορεί να οδηγήσει στην οικοδόμηση της γνώσης για όλους τους/τις μαθητές/τριες και να τους προσφέρει κίνητρα για τη μέγιστη γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη του/της κάθε μαθητή/τριας.
- **Διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης** δίνει την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να αποκτούν τις γνώσεις σε άτυπα περιβάλλοντα, στα οποία βιώνουν διάφορες καταστάσεις και καλούνται να δώσουν λύσεις σε πραγματικά προβλήματα, κάτι το οποίο δεν παρατηρείται κατά την παραδοσιακή διδασκαλία (Αβρααμίδου & Αγγελίδης, 2011).
- **Χρήση των Τ.Π.Ε.** είναι μια διδακτική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας κατά την οποία εμπλέκονται περισσότερες από μία αισθήσεις (Αγγελοπούλου, 2011). Με τη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων με εποικοδομητικό τρόπο υπάρχουν πολλά παιδαγωγικά και μαθησιακά οφέλη, αφού έτσι δίνεται στους μαθητές/τριες με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η ευκαιρία να έχουν πρόσβαση σε όλες τις πληροφορίες, να έχουν ενεργό ρολό στην εκπαιδευτική διαδικασία, να αλληλεπιδρούν με όλα τα μέλη της σχολικής τάξης, να αναλαμβάνουν διάφορες δραστηριότητες και να αισθάνονται όμορφα και τέλος, οι συμμαθητές/τριες τους θα τους/τις αντιμετωπίζουν σαν ισάξια μέλη της ομάδας τους (Δανιηλίδου, Εφόπουλο, Κουτσοκόστα. & Σταγιόπουλο, 2014).
- **Συνεργατική κουλτούρα** με αυτήν το έργο του εκπαιδευτικού γίνεται ευκολότερο, αφού χάρη σε αυτήν οποιαδήποτε εμπόδια μπορούν να ξεπεραστούν ευκολότερα, να αναστοχάζονται και να αλλάζουν τις στρατηγικές τους για να είναι πιο αποτελεσματικοί, να δημιουργείται ένα περιβάλλον συλλογικής νοημοσύνης, να αποκτούν οργανωτικές δεξιότητες και πόρους για να εφαρμόσουν κατά τη διδασκαλία τους καινοτομίες και τέλος η συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, την ηγεσία της σχολικής μονάδας, τους γονείς, την κοινωνία και όλους τους εμπλεκόμενους φορείς είναι ένα αθόρυβο πρότυπο για μίμηση από τους μαθητές/τριες (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2012).

3.2 Μοντέλα συμπερίληψης

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει κάποιο νομοθέτημα το οποίο να καθορίζει τη μορφή και τρόπο που θα εφαρμόζεται η συμπερίληψη στα γενικά σχολεία. Έτσι, το κάθε σχολείο ανάλογα με τους πόρους που διαθέτει, το διδακτικό προσωπικό και τις γνώσεις του, τη διάθεση της ηγεσίας, καθώς και με τους/τις μαθητές/τριες που φοιτούν εφαρμόζει την πρακτική της συμπερίληψης που του ταιριάζει ανάλογα με τις ανάγκες του (Χριστοδουλοπούλου, 2007). Σύμφωνα με τον Norwich (2000), τέσσερα είναι τα μοντέλα συμπερίληψης που θεωρούνται ως τα επικρατέστερα: α) Μοντέλο πλήρους συμπερίληψης χωρίς διακρίσεις (Full non-exclusionary inclusion), β) Μοντέλο συμμετοχής όλων των παιδιών στην ίδια τάξη (Focus on participating in same place), γ) Μοντέλο έμφασης στις ατομικές ανάγκες όλων των παιδιών (Focus on individual needs) και δ) Περιοριστικό μοντέλο συμπερίληψης (Choice-limited inclusion).

Το πρώτο μοντέλο της πλήρους συμπερίληψης χωρίς διακρίσεις, είναι αυτό το οποίο εξασφαλίζει σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες τη φοίτηση στο σχολείο της γειτονίας τους, με σκοπό να καλλιεργήσει την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη συνύπαρξη μ' αυτήν (Χριστοδουλοπούλου, 2007). Όμως, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι σε αυτό το μοντέλο δεν υπάρχει κάποια θεσμοθετημένη υποστηρικτική δομή, καθώς και κάποιο νομικό πλαίσιο, για τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αφού το σχολικό περιβάλλον θεωρείται ότι είναι κατάλληλα προετοιμασμένο για να υποδεχθεί όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες (Μπαλκίζας, Μπελεγράτη, Παπαπέτρου, & Υφαντή, 2013).

Στο δεύτερο μοντέλο της συμμετοχής όλων των παιδιών στην ίδια τάξη, εν αντιθέσει με το πρώτο, θεωρείται αναγκαία η υποστηρικτική βοήθεια στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρίες ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Χριστοδουλοπούλου, 2007). Σε αυτό έχουν θεσπιστεί νόμοι, υπάρχει το κατάλληλο υποστηρικτικό προσωπικό, καθώς και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προβλέπει τις αλλαγές που είναι αναγκαίες, ώστε οι μαθητές/τριες με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να καταφέρουν να συμπεριληφθούν στο γενικό σχολείο (Αντωνιάδη 2009).

Στο τρίτο μοντέλο της έμφασης στις ατομικές ανάγκες όλων των παιδιών, παρατηρείται αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών/τριων (Χριστοδουλοπούλου, 2007). Επιπρόσθετα, σε αυτό το μοντέλο είναι αποδεκτή η λειτουργία των ειδικών σχολικών μονάδων, καθώς και των ειδικών τάξεων, όμως η φοίτηση των μαθητών/τριων σε αυτές τις δομές γίνεται μονάχα αν κρίνεται απολύτως

απαραίτητο και δεν υπάρχει κίνδυνος για την ακαδημαϊκή πρόοδο τους και για την κοινωνική τους συμπεριφορά (Χριστοδουλοπούλου, 2007). Η φοίτηση στις προαναφερθείσες ειδικές δομές γίνεται έπειτα από την αξιολόγηση της ακαδημαϊκής προόδου, αλλά και της κοινωνικής ανάπτυξής τους (Μπαλκίζας, κ.ά., 2013). Άρα, συμπεραίνουμε ότι γίνεται ένας συνδυασμός ανάμεσα στις υπηρεσίες που παρέχουν οι δομές της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2005).

Στο τέταρτο περιοριστικό μοντέλο συμπερίληψης, προωθείται η φοίτηση των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε σε ειδικές τάξεις είτε σε ειδικά σχολεία και αυτό έχει ως απόρροια να υπάρχουν οφέλη στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο, αφού δεν υπάρχει σύγκριση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη (Αντωνιάδη, 2009). Είναι όμως αξιοσημείωτο να τονίσουμε ότι αυτό το μοντέλο αποδέχεται πως η φοίτηση αυτών θα μπορούσε να προσφέρει περισσότερα οφέλη ως προς την κοινωνικοποίηση τους, αφού θα έχουν την ευκαιρία να συναναστρέφονται με τους συνομήλικους τους (Norwich, 2000). Ακόμα, σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι οποιαδήποτε ειδική βοήθεια παρέχεται σε αυτούς/ες συναποφασίζεται από τους εκπαιδευτικούς και γονείς (Norwich, 2000).

Ολοκληρώνοντας, αντιλαμβανόμαστε ότι και τα τέσσερα μοντέλα συμπερίληψης, έχουν θετικά και αρνητικά στοιχεία, που ανάλογα με τον τρόπο που θα εφαρμοστούν θα έχουμε οφέλη ή επιπτώσεις στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όμως, για να υφίστανται ουσιαστικά αποτελέσματα από την εφαρμογή τους υπάρχει ακόμη πολύς δρόμος (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003).

3.3 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα συμπερίληψης

Το γενικό σχολείο έχει ως αποστολή του να υιοθετήσει πρακτικές για την προώθηση της συμπερίληψης, ώστε να επιτευχθεί η πλήρης αποδοχή της διαφορετικότητας, η ισότιμη εκπαίδευση και μεταχείριση όλων των μαθητών/τριων (Αντωνιάδη, 2009). Όταν εκπληρωθεί η αποστολή της τότε τα πλεονεκτήματα που αποκομίζουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας είναι τα ακόλουθα:

- **Η θεμελίωση των δημοκρατικών αρχών:** Με την ορθή εφαρμογή των συμπεριληπτικών πρακτικών επιτυγχάνεται η ισότητα στη συμμετοχή, η αποδοχή και ο σεβασμός της διαφορετικότητας, και έτσι παρατηρούνται θετικές συνέπειες στην ψυχική,

την πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριων με αποτέλεσμα να οξύνεται η κριτική σκέψη, να ανατρέπονται τα στερεότυπα και τέλος, να ενισχύονται οι κοινωνικές δεξιότητες (Σούλης, 2013).

- **Ανάπτυξη της συνεργασίας και της αλληλοϋποστήριξης:** Δημιουργούνται σχέσεις αλληλεγγύης, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των μαθητών/τριών, των εκπαιδευτικών, της ηγεσίας και της οικογένειας, έτσι ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεικόνα τους (Αντωνιάδη, 2009).
- **Μείωση των διαφορών:** Γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές και αυτών με τυπική ανάπτυξη, αφού αναπτύσσονται και αξιοποιούνται στον μέγιστο δυνατό βαθμό οι ικανότητες και οι δεξιότητες όλων δίχως διακρίσεις (Σούλης, 2013) και προωθείται η συναναστροφή μαζί με αυτούς, με αποτέλεσμα να νιώθουν ισότιμα μέλη της κοινότητας (Χριστοφοράκη, 2005).
- **Προωθείται η διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι καινοτομίες και η χρήση των Τ.Π.Ε.:** Με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία γίνεται επαναπροσδιορισμός των στόχων, των περιεχομένων μάθησης, των μεθόδων διδασκαλίας και υλικών, καθώς και με την αξιολόγηση της προόδου και των δράσεων με βάση τις ανάγκες των όλων των μαθητών/τριων, και ιδιαιτέρως αυτών που έχουν διαγνωστεί με αναπηρίες ή/και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Γρούμπος, 2013). Επίσης, στα πλαίσια της διαφοροποίησης χρησιμοποιείται η βοηθητική τεχνολογία για να ενισχύσει την προσβασιμότητα αυτών των μαθητών/τριων και ταυτόχρονα ωφελεί και τους υπόλοιπους μαθητές/τριες (Ευρωπαϊκός Φορέας, 2012α).
- **Κίνητρα για αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και επιπλέον επιμόρφωση των εκπαιδευτικών:** Για την εφαρμογή της συμπερίληψης στο γενικό σχολείο επιχειρούνται μεθοδολογικές και οργανωτικές αλλαγές (Μπαλκίζας, κ.α., 2013). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί για να ακολουθήσουν τις παιδαγωγικές εξελίξεις συνεχώς ενημερώνονται και επιμορφώνονται και έτσι θα είναι σε θέση να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες για τη δική τους επαγγελματική ανέλιξη (Ευρωπαϊκός Φορέας, 2014).

Η συμπερίληψη είναι μια ιδέα που ενώνει τους μαθητές/τριες, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους εμπλεκόμενους φορείς και την κοινωνία, ώστε να δημιουργηθεί ένα «Σχολείο Για Όλους» και αν όλα είναι οργανωμένα όπως πρέπει υπάρχουν μόνο πλεονεκτήματα (Σούλης, 2013). Όμως, δυστυχώς επειδή δεν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες ως προς την οργάνωση, τη χρηματοδότηση, τις γνώσεις και τις απόψεις των

εκπαιδευτικών και γενικότερα της κοινωνίας, η συμπερίληψη μπορεί να μετατραπεί σε μειονέκτημα για όλους και να έχει τα αντίθετα αποτελέσματα (Ευρωπαϊκός Φορέας, 2014).

3.4 Εμπόδια και προϋποθέσεις για την προώθηση της συμπερίληψης

Για να οικοδομηθεί μια κοινωνία για όλους, βασική προϋπόθεση είναι η ύπαρξη σχολείων για όλους, όπου η κάθε σχολική μονάδα πρέπει να μεριμνά, ώστε να παρέχει ισότιμες ευκαιρίες, να προλαμβάνει και να παρεμβαίνει έγκαιρα, να αποδέχεται και να αναλαμβάνει την ευθύνη για την εκπαίδευση όλων των παιδιών είτε γενικής είτε ειδικής αγωγής, να υποστηρίζει την αναγκαιότητα ύπαρξης κοινωνικών, ψυχολογικών και άλλων υποστηρικτικών δομών, να υπερασπίζεται το δικαίωμα για παροχή εξατομικευμένης διδασκαλίας, να φροντίζει τη συστηματική και συνεχή πληροφόρηση της κοινωνίας με σκοπό την ευαισθητοποίηση της σε θέματα μείζονος σημασίας (Πολυχρονοπούλου, 2001). Όμως, για να γίνει αυτό χρειάζεται κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη ανθρώπινη και τεχνική, καθώς και η προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις μοναδικές ανάγκες του κάθε παιδιού (European Commission, 2000).

Έτσι, αντιλαμβανόμαστε ότι το κράτος θα πρέπει να κάνει ριζικές αλλαγές, ώστε να αλλάξει από τα θεμέλια του το εκπαιδευτικό σύστημα και η νοοτροπία της κοινωνίας για το διαφορετικό και επιτέλους τα περισσότερα κράτη και οι περισσότερες κοινωνίες να είναι έτοιμες για να εφαρμόσουν στην πράξη τη συμπερίληψη, δίχως να συναντούν σημαντικά εμπόδια κατά την εφαρμογή της. Κάποια από αυτά, που δυστυχώς υπάρχουν και λειτουργούν ως τροχοπέδη, παρατίθενται παρακάτω:

- **Άκαμπτα αναλυτικά προγράμματα:** Το ίδιο το Υπουργείο προωθεί αναλυτικά προγράμματα, στα οποία ο συντηρητισμός είναι εμφανής, επειδή δεν είναι προσαρμοσμένα στα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριων και υιοθετούν απόψεις ότι οι μαθητές/τριες, πρέπει να αλλάξουν κι όχι το ίδιο το σύστημα, με αυτό τον τρόπο παρακωλύεται η εφαρμογή της συμπερίληψης (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011).
- **Ανεπάρκεια διδακτικού χρόνου:** Εντοπίζεται ελλιπής χρόνος για τη διδασκαλία, αφού όλοι/ες μαθητές/τριες δε μαθαίνουν με τον ίδιο ρυθμό και δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες, έτσι δεν υπάρχει η δυνατότητα για την διαφορετική προσέγγιση της διδασκαλίας (Μπούσιος, 2013).
- **Λανθασμένες απόψεις για τη συμπερίληψη και τους μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες:** Οι λανθασμένες απόψεις των

εκπαιδευτικών για το διαφορετικό και τα στερεότυπα με τα οποία μεγάλωσαν, μπορούν να δημιουργούν σύγχυση στο πώς αντιλαμβάνονται τη συμπερίληψη αλλά και πώς την εφαρμόζουν (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011). Όμως, επειδή οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες πρέπει να είναι ιδιαίτερος προσεκτικοί (Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2003).

- **Απουσία επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών:** Οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν εκπαιδευτεί και μετεκπαιδευτεί σχετικά με τη συμπερίληψη, με τα ελλείμματα των γνώσεων τους για το πώς θα παρέχουν στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ότι χρειάζονται, είναι ένας πολύ σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας (Καλογήρου, 2014).
- **Απουσία δικτύων συνεργασίας:** Όταν δεν υπάρχει θέληση για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, της ηγεσίας της σχολικής μονάδας, των γονέων και της κοινωνίας τότε δημιουργούνται αυτομάτως πάρα πολλά προβλήματα στην μετάδοση των γνώσεων και των δεξιοτήτων, αλλά και στην επικοινωνία. Η επικοινωνία και η συνεργασία μπορεί να είναι βοηθητική σε όλους τους τομείς (Αντωνιάδη, 2009). Αντιθέτως, όταν αυτές δε συμβαίνουν τότε έχουμε ως αποτέλεσμα να μην παρέχονται η βοήθεια, οι συμβουλές και η καθοδήγηση που πρέπει, και αυτό είναι επιζήμιο για τους/τις μαθητές/τριες (Καζαντζίδου, 2010).
- **Μειωμένοι οικονομικοί πόροι και απουσία υποστηρικτικού προσωπικού και υποδομών:** Οι σχολικές μονάδες πρέπει να εφοδιάζονται με το κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό και προσωπικό ώστε να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται όσο το δυνατό καλύτερα, οι εκπαιδευτικοί στόχοι που τίθενται και τα εξατομικευμένα προγράμματα προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών/τριων (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000). Όμως, λόγω των μειωμένων οικονομικών πόρων που παρέχονται στην παιδεία, οι υποστηρικτικές δομές υστερούν (Βλάχου & Παπαδημητρίου, 2004).
- **Ανεπαρκής αξιολόγηση των δράσεων και των δομών:** Η αξιολόγηση όλων των σταδίων της συμπερίληψης είναι πολύ σημαντική και μπορεί μέσα από την ανατροφοδότηση να παρέχει υψηλότερη ποιότητα εκπαίδευσης, όμως λόγω υψηλών δαπανών και πεποιθήσεων είναι λίγο δύσκολη η εφαρμογή της (Ευρωπαϊκός Φορέας, 2014).

Συνοψίζοντας, συμπεράνουμε ότι για να σταματήσουν να υπάρχουν εμπόδια και να γίνουν οι προϋποθέσεις ευνοϊκότερες, θα πρέπει να επανεξεταστούν οι στόχοι και οι αξίες,

της εκπαίδευσης, να γίνουν ριζοσπαστικές αλλαγές στη νομοθεσία και στις αντιλήψεις, να παρέχονται οι απαραίτητοι οικονομικοί πόροι και υποστηρικτικές δομές, καθώς και να γίνονται συνεχείς επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών για να παρέχεται η καλύτερη εκπαίδευση σε όλους και έτσι θα γίνει πραγματικότητα το σχολείο για «Όλους».

3.5 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών για την προώθηση της συμπερίληψης

Οι εκπαιδευτικοί για να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός «Σχολείου Για Όλους» (Στασινός, 2013), στο οποίο θα απουσιάζει η περιθωριοποίηση και ο στιγματισμός, χρειάζεται να έχουν θετική στάση προς τη συμπερίληψη, καθώς και να επιδιώκουν την οικοδόμηση ενός μη λεκτικού καναλιού επικοινωνίας με τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μαρούσης, 2014). Επίσης, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι σε όλη τους αυτήν την προσπάθεια παίζει πολύ μεγάλο ρόλο η κατάρτιση τους και η εμπειρία τους σε θέματα που άπτονται της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, αφού έτσι επηρεάζεται η θετική στάση που θα έχουν οι εκπαιδευτικοί προς αυτούς τους/τις μαθητές/τριες (Koutrouba., Vamvakari, & Theodoropoulos, 2008; Forlin, 2001).

Επιπλέον, ένας ακόμη παράγοντας που συμβάλλει στη θετική αντιμετώπιση αυτών των μαθητών/τριων είναι η περαιτέρω επιμόρφωση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί, όπου σύμφωνα με τη μελέτη του Καλαντζή (2011), η επιμόρφωση είναι ένα εργαλείο για την επαγγελματική εξέλιξη τους, αφού μέσα από αυτό έχουν την ευκαιρία να οργανώνουν δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης, να χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τις Τ.Π.Ε., να οργανώνουν τα σχολικά προγράμματα στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών/τριων και τέλος, να έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν με τους γονείς και με τους εμπλεκόμενους κοινωνικούς φορείς.

Ακόμη, ένας σημαντικός παράγοντας, σύμφωνα με τη μελέτη των Αγγελίδη, Κώστη, Χατζηαγγελή & Χατζησωτηρίου, (2011), είναι η ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας, η οποία θα επηρεάσει την αποδοχή της διαφορετικότητας, τη συνεργασία, την αλληλοαποδοχή, τον σεβασμό και τη συνύπαρξη. Επιπρόσθετα, εάν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής συνεργάζονται και προωθούν τη συνδιδασκαλία είναι ένα παράδειγμα προς μίμηση για τους/τις μαθητές/τριες (Angle, 1996), δημιουργούν ένα ομαλό μαθησιακό περιβάλλον (Rytivaara, 2012), με αποτέλεσμα να αποφεύγεται ο στιγματισμός των μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Walter-Thomas, 1997) και γενικότερα εργάζονται με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Takala & Uusitalo-

Malmivaara, 2012). Την παραπάνω άποψη έρχονται να ενισχύσουν οι έρευνες των Austim (2001) και Gately & Gately (2001) στις οποίες οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας είναι θετικοί προς τη συνδιδασκαλία και αποδέχονται τα ευεργετικά της αποτελέσματα.

Επομένως, αν συνδυαστούν οι προαναφερθέντες παράγοντες, οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους και να την προσαρμόσουν στις ανάγκες των μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε ανάλογο συμπέρασμα καταλήγει και ο Σαλβαράς (2013) μέσα από τη μελέτη του, αφού διαπιστώνει ότι με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και των κατάλληλων στρατηγικών επιτυγχάνεται η συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριων στο γενικό σχολείο. Κάποιοι τρόποι για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται κατά τη διδακτική πράξη από τους εκπαιδευτικούς είναι η δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματός και η χρήση των Τ.Π.Ε. Σύμφωνα με τη μελέτη του Χαρούπια (2003), για να έχει άμεσα αποτελέσματα η εξατομικευμένη διδασκαλία θα πρέπει να συνδέεται με εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά παράλληλα να καλύπτει τις γνωστικές, τις σωματικές και τις συναισθηματικές τους ανάγκες παρέχοντας τις απαραίτητες υποστηρικτικές δομές.

Συνεπώς, από όλα τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι για να πραγματοποιηθεί η συμπερίληψη στο γενικό σχολείο χρειάζεται να διαθέτει ο/η εκπαιδευτικός τα απαιτούμενα επαγγελματικά προσόντα, αλλά και να έχει πίστη σε αυτό το οποίο εφαρμόζει (Saleh, 2008).

Κεφάλαιο 4ο: Η συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο μέσω των Τ.Π.Ε.

4.1 Οι Τ.Π.Ε. ως τεχνολογίες υποστήριξης για τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Οι Τ.Π.Ε. ως τεχνολογίες υποστήριξης έχουν σαν σκοπό τους, με τον κατάλληλο εξοπλισμό των νέων τεχνολογιών να διευκολύνουν την καθημερινότητα των ανθρώπων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δίνοντάς τους την ευκαιρία να συμμετέχουν πλήρως στην καθημερινή ζωή, αλλά και να έχουν μια ανεξάρτητη διαβίωση (Santos & Teles, 2012). Με αυτόν τον τρόπο παρέχονται σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες ίσες ευκαιρίες και δικαιώματα στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να ανοίγονται δρόμοι για κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία (Μαύρου, 2010).

Με τη χρήση των Τ.Π.Ε. το εκπαιδευτικό έργο διευκολύνεται, αφού ο εκπαιδευτικός μπορεί να τις χρησιμοποιήσει ως γνωστικό και διερευνητικό εργαλείο, είτε ως εργαλείο αναζήτησης, είτε ως εργαλείο τεχνολογικού αλφαριθμητισμού (Αντωνίου, Τασσιδής & Χατζημιχαήλ, 2010). Άρα, αυτές μπορούν να παρέχουν είτε φυσική πρόσβαση (σε μαθητές/τριες με κινητικές αναπηρίες), είτε γνωστική (σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες), είτε υποστηρικτική (σε μαθητές που έχουν δυσκολίες στη μάθηση και χρειάζονται υποστήριξη και ανατροφοδότηση) (Ταϊλαχίδης, 2014).

Οι Τ.Π.Ε. συχνά θεωρούνται ως καινοτομίες στην εκπαίδευση, όμως αν χρησιμοποιηθούν εποικοδομητικά, και όχι απλά να υπάρχουν στην αίθουσα διδασκαλίας, υπάρχει η δυνατότητα να δημιουργηθεί ένα εντελώς διαφορετικό μαθησιακό περιβάλλον από το παραδοσιακό (Γκάκου, 2014). Έτσι, χάρη σε αυτές και στα διαδοχικά βήματα (Δανιηλίδου, Εφόπουλο, Κουτσοκώστα. & Σταγιόπουλο, 2014), βελτιώνεται η διαδικασία της μάθησης, αφού είναι πιο ενδιαφέρουσα, ελκυστική και διασκεδαστική (Βοσνιάδου, 2006). Επιπρόσθετα, προωθείται η μαθητοκεντρική διαδικασία μάθησης, αφού δίνεται ιδιαίτερο βάρος στην εξατομικευμένη μάθηση (Watson & Watson, 2011) και οι μειονεξίες είτε σωματικές είτε νοητικές μπορούν να υπερκεραστούν και να αντισταθμιστούν (Αναστασόπουλος & Μαστρογιάννης, 2012).

Ακόμη, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι με τη χρήση των Τ.Π.Ε. κατά την εκπαιδευτική πράξη επιτυγχάνεται η ισότητα στην εκπαίδευση, το πνεύμα καταρτίζεται μέσω της πειθαρχημένης σκέψης, παρέχονται κίνητρα και ανοίγεται ο δρόμος για νέες

εμπειρίες (Κόμης, 2004β). Επομένως, με τη χρήση τους η συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να γίνει ευκολότερα πραγματικότητα, αφού πλέον παύουν να υφίστανται, τα λανθασμένα πρότυπα αντικαθίστανται από τα ορθά, ενισχύεται η γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη, (Φραγκάκη, 2012), όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας μαθαίνουν να συνυπάρχουν και να αλληλεπιδρούν μέσω των ομαδοσυνεργατικών δράσεων και ενισχύεται η αυτοεικόνα τους και η αυτοπεποίθησή τους (Χατζησωτηρίου, 2011).

Ολοκληρώνοντας, αντιλαμβανόμαστε από όλα τα παραπάνω ότι έτσι δίνονται περισσότερες ευκαιρίες για ενεργή και δημιουργική απασχόληση, αυτομόρφωση και επικοινωνία, αφού η πρόσβαση στις πληροφορίες είναι ευκολότερη (Αγγελοπούλου, 2011) και η συμπερίληψη μπορεί να γίνει πραγματικότητα.

4.2 Υλικό και λογισμικά

Ζώντας στον 21^ο αιώνα για να είναι αποδοτικοί οι άνθρωποι, πρέπει να μάθουν να κατανοούν και να χρησιμοποιούν με ευχέρεια τις νέες τεχνολογίες, ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν τις πολλές πληροφορίες της καθημερινότητάς τους, και έτσι μέσω αυτού θα επιτυγχάνεται η μετάβαση από τη διδασκαλία στη μάθηση (Αθανίτης, 2008). Η ανάγκη για χρήση των Τ.Π.Ε. ως υποστηρικτικό μέσο, είναι ακόμη μεγαλύτερη για τους μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές, αφού τους βοηθούν να συμπεριληφθούν στη σχολική μονάδα και στη κοινωνία.

Χάρη σε αυτές τα άτομα αυτά βοηθούνται στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, δηλαδή στο να μπορούν να παράγουν, να εκπέμπουν, να κατανοούν μηνύματα είτε με φυσική παρουσία είτε από απόσταση, στην κινητικότητα τους, δηλαδή τη δυνατότητα να κινούνται στον χώρο είτε χειροκίνητα είτε με ηλεκτροκίνητα μέσα, στην χρήση των χειρισμών, δηλαδή τα άτομα να έχουν την ικανότητα να ελέγχουν το φυσικό τους περιβάλλον, ώστε να μπορούν να εκτελούν τις καθημερινές τους δραστηριότητες και τέλος, να μπορούν να προσανατολιστούν στον χώρο και τον χρόνο μέσα από τα ερεθίσματα που δέχονται (Santos & Teles, 2012).

Στην πράξη οι Τ.Π.Ε., για να επιτευχθεί η συμπερίληψη αυτών των μαθητών/τριων στο γενικό σχολείο, βοηθούν με τη χρήση του κατάλληλου υλικού και λογισμικού. Με αυτά γίνεται η διάγνωση των ειδικών μαθησιακών αναγκών και δυσκολιών τους (Φύτρος, 2003) και έπειτα μέσα από την εξατομίκευση τίθενται οι επιδιωκόμενοι διδακτικοί στόχοι,

επιλέγονται οι κατάλληλες δραστηριότητες, υπάρχει διαρκής ενθάρρυνση, ανατροφοδότηση και προτροπή για συνεχόμενη προσπάθεια (Αγγελοπούλου, 2011).

Από τις πρώτες διδακτικές μηχανές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ο ηλεκτρονικός υπολογιστής χάρη στον οποίο ενισχύεται η εξατομίκευση της διδασκαλίας βασιζόμενη στις προσωπικές ικανότητες του/της κάθε μαθητή/τριας, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τις συμπεριφορές (Μαρκέα, 2006), όπως επίσης με αυτόν ενισχύονται η ενεργή μάθηση, οι ευκαιρίες και οι εμπειρίες (Ταϊλαχίδης, 2014). Από τα πιο σύγχρονα διδακτικά μηχανικά μέσα είναι το διαδίκτυο, το οποίο προωθεί το μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας ανοίγοντας νέους δρόμους (Ντινάς & Τελλίδου, 2009) και ο διαδραστικός πίνακας με τον οποίο δημιουργείται πρόσφορο έδαφος για να υπερπηδηθούν οι μεγάλες δυσκολίες, αφού μπορούν να κάνουν χρήση του i-pan όσοι έχουν δυσκολίες στη λεπτή κινητικότητα, με τον προβολέα οι μαθητές/τριες με δυσκολίες στην όραση και γενικότερα διευκολύνονται όλοι/ες μαθητές/τριες (Τσικολάτας, 2011).

Εκτός από τις διδακτικές μηχανές που αναφέρθηκαν υπάρχουν και τα ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά, τα οποία βοηθούν ακόμη περισσότερο τη συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμη, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι ανάλογα με τη διάγνωση που έχει ο κάθε μαθητής/τρια πρέπει να χρησιμοποιούνται και οι ανάλογες Τ.Π.Ε., παραδείγματος χάρη για άτομα με προβλήματα ακοής (Speech Viewer III) ή όρασης (μεγεθυντικός φακός Supernova), (Ταϊλαχίδης, 2014).

Στην Ελλάδα η μόνη περίοδος που ασχολήθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με τη δημιουργία ειδικών εκπαιδευτικών λογισμικών είναι τη χρονική περίοδο 2007 - 2008 στο πλαίσιο του έργου «Δράσεις Υποστήριξης ΑμεΑ» και έπειτα ακολούθησε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Δανιηλίδου, και συν., 2014).

Επιπλέον, σύμφωνα με το ΥΠΕΠΘ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ (2008), τα εκπαιδευτικά λογισμικά που είναι διαθέσιμα για την εκπαίδευση θα πρέπει να συμβάλλουν: α) στη βελτίωση της γραπτής έκφρασης των μαθητών, β) στην κατανόηση της θεωρίας μέσω της αύξησης του ενδιαφέροντος των μαθημάτων, με τη χρήση πολυμέσων, γ) στη βιωματική προσέγγιση της γνώσης, δ) στη διερεύνηση και τον πειραματισμό με τη δημιουργία και τον χειρισμό μικρόκοσμων, ε) στην απόκτηση γνώσης μέσα από την αλληλεπίδραση χρήστη – μηχανήματος, στ) στη γνωστική πρόοδο των παιδιών μέσα από τον χειρισμό πολλαπλών αναπαραστάσεων και ζ) στην προώθηση της συνεργατικής αλλά και της εξατομικευμένης μάθησης.

Επομένως, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι για να γίνει πράξη η αποδοχή της διαφορετικότητας πρέπει όλοι/ες οι μαθητές/τριες να έχουν την ίδια πρόσβαση σε όλα τα εργαλεία των Τ.Π.Ε., ώστε να μην τονίζονται οι ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριων που έχουν διαγνωστεί με αναπηρίες ή/ειδικές μαθησιακές ανάγκες και αντιθέτως, μέσα από αυτές να αναπτύσσονται συνεργατικές σχέσεις (Κανδρουδή & Μπράτιτσης, 2011).

4.3. Εμπόδια και προϋποθέσεις για την αποτελεσματική χρήση των Τ.Π.Ε. στο συμπεριληπτικό σχολείο

Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα είναι μία μεγάλη πρόκληση, αφού η πρόοδος της κάθε χώρας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το εκπαιδευτικό σύστημα και την επιτυχή ενσωμάτωση των νέων μεθόδων διδασκαλίας (Καριπίδης, 2013). Επομένως, για να υπάρχουν αποτελέσματα κι αλλαγές πρέπει να γίνει η εισαγωγή των καινοτομιών και η χρήση των Τ.Π.Ε. με μεθοδικό τρόπο στα προγράμματα σπουδών και στην καθημερινή διδακτική πράξη, όμως για να γίνει αυτό πρέπει να εδραιωθεί μια ολοκληρωμένη στρατηγική (Δόκου, 2012). Σημαντικό σε αυτήν την προσπάθεια είναι να ληφθούν υπόψη οι προσωπικοί, τεχνολογικοί, σχολικοί, περιβαλλοντικοί παράγοντες αλλά και η γενική κουλτούρα του κάθε τόπου (Τσολακίδης, Νικολάου, & Πλατής, 2011).

Οι παράγοντες αυτοί αν αξιοποιηθούν με τον ορθό τρόπο μετατρέπονται σε κατάλληλες προϋποθέσεις για την ένταξη των Τ.Π.Ε. στο γενικό σχολείο στα πλαίσια της συμπερίληψης, σε αντίθετη περίπτωση λειτουργούν σαν τροχοπέδη. Σύμφωνα με την Πολυχρονάκη (2011) απαραίτητες προϋποθέσεις για την ουσιαστική εισαγωγή των Τ.Π.Ε. και κατ' επέκταση της συμπερίληψης είναι:

- η οργάνωση να είναι άψογη σε όλους τους τομείς, δηλαδή σε υλικοτεχνική υποδομή, σε εκπαιδευτικό υλικό καθώς και καθ' όλη την εκπαιδευτική διαδικασία
- να επιλέγεται η κατάλληλη μεθοδολογία και τεχνικές, ώστε να καλλιεργείται η κριτική σκέψη και η ανακαλυπτική μάθηση
- να εφαρμόζεται η εξατομικευμένη προσέγγιση μέσα από τα κατάλληλα εργαλεία για την παρατήρηση, τη διάγνωση αλλά και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ώστε η μάθηση να είναι ουσιαστική
- να είναι σαφείς και ρεαλιστικοί οι στόχοι, ώστε να μπορούν να τους υλοποιήσουν και οι εκπαιδευτικοί, αλλά και να ανταποκρίνονται και στις πραγματικές ανάγκες των

μαθητών/τριων. Για να είναι πιο ουσιαστική η στοχοθεσία, πιο ορθό θα ήταν να έχουν διαγνωστεί και συμπεριληφθεί οι ανάγκες της τάξης

- ο κάθε εκπαιδευόμενος πρέπει να έχει ενεργό ρόλο, να ενθαρρύνεται να συμμετέχει να εκφράζεται και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την Τάσση (2014) μεγάλο ρόλο έχει ο εκπαιδευτικός ως προς τον χαρακτήρα του, την κατάρτιση του και την επιμόρφωση του, τους εσωτερικούς, εξωτερικούς παράγοντες και τα κοινωνικά στερεότυπα που επηρεάζουν την χρήση των Τ.Π.Ε. και τη διάθεση της ηγεσίας να βοηθήσει στην εφαρμογή τους. Ακόμα, σπουδαίο ρόλο παίζει ο φόβος και το άγχος που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για το νέο και την αποτυχία (Δόκου, 2014).

Κατά συνέπεια, από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι εάν δεν εξασφαλιστούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις από το ίδιο το κράτος και όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, τότε αυτές μετατρέπονται σε εμπόδια και λειτουργούν ως τροχοπέδη στην αποτελεσματική χρήση των Τ.Π.Ε. στο συμπεριληπτικό σχολείο.

4.4 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών για την προώθηση της συμπερίληψης μέσω των Τ.Π.Ε.

Ζώντας στην κοινωνία της πληροφορίας οι εκπαιδευτικοί έχουν κεντρικό ρόλο, αφού καλούνται να μεταλαμπαδεύσουν, να ανταλλάξουν, να αξιοποιήσουν τις γνώσεις και τις πληροφορίες σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες (Κανδρούδη & Μπράτιτσης, 2011). Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός για να είναι δημιουργικός και παραγωγικός πρέπει να είναι ικανός να καθοδηγεί, να υποστηρίζει, να συμβουλεύει, να οργανώνει, να παρακινεί και να δίνει εναλλακτικές και καινοτόμες λύσεις (Γκάκου, 2014).

Για να επιτευχθούν όλα όσα προαναφέρθηκαν, πρέπει να έχει λάβει την κατάλληλη κατάρτιση και επιμόρφωση σε θέματα που άπτονται της συμπερίληψης, τους/τις μαθητές/τριες που έχουν διαγνωστεί με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις Τ.Π.Ε, καθώς και να αντιληφτεί την σπουδαιότητα του ρόλου του. Επιπρόσθετα, αξιοποιώντας τις Τ.Π.Ε. κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση στα πλαίσια της εκπαιδευτικής καινοτομίας, ανάλογα με τις ανάγκες της εκάστοτε τάξης να μπορεί να θέτει δύο στόχους: τον παιδαγωγικό, κατά τον οποίο τα διδακτικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται στη καθημερινότητα βελτιώνοντας τη δίχως να αλλάζουν οι ρόλοι των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριων, και τον καταλυτικό, κατά τον οποίο οι Τ.Π.Ε. είναι ένα μέσο ενθάρρυνσης

για νέους εκπαιδευτικούς στόχους αλλάζοντας τη ρουτίνα της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και τους ρόλους των μαθητών/τριων και εκπαιδευτικών (Βαβουράκη, 2004).

Συνεπώς, με την εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στο γενικό σχολείο και στην ειδική εκπαίδευση γίνεται ένα μεγάλο βήμα για τη συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριων, αφού οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση και έτσι παρέχουν τη δυνατότητα του πλουραλισμού των ευκαιριών για πρόσβαση στη γνώση και στην επικοινωνία, για τα άτομα που έχουν διαγνωστεί με αναπηρία ή/και με ειδική εκπαιδευτική ανάγκη. Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να επιτευχθεί ο «Πληροφορικός Γραμματισμός», δηλαδή η ικανότητα των μαθητών/τριων να χειρίζονται τις ψηφιακές τεχνολογίες και όλες τις υπηρεσίες και εργαλεία των Τ.Π.Ε (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, 2013).

Κλείνοντας, είναι σημαντικό να επισημάνουμε, ότι μέσα από όλη αυτήν τη διαδικασία η συμπερίληψη θα γίνει πράξη και όλοι/ες οι μαθητές/τριες θα αναπτύξουν κριτική σκέψη, θα μάθουν να παίρνουν αποφάσεις, να συνεργάζονται (Γκάκου, 2014) ανεξαρτήτως τα ατομικά και κοινωνικά τους μειονεκτήματα (Ταϊλαχίδης, 2014).

Κεφάλαιο 5ο: Έρευνες σχετικές με το υπό μελέτη θέμα

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, διαπιστώσαμε ότι και άλλοι ερευνητές, φυσικά ο καθένας από τη δική του οπτική γωνία, προσπάθησαν να διερευνήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τον ρόλο των Τ.Π.Ε. στη συμπερίληψη μαθητών/τριων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, καθώς και στην κοινωνία.

Σημαντικό είναι να επισημάνουμε ότι, για να επιτελεστεί η συμπερίληψη θα πρέπει να τεθούν οι βάσεις από το σχολείο, στο οποίο μεταλαμπαδεύονται όλες οι απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες. Έτσι, για να πραγματοποιηθεί αυτή θα πρέπει να εστιάσουν όλοι όσοι σχετίζονται με την εκπαίδευση στις αναπηρίες ή/και στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριων και να παρέχουν σε αυτούς/ες εξειδικευμένη υποστήριξη και διδασκαλία (Hocutt, 1996). Ακόμα, θα πρέπει να ακούγονται όλες οι φωνές ισάξια στο γενικό σχολείο (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011). Επιπρόσθετα, θα πρέπει όλο το εκπαιδευτικό σύστημα να προσαρμοστεί στις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριων (Γεροσίμου, 2013), δηλαδή να δημιουργηθεί μια κοινωνία πρόνοιας η οποία θα παρέχει ίσες ευκαιρίες και δικαιώματα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000), να παρέχονται οι απαραίτητες υλικοτεχνικές υποδομές και λογισμικά (Γεροσίμου, 2013), καθώς και οι εκπαιδευτικοί να έχουν την κατάλληλη κατάρτιση και επιμόρφωση και για τη συμπερίληψη, άλλα και για τις Τ.Π.Ε. (Μαρκάκης, 2005).

Μέσα από τη μελέτη της Δαμιανίδου (2015), η οποία διεξήχθη τη σχολική χρονιά 2013-14 στα σχολεία μέσης εκπαίδευσης της Κύπρου με δείγμα 557 εκπαιδευτικών, το οποίο επελέγει με στρωματοποιημένη δειγματοληψία, έχουμε την ευκαιρία να διερευνήσουμε τις απόψεις, την πρακτική και τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, αφού ήταν συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής, ήταν ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο έγινε συνδυασμός ερωτημάτων από τα ερωτηματολόγια των Van Reysen, Shoho & Barker (2001), και των Συμεωνίδου & Φτιάκα (2012), καθώς χρησιμοποιήθηκε και μέρος της κλίμακα TATIS των Cullen, Gregory & Noto (2010), όπως επίσης και μια ημιδομημένη συνέντευξη και μελέτη αρχειακού υλικού. Έτσι, μέσα από τη διεξαγωγή της έρευνας διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί μέσης εκπαίδευσης της Κύπρου θεωρούν ότι τα παιδιά με αναπηρίες πρέπει να φοιτούν στο γενικό σχολείο, για λόγους κοινωνικοποίησης. Όμως, παραδέχονται οι περισσότεροι ότι

έχουν χαμηλές προσδοκίες από αυτά τα παιδιά, αυτό συμβαίνει λόγω της έλλειψης επιμόρφωσης, των ελλειπών γνώσεων τους και των στερεοτύπων. Έτσι, παραδέχονται ότι είναι υπερβολικά επιεικείς στη βαθμολογία και ενεργούν χαριστικά. Επιπρόσθετα, πιστεύουν ότι μεγάλο ρόλο παίζει το αναλυτικό πρόγραμμα, η κριτική παιδαγωγική, η συνεργασία και ότι μόνο έτσι θα επιτευχθεί η ενιαία εκπαίδευση, καθώς και η ισότιμη κοινωνικοποίηση.

Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα της Σάββα (2014), διερευνήθηκε η στάση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας απέναντι στην παιδαγωγική της συμπερίληψης. Η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της είναι η ποσοτική έρευνα, μέσω της συμπλήρωσης ενός ερωτηματολογίου, το οποίο περιλαμβάνει κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις. Το δείγμα της είναι 600 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων γυμνασίων και λυκείων γενικής και ειδικής αγωγής, όπου οι 470 υπηρετούν στη γενική αγωγή και οι 130 στην ειδική. Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει τη στάση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας απέναντι στην παιδαγωγική της συμπερίληψης, ώστε να αντιμετωπιστεί η άρση της ακαδημαϊκής και σχολικής περιθωριοποίησης των μαθητών/τριων. Έτσι, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρητικά αντιμετωπίζει με θετική διάθεση τις πρακτικές της συμπερίληψης, καθώς και τους θεσμούς της παράλληλης στήριξης και της ένταξης. Όμως, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι υπάρχει πολύς δρόμος, ώστε η συμπεριληπτική εκπαίδευση να αντικαταστήσει πλήρως το αφομοιωτικό μοντέλο, γεγονός που αποδεικνύεται από το ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί φαίνονται αρνητικοί απέναντι στην παρουσία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα σε μια γενική τάξη.

Η έρευνα του Καλογιαννάκη (2007), η οποία διεξήχθη το χρονικό διάστημα Μαΐου – Ιουλίου 2006 στον νομό Ηρακλείου, διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επιμόρφωση τους στη χρήση και στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για την διεξαγωγή της χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο και το δείγμα ήταν 165 εκπαιδευτικοί. Με την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να ενσωματώσουν τις Τ.Π.Ε. κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, άλλα για να αποκομίσουν οι μαθητές/τριες τις αρετές της δημιουργικότητας και της πρωτοβουλίας πρέπει να εκσυγχρονιστούν οι διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας, καθώς και να υπάρχει συνεχής επιμόρφωση.

Σύμφωνα με την μελέτη του Καλαντζή (2011), μας δίνεται η ευκαιρία μέσω της ποσοτικής έρευνας να μελετήσουμε τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Το δείγμα της ήταν 65 εκπαιδευτικοί και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να μελετήσει τον ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί, με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και τις στάσεις τους για τις Τ.Π.Ε. και την επιμόρφωση σχετικά με αυτές. Έτσι, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να αλλάξει και να ακολουθήσει τις ραγδαίες εξελίξεις της κοινωνίας και της εκπαίδευσης και αυτό θα πραγματοποιηθεί ενώ επιμορφώνεται. Επίσης, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί για να αλλάξουν τη στάση τους για την παραδοσιακή διδασκαλία, πρέπει να ξεκινήσουν να ενσωματώνουν και να αξιοποιούν τις Τ.Π.Ε..

Η έρευνα των Ιωαννίδη & Κοτζαμπασάκη (2004), η οποία διεξήχθη σε 78 εκπαιδευτικούς στην Αθήνα που παρακολουθούσαν το κρατικό πρόγραμμα «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (Γ' περίοδος)», στόχο είχε να διερευνήσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί προσπαθώντας να κατακτήσουν τις βασικές γνώσεις για την χρήση των Τ.Π.Ε., καθώς και τα κίνητρα τους για περαιτέρω επιμόρφωση, τις στάσεις τους για τις Τ.Π.Ε. και την εισαγωγή τους στην εκπαίδευση. Από την έρευνα αυτή προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη χρήση των Τ.Π.Ε.. Επίσης, στην πλειονότητά τους εκδήλωσαν θετική στάση για τη χρήση τους και την εισαγωγή τους στην εκπαίδευση. Όσοι είχαν αρνητική στάση ήταν εξαιτίας του φόβου τους για τυχόν αρνητικές επιπτώσεις στους μαθητές/τριες, αλλά και της ανεπαρκούς επιμόρφωσής τους.

Σύμφωνα με την έρευνα της Γεροσίμου (2012), η οποία διεξήχθη μελετώντας τις περιπτώσεις δύο σχολείων της Κύπρου, είχε ως στόχο της να διερευνήσει τις επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας, ώστε να προωθηθεί η συμπερίληψη. Η διάρκειά της ήταν έξι μήνες και συνολικά 292 ώρες. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι ότι για να επιτευχθεί η συμπερίληψη είναι ορθό να συνυπολογίζονται οι απόψεις, στάσεις, αντιλήψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, καθώς και τα κυρίαρχα συστήματα αξιών και το πλαίσιο της εκπαίδευσης.

Η έρευνα της Καμπανέλλου (2011), η οποία πραγματοποιήθηκε σε 260 εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, είχε ως σκοπό της να μελετήσει τις απόψεις

των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το ερευνητικό εργαλείο που χορηγήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων είναι ότι οι τέσσερις παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεκπαίδευση είναι οι δυσκολίες του προγράμματος σπουδών, η επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών, οι απόψεις τους και τέλος, οι χωροχρονικές απαιτήσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Όπως, διαπιστώθηκε δεν υπήρχαν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για ανάπτυξη των παραπάνω παραγόντων γι' αυτό είναι σημαντική η κατάρτιση, η επιμόρφωση, η εμπειρία των εκπαιδευτικών και ο χρόνος.

Μια άλλη έρευνα η οποία διεξήχθη από τους Βεκύρη & Σχορετσανίτου (2010), στη Λέσβο σε 168 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχε ως σκοπό της να διερευνήσει τη σημασία της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς και τους καθοριστικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην ένταξη και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική πράξη. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα ερωτηματολόγιο, όπου από την ανάλυσή του προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες και έχουν θετικές στάσεις για τη χρήση των Τ.Π.Ε., όμως για να υπάρχει αποτελεσματικότητα από τη χρήση τους είναι επιτακτική η ανάγκη για την κατάλληλη επιμόρφωσή τους.

Επίσης, η έρευνα των Ζαράνη & Οικονομίδη (2010), η οποία διεξήχθη στο Ρέθυμνο σε 20 εκπαιδευτικούς της Προσχολικής Εκπαίδευσης, είχε ως σκοπό της την διερεύνηση των απόψεών τους για τη χρήση των υπολογιστών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ως ερευνητικό εργαλείο χορηγήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα ευρήματα που προκύπτουν είναι ότι, ενώ οι νηπιαγωγοί αντιμετωπίζουν θετικά τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στο νηπιαγωγείο, τον χρησιμοποιούν περισσότερο για γραφειοκρατικές εργασίες παρά για τη διδασκαλία. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι η ελλιπής επιμόρφωση τους για την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στο σχολείο.

Στην έρευνα των Βαλκάνου, Γιαβρίμη, Νεοφώτιστου & Παπάνη (2010), η οποία διεξήχθη στη Λέσβο σε δείγμα 118 εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων, διερευνούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο στηρίχθηκε σε αντίστοιχες έρευνες της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, του ΑΠΣ της Πληροφορικής για το Δημοτικό Σχολείο, στις οδηγίες του ΥΠΕΠΘ καθώς και στην εμπειρία του ερευνητή. Σκοπός της ήταν να μελετήσει τη συμβολή των ΤΠΕ στην

ανάπτυξη δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης, που απαιτούνται στην εποχή μας, καθώς και τη σχέση τους με τη λειτουργία των σχολείων. Με την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι ένα μεγάλο μέρος του δείγματος έχει θετική στάση για τη συνεισφορά των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, ενώ εκφράζει την ανησυχία του για τη χρησιμότητά τους στη μάθηση. Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ότι είναι αναγκαία η ευαισθητοποίηση, η ενημέρωση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η παροχή υλικοτεχνικών υποδομών, ώστε να βελτιωθεί η μαθησιακή διαδικασία, να προσεγγιστεί η γνώση διαθεματικά και βιωματικά.

Με την έρευνα των Κυριακού & Χαραλάμπους (2006) για τον βαθμό αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στη δημοτική εκπαίδευση και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εισαγωγή τους στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, διεξήχθη τη σχολική χρονιά 2004 - 2005 σε δύο επαρχίες της Κύπρου, τη Λάρνακα και την ελεύθερη Αμμόχωστο, σε 156 εκπαιδευτικούς. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ένα ερωτηματολόγιο και μια ημιδομημένη συνέντευξη. Σκοπός ήταν να εντοπίσει τον βαθμό αξιοποίησης των Τ.Π.Ε., καθώς και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι από τη χρήση τους. Από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας προέκυψε ότι οι δάσκαλοι απέχουν πολύ από την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην καθημερινή διδακτική πράξη, σε αντίθεση με άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί, παρόλο που τις χρησιμοποιούν, έστω κι ελάχιστα, και έχουν πάρει μια σχετική επιμόρφωση. Επίσης, προέκυψε ότι εντοπίζονται προβλήματα στην εξοικείωση με την υλικοτεχνική υποδομή και τα λογισμικά, καθώς και με τον ελλιπή διδακτικό χρόνο.

Συμφωνά με την έρευνα των Κανδρούρη & Μπράτιση (2011), έχουμε την ευκαιρία να μελετήσουμε τα αποτελέσματα που έχουν οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες με Τ.Π.Ε. στο δημοτικό και την κοινωνικοποίηση μαθητών με δυσκολίες: Διεθνείς τάσεις και μία μελέτη περίπτωσης στη Γ' Δημοτικού. Ο βασικός της στόχος να εξετάσει κατά πόσο η παραγωγή λόγου μέσω του ασύγχρονου περιβάλλοντος DIAS, θα βελτιώνει το γνωστικό επίπεδο και την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών/τριων με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και αν θα άλλαζε η στάση των μαθητών με τυπική ανάπτυξη κατά τη διάρκεια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης, σε ένα τμήμα 27 μαθητών/τριων Γ' δημοτικού, στο οποίο δύο παιδιά είχαν μαθησιακές δυσκολίες το ένα παιδί με δυσλεξία και το άλλο με σύνδρομο Asperger. Μέσα από τις διάφορες δράσεις με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε. και της ηλεκτρονικής πλατφόρμας, η οποία λειτουργούσε ως μέσο προσέγγισης και διαπιστώθηκε ότι και τα δύο παιδιά άρχισαν να εκφράζονται ισότιμα, να

συμπεριλαμβάνονται στο σύνολο της τάξης, να αναπτύσσουν τις απαραίτητες δεξιότητες, να έχουν κίνητρο για βελτίωση σε όλους τους τομείς και να διευκολύνεται η επικοινωνία με τους υπόλοιπους μαθητές/τριες.

Επιπλέον, στην έρευνα του Ανδρέου (2010), η οποία ήταν μια επισκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας για τη χρήση του διαδραστικού πίνακα στην τάξη, προκύπτει ότι η χρήση του προωθεί την ενεργητική μάθηση και τη συνεργασία. Όμως, για να καθιερωθεί στην εκπαιδευτική πράξη πρέπει να εξασφαλιστούν οι οικονομικοί πόροι, ώστε να παρέχονται οι απαραίτητες υλικοτεχνικές υποδομές, καθώς και να υπάρξουν θεσπισμένοι κανόνες για τη χρήση του, ώστε να μην είναι επιβλαβής για την ανθρώπινη υγεία. Όσο δε θα υπάρχουν τα προαναφερθέντα η χρήση του δε θα είναι ευρέως διαδεδομένη.

Τέλος, μέσα από την έρευνα των Δανηλίδου, Εφόπουλο, Κουτσοκώστα & Σταγιόπουλο (2014), μελετάται ποιες είναι οι γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών λογισμικών στην ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Η έρευνα διεξήχθη σε 166 αναπληρωτές των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα ερωτηματολόγιο. Στόχος της έρευνας ήταν να μελετήσει αν και κατά πόσο αξιοποιούνται τα ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη βέλτιστη αξιοποίηση αυτών. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους χρησιμοποιούν τα ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά και μάλιστα τα εκτιμούν και θεωρούν αξιοσημείωτη τη συμβολή τους. Επίσης, θεωρούν ότι μέσα από αυτά προάγεται η ενεργητική μάθηση, αφού ενεργοποιούν το προσωπικό στυλ του καθενός και είναι προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριων. Ακόμα, διαπιστώθηκε ότι αρκετά μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών αγνοεί την ύπαρξη των λογισμικών, γι' αυτό είναι επιτακτική η ανάγκη άμεσης και ουσιαστικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την αναγνώριση και χρήση αυτών, γιατί μόνο έτσι οι μαθητές/τριες θα αποκομίσουν τα οφέλη, θα επιτευχθεί ευνοϊκό κλίμα στην τάξη και θα προωθηθεί η αλληλεπίδραση.

Ολοκληρώνοντας, είναι χρήσιμο να αναφέρουμε ότι οι έρευνες που προαναφέρθηκαν θα συγκριθούν με τα ευρήματα της έρευνας στο κεφάλαιο της συζήτησης.

Βασικές επισημάνσεις

Μέσα από τη θεωρητική προσέγγιση προκύπτει ότι:

- Στο διεθνές προσκήνιο, αλλά και στην Ελλάδα γίνονται πολλές και αξιοσημείωτες προσπάθειες, ώστε να δοθούν όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες και δικαιώματα στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε διεθνές επίπεδο ίσως σημαντικότερη ήταν η Διακήρυξη της Σαλαμάνκας το 1994, ενώ στην Ελλάδα ο νόμος 3699/2008.
- Μέσα από τις συντονισμένες προσπάθειες που πραγματοποιούνται, αφού ξεπεραστούν όλα τα εμπόδια, απώτερος σκοπός είναι να μπορούν μέσω της συμπερίληψης όλοι/ες οι μαθητές/τριες να φοιτούν στο γενικό σχολείο της γειτονίας τους.
- Σημαντικό ρόλο στις προσπάθειες που συντελούνται έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανάλογα με την κατάρτισή και την επιμόρφωσή τους, τις απόψεις και τις πεποιθήσεις τους προάγουν ή όχι τη συμπερίληψη.
- Ένας από τους τρόπους για την προώθηση της συμπερίληψης είναι η χρήση των Τ.Π.Ε. για τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Μέσα από την έρευνα θα εξετάσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των Τ.Π.Ε. κατά πόσο βοηθούν στη συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μέρος Δεύτερο: Μεθοδολογία Έρευνας – Αποτελέσματα

Κεφάλαιο 1^ο :Μεθοδολογία

1.1 Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί, γενικής και ειδικής αγωγής, κατέχουν έναν από τους πιο ζωτικούς ρόλους σε ένα σχολείο. Ο ρόλος τους είναι εξαιρετικά δύσκολος και πολύπλοκος, αφού προσπαθούν να μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες στους/στις μαθητές/τριες, καθώς και να διαχειριστούν την πλήρη ανάπτυξή τους (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007). Επιπρόσθετα, ο ρόλος τους είναι καθοριστικός, αφού λειτουργούν ως κινητήριοι μοχλοί για την εκπαιδευτική διαδικασία (Μπούσιος, 2013). Σημαντικοί παράγοντες που την επηρεάζουν είναι η κατάρτιση και η επιμόρφωση που κατέχουν, αφού από αυτά θα εξαρτηθεί, αν θα τολμήσουν να αλλάξουν το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας και να εφαρμόσουν τις συμπεριληπτικές πρακτικές (Καλογήρου, 2014). Άρα, συμπεραίνουμε ότι για να υπάρχουν ουσιαστικά αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διακατέχονται από επαγγελματισμό (Sheerens, 2010), καθώς και από επαγγελματική επάρκεια (Δαμιανίδου, 2015). Μόνο έτσι θα καταφέρουν να δημιουργήσουν «Ένα Σχολείο Για Όλους» στο οποίο θα παρέχεται ισότιμη εκπαίδευση και ευκαιρίες σε όλους τους/τις μαθητές/τριες (Στασινός, 2013).

Ένας από τους βασικούς τρόπους για να επιτευχθεί η συμπερίληψη στο γενικό σχολείο είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και πιο συγκεκριμένα με την εξατομίκευσή της, η οποία είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριων της μικτής τάξης (Βαλιαντή, 2012). Αρωγός σε όλη αυτήν την προσπάθεια, ζώντας στην Κοινωνία της Πληροφορίας, είναι οι Τ.Π.Ε. (Κότσαρη, 2014). Μέσω αυτών η διαδικασία της μάθησης θα βελτιωθεί, αφού έτσι οι γνώσεις θα είναι πιο ενδιαφέρουσες και διασκεδαστικές, με αποτέλεσμα οι έννοιες να είναι πιο κατανοητές (Βοσνιάδου, 2006). Ακόμα, σημαντικό είναι ότι μέσω αυτών, δηλαδή της τεχνολογίας και των ειδικών εκπαιδευτικών λογισμικών, έχουν υποκατασταθεί πολλά από τα στοιχεία της αναπηρίας ή της ιδιαιτερότητας του/της κάθε μαθητή/τριας, έτσι εκτός από τη βοήθεια στο γνωστικό κομμάτι που παρέχουν, συντελούν και στην κοινωνικοποίηση και στην επικοινωνία αυτών με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο (Φύτρος, 2005).

Επομένως, αυτή η έρευνα είναι πρωτότυπη, γιατί θα έχουμε την ευκαιρία μέσα από αυτήν να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής της Π.Ε., στο κατά πόσο οι Τ.Π.Ε. βοηθούν στη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο του δεσπόζοντος ρεύματος, καθώς και στην κοινωνία. Επίσης, να μελετήσουμε το επίπεδο της κατάρτισης και της επιμόρφωσης που έχουν, για τις αρχές της συμπερίληψης και τις Τ.Π.Ε., και τέλος αν είναι σε θέση να τις χρησιμοποιούν, όταν ασκούν το εκπαιδευτικό τους έργο.

Η διερεύνηση των απόψεων θα γίνει μέσω της μικτής έρευνας, μέσα από το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο και τη δομημένη συνέντευξη. Σκοπός είναι να συλλεχθούν όσο το δυνατόν περισσότερα δεδομένα για τον ρόλο των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Επιπρόσθετα, αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί ότι θα πραγματοποιηθεί μικτή ανάλυση δεδομένων, καθώς και τριγωνοποίηση, από την οποία θα ενισχυθεί η εγκυρότητα, καθώς και θα διασφαλιστούν τα πλεονεκτήματα και των δύο εργαλείων (Creswell, 2011).

1.2 Προβληματισμός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Προβληματισμός

Μελετώντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία σε διεθνές επίπεδο αλλά και στην Ελλάδα, διαπιστώνουμε ότι η συμπερίληψη και η χρήση των Τ.Π.Ε. είναι δυο έννοιες σχετικά πρόσφατες στον τομέα της Παιδαγωγικής. Έτσι, και οι αλλαγές που συντελούνται σε αυτές τις επηρεάζουν άμεσα (Λαμπροπούλου, Μαρκάκης & Παντελιάδου, 2005).

Η συμπερίληψη, από την πλευρά της, προσπαθεί να υπερκεράσει όλα τα εμπόδια, ώστε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες και τις μειονεξίες τους (Αβρααμίδου & Αγγελίδης, 2011), αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χρώμα, θρησκεία, γλώσσα, πολιτισμό, να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες να φοιτήσουν στο σχολείο της γειτονίας τους (Στασινός, 2013). Ενώ οι Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, από τη δική τους πλευρά, προσπαθούν να μετασχηματίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Κανδρούδη & Μπράτιτσης, 2011) σε «Πολυμορφική», δίνοντας ευκαιρίες να γνωρίσουν όλοι/όλες οι μαθητές/τριες αλληλεπιδραστικά υπολογιστικά περιβάλλοντα, τον πειραματισμό, την ανακάλυψη, τις συμβολικές αναπαραστάσεις και την οικοδόμηση της γνώσης (Φραγκάκη, 2011). Επομένως, συμπεραίνουμε ότι και οι δυο προσπαθούν από τη δική τους πλευρά να βοηθήσουν να εξελιχθεί η παιδαγωγική και στο θεωρητικό άλλα και στο πρακτικό κομμάτι.

Στην Ελλάδα επιχειρήθηκε ο συνδυασμός τους με τη δημιουργία των νέων προγραμμάτων σπουδών για την υποχρεωτική και την ειδική εκπαίδευση τον Μάρτιο του 2003, με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003). Όπως επίσης και με τη δημιουργία ειδικών εκπαιδευτικών λογισμικών στον χώρο της Ειδικής Αγωγής το 2007 - 2008, από Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Δανιηλίδου, Εφόπουλος, Κουτσοκώστα & Σταγιόπουλο, 2014). Όμως, είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι δεν αρκεί η θεσμοθέτηση προγραμμάτων σπουδών και η δημιουργία ειδικών εκπαιδευτικών λογισμικών, το κράτος από τη στιγμή που επιθυμεί να εφαρμόζονται στο γενικό σχολείο θα πρέπει να είναι σε θέση να παρέχει όλες τις υποστηρικτικές δομές, καθώς και την κατάλληλη κατάρτιση και επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες για να τα εφαρμόζουν στην πράξη. Μόνο έτσι δε θα μείνουν αναξιοποίητες οι γνώσεις και οι εμπειρίες για τις Τ.Π.Ε. (Ράπτης & Ράπτης, 2000) και για τη συμπερίληψη (Αθανάσογλου, 2014).

Αρα, με βάση τα παραπάνω προκύπτει ο προβληματισμός αν ο συνδυασμός τους στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, ώστε να επιτευχθεί η συμπερίληψη των μαθητών/τριών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Καθώς επίσης, αν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής γνωρίζουν τις δύο έννοιες σε βάθος και τις παραμέτρους τους, ώστε να είναι σε θέση να επιλέγουν τις κατάλληλες τεχνολογίες υποστήριξης.

Στόχοι

Προσπαθώντας να διερευνήσουμε τους προβληματισμούς που τέθηκαν παραπάνω οι βασικοί στόχοι αυτής της έρευνας, αρχικά είναι να διερευνηθεί, κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής της Π.Ε. του νομού Ηρακλείου, είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις Τ.Π.Ε., ώστε να επιτευχθεί στην πράξη η συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρίες ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία του δεσπόζοντος ρεύματος. Καθώς επίσης και πως συμβάλλουν οι Τ.Π.Ε. σε όλη αυτήν την προσπάθεια. Πιο συγκεκριμένα:

1ος Γενικός στόχος: Να διερευνηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί, είναι κατάλληλα καταρτισμένοι και επιμορφωμένοι, ώστε με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε., στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, να εφαρμόσουν τις αρχές της συμπερίληψης, για να

μπορέσει να εκπληρωθεί η συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Α. Ειδικός στόχος: Να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί, έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, όσον αφορά τις αναπηρίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και αν είναι σε θέση να τις διακρίνουν.

Β. Ειδικός στόχος: Να διευκρινιστεί αν οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν ότι είναι κατάλληλα καταρτισμένοι και επιμορφωμένοι για το ποιες είναι οι αρχές της συμπερίληψης άλλα και πώς εφαρμόζονται στην πράξη.

Γ. Ειδικός στόχος: Να μελετηθεί αν οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν ότι είναι κατάλληλα καταρτισμένοι και επιμορφωμένοι, ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τις Τ.Π.Ε., με απώτερο σκοπό να επιτευχθεί η συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Δ. Ειδικός στόχος: Να ερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι γνώστες ειδικών εκπαιδευτικών λογισμικών για τους μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κατά πόσο είναι σε θέση να τα χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

2ος Γενικός στόχος: Να διερευνηθεί, ο ρόλος των Τ.Π.Ε., ώστε να επιτελεστεί η συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες.

Α. Ειδικός στόχος: Να μελετηθεί αν οι εκπαιδευτικοί, διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους δημιουργώντας εξατομικευμένα προγράμματα για τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Β. Ειδικός στόχος: Να διερευνηθεί, αν κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε.

Γ. Ειδικός στόχος: Να μελετηθεί, εάν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν το κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό, καθώς και τα κατάλληλα ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά, ώστε να εκπληρωθεί η συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Δ. Ειδικός στόχος: Να διερευνηθεί, αν υπάρχουν τα απαραίτητα υλικοτεχνικά και οπτικοακουστικά μέσα, καθώς και τα ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά, ώστε να επιτρέπεται η χρήση των Τ.Π.Ε. στις εκάστοτε σχολικές μονάδες.

Ε. Ειδικός στόχος: Να μελετηθεί, αν με τη χρήση των Τ.Π.Ε. εκπληρώνονται οι σκοποί της συμπερίληψης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή αν παρέχεται ισότιμη

εκπαίδευση, ίσες ευκαιρίες, αν επιτυγχάνεται η αποδοχή της διαφορετικότητας και η συνύπαρξη με αυτήν, καθώς και αν εξαλείφονται οι κοινωνικοί αποκλεισμοί.

3ος Γενικός στόχος: Να διερευνηθούν, οι απόψεις των εκπαιδευτικών, κατά πόσο οι Τ.Π.Ε. συνεισφέρουν στη συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Α. Ειδικός στόχος: Να ερευνηθούν, οι απόψεις των εκπαιδευτικών, για τη συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Β. Ειδικός στόχος: Να διερευνηθούν, οι απόψεις των εκπαιδευτικών, για το ποιοι είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες για τη συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Γ. Ειδικός στόχος: Να μελετηθούν, οι απόψεις των εκπαιδευτικών, εάν οι Τ.Π.Ε. συμβάλλουν θετικά ή αρνητικά στη συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Δ. Ειδικός στόχος: Να διερευνηθεί, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, με ποιους τρόπους θα μπορούσαν οι Τ.Π.Ε. να βοηθήσουν στη μέγιστη συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Σύμφωνα με τους στόχους που τέθηκαν παραπάνω διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

I. Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, ότι είναι εφοδιασμένοι με τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να διακρίνουν και να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμπεριληφθούν στο γενικό σχολείο;

II. Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί, γενικής και ειδικής αγωγής, ότι είναι κατάλληλα καταρτισμένοι και επιμορφωμένοι, ώστε να είναι αρωγοί στη συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο;

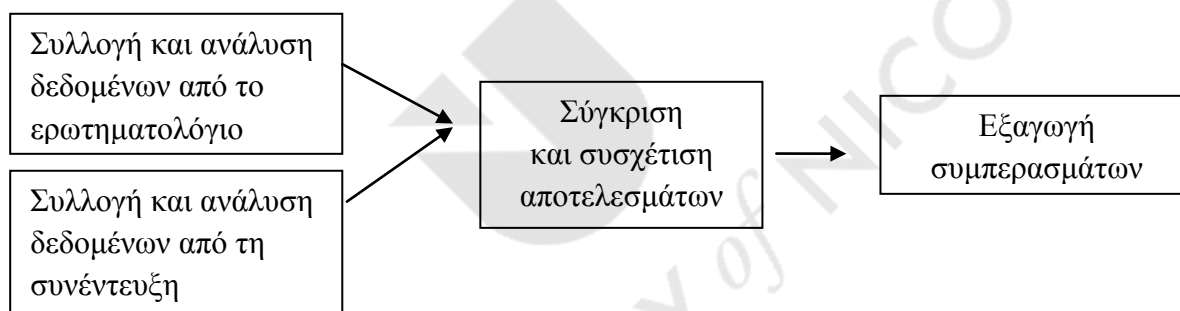
III. Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί, γενικής και ειδικής αγωγής, ότι είναι κατάλληλα καταρτισμένοι και επιμορφωμένοι, ώστε με τη χρήση των Τ.Π.Ε., να πραγματοποιήσουν τη συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο;

IV. Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί, γενικής και ειδικής αγωγής, γνωρίζουν τα ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά, τα οποία έχουν δημιουργηθεί για τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

- V. Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί, γενικής και ειδικής αγωγής, είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τα ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;
- VI. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, ποιος είναι ο ρόλος των Τ.Π.Ε. στη συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο;
- VII. Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους δημιουργώντας και εφαρμόζοντας εξατομικευμένα προγράμματα;
- VIII. Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε. για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους;
- IX. Ποια υλικοτεχνικά και οπτικοακουστικά μέσα υπάρχουν στις σχολικές μονάδες, ώστε να διευκολύνεται η χρήση των Τ.Π.Ε.;
- X. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, την κοινωνία και τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- XI. Κατά πόσο η χρήση των Τ.Π.Ε. συμβάλλει στην επίτευξη των σκοπών της συμπερίληψης των μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο;
- XII. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την εφαρμογή της συμπερίληψης των μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες;
- XIII. Ποιοι είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες για την εφαρμογή της συμπερίληψης των μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής;
- XIV. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, για τη χρήση των Τ.Π.Ε., ώστε να επιτευχθεί η συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες;
- XV. Ποιοι τρόποι βοηθούν στη μέγιστη συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής;

1.3 Ερευνητικός σχεδιασμός

Η έρευνα όπου διεξάγουμε είναι μια μικτή έρευνα, όπου η ανάλυση των δεδομένων της θα πραγματοποιηθεί με τη μικτή μεθοδολογία συγκλίνουσας μορφής. Πιο συγκεκριμένα, για να ερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τον ρόλο των Τ.Π.Ε. στη συμπερίληψη μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, δημιουργήθηκαν δύο αυτοσχέδια μεθοδολογικά εργαλεία ένα ερωτηματολόγιο και μία συνέντευξη. Έπειτα από τη συλλογή και την επεξεργασία των δεδομένων, που προέκυψαν, κατά τη διάρκεια της ερμηνείας των αποτελεσμάτων έγινε η σύγκλισή τους με την αρωγή του τριγωνισμού (Γραμματικόπουλος, 2010). Το σχεδιάγραμμα που ακολουθεί, σύμφωνα με τους Παπαναστασίου & Παπαναστασίου (2014), απεικονίζει τον τρόπο που εργαζόμαστε για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων από τα δύο μέσα συλλογής ώσπου να καταλήξουμε στην εξαγωγή των αποτελεσμάτων:



Η ερευνητική μας διαδικασία αποτελείται από δύο φάσεις, την πιλοτική (Α') και την κύρια (Β'), οι οποίες έλαβαν χώρα ταυτόχρονα τον Φεβρουάριο του 2016. Προτού προχωρήσουμε στη δημιουργία των δυο ερευνητικών εργαλείων προϋπήρξε μία βιβλιογραφική ανασκόπηση σε παρόμοιες έρευνες, διαπιστώθηκαν τα κενά που υπάρχουν, εν συνεχεία δημιουργήθηκαν ένα αυτοσχέδιο δομημένο ερωτηματολόγιο και μια αυτοσχέδια δομημένη συνέντευξη. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι κατά την Α' φάση τα δύο εργαλεία χορηγήθηκαν σε τέσσερις εκπαιδευτικούς (2 γενικής και 2 ειδικής αγωγής) πιλοτικά για να επισημανθούν τυχόν λάθη και παραλήψεις.

Επίσης, είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί ο λόγος που επιλέχθηκε η μικτή έρευνα. Μέσα από αυτή δίνεται η ευκαιρία να αντιληφθούμε την πραγματικότητα της κοινωνικής ζωής δίνοντάς της μια δυναμική διάσταση (Τσιώλης, 2013). Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της μικτής έρευνας ο ερευνητής έχει ενεργό ρόλο, αφού συλλέγει τα καλύτερα δεδομένα από τις πηγές που διαθέτει (Mason, 2003). Μέσα από αυτήν τη συλλογή των δεδομένων μπορούμε να ανακαλύψουμε νέες πτυχές και οπτικές του θέματος που

εξετάζουμε, αυτό συμβαίνει διότι χάρη στην μικτή προσέγγιση υπάρχει άμεση επαφή με τα υποκείμενα της έρευνας και αποφεύγεται η διαστρέβλωση (Τσιώλης, 2013). Τα μέσα συλλογής δεδομένων σε αυτήν τη μέθοδο είναι η συνέντευξη, το ερωτηματολόγιο, η ανάλυση περίπτωσης, η ανάλυση αρχείων, οι ιστορίες ζωής και η παρατήρηση.

Το πλεονεκτήματα της μικτή μεθόδου, σύμφωνα με τους Παπαναστασίου & Παπαναστασίου (2014) είναι ότι μέσα από ποιοτική και ποσοτική συλλογή επιτρέπεται μια πιο ολιστική προσέγγιση του ερευνητικού θέματος που μελετάται. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό, σύμφωνα με τον Kvale (1996) όπως αναφέρει το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών (2013), είναι διότι με την ποσοτική μεθοδολογία δίνεται έμφαση στην ποσότητα του φαινομένου που εξετάζεται, ενώ με την ποσοτική μεθοδολογία στο είδος και στον χαρακτήρα του συγκεκριμένου φαινομένου. Επομένως, το ίδιο θέμα διερευνάται παράλληλα από διαφορετικές οπτικές. Κατά συνέπεια, με τη μικτή συλλογή και ανάλυση των δεδομένων παρέχεται την δυνατότητα να γενικευτούν τα αποτελέσματα στον ευρύτερο πληθυσμό και να μελετηθεί το θέμα εις βάθος (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Στην παρούσα έρευνα, ακολουθώντας όλους τους κανόνες, για την ολοκλήρωση της δημιουργήθηκαν ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο και μια αυτοσχέδια δομημένη συνέντευξη.

Αξιοσημείωτο ακόμη είναι να αναφέρουμε τους λόγους για τους οποίους επιλέχθηκε η μικτή μεθοδολογία για την ανάλυση των δεδομένων κι αυτοί είναι οι ακόλουθοι:

I. Ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων έχει ως σκοπό να διερευνηθεί σφαιρικότερα το θέμα της μελέτης μας (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007).

II. Το ερευνητικό αποτέλεσμα που προκύπτει δεν είναι μονομερές, αντιθέτως τα δεδομένα που προκύπτουν από τα δύο εργαλεία αλληλοσυμπληρώνονται το ένα με το άλλο δίχως περιορισμούς (Johnson, & Turner, 2003).

III. Χάρη στις μικτές μεθοδολογικές προσεγγίσεις βελτιστοποιείται η διαδικασία αξιολόγησης της εγκυρότητας νέων εργαλείων συλλογής δεδομένων, όπως συμβαίνει και στην έρευνά μας (Collins, Onwuegbuzie & Sutton, 2006).

IV. Τα ευρήματα που προκύπτουν από τη σύγκριση και τη συσχέτιση των δεδομένων από τα δυο εργαλεία, έχουμε τη δυνατότητα να τα εγκυροποιούμε, να τα τριγωνοποιούμε, καθώς και να επιβεβαιώνουμε τα ήδη υπάρχοντα εννοιολογικά φαινόμενα και να τα εξετάζουμε από διαφορετικές οπτικές (Strijbos & Fischer, 2007).

1.4 Δείγμα

Ένα από τα σημαντικά σημεία της έρευνας είναι ο προσδιορισμός του πληθυσμού της (Cohen & Manion, 1994). Σημαντικό είναι να αναφέρουμε, ότι στην στατιστική ως πληθυσμός μπορεί να οριστεί είτε ένα σύνολο ανθρώπων, είτε ένα σύνολο πραγμάτων, ζώων, μετρήσεων, συμβάντων και αντιδράσεων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Στην έρευνα ο πληθυσμός της θα μπορούσε να είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας και της Κύπρου, που είναι καταγεγραμμένοι.

Όμως, επειδή ο πληθυσμός είναι πολύ μεγάλος και είναι αδύνατον για πρακτικούς και για οικονομικούς λόγους, να εξετάσουμε όλα του τα μέλη ένα προς ένα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014), επιλέγουμε ένα υποσύνολο του πληθυσμού, στο οποίο εντοπίζονται όλα τα χαρακτηριστικά κι άρα είναι αντιπροσωπευτικό και μπορεί να συμμετάσχει στη μελέτη μας. Η επιλογή του δείγματος από τον πληθυσμό γίνεται μέσω μιας διαδικασίας που ονομάζεται δειγματοληψία. Κατά τη δειγματοληψία ο αριθμός του δείγματος μπορεί να περιορισθεί κάτω από ειδικές συνθήκες, κάποιες από αυτές είναι οι δεξιότητες του ερευνητή, ο περιορισμένος χρόνος αλλά και οι διαθέσιμοι πόροι (Bird, Hammersley, Gomm & Wood, 1999).

Στη στατιστική υπάρχουν δύο είδη δειγματοληψίας κι αυτά είναι η «δειγματοληψία πιθανοτήτων» (probability sampling) και η «δειγματοληψία μη πιθανοτήτων» (non-probability sampling). Από τη μία στη δειγματοληψία με πιθανότητα, η οποία γίνεται σύμφωνα με τους νόμους των πιθανοτήτων, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει η δυνατότητα να ελεγχθεί ως προς τις παραμέτρους της, μπορούμε να γενικεύσουμε τα συμπεράσματά της από το δείγμα που μελετούμε και τέλος μπορούμε να υπολογίσουμε το σφάλμα της γενίκευσης (Ζαφειρόπουλος, 2015). Ενώ από την άλλη στη δειγματοληψία μη πιθανότητας ο ερευνητής επιλέγει τα άτομα για το δείγμα ανάλογα με το αν είναι διαθέσιμα ή όχι να συμμετάσχουν στην έρευνα, δίχως κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα ο πληθυσμός αποτελεί και το δείγμα της. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι διότι ο πληθυσμός που ερευνούμε είναι αρκετά μικρός, 60 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής του Ν. Ηρακλείου. Επομένως, ο τρόπος της δειγματοληψίας που επιλέχθηκε είναι των μη πιθανοτήτων για λόγους εύκολης πρόσβασης στο δείγμα. Σημαντικό είναι να τονίσουμε ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν, δε θα μπορούν να γενικευτούν, αφού το δείγμα μας δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού

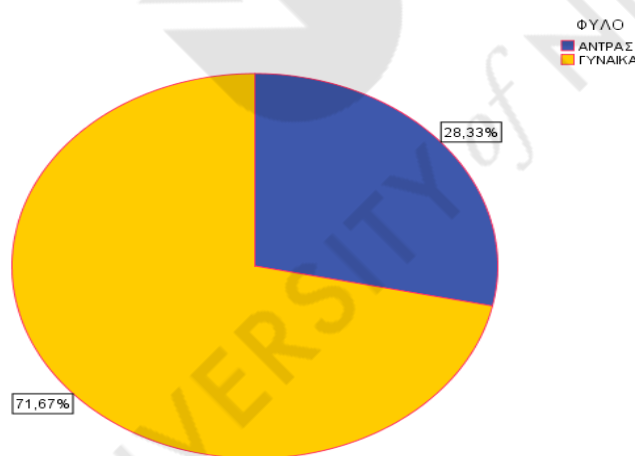
κι όπως επισημαίνουν οι Cohen, Manion και Morrison (2008) όταν το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό καμίας άλλης ομάδας, τότε είναι μονάχα του εαυτού της.

Στην έρευνα συνολικά συμμετείχαν 60 εκπαιδευτικοί του Ν. Ηρακλείου,, από τους οποίους οι 30 ήταν γενικής αγωγής (Π.Ε.-70 και ΠΕ-60) οι οποίοι εργάζονται σε δημοτικά και νηπιαγωγεία, ενώ οι υπόλοιποι 30 ήταν ειδικής αγωγής (ΠΕ-71, ΠΕ-61, ΠΕ-70.50 και ΠΕ 60.50) οι οποίοι εργάζονται σε τμήματα ένταξης και σαν παράλληλη στήριξη μαθητών/τριων σε γενικά σχολεία. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2015-2016.

Οι παρακάτω πίνακες μας παρουσιάζουν τα δημογραφικά στοιχεία του δείματός:

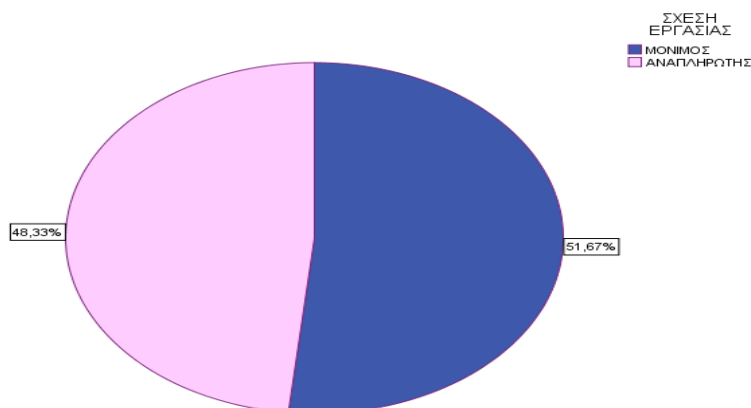
Όπως βλέπουμε στο διάγραμμα 1 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο. Παρατηρούμε ότι το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 60 εκπαιδευτικούς, από τους οποίους 17 ήταν άντρες, δηλαδή κάλυπταν το 28,3% του δείγματος και οι 43 ήταν γυναίκες, δηλαδή κάλυπταν το 71,7% του δείγματος.

Διάγραμμα 1: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς φύλο τους



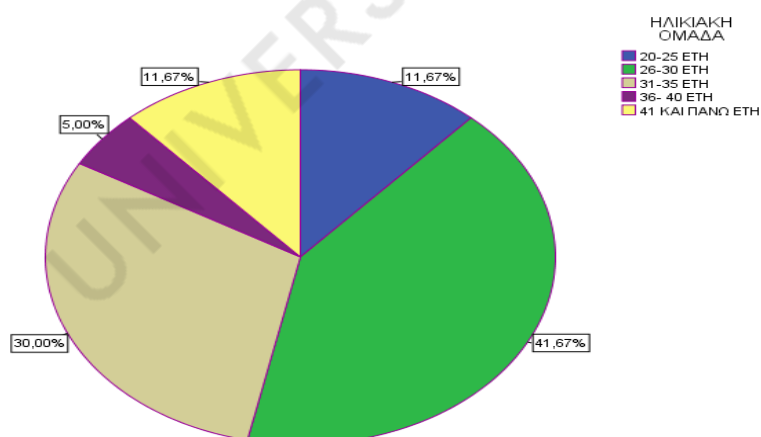
Παρατηρώντας το διάγραμμα 2 έχουμε τη δυνατότητα να δούμε την κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση εργασίας. Έτσι, διαπιστώνουμε ότι από τους 60 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά οι 31 εκπαιδευτικοί ήταν μόνιμοι, δηλαδή κάλυπταν το 51,7% του δείγματος, οι 29 ήταν αναπληρωτές, ενώ δε συμμετείχε κανένας ωρομίσθιος εκπαιδευτικός.

Διάγραμμα 2: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη σχέση εργασίας



Επίσης, παρατηρώντας το διάγραμμα 3 βλέπουμε την κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικιακή ομάδα. Μέσα από αυτό διαπιστώνουμε ότι οι 7 εκπαιδευτικοί άνηκαν στην ηλικιακή ομάδα 20-25 ετών, δηλαδή κάλυπταν το 11,7% του δείγματος, οι 25 στην ηλικιακή ομάδα των 26-30 ετών, δηλαδή κάλυπταν το 41,7% του δείγματος, οι 18 στην ηλικιακή ομάδα των 31-35 ετών, δηλαδή κάλυπταν το 30% του δείγματος, οι 3 στην ηλικιακή ομάδα των 36-40 ετών, δηλαδή κάλυπταν το 5% του δείγματος και τέλος, οι 7 στην ηλικιακή ομάδα των 41 ετών και άνω, δηλαδή κάλυπταν το 11,7% του δείγματος.

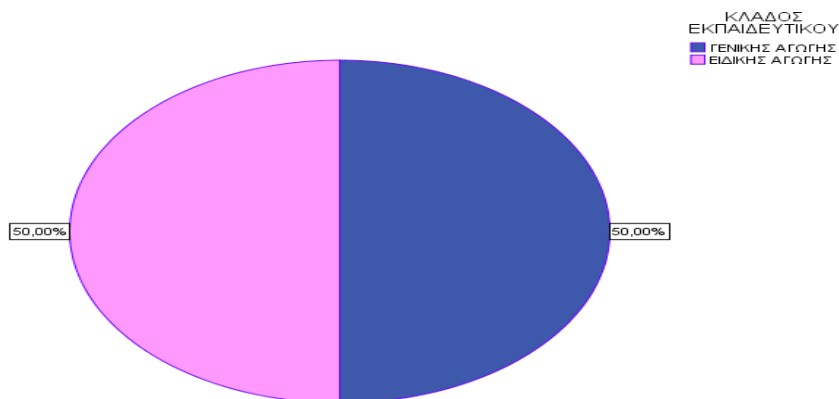
Διάγραμμα 3: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά την ηλικιακή ομάδα



Ακόμη, στο διάγραμμα 4 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς τον κλάδο και την εκπαιδευτική δομή που διδάσκουν. Από αυτό

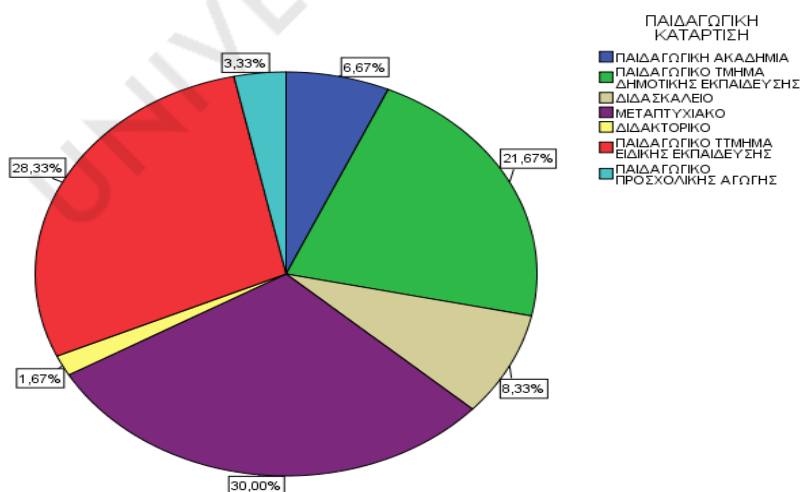
αντλούμε ότι οι 30 εκπαιδευτικοί άνηκαν στην γενική αγωγή, δηλαδή κάλυπταν το 50% του δείγματος και οι 30 στην ειδική αγωγή, δηλαδή κάλυπταν το 50% του δείγματος.

Διάγραμμα 4: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά κλάδο



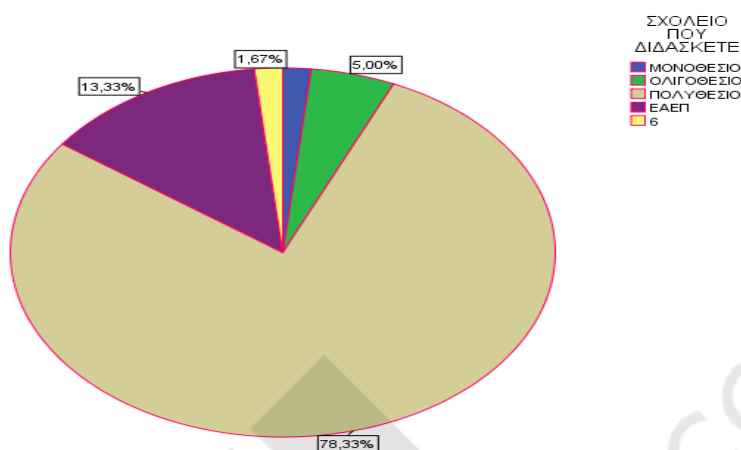
Παρατηρώντας το διάγραμμα 5 μπορούμε να δούμε την κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς την παιδαγωγική τους κατάρτιση. Από αυτό προκύπτει ότι η ανώτερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών του δείγματος μας είναι η ακόλουθη: οι 4 έχουν ολοκληρώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία (6,7%), οι 13 το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (21,7%), οι 5 το Διδασκαλείο (8,3%), οι 17 το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Εκπαίδευσης (28,3%) οι 2 το Παιδαγωγικό Προσχολικής Αγωγής (3,3%), καθώς και οι 18 κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο (30,0%) και 1 κατέχει Διδακτορικό (1,7%). Τέλος, διαπιστώνουν ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν έχει κάποιο άλλο πτυχίο.

Διάγραμμα 5: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την παιδαγωγική κατάρτισή τους



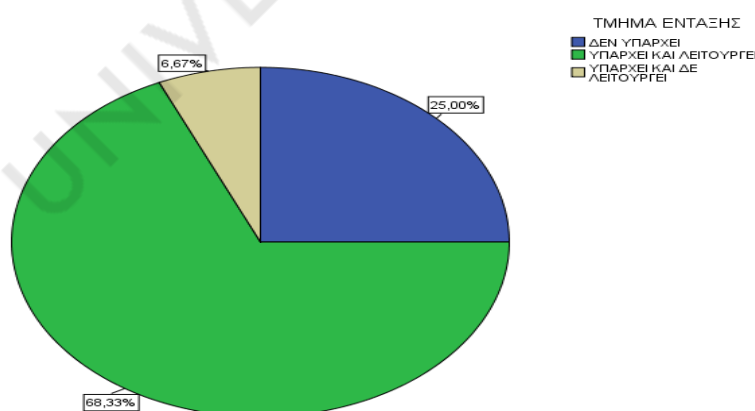
Μελετώντας το διάγραμμα 6 έχουμε τη δυνατότητα να δούμε την κατανομή συχνοτήτων ως προς τη σχολική μονάδα που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί. Επομένως, παρατηρούμε ότι 1 εκπαιδευτικός εργαζόταν σε μονοθέσιο σχολείο (1,7%), 3 σε ολιγοθέσιο (5%), οι 47 σε πολυθέσιο (78,3%) και τέλος 8 σε Ε.Α.Ε.Π (78,3%).

Διάγραμμα 6: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη σχολική μονάδα που διδάσκουν



Επίσης, παρατηρώντας το διάγραμμα 7 βλέπουμε την κατανομή συχνοτήτων για τα τμήματα ένταξης των σχολικών μονάδων που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Από αυτό διαπιστώνουμε ότι σχολικές μονάδες που εργαζόταν οι εκπαιδευτικοί στις 15 δεν υπάρχει τμήμα ένταξης (25%), στις 41 υπάρχει και λειτουργεί (68,3%), ενώ στις 4 υπάρχει και δε λειτουργεί (6,7%).

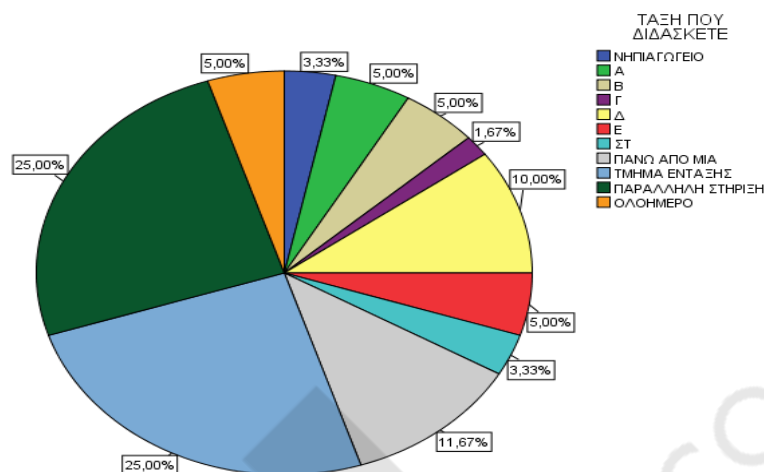
Διάγραμμα 7: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος για το τμήμα ένταξης



Επιπρόσθετα, αν παρατηρήσουμε το διάγραμμα 8 μπορούμε να δούμε τις τάξεις που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Έτσι, βλέπουμε ότι 2 εκπαιδευτικοί

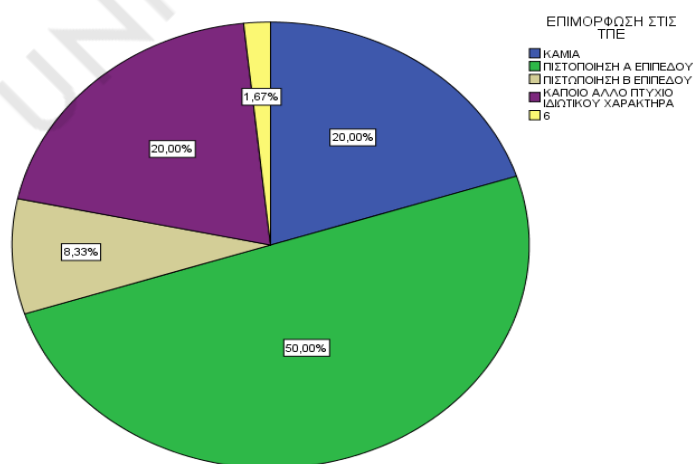
διδάσκουν στο νηπιαγωγείο (3,3%), 3 στην Α' τάξη (5%), 3 στη Β' (5%), 1 στη Γ' (1,7%), 6 στη Δ' (10%), 3 στην Ε' (5%), στη ΣΤ' (3,3%), σε πάνω από μία (11,7%), κανένας σε όλες τις τάξεις, 15 σε τμήμα ένταξης (25%), 15 στην παράλληλη στήριξη (25%) και τέλος 3 στο ολοήμερο (5%).

Διάγραμμα 8: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος για την τάξη που διδάσκουν



Τέλος, μελετώντας το διάγραμμα 9 μπορούμε να δούμε τη κατανομή συχνοτήτων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε.. Από αυτό προκύπτει ότι οι 12 εκπαιδευτικοί (20%) δεν έχουν καμία επιμόρφωση, οι 30 (50%) έχουν την Πιστοποίηση Α' Επιπέδου, οι 5 (8,3%) Πιστοποίηση Β' Επιπέδου, οι 12 (20%) κάποιο πτυχίο ιδιωτικού χαρακτήρα, ενώ 1 (1,7%) δεν απάντησε.

Διάγραμμα 9: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών δείγματος για την τάξη



1.5 Μέσα συλλογής των δεδομένων

Σε όλες τις ερευνητικές προσεγγίσεις για να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, έπρεπε να συλλεχθούν και να αναλυθούν τα δεδομένα από τον πληθυσμό - δείγμα. Όπως προαναφέραμε, η μεθοδολογία της ανάλυσης των δεδομένων που υιοθετήσαμε για την έρευνα μας είναι η μικτή (Γραμματικόπουλος, 2010). Επομένως, τα μέσα συλλογής που χρησιμοποιήσαμε είναι και ποσοτικά και ποιοτικά, έτσι με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να αποκομίσουμε τα οφέλη και των δύο και να προσεγγίσουμε το θέμα πιο σφαιρικά. Στα κεφάλαια που ακολουθούν επεξηγούμε τον τρόπο που εργαστήκαμε για τη δημιουργία των εργαλείων, πως αυτά συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα, μιλάμε για τη δεοντολογία της έρευνας, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους, καθώς και για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα τους.

Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα από τα διαδεδομένα μεθοδολογικά εργαλεία στις Κοινωνικές Επιστήμες (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Πιο συγκεκριμένα είναι ένα έντυπο, στο οποίο συναντούμε ένα δομημένο σύνολο ερωτήσεων, σχεδίων, προτάσεων, κλιμάκων κ.ά., τα οποία εξυπηρετούν τους σκοπούς της έρευνας και οι ερωτώμενοι εκφράζουν τις απόψεις τους (Δημητρόπουλος, 2001).

Μέσα από το ερωτηματολόγιο ο ερευνητής μπορεί να συλλέξει πληροφορίες για τους ερωτώμενους σχετικά με τις γνώσεις τους, τα δημογραφικά τους στοιχεία, τις αξίες και τις στάσεις τους, καθώς και για τις πεποιθήσεις τους (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Η μορφή των ερωτήσεων μπορεί να πάρει δύο μορφές κλειστού και ανοιχτού τύπου. Όλοι οι ερωτηθέντες απαντούν στις ίδιες δηλώσεις και δίνεται στον καθένα ο χρόνος που επιθυμεί για να το επεξεργαστεί και να το συμπληρώσει, δίχως να επηρεάζεται από τον ερευνητή (Στραβάκου, 2003). Τα δεδομένα που προκύπτουν από αυτό, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να τα συλλέγει, να τα ποσοτικοποιεί, να τα παρουσιάζει, να τα συγκρίνει με τη χρήση των κατάλληλων στατιστικών τεχνικών (Verma & Mallick, 2004) και να βρίσκει σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Σημαντικό είναι, επίσης, το ερωτηματολόγιο να είναι δομημένο με τέτοιον τρόπο, ώστε όλοι οι ερωτηθέντες να είναι σε θέση να κατανοήσουν τις δηλώσεις και να αισθάνονται ευχάριστα κατά τη συμπλήρωση του. Επίσης, είναι αξιοσημείωτο να αναφέρουμε, ότι από την πλευρά των ερωτηθέντων πρέπει να απαντήσουν σε όλες τις

δηλώσεις με απόλυτη ειλικρίνεια και ακρίβεια, ώστε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την έρευνα να απεικονίζουν την πραγματικότητα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Στην παρούσα έρευνα το δείγμα ήταν 60 εκπαιδευτικοί, 30 γενικής αγωγής (ΠΕ-70 & ΠΕ-60) και 30 ειδικής αγωγής που εργάζονται σε τμήματα ένταξης και σαν παράλληλη στήριξη σε μαθητές/τριες στο γενικό σχολείο (ΠΕ-71, ΠΕ-61, ΠΕ-70.50 & ΠΕ-60.50). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Ηρακλείου τη σχολική χρονιά 2015-2016.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας, το οποίο παρατίθεται αυτούσιο στο παράρτημα, όπως προαναφέρθηκε είναι αυτοσχέδιο και για τη δημιουργία του τηρήθηκαν οι κανόνες δεοντολογίας για να μη θιγεί κανείς από τους ερωτηθέντες (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από μια συνοδευτική επιστολή η οποία παρέχει στους ερωτηθέντες σχετικές πληροφορίες για τον σκοπό της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη, τα οποία διερευνούν τους γενικούς και ειδικούς στόχους που έχουν τεθεί.

• **A. Μέρος: Δημογραφικά στοιχεία του/της εκπαιδευτικού.** Αυτό αποτελείται από 9 δηλώσεις μέσα από τις οποίες πληροφορούμαστε για το φύλο (δήλωση 1^η), τη σχέση εργασίας (δήλωση 2^η), την ηλικιακή ομάδα (δήλωση 3^η), τον κλάδο του/της εκπαιδευτικού (δήλωση 4^η), την παιδαγωγική κατάρτιση (δήλωση 5^η), την οργανικότητα του σχολείου που εργάζεται (δήλωση 6^η) την ύπαρξη ή όχι τμήματος ένταξης και τη λειτουργία του (δήλωση 7^η), την τάξη που διδάσκει (δήλωση 8^η) και τέλος την επιμόρφωση που έχει λάβει για τις Τ.Π.Ε. (δήλωση 9^η).

• **B. Μέρος: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την κατάρτιση τους, για τους μαθητές/τριες με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη συμπερίληψη και τις Τ.Π.Ε.** Το μέρος αυτό αποτελείται από 4 δηλώσεις. Στη 10^η δήλωση εξετάζουμε την άποψη των εκπαιδευτικών για την κατάρτιση και την επιμόρφωση που κατέχουν για τις αναπηρίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη συμπερίληψη, τις Τ.Π.Ε., την εκπαίδευση στην Ελλάδα, το πώς αντιμετωπίζει η κοινωνία τους μαθητές/τριες που έχουν διαγνωστεί με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ποια η στάση των μαθητών/τριων με τυπική ανάπτυξη προς αυτούς, αλλά και πόσο επηρεάζεται το μάθημα από αυτούς/αυτές, κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν και εξατομικεύουν τη διδασκαλία τους και τέλος πως η χρήση των Τ.Π.Ε. συμβάλλει στην μαθησιακή διαδικασία, την κοινωνικοποίηση και στην απαλοιφή των προκαταλήψεων. Στην 11^η

δήλωση εξετάζουμε κατά πόσο χρησιμοποιούν τα ψηφιακά μέσα οι εκπαιδευτικοί, είτε για να οργανώσουν τη διδασκαλία, είτε κατά τη διάρκεια της. Στη 12^η δήλωση εξετάζουμε κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία τους τα ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά, όταν έχουν στην τάξη έναν/μία μαθητή/τρια που έχει διαγνωστεί με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να τον/την βοηθήσουν και να του/της παρέχουν κίνητρα και τέλος στην 13^η δήλωση εξετάζουμε εάν κάποιοι παράγοντες είναι ανασταλτικοί για την εφαρμογή της συμπερίληψης αυτών των μαθητών/τριων στο γενικό σχολείο.

• **Γ. Μέρος: Ο ρόλος των Τ.Π.Ε.** Το μέρος αυτό αποτελείται από 3 δηλώσεις. Στη 14^η δήλωση εξετάζουμε κατά πόσο οι Τ.Π.Ε επηρεάζουν την κατανόηση των εννοιών, την ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης, τις κοινωνικές δεξιότητες, τις διερευνητικές ικανότητες, τον πειραματισμό και τη συνεργασία των μαθητών/τριων με αναπηρίες. Στη 14^η δήλωση διερευνούμε πώς η χρήση των Τ.Π.Ε. μπορεί να ωθήσει τη συμπερίληψη με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, με την παροχή κινήτρων και ευκαιριών, με τη δημιουργία κριτικής σκέψης, με τη διατήρηση του ενδιαφέροντος, με τη προσφορά εφοδίων για την επαγγελματική εξέλιξη, με τη συμβολή για κοινωνικοποίηση και για εξάλειψη των προκαταλήψεων και στερεοτύπων, με την αλλαγή στάσης των μαθητών/τριων με τυπική ανάπτυξη, με την ενθάρρυνση να γίνουν ενεργοί πολίτες, με υποκατάσταση της αναπηρίας ή/και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, καθώς και με τη γνωριμία με αυτές μέσω του διαδικτύου και με τα ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά, με την αποδοχή της διαφορετικότητας και τέλος, μέσω της βιωματικής και άτυπης μάθησης. Η 16^η δήλωση ήταν ένα ελεύθερο σχόλιο το οποίο το συμπλήρωσαν 6 εκπαιδευτικοί αναφέροντας κάποιους προβληματισμούς τους για τη θέση των Τ.Π.Ε. στην ελληνική εκπαίδευση, κάποιους ανασταλτικούς παράγοντες αλλά και κάποιες προτάσεις.

Επίσης, σημαντικό είναι να αναφερθούν οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου. Για την απάντηση των δηλώσεων του Α' μέρους (δηλώσεις 1-9) χρησιμοποιήθηκε κατηγοριακή κλίμακα, αφού οι ερωτηθέντες έπρεπε να επιλέξουν την κατηγορία στην οποία ανήκουν. Για το Β και Γ μέρος (δηλώσεις 10-15) χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert, στην οποία υπήρχαν σε όλες τις δηλώσεις πέντε βαθμίδες. Με αυτόν τον τρόπο είχαν την επιλογή οι ερωτηθέντες να επιλέξουν ανάμεσα στις παρακάτω επιλογές λίγο, καθόλου, αρκετά, πολύ και πάρα πολύ. Τέλος, στη 16^η δήλωση δεν χρησιμοποιήθηκε κάποια κλίμακα, αφού ήταν ανοιχτού τύπου και οι

ερωτηθέντες εάν επιθυμούσαν έγραφαν μια σκέψη τους ή έναν προβληματισμό σχετικό με την έρευνα μας.

Πίνακας 1: Αντιστοιχία ερωτήσεων-στόχων και ποσοστιαία κάλυψη του ερωτηματολογίου

Στόχοι	Ερωτήσεις	Ποσοστό κάλυψης ερωτηματολογίου
1ος Γενικός στόχος & 2ος Γενικός στόχος	10-12	50%
3ος Γενικός στόχος	13-15	50%

Συνέντευξη

Το δεύτερο μέσο συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας είναι η συνέντευξη. Με τη συνέντευξη ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να επικοινωνεί κατά τη διάρκεια της, μπορεί να διαλευκάνει ασάφειες (Mason, 2003), μπορεί να κατανοήσει τους συμμετέχοντες και να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη άποψη γι' αυτούς (Ιωσηφίδης, 2003).

Τα είδη των συνεντεύξεων, σύμφωνα με το Υπουργείο Διοικητικής Μεταρρύθμισης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης (2014), είναι η δομημένη και η μη δομημένη. Σύμφωνα με την ίδια πηγή το 2014, στη δομημένη συνέντευξη υπάρχει μια προσχεδιασμένη μέθοδος αξιολόγησης, τα κριτήρια είναι κοινά για όλους τους υποψηφίους και τέλος, οι ερωτήσεις που έχουν διατυπωθεί είναι βασισμένες σε κάποια μεθοδολογία, ενώ από την άλλη πλευρά στη μη δομημένη συνέντευξη δεν υπάρχει συγκεκριμένη μέθοδος αξιολόγησης, τα κριτήρια για τους υποψηφίους διαφέρουν και τέλος, οι ερωτήσεις δεν είναι βασισμένες σε κάποια μεθοδολογία. Επίσης, σύμφωνα με τους Παπαναστασίου & Παπαναστασίου (2014) εκτός από τα προαναφερθέντα είδη υπάρχει και η ελεύθερη συνέντευξη κατά την οποία τα θέματα που θα διερευνηθούν είναι προκαθορισμένα αλλά δεν υπάρχει συγκεκριμένη δομή.

Τα πλεονεκτήματα της συνέντευξης είναι ότι είναι ευέλικτη, έχουν τη δυνατότητα να τη δώσουν όλοι ακόμη κι αυτοί που δε μπορούν να διαβάσουν, αυξάνει το ποσοστό των απαντήσεων και είναι πηγή πλούσιων πληροφοριών (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Τα μειονεκτήματα της συνέντευξης είναι ότι είναι μια χρονοβόρα διαδικασία, υπάρχει ο κίνδυνος της υποκειμενικότητας και της αλλοίωσης των αποτελεσμάτων αν δεν ακολουθηθούν οι κανόνες για τη διεξαγωγή της έρευνας, όπως αν τα εξωτερικά

ερεθίσματα επηρεάζουν τα υποκείμενα της έρευνας και αν υπάρχουν δυσκολίες από την προφορική έκφραση (Σιάκας, 2009).

Στην παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε η δομημένη συνέντευξη, διότι είναι σαν ένα προφορικό ερωτηματολόγιο μέσω του οποίου μπορούμε να συλλέξουμε ομοιόμορφα δεδομένα και στη συνέχεια η ανάλυσή τους να είναι ευκολότερη (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Η συνέντευξη διεξήχθη σε 60 εκπαιδευτικούς που εργάζονται τη σχολική χρονιά 2015-2016 στον Ν. Ηρακλείου (30 γενικής και 30 ειδικής). Επίσης είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι τα υποκείμενα της συνέντευξης ήταν τα ίδια που απάντησαν και στο ερωτηματολόγιο και ότι η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στον ελεύθερό τους χρόνο. Από αυτές οι 38 ήταν τηλεφωνικές και οι 22 δια ζώσης.

Η συνέντευξή μας αποτελείται:

- **Από μία αρχική ερώτηση**, ώστε να διευκρινιστεί εάν κάτι δεν είναι κατανοητό.
- **Το κύριο μέρος αποτελείται από 6 ερωτήσεις**, οι οποίες διερευνούν τη σημασία του όρου «συμπερίληψη», πώς οι Τ.Π.Ε. συμβάλλουν στη συμπερίληψη, καθώς και ποια τα θετικά και τα αρνητικά από τη χρήση τους, ποιες οι προϋποθέσεις για να επιτευχθεί η συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τέλος, εάν αυτές υπάρχουν ή όχι στην Ελλάδα. Αξιοσημείωτο είναι να αναφέρουμε ότι όλες μαζί οι ερωτήσεις καλύπτουν και τους 3 γενικούς στόχους μαζί με τους ειδικούς.
- **Η συνέντευξη ολοκληρώνεται**, με μια ερώτηση για το αν θα ήθελαν να προσθέσουν κάτι οι ερωτηθέντες.

Ολοκληρώνοντας, διαπιστώνουμε ότι από την δημιουργία των δυο αυτοσχέδιων εργαλείων, του ερωτηματολογίου και της δομημένης συνέντευξης, διερευνούνται οι 3 γενικοί στόχοι, καθώς και οι ειδικοί τους στόχοι και 15 ερευνητικά ερωτήματα. Παρακάτω στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται η αντιστοιχία των ερευνητικών ερωτημάτων με τις δηλώσεις των εργαλείων:

Πίνακας 2: Αντιστοιχία ερευνητικών ερωτημάτων και ερευνητικών εργαλείων

Ερευνητικά ερωτήματα	Δηλώσεις Ερωτηματολογίου	Ερωτήσεις Συνέντευξης
I	10Α,12	5,6
II	10Β	5,6
III	10Γ	5, 6
IV	12	2,5,6
V	12	2,5,6
VI	10Α,10Μ,10Ν	3,4
VII	10Ι	5
VIII	10Κ	5
IX	11	5,6
X	10Δ,10Ε,10Ζ,10Η, 10Θ	3,4,6
XI	10Θ,14	1
XII	10Η	1
XIII	13	4,6
XIV	10Α,10Μ,10Ν,15	1,2,3,4,5,6,
X	15	2,3,5,6

1.5.1 Δεοντολογία της έρευνας - Εγκυρότητα και αξιοπιστία των μέσων συλλογής

1.5.1.1 Η δεοντολογία της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει θέματα που άπτονται της εκπαίδευσης, άρα ανήκει στην εκπαιδευτική έρευνα. Για να μπορέσουν να φανούν χρήσιμα τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματά της, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να συμμετάσχει ενεργά, καθώς και να την έχει σχεδιάσει με τέτοιο τρόπο που να ακολουθεί τη δεοντολογία των ερευνών. Αναφέροντας τον όρο δεοντολογία εννοούμε τους κανόνες συμπεριφοράς, δηλαδή τη συμμόρφωση σε έναν κώδικα ή ένα σύνολο αρχών (Reynolds, 1979). Επομένως, πριν την αρχή της έρευνας ο ερευνητής οφείλει να ενημερώσει όλους τους συμμετέχοντες για όλα τα θέματα που την αφορούν. Έπειτα, από αυτήν την ενημέρωση ο κάθε συμμετέχοντας αποφασίζει συνειδητά από την αρχή, αν επιθυμεί να συμμετάσχει ή όχι στην έρευνα (Diener & Crandall, 1978). Αφού κατοχυρωθεί η συγκατάθεση ο ερευνητής καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας πρέπει να φροντίζει να διατηρείται η ανωνυμία, να υπάρχει εμπιστευτικότητα στις πληροφορίες που αντλούνται σε όλα τα στάδια της, καθώς και να μεριμνήσει για την ενημέρωση των αποτελεσμάτων στους συμμετέχοντες (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Όσον αφορά την έρευνα, τηρήθηκαν οι κανόνες δεοντολογίας δηλαδή ενημερώθηκαν όλοι οι συμμετέχοντες εξ αρχής για τον σκοπό της έρευνας με τη συνοδευτική επιστολή, ερωτήθηκαν εάν επιθυμούν να συμμετάσχουν αυτοβούλως, διαβεβαιώθηκαν ότι θα διατηρηθεί η ανωνυμία και τέλος ενημερώθηκαν ότι τα αποτελέσματά της έρευνας θα είναι διαθέσιμα όποτε επιθυμούν. Επίσης, τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν ή στάλθηκαν μέσω mail, ώστε να συμπληρωθούν στον ελεύθερο χρόνο τους. Ακόμα, οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε χρόνο και χώρο που συμφωνήθηκε με τους συμμετέχοντες, ώστε να αισθάνονται άνετα.

1.5.1.2 Εγκυρότητα και αξιοπιστία των μέσων συλλογής

Εκτός από τη δεοντολογία της έρευνας ένα ακόμη σημαντικό κομμάτι της είναι η εγκυρότητα της και η αξιοπιστία της. Με τον όρο εγκυρότητα εννοούμε το όργανο μέτρησης, το οποίο μετρά τον βαθμό των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τη μέτρηση των πραγματικών διαστάσεων του φαινομένου που εξετάζουμε (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014) και μάλιστα υπάρχει η δυνατότητα επανάληψης όλης της διαδικασίας. Ενώ αξιοπιστία της έρευνας υπάρχει εάν επαναληφθούν οι μετρήσεις κάτω από τις ίδιες συνθήκες να προκύψουν τα ίδια ή παρόμοια αποτελέσματα (Νακάκης & Ουζούνη, 2011).

Για να εξασφαλιστεί και να ενισχυθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία. Έτσι, σύμφωνα με τους Collins, Onwuegbuzie & Sutton (2006) με τη χρήση των 2 μεθοδολογικών εργαλείων εξασφαλίζεται η πιστότητα των εργαλείων. Αυτό συμβαίνει, διότι αποφεύγονται οι μονομερείς προσεγγίσεις (Bustamante, Nelson & Onwuegbuzie, 2010), καθώς παρέχονται περισσότερες πληροφορίες από διαφορετικά εργαλεία (Καλογεράκη, 2013). Επιπρόσθετα, την αξιοπιστία του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου και της δομημένης συνέντευξης την ενισχύει ο δείκτης Cronbach's α (alpha), ή δείκτης εσωτερικής συνέφειας (internal consistency coefficient), όπου στην ερευνά είναι $0,841 > 0,700$ και εξετάζει 99 αντικείμενα (SPSS LAB WEEK 8,2007).

Πίνακας 3: Δείκτης Cronbach's alpha

Δείκτης Cronbach's alpha	Αντικείμενα
0,841	99

1.6 Διαδικασία

Μέτα από μια εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση, διαπιστώσαμε κάποια από τα ερευνητικά κενά που υπάρχουν για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο των Τ.Π.Ε. στη συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Προσπαθώντας να καλύψουμε αυτά τα κενά θέσαμε τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Έπειτα, αποφασίσαμε ότι η καταλληλότερη μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων ήταν η μικτή μέθοδος, έτσι δημιουργήσαμε δύο αυτοσχέδια μεθοδολογικά εργαλεία, ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο χορηγήθηκε πρώτο και μια συνέντευξη. Όπως προαναφέραμε, και τα δύο μέσα συλλογής δεδομένων, μεριμνήσαμε να ακολουθούν τους κανόνες δεοντολογίας, ώστε να μη θίγουν κανέναν από τους συμμετέχοντες. Η έρευνα αποτελείται από 2 φάσεις την πιλοτική (Α' φάση) και την κύρια ποιοτική (Β' φάση). Αυτή διεξήχθη σε 60 εκπαιδευτικούς (30 γενικής και 30 ειδικής αγωγής) που διδάσκουν στον Ν. Ηρακλείου τη σχολική χρονιά 2015-2016 και πιο συγκεκριμένα τον Φεβρουάριο του 2016. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη δειγματοληψία μη πιθανότητας. Μάλιστα, για να διασφαλιστεί η ανωνυμία των εκπαιδευτικών δόθηκαν κωδικοί, στους εκπαιδευτικούς γενικής η κωδικοποίηση ήταν από το Γ1 έως το Γ30, ενώ στους εκπαιδευτικούς ειδικής από το Ε1 έως το Ε30.

Θεωρούμε ότι πριν ολοκληρώσουμε το κεφάλαιο της διαδικασίας είναι αξιόλογο να παραθέσουμε τη διαδικασία που ακολουθήθηκε σε κάθε φάση, καθώς και τις δυσκολίες που υπήρξαν:

- **Πιλοτική φάση (Α' φάση):** Στην Α' φάση της έρευνας την πιλοτική μετά την ολοκλήρωση των δυο εργαλείων της υπήρξε η πιλοτική χορήγηση και των δύο σε 4 εκπαιδευτικούς (2 γενικής και 2 ειδικής αγωγής). Σκοπός αυτής της χορήγησης ήταν να διαπιστωθούν και να επισημανθούν λάθη ορθογραφικά και συντακτικά, ασάφειες και παραλήψεις, λανθασμένη χρήση όρων που θίγουν κάποιες ομάδες πολιτών, καθώς και αν υπάρχουν περιττές ερωτήσεις όπου δε σχετίζονται με το θέμα της έρευνας. Έτσι, μετά από την επισήμανση τους και τη διόρθωση αυτών, τα εργαλεία έχουν βελτιστοποιηθεί, ώστε να είναι κατανοητά από το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού. Σύμφωνα με τον Javeau (2000), με αυτή τη διαδικασία επιτυγχάνεται η ανταποκρισιμότητα.

Από την πιλοτική φάση προέκυψε ότι και τα δύο εργαλεία διερευνούσαν τον ρόλο των Τ.Π.Ε. στη συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Δε διαπιστώθηκαν λάθη, παραλήψεις, ασάφειες και παρερμηνείες, ώστε να χρειαστούν τροποποιήσεις. Έπειτα από την ολοκλήρωση της

πιλοτικής φάσης τα δύο εργαλεία χορηγήθηκαν στους εκπαιδευτικούς που ελέγχθησαν με τη δειγματοληψία της μη πιθανότητας.

Κύρια έρευνα (Β' φάση): Όπως προαναφέρθηκε, η έρευνα διεξήχθη σε 60 εκπαιδευτικούς (30 γενικής και 30 ειδικής αγωγής) που διδάσκουν στον Ν. Ηρακλείου τη σχολική χρονιά 2015-2016 και πιο συγκεκριμένα τον Φεβρουάριο του 2016. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη δειγματοληψία μη πιθανότητας. Ο τρόπος χορήγησης των ερωτηματολογίων ήταν ο ακόλουθος: τα 38 στάλθηκαν με e-mail, ενώ τα 22 παραδόθηκαν προσωπικά και επεστράφησαν με τον ίδιο τρόπο. Σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι και στις δύο περιπτώσεις συμπληρώθηκαν στον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών, ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης ήταν 15 λεπτά. Για την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων η διαδικασία ήταν η ακόλουθη: οι 38 έγιναν τηλεφωνικά σε ώρα που επιθυμούσαν οι συμμετέχοντες, και οι υπόλοιπες 22 έγιναν δια ζώσης σε μέρος που επέλεξαν οι ίδιοι. Επίσης, είναι αξιοσημείωτο να αναφέρουμε ότι ο μέσος χρόνος διεξαγωγής των συνεντεύξεων ήταν 30 λεπτά. Μετά από τη συλλογή όλων των ερευνητικών εργαλείων, ακολούθησε η ανάλυσή τους με τις κατάλληλες μεθόδους.

- **Δυσκολίες:** πρέπει επίσης να αναφέρουμε ότι δεν υπήρξαν ιδιαίτερες δυσκολίες σε κανένα στάδιο. Κατά τη χορήγηση των εργαλείων αρνήθηκαν 5 εκπαιδευτικοί να συμμετάσχουν στην ερευνά, διότι δεν είχαν καθόλου ελεύθερο χρόνο και τη θέση τους έλαβαν 5 εκπαιδευτικοί που επιθυμούσαν. Επίσης, μία μικρή δυσκολία υπήρξε, κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης, όπου 12 εκπαιδευτικοί δεν γνώριζαν τον όρο συμπερίληψη, έπειτα από επεξήγηση τον κατανόησαν και ανέφεραν μάλιστα ότι τον γνώριζαν ως «συνεκπαίδευση».

1.7 Ανάλυση των δεδομένων

Έπειτα από την ολοκλήρωση της συλλογής των μεθοδολογικών εργαλείων το επόμενο στάδιο ήταν η ποιοτική και ποσοτική ανάλυση τους. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική (μέσος όρος, ποσοστά, τυπική απόκλιση, συσχετίσεις και crosstab) για τα δεδομένα των ερωτηματολογίων. Η επαγωγική στατιστική πραγματοποιήθηκε μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS, το οποίο σύμφωνα με τον Βεργούλη (2016) είναι το πιο διαδεδομένο πρόγραμμα ανάλυσης στις κοινωνικές επιστήμες, αφού θεωρείται ότι εξάγονται ασφαλή αποτελέσματα.

Επίσης, τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις αναλύθηκαν με τη θεματική και την κριτική ανάλυση περιεχομένου και μετά πάλι στο SPSS. Αυτή σύμφωνα με τους Merrill &

West (2009), η κριτική ανάλυση περιεχομένου είναι η πιο χρήσιμη μέθοδος για την ανάλυση αυτού του είδους δεδομένων, αφού έτσι υπάρχει η δυνατότητα να ανακαλυφθούν μοτίβα και να διαμορφωθεί θεωρία, η οποία συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση και αντίληψη του συγκεκριμένου. Τα στάδια που ακολουθήθηκαν διαδοχικά, σύμφωνα με τους Graneheim & Lundman (2004) ήταν καθορισμός των μονάδων ανάλυσης με προτάσεις και παραγράφους, δημιουργία κατηγοριών, ομαδοποίηση σε ευρύτερα θέματα, πιλοτική κωδικοποίηση, αξιολόγηση και διορθώσεις, τελική κωδικοποίηση και τελική αξιολόγηση. Παρακάτω παρατίθενται οι κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων

Σημασία της συμπερίληψης



1. Φοίτηση όλων στο γενικό σχολείο.
2. Δίνονται ίσες ευκαιρίες.
3. Εξάλειψη στερεότυπων και προκαταλήψεων, αποφυγή του στιγματισμού.
4. Αποδοχή της διαφορετικότητας και συνύπαρξη με αυτήν.
5. Ισοτιμία στην εκπαίδευση.
6. Πλήρης συμμετοχή όλων στην κοινωνία
7. Εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Συμβολή των Τ.Π.Ε. στη συμπερίληψη



1. Παροχή ίσων ευκαιριών και κινήτρων, διατήρηση ενδιαφέροντος, απλούστευση της μαθησιακής διαδικασίας.
2. Δημιουργία συνεργασιών και κοινωνικοποίηση.
3. Ελκυστική εκπαιδευτική διαδικασία και επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων.
4. Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης.
5. Υποκατάσταση των μειονεξιών και αποδοχή της διαφορετικότητας
6. Προβολή των δυνατοτήτων όλων των μαθητών/τριων.
7. Δίοδος επικοινωνίας.
8. Απομάκρυνση των στερεοτύπων.
9. Ομαλή συμπερίληψη.
10. Δυνατότητα μάθησης των μαθητών/τριων με τον δικό τους ρυθμό.
11. Ενεργή συμμετοχή στη μάθηση.
12. Με την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών για τις Τ.Π.Ε. δεν εντοπίζεται καμία συμβολή τους.

Θετικά στοιχεία των Τ.Π.Ε στη συμπερίληψη



1. Ανάπτυξη κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων και ανάδειξη ταλέντων.
2. Ενίσχυση αυτοπεποίθησης και αυτοεικόνας.
3. Μάθηση μέσω διαφορετικών τρόπων διδασκαλίας.
4. Κίνητρα για την ενεργή απασχόληση, μέσω της βιωματικής μάθησης.
5. Εξάλειψη στερεότυπων και προκαταλήψεων.
6. Εξατομίκευση με αποτέλεσμα τη συμπερίληψη.
7. Διατήρηση ενδιαφέροντος από τον παιγνιώδη τρόπο μάθησης.
8. Ενίσχυση των συνεργασιών και κοινωνικοποίηση.
9. Επαγγελματική εξέλιξη.
10. Αντικατάσταση της μειονεξίας, με τη χρήση του υποστηρικτικού υλικού.
11. Ευκολότερη προσαρμογή στη σχολική κοινότητα.
12. Ανάπτυξη υβριδικών ταυτοτήτων και συνύπαρξη με τη διαφορετικότητα.
13. Ευκαιρία να ακουστούν όλες οι φωνές.
14. Ευχαριστεί όλους τους μαθητές/τριες.

Αρνητικά στοιχεία των Τ.Π.Ε στη συμπερίληψη



1. Η αλόγιστη χρήση των Τ.Π.Ε. προκαλεί εθισμό, κοινωνική απομόνωση και αποστροφή από τα συμβατικά εργαλεία μάθησης.
2. Απομάκρυνση από τον γραπτό λόγο.
3. Ύπαρξη μόνο θετικών στοιχείων.
4. Παραγκωνισμός του δασκάλου και αντικατάσταση από μηχανές.
5. Πρόκληση φόβου, άγχους και μετάδοσης ψευδών γνώσεων, από την έλλειψη γνώσεων και υποδομών.
6. Στιγματισμός και απομάκρυνση από τη πραγματικότητα.
7. Αργή διεξαγωγή της διδασκαλίας λόγω της μη εξοικείωσης με τις Τ.Π.Ε.

Προϋποθέσεις για την επίτευξη της συμπερίληψης



1. Κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών.
2. Ευέλικτα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.
3. Αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας για ισότιμη εκπαίδευση.
4. Παροχή κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών και ειδικών λογισμικών, καθώς και υποστηρικτικού προσωπικού.

5. Συνεργασία Εκπαιδευτικών, γονέων, ειδικευμένου υποστηρικτικού προσωπικού και της κοινωνίας.
6. Ενδοϋπηρεσιακή και συνεχής επιμόρφωση.
7. Απαλλαγή από στερεότυπα και προκαταλήψεις, μέσω της ενσυναίσθησης.
8. Μικρός αριθμός μαθητών/τριων.
9. Υπομονή, θέληση και μεταδοτικότητα εκπαιδευτικού.
10. Ψυχολόγος στο σχολείο.
11. Περισσότερος χρόνος για τη διδασκαλία.
12. Αποδοχή της διαφορετικότητας.
13. Αλλαγή της κουλτούρας σε συμπεριληπτική.
14. Αλλαγή στερεότυπων αντιλήψεων των εκπαιδευτικών.
15. Μαθητοκεντρικό μοντέλο.
16. Εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών.
17. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαιτερότητες των μαθητών.
18. Παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους.
19. Προετοιμασία και ενημέρωση των μαθητών/τριων με τυπική ανάπτυξη και των γονέων για τις ιδιαιτερότητες.
20. Σχεδιασμός και υλοποίηση δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην κοινωνικοποίηση.
21. Κατανόηση του όρου συμπερίληψη.
22. Σωστή οργάνωση τους σχολικού περιβάλλοντος.
23. Απόκτηση εμπειρίας όλων των εμπλεκόμενων φορέων.
24. Κατανόηση του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Υπαρξη ή όχι των προϋποθέσεων για τη συμπερίληψη



1. Απουσία κατάλληλων προϋποθέσεων.
2. Προσπάθειες για την εφαρμογή της στην ελληνική κοινωνία.
3. Υπάρξη κατάλληλων προϋποθέσεων.

Πριν ολοκληρώσουμε το κεφάλαιο της ανάλυσης των δεδομένων είναι σημαντικό να αναφέρουμε κάποιες πληροφορίες που θα είναι βοηθητικές για την ανάλυση και τον σχολιασμό των ευρημάτων:

- Οριοθετούμε ότι στους πίνακες με τον μέσο όρο όταν ο μέσος είναι πάνω από το 3,5 τότε οι απαντήσεις ξεπερνούν το πολύ.
- Όπου εμφανίζεται ο αριθμός 6 είτε στους πίνακες είτε στα διαγράμματα, είναι ότι δε δόθηκε καμία απάντηση από κάποιον/α συμμετέχοντα.
- Σε όλους τους πίνακες Crosstabulation γίνεται κάθετη ανάλυση και έχει επιλεγθεί το σύνολο από κάθε κλάδο.

Κεφάλαιο 2^ο:Ευρήματα

2.1 Ευρήματα με βάση τα ερωτηματολόγια

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναλύσουμε και θα παρουσιάσουμε τα ευρήματα από τα ερωτηματολόγια. Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, όπως έχει προαναφερθεί, έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Η ανάλυση που χρησιμοποιήθηκε ήταν περιγραφική και επαγωγική στατιστική, ποσοστά, μέσος όρος, τυπική απόκλιση και το Crosstabulation. Επιπρόσθετα, για να είναι πιο κατανοητά τα δεδομένα υπάρχει και η διαγραμματική παρουσίασή τους.

Στον πίνακα 4 παρατηρούμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τη συμπερίληψη, τις Τ.Π.Ε. και τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το δείγμα σε όλες τις δηλώσεις είναι 60 εκπαιδευτικοί. Οι δύο δηλώσεις που εμφανίζουν τον μεγαλύτερο μέσο όρο είναι οι ακόλουθες: η χρήση των Τ.Π.Ε. συμβάλλει στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας (Μ.Ο.:3,88, Τ.Α.: 0,804) και η επιπρόσθετη επιμόρφωση συμβάλλει σε θέματα που άπτονται τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, (Μ.Ο. 3,58, Τ.Α.:0,926). Ενώ οι δηλώσεις με τον μικρότερο μέσο όρο είναι οι ακόλουθες το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας είναι προσαρμοσμένο, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριων (Μ.Ο.:1,85, Τ.Α.:0,880) και το σύγχρονο σχολείο προσφέρει ισότιμη εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές/τριες (Μ.Ο.:2,05,Τ.Α.:0,723). Στους πίνακες 5-8 που ακολουθούν εμφανίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

Πίνακας 4: Απόψεις εκπαιδευτικών για τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες, τη συμπερίληψη και τις Τ.Π.Ε.

Απόψεις	Συχνότητα	Μ.Ο.	Τ.Α.
Απαραίτητες γνώσεις για την αναγνώριση αυτών μαθητών/τριών	60	3,15	0,820
Κατάλληλη κατάρτιση και επιμόρφωση για τις αρχές και την εφαρμογή της συμπερίληψης	60	2,63	1,073
Επιπρόσθετη επιμόρφωση για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη συμπερίληψη και τις Τ.Π.Ε.	60	3,58	0,926
Προσφορά ισότιμης εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο	60	2,05	0,723
Προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας	60	1,85	0,880
Προκαταλήψεις της κοινωνίας για αυτούς/ες μαθητές/τριες	60	3,48	0,965
Στιγματισμός αυτών των μαθητών/τριών	60	2,87	0,769
Επηρεασμός του μαθήματος από αυτούς/ες τους/τις μαθητές/τριες	60	3,27	0,880
Διαφοροποίηση της διδασκαλίας	60	3,43	0,767
Εξατομίκευση της διδασκαλίας	60	3,25	0,932
Χρήση των Τ.Π.Ε. στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας	60	3,88	0,804
Χρήση των Τ.Π.Ε. στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων	60	3,37	0,956
Χρήση των Τ.Π.Ε. στην εξάλειψη των προκαταλήψεων	60	3,42	1,109
Άλλο	60	6,00	0,000

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη συμβολή των Τ.Π.Ε. στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 5. Η πλειονότητά των εκπαιδευτικών, 27 εκπαιδευτικοί (45%) υποστηρίζουν ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. συμβάλλει πολύ στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Έπονται, οι απόψεις 17 εκπαιδευτικών (28,3%) ότι συμβάλλουν αρκετά, 14 (23,3%) πάρα πολύ, 2 (3,3%) λίγο, ενώ κανένας καθόλου. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι στην πλειονότητα τους 58 εκπαιδευτικοί (96,7%), 29 γενικής (48,4%) και 29 ειδικής (48,4%), θεωρούν ότι οι Τ.Π.Ε. συμβάλλουν στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας από αρκετά ως παρά πολύ.

Πίνακας 5: Η χρήση των Τ.Π.Ε. συμβάλλει στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας ως προς την «Ειδικότητα»

Βελτίωση Μαθησιακής Διαδικασίας						
Κλάδος	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Γενικής						
N	0	1	12	10	7	30
% του Συνόλου	-	1,7%	20%	16,7%	11,7%	50%
Ειδικής						
N	0	1	5	17	7	30
% του Συνόλου	-	1,7%	8,3	28,3%	11,7%	50%
Σύνολο						
N	0	2	17	27	14	60
% του Συνόλου	-	3,3%	28,3%	45%	23,3%	100%

Επιπρόσθετα, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για το αν η χρήση των Τ.Π.Ε. συμβάλλει στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας.

Παρακάτω παρατίθενται στο διάγραμμα 10 οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής:

Διάγραμμα 10: Η χρήση των Τ.Π.Ε. συμβάλλει στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας



Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την επιπρόσθετη επιμόρφωση τους σε θέματα που άπτονται την αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη συμπερίληψη και τις Τ.Π.Ε παρουσιάζονται στον Πίνακα 6. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών 22 στο σύνολο (36,7%) υποστηρίζουν ότι χρειάζονται αρκετή επιπρόσθετη επιμόρφωση. Έπονται, οι απόψεις ότι 20 εκπαιδευτικοί (33,3%) χρειάζονται πολύ, 11 (18,3%) πάρα πολύ, 7 (11,7%) λίγο, ενώ κανένας καθόλου. Επομένως συμπεραίνουμε ότι στην πλειονότητα τους 53 εκπαιδευτικοί (88,3%), 29 γενικής (48,3%)

και 24 ειδικής (40%) θεωρούν ότι η επιπρόσθετη επιμόρφωση που επιθυμούν να λάβουν σε θέματα που άπτονται αναπηρίες ή/και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη συμπερίληψη και τις Τ.Π.Ε. είναι από αρκετή ως παρά πολύ.

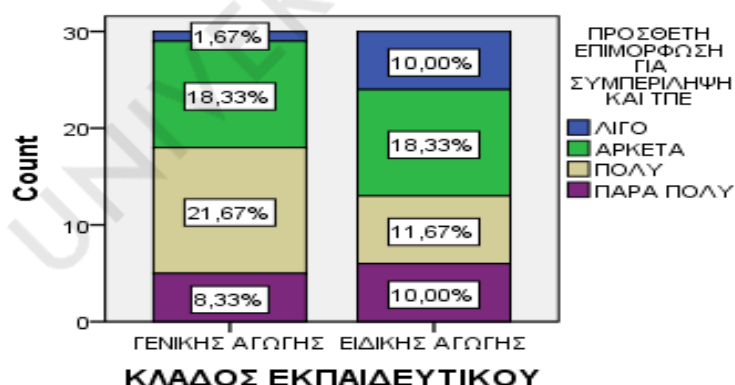
Πίνακας 6: Επιπρόσθετη επιμόρφωση στην αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη συμπερίληψη και τις Τ.Π.Ε ως προς την «Ειδικότητα»

Επιπρόσθετη Επιμόρφωση						
Κλάδος	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Γενικής						
N	0	1	11	13	5	30
% του Συνόλου	-	1,7%	18,3%	21,7%	8,3%	50%
Ειδικής						
N	0	1	11	7	6	30
% του Συνόλου	-	1,7%	18,3%	11,7%	10%	50%
Σύνολο						
N	0	2	22	20	11	60
% του Συνόλου	-	3,3%	36,7%	33,3%	18,3%	100%

Επιπρόσθετα, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την επιπρόσθετη επιμόρφωση που πρέπει να λάβουν σε θέματα που άπτονται τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη συμπερίληψη και τις Τ.Π.Ε..

Παρακάτω παρατίθενται στο διάγραμμα 11 οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής:

Διάγραμμα 11: Επιπρόσθετη επιμόρφωση στην αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη συμπερίληψη και τις Τ.Π.Ε.



Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριων παρουσιάζονται στον Πίνακα 7. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών 31 στο σύνολο (51,7%) υποστηρίζουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας είναι ελάχιστα

προσαρμοσμένο, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριων. Έπονται, οι απόψεις 21 εκπαιδευτικών (35%) θεωρώντας ότι δεν είναι καθόλου προσαρμοσμένο 6 (10%) αρκετά, 1 (1,7%) πολύ, ενώ κανένας παρά πολύ. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι στην πλειονότητά τους 52 εκπαιδευτικοί (86,7%), 27 γενικής (45%) και 25 ειδικής (41,7%) θεωρούν ότι η προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριων, είναι από ανύπαρκτη έως ελάχιστη.

Πίνακας 7: Προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας ως προς την «Ειδικότητα»

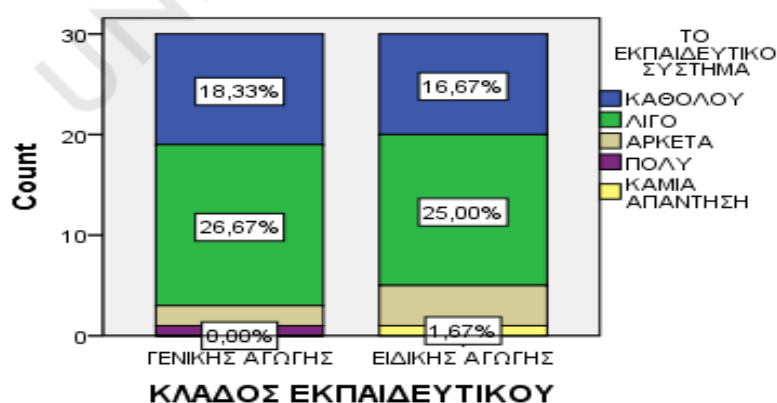
Προσαρμογή εκπαιδευτικού συστήματος						
Κλάδος	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Γενικής						
N	11	16	2	1	5	30
% του Συνόλου	18,3%	26,7%	3,3%	1,7%	8,3%	50%
Ειδικής						
N	10	15	4	0	6	30
% του Συνόλου	16,7%	25%	6,7%	-	10%	50%
Σύνολο						
N	21	31	6	1	11	60
% του Συνόλου	35%	51,7%	10%	1,7%	18,3%	100%

Ένας/μία εκπαιδευτικός ειδικής δεν απάντησε.

Επιπρόσθετα, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριων.

Παρακάτω παρατίθενται στο διάγραμμα 12 οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής:

Διάγραμμα 12: Προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας



Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την παροχή ισότιμης εκπαίδευσης σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες παρουσιάζονται στον Πίνακα 8. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών 38 στο σύνολο (63,3%) πιστεύουν ότι παρέχεται ελάχιστη ισότιμη εκπαίδευση σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Έπονται, οι απόψεις 11 εκπαιδευτικών (18,3%) οι οποίοι θεωρούν ότι δε παρέχεται καθόλου, 8 (13,3%) αρκετή, 3 (5%) πολύ, ενώ κανένας παρά πολύ. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι στην πλειονότητά τους 49 εκπαιδευτικοί (81,6%), 23 γενικής (38,3%) και 26 ειδικής (48,3%), θεωρούν ότι παρέχεται από μηδαμινή έως ελάχιστα ισότιμη εκπαίδευση σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες.

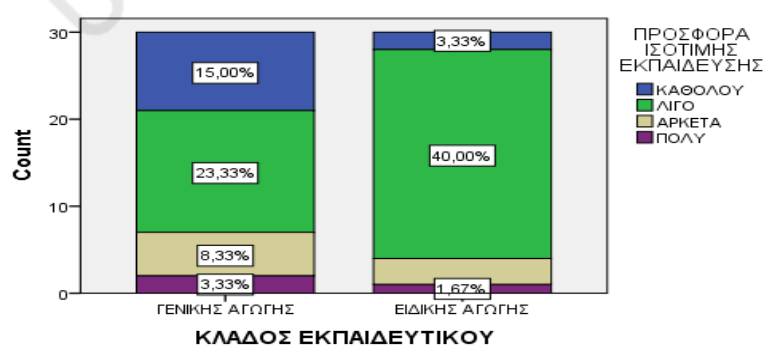
Πίνακας 8: Παροχή ισότιμης εκπαίδευσης σε όλους τους/τις μαθητές/τριες ως προς την «Ειδικότητα»

Παροχή ισότιμης εκπαίδευσης						
Κλάδος	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Γενικής						
N	9	14	5	2	0	30
% του Συνόλου	15%	23,3%	8,3%	3,3%	-	50%
Ειδικής						
N	2	24	3	1	0	30
% του Συνόλου	3,3%	40%	5%	1,7%	-	50%
Σύνολο						
N	11	38	8	3	0	60
% του Συνόλου	18,3%	63,3%	13,3%	5%	-	100%

Επίσης, διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την παροχή ισότιμης εκπαίδευσης σε όλους τους/τις μαθητές/τριες $\chi^2(3) = 7,919$, $p = 0,048$.

Παρακάτω παρατίθενται στο διάγραμμα 13 οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής:

Διάγραμμα 13: Παροχή ισότιμης εκπαίδευσης σε όλους τους/τις μαθητές/τριες



Παρατηρώντας τον πίνακα 9, βλέπουμε τα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τον σχεδιασμό αλλά και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Το μέσο που χρησιμοποιούν περισσότερο κατά μέσο όρο είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής (Μ.Ο.:4,02, Τ.Α.:1,081), ενώ αυτό που χρησιμοποιούν λιγότερο κατά μέσο όρο είναι ο διαδραστικός πίνακας (Μ.Ο.:1,57, Τ.Α.:1,184).

Πίνακας 9: Τα ψηφιακά μέσα

Ψηφιακά μέσα	Συχνότητα	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ηλεκτρονικός Υπολογιστής	60	4,02	1,081
CD player	60	2,50	1,214
Ψηφιακή φωτογραφική μηχανή	60	2,48	1,255
Τηλεόραση	60	1,98	1,255
DVD	60	2,18	1,097
Ηλεκτρονικά βιβλία	60	2,42	1,169
Σαρωτής	60	2,28	1,223
Εκτυπωτής	60	3,85	1,162
Διαδραστικός πίνακας	60	1,57	1,184
Διαδίκτυο	60	5,97	0,258
Κάποια δεν είναι διαθέσιμα	60	6,00	0,000

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή για τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 10. Στην πλειονότητά τους 26 εκπαιδευτικοί (43,3%) τον χρησιμοποιούν πάρα πολύ. Έπονται, οι απόψεις 17 εκπαιδευτικών (28,3%) που τον χρησιμοποιούν πολύ, 10 (16,7%) αρκετά, 6 (10%) λίγο, ενώ 1 (1,7%) καθόλου. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι στην πλειονότητά τους 43 εκπαιδευτικοί (71,6%), 19 γενικής (31,7%) και 24 ειδικής (40%), χρησιμοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή για τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας τους από πολύ έως πάρα πολύ.

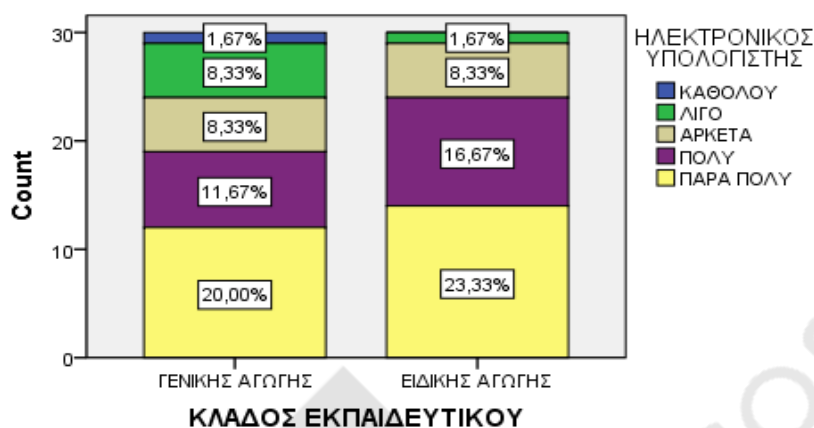
Πίνακας 10: Χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως προς την «Ειδικότητα»

Ηλεκτρονικός Υπολογιστής						
Κλάδος	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Γενικής						
N	1	5	5	7	12	30
% του Συνόλου	1,7%	8,3%	8,3%	16,7%	20%	50%
Ειδικής						
N	0	1	5	10	14	30
% του Συνόλου	-	1,7%	8,3%	16,7%	23,3%	50%
Σύνολο						
N	1	6	10	17	26	60
% του Συνόλου	1,7%	10%	16,7%	28,3%	43,3%	100%

Ακόμη, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, για τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή

Παρακάτω παρατίθενται στο διάγραμμα 14 οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής:

Διάγραμμα 14: Χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή



Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη χρήση του διαδραστικού πίνακα κατά τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 11. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών 44 στο σύνολο (73,3%) δεν τον χρησιμοποιούν καθόλου. Έπονται, οι απόψεις 9 εκπαιδευτικών (15%) οι οποίοι τον χρησιμοποιούν λίγο, 1 (1,7%) αρκετά, 1 (1,7%) πολύ και 5 (8,3%) πάρα πολύ. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι στην πλειονότητά τους 53 εκπαιδευτικοί (73,3%), 28 γενικής (46,6%) και 25 ειδικής (41,7%) χρησιμοποιούν τον διαδραστικό πίνακα για τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας τους από καθόλου έως λίγο.

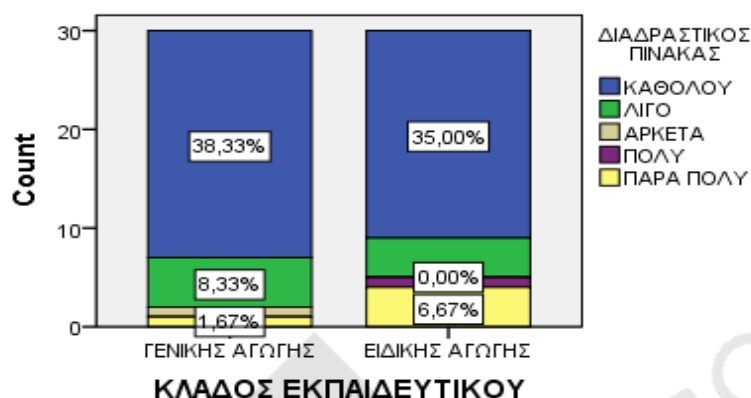
Πίνακας 11: Χρήση διαδραστικού πίνακα ως προς την «Ειδικότητα»

Κλάδος	Διαδραστικός πίνακας					Σύνολο
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Γενικής						
N	23	5	1	0	1	30
% του Συνόλου	38,3%	8,3%	1,7%	-	20%	50%
Ειδικής						
N	21	4	0	1	4	30
% του Συνόλου	35%	6,7%	-	1,7%	6,7%	50%
Σύνολο						
N	44	9	1	1	5	60
% του Συνόλου	73,3%	15%	1,7%	1,7%	8,3%	100%

Ακόμη, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, για τη χρήση του διαδραστικού πίνακα.

Παρακάτω παρατίθενται στο διάγραμμα 15 οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής:

Διάγραμμα 15: Χρήση διαδραστικού πίνακα



Μελετώντας τον πίνακα 12, διαπιστώνουμε τη χρήση ειδικών εκπαιδευτικών λογισμικών κατά τη διδασκαλία, ώστε να βοηθηθούν και να παραχθούν κίνητρα στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μ.Ο.:2,65, Τ.Α.:1,055).

Πίνακας 12: Χρήση ειδικών εκπαιδευτικών λογισμικών

Ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά	Συχνότητα	Μ.Ο.	Τ.Α.
Χρήση των ειδικών εκπαιδευτικών λογισμικών για παροχή κινήτρων	60	2,65	1,055

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη χρήση των ειδικών εκπαιδευτικών λογισμικών για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 13. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών 23 στο σύνολο (38,3%) τα χρησιμοποιούν αρκετά. Έπονται, 13 εκπαιδευτικοί (21,7%) οι οποίοι τα χρησιμοποιούν λίγο, 12 (20%) πολύ, 11 (18,3%) καθόλου και 1 (1,7%) πάρα πολύ. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι στην πλειονότητά τους 47 εκπαιδευτικοί (78,3%), 25 γενικής (41,7%) και 22 ειδικής (36,7%), χρησιμοποιούν τα ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας τους από καθόλου έως αρκετά.

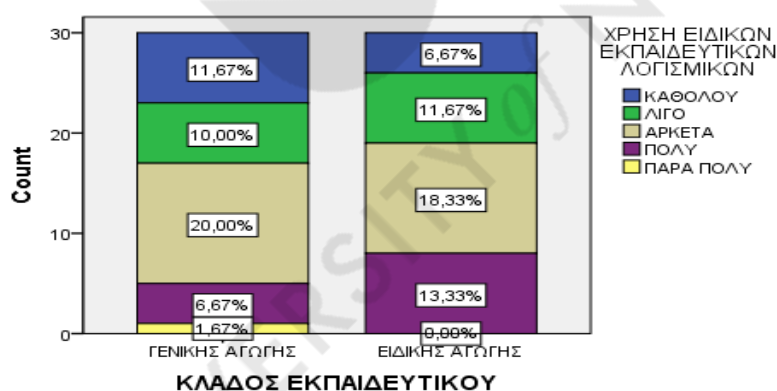
Πίνακας 13: Χρήση ειδικών εκπαιδευτικών λογισμικών ως προς την «Ειδικότητα»

Χρήση ειδικών εκπαιδευτικών λογισμικών						
Κλάδος	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Γενικής						
N	7	6	12	4	1	30
% του Συνόλου	11,7%	10%	20%	6,7%	1,7%	50%
Ειδικής						
N	4	7	11	8	0	30
% του Συνόλου	6,7%	11,7%	18,3%	13,3%	-	50%
Σύνολο						
N	11	13	23	12	1	60
% του Συνόλου	18,3%	21,7%	38,3%	20%	1,7%	100%

Επιπρόσθετα, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, για τη χρήση των ειδικών εκπαιδευτικών λογισμικών.

Παρακάτω παρατίθενται στο διάγραμμα 16 οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής:

Διάγραμμα 16: Χρήση ειδικών εκπαιδευτικών λογισμικών



Παρατηρώντας τον πίνακα 14, παρατηρούμε τους ανασταλτικούς παράγοντες για την εφαρμογή της συμπερίληψης. Οι 2 δηλώσεις με τους μεγαλύτερους μέσους όρους είναι η ελλιπής υλικοτεχνική και οπτικοακουστική υποδομή (M.O.:4,02, T.A.:0,911) και το εκπαιδευτικό σύστημα (M.O.: 3,95, T.A.:0,891).

Πίνακας 14: Ανασταλτικοί παράγοντες εφαρμογής της συμπερίληψης

Ανασταλτικοί παράγοντες	Συχνότητα	M.O.	T.A.
Ελλιπής κατάρτιση	60	3,82	0,833
Ελλιπής κατάρτιση	60	3,80	0,798
Απουσία εμπειρίας	60	3,42	0,996
Εκπαιδευτικό σύστημα	60	3,95	0,891
Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	60	3,83	0,960
Ελλιπής υλικοτεχνική και οπτικοακουστική υποδομή	60	4,02	0,911
Απουσία ειδικών εκπαιδευτικών λογισμικών	60	3,53	0,947
Δασκαλοκεντρική διδασκαλία	60	3,38	1,075
Ύπαρξη στερεότυπων απόψεων	60	3,30	1,239
Απουσία συνεργασίας (με τους γονείς, μεταξύ εκπαιδευτικών, με τους φορείς κ.ά)	60	3,63	1,025
Άλλο	60	6,00	0,000

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τον ανασταλτικό παράγοντα της ελλιπούς υλικοτεχνικής και οπτικοακουστικής υποδομής παρουσιάζονται στον Πίνακα 15. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών 22 στο σύνολο (36,7%) τον θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα. Έπονται, οι απόψεις 20 εκπαιδευτικοί (33,3%) οι οποίοι τον θεωρούν πολύ σημαντικό, 15 (25%) αρκετά σημαντικό, 3 (5%) καθόλου σημαντικό, ενώ κανένας καθόλου σημαντικό. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι στην πλειονότητά τους 42 εκπαιδευτικοί (70%), 21 γενικής (35%) και 21 ειδικής (35%) θεωρούν την ελλιπή υλικοτεχνική και οπτικοακουστική υποδομή πολύ έως πάρα πολύ σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα.

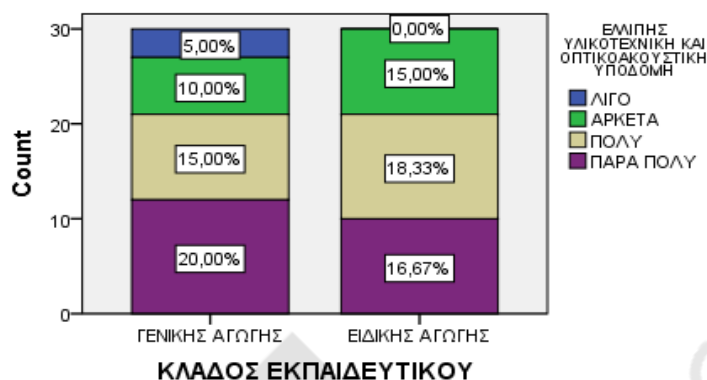
Πίνακας 15: Ο ανασταλτικός παράγοντας της ελλιπούς υλικοτεχνικής και οπτικοακουστικής υποδομής ως προς την «Ειδικότητα»

Κλάδος	Ελλιπής υποδομή					Σύνολο
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Γενικής						
N	0	3	6	9	12	30
% του Συνόλου	-	5%	10%	15%	20%	50%
Ειδικής						
N	0	0	9	11	10	30
% του Συνόλου	-	-	15%	18,3%	16,7%	50%
Σύνολο						
N	0	3	15	20	22	60
% του Συνόλου	-	5%	25%	33,3%	36,7%	100%

Επίσης, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, για τον ανασταλτικό παράγοντα της ελλιπούς υλικοτεχνικής και οπτικοακουστικής υποδομής.

Παρακάτω παρατίθενται στο διάγραμμα 17 οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής:

Διάγραμμα 17: Ο ανασταλτικός παράγοντας της ελλιπούς υλικοτεχνικής και οπτικοακουστικής υποδομής



Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τον ανασταλτικό παράγοντα του εκπαιδευτικού συστήματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 16. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών 22 στο σύνολο (36,7%) τον θεωρούν πολύ σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα. Έπονται, οι απόψεις 19 εκπαιδευτικών (31,7%) οι οποίοι τον θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό, 16 (26,7%) αρκετά σημαντικό, 3 (5%) λίγο σημαντικό, ενώ κανένας καθόλου σημαντικό. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι στην πλειονότητά τους 41 εκπαιδευτικοί (68,4%), 20 γενικής (33,3%) και 21 ειδικής (35%) θεωρούν το εκπαιδευτικό σύστημα πολύ έως πάρα πολύ σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα.

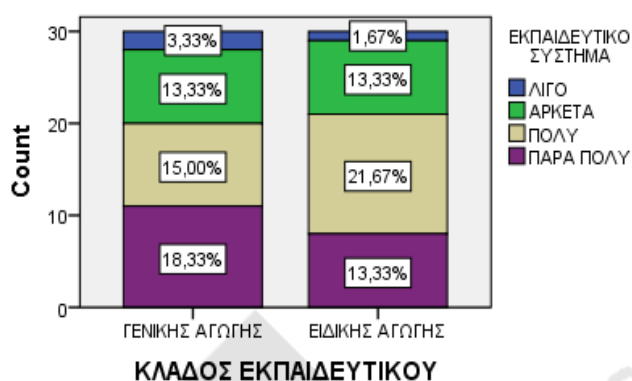
Πίνακας 16: Ο ανασταλτικός παράγοντας του εκπαιδευτικού συστήματος ως προς την «Ειδικότητα»

Κλάδος	Εκπαιδευτικό σύστημα					Σύνολο
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Γενικής						
N	0	2	8	9	11	30
% του Συνόλου	-	3,3%	13,3%	15%	18,3%	50%
Ειδικής						
N	0	1	8	13	8	30
% του Συνόλου	-	1,7%	13,3%	21,7%	13,3%	50%
Σύνολο						
N	0	3	16	22	19	60
% του Συνόλου	-	5%	26,7%	36,7%	31,7%	100%

Ακόμη, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, για τον ανασταλτικό παράγοντα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Παρακάτω παρατίθενται στο διάγραμμα 18 οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής:

Διάγραμμα 18: Ο ανασταλτικός παράγοντας του εκπαιδευτικού συστήματος



Παρατηρώντας τον πίνακα 17, βλέπουμε τους τομείς που επηρεάζονται οι μαθητές/τριες από τη χρήση των Τ.Π.Ε.. Ο τομέας που επηρεάζεται περισσότερο με μεγαλύτερο μέσο όρο είναι η κατανόηση εννοιών (Μ.Ο.: 3,58, Τ.Α.: 0,869), ενώ αυτός που επηρεάζεται λιγότερο με τον μικρότερο μέσο όρο είναι η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Μ.Ο.: 3,15, Τ.Α.: 0,799).

Πίνακας 17: Τομείς επηρεασμού από τη χρήση των Τ.Π.Ε.

Τομείς επηρεασμού	Συχνότητα	Μ.Ο.	Τ.Α.
Κατανόηση εννοιών	60	3,58	0869
Ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης	60	3,30	0,889
Κοινωνικές δεξιότητες	60	3,15	0,799
Διερευνητικές ικανότητες	60	3,57	0,767
Πειραματισμός	60	3,53	0,929
Συνεργασία	60	3,33	0,933
Άλλο	60	6,00	0,000

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για το κατά πόσο επηρεάζεται η κατανόηση εννοιών στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τη χρήση των Τ.Π.Ε. παρουσιάζονται στον Πίνακα 18. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών 25 στο σύνολο (41,7%) θεωρούν ότι επηρεάζεται λίγο.

Έπονται, οι απόψεις 20 εκπαιδευτικών (33,3%) οι οποίοι θεωρούν πως επηρεάζεται πολύ, 10 (16,7%) πάρα πολύ, 5 (8,3%) καθόλου, ενώ κανένας αρκετά. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών δίστανται, αφού οι 30 (50%) θεωρούν ότι επηρεάζεται η κατανόηση των εννοιών από ελάχιστα έως αρκετά, ενώ οι υπόλοιποι 30 (50%) από πολύ έως πάρα πολύ.

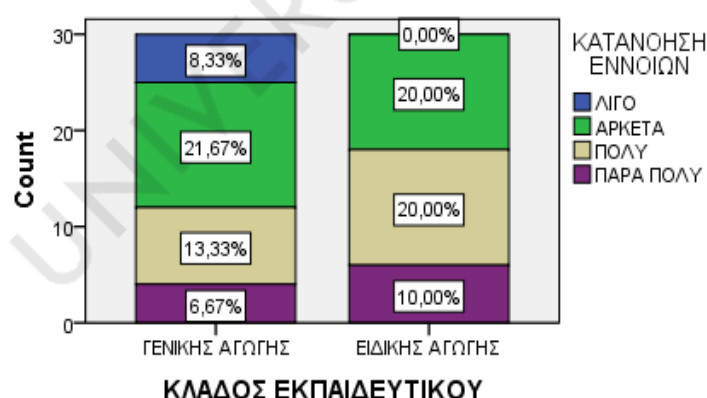
Πίνακας 18: Κατανόηση εννοιών ως προς την «Ειδικότητα»

Κατανόηση εννοιών						
Κλάδος	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Γενικής						
N	0	5	13	8	4	30
% του Συνόλου	-	8,3%	21,7%	13,3%	6,7%	50%
Ειδικής						
N	0	0	12	12	6	30
% του Συνόλου	-	-	20%	20%	10%	50%
Σύνολο						
N	0	5	25	20	10	60
% του Συνόλου	-	8,3%	41,7%	33,3%	16,7%	100%

Επιπρόσθετα, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για το πόσο επηρεάζεται η κατανόηση των εννοιών από τη χρήση των Τ.Π.Ε..

Παρακάτω παρατίθενται στο διάγραμμα 19 οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής:

Διάγραμμα 19: Κατανόηση εννοιών



Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για το κατά πόσο επηρεάζονται οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τη χρήση των Τ.Π.Ε. παρουσιάζονται στον Πίνακα 19. Η

πλειονότητα 27 εκπαιδευτικοί (45%) θεωρούν ότι επηρεάζονται αρκετά. Έπονται, οι απόψεις 20 εκπαιδευτικών (33,3%) οι οποίοι θεωρούν ότι επηρεάζονται πολύ, 11 (18,3%) λίγο, 1 (1,7%) καθόλου και 1 (1,7%) πάρα πολύ. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι στην πλειονότητά τους 48 εκπαιδευτικοί (80%), 24 γενικής (40%) και 24 ειδικής (80%) θεωρούν ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. επηρεάζει την απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων από αρκετά έως πάρα πολύ.

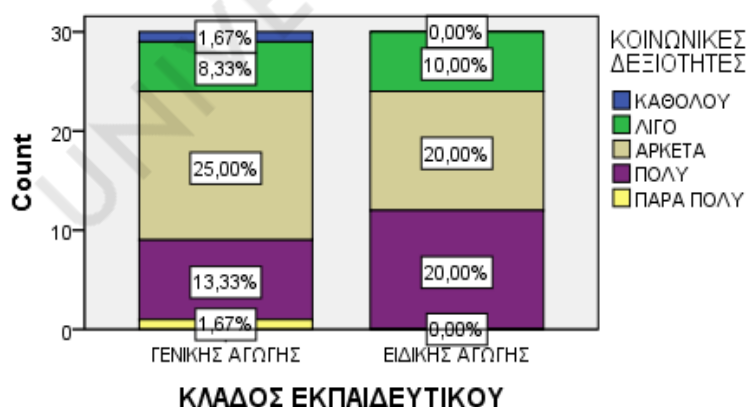
Πίνακας 19: Κοινωνικές δεξιότητες ως προς την «Ειδικότητα»

Κοινωνικές δεξιότητες						
Κλάδος	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Γενικής						
N	1	5	15	8	1	30
% του Συνόλου	1,7%	8,3%	25%	13,3%	1,7%	50%
Ειδικής						
N	0	6	12	12	0	30
% του Συνόλου	-	10%	20%	20%	-	50%
Σύνολο						
N	1	11	27	20	1	60
% του Συνόλου	1,7%	18,3%	45%	33,3%	1,7%	100%

Επίσης, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, για το πόσο επηρεάζονται οι κοινωνικές δεξιότητες από τη χρήση των Τ.Π.Ε..

Παρακάτω παρατίθενται στο διάγραμμα 20 οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής:

Διάγραμμα 20: Κοινωνικές δεξιότητες



Παρατηρώντας τον πίνακα 20, βλέπουμε πως μπορεί να προωθηθεί η συμπερίληψη μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε. Ο τρόπος προώθησης που συγκεντρώνει τον μεγαλύτερο

μέσο όρο είναι η διατήρηση του αμείωτου ενδιαφέροντος (Μ.Ο.:4,30, Τ.Α.:0,720), ενώ ο τρόπος που συγκεντρώνει τον μικρότερο μέσο όρο είναι η συμβολή της κοινωνικοποίησης (Μ.Ο.:3,30, Τ.Α.:0,944).

Πίνακας 20: Προώθηση της συμπερίληψης μέσω των Τ.Π.Ε

Τομείς επηρεασμού	Συχνότητα	Μ.Ο.	Τ.Α.
Με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	60	3,68	0,911
Με την παροχή κινήτρων	60	3,82	0,930
Με την παροχή ευκαιριών	60	4,00	0,883
Με τη δημιουργία κριτικής σκέψης	60	3,65	0,936
Διατηρώντας το ενδιαφέρον αμείωτο	60	4,30	0,720
Προσφορά εφοδίων για την επαγγελματική εξέλιξη	60	3,47	1,049
Συμβολή της κοινωνικοποίησης	60	3,30	0,944
Συμβολή της εξάλειψης των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων	60	3,38	1,027
Αλλαγή στάσης των μαθητών/τριων με τυπική ανάπτυξη	60	3,62	0,865
Ενθάρρυνση να γίνουν ενεργοί πολίτες	60	3,35	0,971
Παροχή νέων γνώσεων	60	4,00	0,823
Υποκατάσταση της αναπηρίας ή/και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών	60	3,70	0,979
Γνωριμία με την αναπηρία ή/και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω του διαδικτύου και με τα ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά	60	3,78	0,958
Αποδοχή της διαφορετικότητας	60	3,82	0,911
Βιωματική μάθηση	60	3,77	1,064
Άτυπη μάθηση	60	3,67	0,986
Άλλο	60	6,00	0,000

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για το κατά πόσο προωθείται η συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τον συνδυασμό της χρήσης των Τ.Π.Ε. και της διατήρησης του αμείωτου ενδιαφέροντος παρουσιάζονται στον Πίνακα 21. Στην πλειονότητά τους 27 εκπαιδευτικοί (45%) θεωρούν ότι επηρεάζεται πάρα πολύ. Έπονται, οι απόψεις 24 εκπαιδευτικών (40%) ότι επηρεάζονται πολύ, 9 (15%) αρκετά, ενώ κανένας εκπαιδευτικός δεν έχει επιλέξει τις απαντήσεις λίγο και καθόλου. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας ,δηλαδή 60 εκπαιδευτικοί (100%), 30 γενικής (50%) και 30 ειδικής (50%), θεωρούν ότι ο συνδυασμός της χρήσης των Τ.Π.Ε. και της διατήρησης του αμείωτου ενδιαφέροντος προωθεί τη συμπερίληψη από αρκετά ως πάρα πολύ.

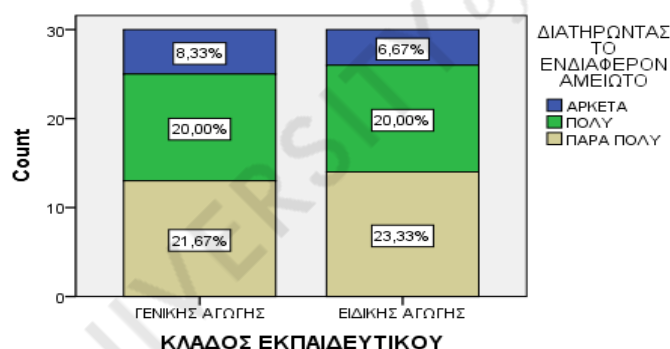
Πίνακας 21: Προώθηση της συμπερίληψης διατηρώντας το ενδιαφέρον αμείωτο ως προς την «Ειδικότητα»

Κλάδος	Αμείωτο ενδιαφέρον					Σύνολο
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Γενικής						
N	0	0	5	12	13	30
% του Συνόλου	-	-	8,3%	20%	21,7%	50%
Ειδικής						
N	0	0	4	12	14	30
% του Συνόλου	-	-	6,7%	20%	23,3%	50%
Σύνολο						
N	0	0	9	24	27	60
% του Συνόλου	-	-	15%	40%	45%	100%

Επιπρόσθετα, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, στο κατά πόσο η χρήση των Τ.Π.Ε. σε συνδυασμό με τη διατήρηση του αμείωτου ενδιαφέροντος συμβάλλει στην προώθηση της συμπερίληψης.

Παρακάτω παρατίθενται στο διάγραμμα 21 οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής:

Διάγραμμα 21: Προώθηση της συμπερίληψης διατηρώντας το ενδιαφέρον αμείωτο



Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για το κατά πόσο προωθείται η συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τον συνδυασμό της χρήσης των Τ.Π.Ε. και της συμβολής της κοινωνικοποίησης παρουσιάζονται στον Πίνακα 22. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών 23 στο σύνολο (38,3%) θεωρούν ότι επηρεάζεται αρκετά. Έπονται, οι απόψεις 19 εκπαιδευτικών (31,7%) ότι επηρεάζεται πολύ, 11 (18,3%) λίγο, 6 (10%) πάρα πολύ και 1 (1,7%) καθόλου. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι στην πλειονότητα τους 48 εκπαιδευτικοί (80%), 22 γενικής (34%) και 26 ειδικής (26%), θεωρούν ότι ο συνδυασμός της χρήσης των

Τ.Π.Ε. και της συμβολής της κοινωνικοποίησης προωθεί τη συμπερίληψη αρκετά έως πάρα πολύ.

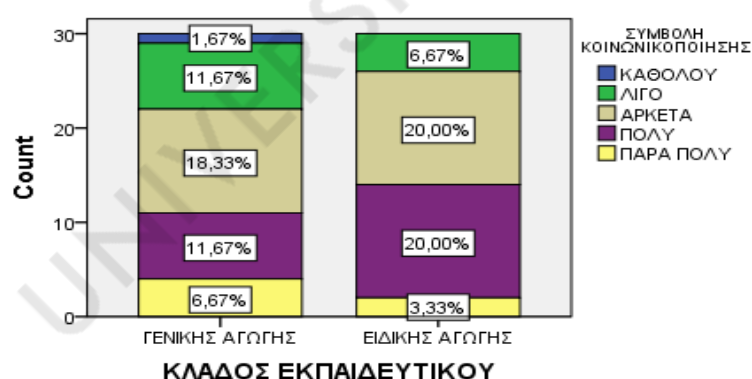
Πίνακας 22: Προώθηση της συμπερίληψης με τη συμβολή της κοινωνικοποίησης ως προς την «Ειδικότητα»

Κλάδος	Συμβολή κοινωνικοποίησης					Σύνολο
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	
Γενικής						
N	1	7	11	7	4	30
% του Συνόλου	1,7%	11,7%	18,3%	11,7%	6,7%	50%
Ειδικής						
N	0	4	12	12	2	30
% του Συνόλου	-	6,7%	20%	20%	3,3%	50%
Σύνολο						
N	1	11	23	19	6	60
% του Συνόλου	1,7%	18,3%	38,3%	31,7%	10%	100%

Ακόμη, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στο κατά πόσο η χρήση των Τ.Π.Ε. σε συνδυασμό με τη κοινωνικοποίηση συμβάλλει στην προώθηση της συμπερίληψης.

Παρακάτω παρατίθενται στο διάγραμμα 22 οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής:

Διάγραμμα 22: Προώθηση της συμπερίληψης με τη συμβολή της κοινωνικοποίησης



Τελειώνοντας, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι 6 εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το ελεύθερο σχόλιο. Τα σχόλια τους παρατίθενται παρακάτω:

Δάσκαλος: «Υπάρχει μεγάλη ανάγκη να υποστηριχθεί και να προωθηθεί η χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση γενικότερα. Δεν έχει δοθεί η δέουσα σημασία στη σπουδαιότητά τους και αποτελεσματικότητά τους».

Δάσκαλος: «Χρειάζονται μεταρρυθμίσεις και υλικοτεχνική υποδομή για να υπάρχει πρακτική και ουσιαστική εφαρμογή».

Δασκάλα: «Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να γίνει πιο αποτελεσματικός θα πρέπει ανά πάσα στιγμή να έχει στη διάθεσή του όλα τα απαραίτητα εποπτικά μέσα που θα του χρειαστούν. Από βιβλία μέχρι και ηλεκτρονικό υπολογιστή στην τάξη του, διαφορετικά είναι πολύ δύσκολο να πετύχει τους στόχους του».

Δασκάλα: «Οι Τ.Π.Ε. παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ολική εκπαίδευση και ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο. Ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνεται, να επιμορφώνεται και να αναζητά μονίμως διόδους, ώστε με τη διδασκαλία του να γίνει αρωγός ανάπτυξης, καλλιέργειας και προόδου για όλους τους μαθητές του σχολείου».

Δάσκαλος: «Θεωρώ πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι στο θέμα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, με αποτέλεσμα να αποτελούν βασικό λόγο διαιώνισης της αντιμετώπισής τους. Γενικότερα, είναι ευθύνη του κάθε εκπαιδευτικού να επιμορφωθεί κατάλληλα, ώστε να είναι ικανός να στηρίζει και να προσφέρει ουσιαστική βοήθεια στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι Τ.Π.Ε. μπορούν να καταστήσουν το έργο του δασκάλου ευκολότερο, στηρίζοντας το σύνολο των μαθητών σε τομείς που σχετίζονται τόσο με το μαθησιακό τους επίπεδο και την επίδοσή τους, όσο και με την ανάπτυξη των διαπροσωπικών τους σχέσεων, αισθημάτων αποδοχής, ισότητας και την εξασφάλιση της συναισθηματικής τους ηρεμίας».

Δασκάλα: «Η χρήση των Τ.Π.Ε. πρέπει να γίνει με πάρα πολύ σωστό τρόπο».

2.2 Ευρήματα με βάση τις συνεντεύξεις

Αφού ολοκληρώθηκε η παρουσίαση των ευρημάτων που προέκυψαν από τη συλλογή των δεδομένων του ερωτηματολογίου το επόμενο στάδιο είναι η παρουσίαση των ευρημάτων των δομημένων συνεντεύξεων. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS. Η παρουσίαση θα γίνει με πίνακες, διαγράμματα καθώς και με αναφορά αυτούσιων αποσπασμάτων των ερωτηθέντων. Για λόγους ανωνυμίας δόθηκαν στους ερωτηθέντες κωδικοί από Γ1 ως Γ30 για τους εκπαιδευτικούς γενικής, ενώ από Ε1 ως Ε30 για τους εκπαιδευτικούς ειδικής.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη σημασία της συμπερίληψης των μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο παρουσιάζονται στον Πίνακα 23. Στην πλειονότητά τους 22 εκπαιδευτικοί (36,7%) θεωρούν ότι σημαίνει φοίτηση όλων στο γενικό σχολείο. Έπονται, οι απόψεις 10 εκπαιδευτικών (16,7%) οι οποίοι θεωρούν ότι σημαίνει ισοτιμία στην εκπαίδευση, 9 (15%) ότι δίνονται ίσες ευκαιρίες, 5 (8,3%) εξάλειψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και αποφυγή τους, 4 (6,7%) ότι είναι η πλήρης συμμετοχή όλων στην κοινωνία και τέλος 3 (5%) υποστηρίζουν ότι παρέχεται εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Επομένως, συμπεραίνουμε ότι 22 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής (36,7%) ενστερνίζονται την άποψη ότι η συμπερίληψη σημαίνει φοίτηση όλων στο γενικό σχολείο.

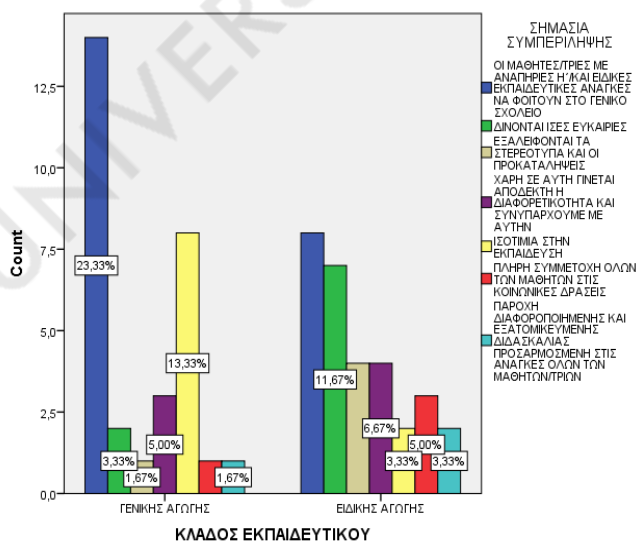
Πίνακας 23: Σημασία συμπερίληψης ως προς την «Ειδικότητα»

Σημασία συμπερίληψης		Κλάδος		
		Γενικής	Ειδικής	Σύνολο
Φοίτηση όλων στο γενικό σχολείο	N	14	8	22
	% του Συνόλου	23,3%	13,3%	36,7%
Δίνονται ίσες ευκαιρίες	N	2	7	9
	% του Συνόλου	3,3%	11,7%	15%
Εξάλειψη στερεότυπων	N	1	4	5
	% του Συνόλου	1,7%	6,7%	8,3%
Αποδοχή της διαφορετικότητας και συνύπαρξη με αυτήν	N	3	4	7
	% του Συνόλου	5%	6,7%	11,7%
Ισοτιμία στην εκπαίδευση	N	8	2	10
	% του Συνόλου	13,3%	3,3%	16,7%
Πλήρης συμμετοχή όλων στην κοινωνία	N	1	3	4
	% του Συνόλου	1,7%	5%	6,7%
Εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία	N	1	2	3
	% του Συνόλου	1,7%	3,3%	5%
Σύνολο	N	30	30	60
	% του Συνόλου	50%	50%	100%

Ακόμη, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη σημασία της συμπερίληψης.

Παρακάτω παρατίθενται στο διάγραμμα 23 οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής:

Διάγραμμα 23: Σημασία συμπερίληψης



Επίσης είναι σημαντικό να παραθέσουμε τα λόγια κάποιων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για το πώς αντιλαμβάνονται τη σημασία της συμπερίληψης:

- *Η διαδικασία συμμετοχής των παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο γενικό σχολείο είναι κάτι που βοηθά τόσο τα παιδιά τα ίδια όσο και τα παιδιά που φοιτούν ήδη στο γενικό σχολείο» (Δασκάλα).*
- *«Η συμπερίληψη είναι πολύ σημαντική για το εκπαιδευτικό σύστημα και βοηθάει όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές να εμπλακούν στη διαδικασία της μάθησης με ίσες ευκαιρίες και ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει ο καθένας ξεχωριστά» (Δάσκαλος).*
- *«Η συμπερίληψη είναι μία έννοια η οποία «σηκώνει» πολλή κουβέντα, όμως θα σου πω το πρώτο πράγμα που μου έρχεται στο μυαλό, κάτι που μου είχε πει κάποτε ένας αγαπημένος μου καθηγητής. Συμπερίληψη είναι τα τρία «συν», δηλαδή συνευθύνη, συλλογικότητα και συνεργασία μέσα στο γενικό σχολείο» (Δάσκαλος).*

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη συμβολή των Τ.Π.Ε. στη συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο παρουσιάζονται στον Πίνακα 24. Στην πλειονότητά τους 21 εκπαιδευτικοί (35%) θεωρούν ότι ενισχύεται η παροχή ίσων ευκαιριών και κινήτρων, η διατήρηση ενδιαφέροντος και η απλούστευση της μαθησιακής διαδικασίας. Έπονται, οι απόψεις 10 εκπαιδευτικών (16,7%) οι οποίοι θεωρούν ότι συμβάλλουν στην υποκατάσταση των μειονεξιών και στην αποδοχή της διαφορετικότητας, 7 (11,3%) στη δημιουργία συνεργασιών και στην κοινωνικοποίηση, 5 (8,3%) στην ελκυστική εκπαιδευτική διαδικασία και στην επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων, 4 (6,7%) στην ομαλή συμπερίληψη, 3 (5%) στη δημιουργία διόδου επικοινωνίας, 2 (3,3%) 2 στην προβολή των δυνατοτήτων όλων των μαθητριών/τριων, 2 (3,3%) στην απομάκρυνση στερεοτύπων, 2 (3,3%) στην ενεργή συμμετοχή στη μάθηση, 1 (1,7%) στη δυνατότητα μάθησης των μαθητών/τριων με τον δικό τους ρυθμό και τέλος 1 (1,7%) θεωρεί ότι δεν εντοπίζεται καμία συμβολή εξαιτίας της ελλιπούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι 21 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής (35%) ενστερνίζονται την άποψη ότι με τη χρήση των Τ.Π.Ε. εντοπίζεται παροχή ίσων ευκαιριών και κινήτρων, διατήρηση του ενδιαφέροντος και απλούστευση της μαθησιακής διαδικασίας με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται η συμπερίληψη στο γενικό σχολείο.

Πίνακας 24: Συμβολή Τ.Π.Ε. στη συμπερίληψη ως προς την «Ειδικότητα»

Σημασία συμπερίληψης		Κλάδος		
		Γενικής	Ειδικής	Σύνολο
Παροχή ίσων ευκαιριών και κινήτρων, διατήρηση ενδιαφέροντος, απλούστευση διαδικασίας	N % του Συνόλου	10 16,7%	11 18,3%	21 35%
Δημιουργία συνεργασιών και κοινωνικοποίηση	N % του Συνόλου	3 5%	4 6,7%	7 11,3%
Ελκυστική εκπαιδευτική διαδικασία και επίτευξη	N % του Συνόλου	1 1,7%	4 6,7%	5 8,3%
Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης	N % του Συνόλου	1 1,7%	1 1,7%	2 3,3%
Υποκατάσταση των μειονεξιών και αποδοχή της διαφορετικότητας	N % του Συνόλου	4 6,7%	6 10%	10 16,7%
Προβολή των δυνατοτήτων όλων των μαθητών/τριών	N % του Συνόλου	1 1,7%	3 5%	4 6,7%
Δίοδος επικοινωνίας	N % του Συνόλου	2 3,3%	1 1,7%	3 5%
Απομάκρυνση των στερεοτύπων	N % του Συνόλου	0 -	2 3,3%	2 3,3%
Ομαλή συμπερίληψη	N % του Συνόλου	4 6,7%	0 -	4 6,7%
Δυνατότητα μάθησης των μαθητών/τριών με τον δικό τους ρυθμό	N % του Συνόλου	1 1,7%	0 -	1 1,7%
Ενεργή συμμετοχή στη μάθηση	N % του Συνόλου	2 3,3%	0 -	2 3,3%
Με την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών για τις Τ.Π.Ε.	N % του Συνόλου	1 1,7%	0 -	1 1,7%
Σύνολο	N % του Συνόλου	30 50%	30 50%	60 100%

Επιπρόσθετα, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη συμβολή των Τ.Π.Ε. στη συμπερίληψη.

Παρακάτω παρατίθενται στο διάγραμμα 24 οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής:

ταυτοτήτων και συνύπαρξη με τη διαφορετικότητα, 1 (1,7%) στην ευκαιρία να ακουστούν όλες οι φωνές και τέλος 1 (1,7%) θεωρεί ότι ευχαριστεί όλους τους μαθητές/τριες. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι 14 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής (23,3%) ενστερνίζονται την άποψη ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. συμβάλλει στην ενίσχυση των συνεργασιών και στην κοινωνικοποίηση, επομένως και στη συμπερίληψη στο γενικό σχολείο.

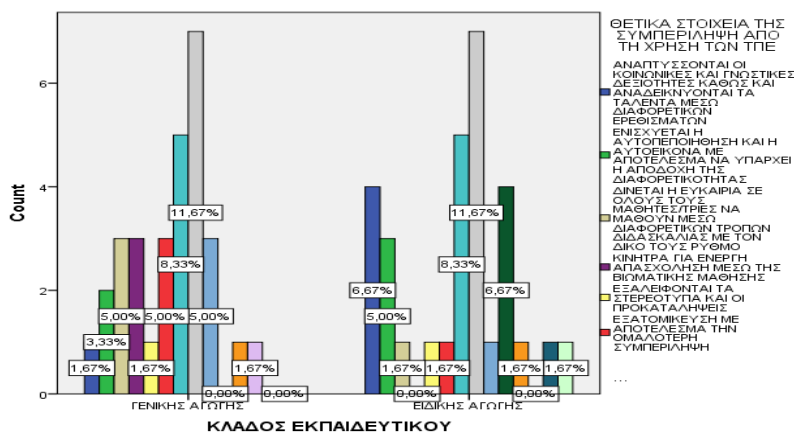
Πίνακας 25: Θετικά στοιχεία της συμπερίληψης από τη χρήση των Τ.Π.Ε. ως προς την «Ειδικότητα»

Θετικά στοιχεία		Κλάδος		
		Γενικής	Ειδικής	Σύνολο
Ανάπτυξη κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων και ανάδειξη ταλέντων	N	1	4	5
	% του Συνόλου	1,7%	6,7%	8,3%
Ενίσχυση αυτοπεποίθησης και αυτοεικόνας	N	2	3	5
	% του Συνόλου	3,3%	5%	8,3%
Μάθηση μέσω διαφορετικών τρόπων διδασκαλίας	N	3	1	4
	% του Συνόλου	5%	1,7%	6,7%
Κίνητρα για την ενεργή απασχόληση, μέσω της βιωματικής μάθησης	N	3	0	3
	% του Συνόλου	5%	-	5%
Εξάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων	N	1	1	2
	% του Συνόλου	1,7%	1,7%	3,3%
Εξατομίκευση και συμπερίληψη	N	3	1	4
	% του Συνόλου	5%	1,7%	6,7%
Διατήρηση ενδιαφέροντος από τον παιγνιώδη τρόπο μάθησης	N	5	5	10
	% του Συνόλου	8,3%	8,3%	16,7%
Ενίσχυση των συνεργασιών και κοινωνικοποίηση	N	7	7	14
	% του Συνόλου	11,7%	11,7%	23,3%
Επαγγελματική εξέλιξη	N	3	1	4
	% του Συνόλου	5%	1,7%	6,7%
Αντικατάσταση της μειονεξίας, με τη χρήση υποστηρικτικού υλικού	N	0	4	4
	% του Συνόλου	-	6,7%	6,7%
Ευκολότερη προσαρμογή στη σχολική κοινότητα	N	1	0	1
	% του Συνόλου	1,7%	-	1,7%
Ανάπτυξη υβριδικών ταυτοτήτων και συνύπαρξη με τη διαφορετικότητα	N	1	0	1
	% του Συνόλου	1,7%	-	1,7%
Ευκαιρία να ακουστούν όλες οι φωνές	N	0	1	1
	% του Συνόλου	-	1,7%	1,7%
Ευχαριστεί όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες	N	0	1	1
	% του Συνόλου	-	1,7%	1,7%
Σύνολο	N	30	30	60
	% του Συνόλου	50%	50%	100%

Επίσης, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, για τα θετικά στοιχεία της συμπερίληψης από τη χρήση των Τ.Π.Ε.

Παρακάτω παρατίθενται στο διάγραμμα 25 οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής:

Διάγραμμα 25:Θετικά στοιχεία της συμπερίληψης από τη χρήση των Τ.Π.Ε.



Αξιοσημείωτο είναι να αναφέρουμε κάποιες από τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τα θετικά στοιχεία που αποκομίζουμε από τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη συμπερίληψη:

- «Τα θετικά στοιχεία είναι ότι με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη συμπερίληψη προωθούνται η αποδοχή και ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η πλήρης συμμετοχή των μαθητών σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες εντός τάξης, οι καινοτόμες δράσεις που βοηθούν τους μαθητές με διαφορετικότητα να αναπτύξουν τον αυτοσεβασμό και την αυτοεκτίμηση τους» (Δασκάλα).
- «Μερικά από τα πλεονεκτήματα της χρήσης των Τ.Π.Ε. στη συμπερίληψη είναι ότι: κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών με ειδικές ανάγκες, καθώς διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον τους, τους παρέχουν κίνητρα, τους βοηθούν στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, τους βοηθούν να κοινωνικοποιηθούν, αναπτύσσουν την αυτοπεποίθησή τους, τονώνεται το αίσθημα της συνεργασίας» (Δασκάλα).
- «Τα θετικά στοιχεία για τη συμπερίληψη μέσα από τη χρήση των ΤΠΕ είναι η παροχή ίσων ευκαιριών, η ευκολότερη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ο πλουραλισμός προσέγγισης της γνώσης, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων... Γενικά πιστεύω πως μπορεί να υπάρξουν πολλά θετικά στοιχεία από τη σωστή χρήση των ΤΠΕ στη συμπερίληψη» (Δασκάλα).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τα αρνητικά στοιχεία που προκύπτουν από τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο παρουσιάζονται στον Πίνακα 26. Στην πλειονότητά τους 26 εκπαιδευτικοί (43,3%) θεωρούν ότι με την αλόγιστη χρήση των Τ.Π.Ε. προκαλείται εθισμός, κοινωνική απομόνωση και αποστροφή από τα συμβατικά εργαλεία μάθησης. Έπονται, οι απόψεις 13 εκπαιδευτικών (21,7%) οι οποίοι

θεωρούν ότι υπάρχουν μονάχα θετικά στοιχεία, 12 (20%) ότι προκαλείται φόβος, άγχος και μετάδοσης ψευδών γνώσεων, από την έλλειψη γνώσεων και υποδομών, 4 (6,7%) ενισχύεται ο στιγματισμός και η απομάκρυνση από τη πραγματικότητα, 2 (3,3%) εντοπίζεται παραγκωνισμός του δασκάλου και αντικατάσταση του από τις μηχανές, 2 (3,3%) αργή διεξαγωγή της διδασκαλίας λόγω της μη εξοικείωσης με τις Τ.Π.Ε, και τέλος 1 (1,7%) απομάκρυνση από τον γραπτό λόγο. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι 26 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής (43,3%) ενστερνίζονται την άποψη ότι από την αλόγιστη χρήση των Τ.Π.Ε. προκαλείται εθισμός, κοινωνική απομόνωση και αποστροφή από τα συμβατικά εργαλεία μάθησης.

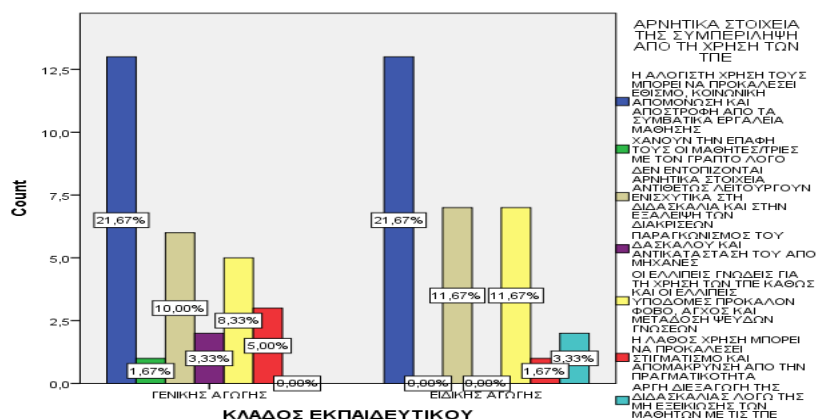
Πίνακας 26: Αρνητικά στοιχεία της συμπερίληψης από τη χρήση των Τ.Π.Ε. ως προς την «Ειδικότητα»

Αρνητικά στοιχεία		Κλάδος		
		Γενικής	Ειδικής	Σύνολο
Η αλόγιστη χρήση των Τ.Π.Ε. προκαλεί εθισμό, κοινωνική απομόνωση και αποστροφή από τα συμβατικά εργαλεία μάθησης	N % του Συνόλου	13 21,7%	13 21,7%	26 43,3%
Απομάκρυνση από τον γραπτό λόγο	N % του Συνόλου	1 1,7%	0 -	1 1,7%
Ύπαρξη μόνο θετικών στοιχείων	N % του Συνόλου	6 10%	7 11,7%	13 21,7%
Παραγκωνισμός του δασκάλου από τις μηχανές	N % του Συνόλου	2 3,3%	0 -	2 3,3%
Πρόκληση φόβου, άγχους και μετάδοσης ψευδών γνώσεων, από την έλλειψη γνώσεων και υποδομών	N % του Συνόλου	5 8,3%	7 11,7%	12 20%
Στιγματισμός και απομάκρυνση από την πραγματικότητα	N % του Συνόλου	3 5%	1 1,7%	4 6,7%
Αργή διεξαγωγή της διδασκαλίας λόγω της μη εξοικείωσης με τις Τ.Π.Ε.	N % του Συνόλου	0 -	2 3,3%	4 6,7%
Σύνολο	N % του Συνόλου	30 50%	30 50%	60 100%

Επιπρόσθετα, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής για τα αρνητικά στοιχεία της συμπερίληψης από τη χρήση των Τ.Π.Ε..

Παρακάτω παρατίθενται στο διάγραμμα 26 οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής:

Διάγραμμα 26: Αρνητικά στοιχεία της συμπερίληψης από τη χρήση των Τ.Π.Ε.



Επιπρόσθετα είναι σημαντικό να αναφέρουμε κάποιες από τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τα αρνητικά στοιχεία που μπορούμε να εντοπίσουμε από τη χρήση των Τ.Π.Ε.:

- «Αυτή τη στιγμή δε μου έρχεται στο μυαλό κάτι αρνητικό, στο μόνο που ίσως θα μπορούσα να εστιάσω την προσοχή μου είναι η υπερβολική χρήση των Τ.Π.Ε., η οποία, πολλές φορές, για ορισμένους εκπαιδευτικούς είναι η «λύση» του προβλήματος, της φασαρίας, δηλαδή αφήνουν για ώρες το παιδί μπροστά σε έναν Η/Υ, νομίζοντας ότι με αυτόν τον τρόπο το βοηθάνε, ενώ ουσιαστικά το απομονώνουν και το στοχοποιούν. Εάν όμως γίνεται ορθή χρήση λοιπόν για μένα, όλα παραβλέπονται» (Δασκάλα).
- «Δεν θα έλεγα ότι αναγνωρίζω κάποιο μειονέκτημα στη χρήση τους, από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός γνωρίζει την ορθή χρήση τους» (Δάσκαλος).
- «Τα αρνητικά κατά τη γνώμη μου περιορίζονται στην έλλειψη κατάλληλων γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ. Από εκεί μπορεί να προκύψουν πολλές προβληματικές καταστάσεις» (Δασκάλα).

Μελετώντας τον πίνακα 27, παρατηρούμε τις προϋποθέσεις για την προώθηση της συμπερίληψης. Οι απαντήσεις καταχωρήθηκαν με την επιλογή ναι ή όχι. Οι 2 δηλώσεις που συγκεντρώνουν τις περισσότερες απαντήσεις ναι είναι η παροχή κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών και ειδικών λογισμικών, καθώς και υποστηρικτικού προσωπικού με συχνότητα 40 (66,7%) και η δήλωση κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών με συχνότητα 36 (60%).

Πίνακας 27: Προϋποθέσεις συμπερίληψης ως προς την «Ειδικότητα»

Προϋποθέσεις	Ναι		Όχι		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Κατάρτιση και επιμόρφωση Εκπαιδευτικών	36	60	24	40	60	100
Ευέλικτα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών	15	25	45	75	60	100
Αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας για ισότιμη εκπαίδευση	16	26,7	44	73,3	60	100
Παροχή κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών και ειδικών λογισμικών, καθώς και υποστηρικτικού προσωπικού	40	66,7	20	33,3	60	100
Συνεργασία των εκπαιδευτικών και των γονέων, του ειδικευμένου υποστηρικτικού προσωπικού και της κοινωνίας	22	36,7	38	63,3	60	100
Ενδούπηρεσιακή και συνεχής επιμόρφωση	6	10	54	90	60	100
Απαλλαγή από στερεότυπα και προκαταλήψεις, μέσω της ενσυναίσθησης	8	13,3	52	86,7	60	100
Μικρός αριθμός μαθητών/τριων	1	1,7	59	98,3	60	100
Υπομονή, θέληση και μεταδοτικότητα εκπαιδευτικού	3	5	57	95	60	100
Ψυχολόγος στο σχολείο	1	1,7	59	98,3	60	100
Περισσότερος χρόνος για τη διδασκαλία	1	1,7	59	98,3	60	100
Αποδοχή της διαφορετικότητας	4	6,7	56	93,3	60	100
Αλλαγή της κουλτούρας σε συμπεριληπτική	9	15	51	85	60	100
Αλλαγή στερεότυπων αντιλήψεων των εκπαιδευτικών	1	1,7	59	98,3	60	100
Μαθητοκεντρικό μοντέλο	2	3,3	58	96,7	60	100
Εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών	3	5	57	95	60	100
Προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριων	7	11,7	53	88,3	60	100
Παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους/ες	1	1,7	59	98,3	60	100
Προετοιμασία και ενημέρωση των μαθητών/τριων με τυπική ανάπτυξη κα των γονέων για τις ιδιαιτερότητες	3	5	57	95	60	100
Σχεδιασμός και υλοποίηση δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην κοινωνικοποίηση	1	1,7	59	98,3	60	100
Κατανόηση του όρου συμπερίληψη	2	3,3	58	96,7	60	100
Σωστή οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος	1	1,7	59	98,3	60	100
Απόκτηση εμπειρίας όλων των εμπλεκόμενων φορέων	3	5	57	95	60	100
Κατανόηση του ρόλου του εκπαιδευτικού	1	1,7	59	98,3	60	100

Επίσης, είναι σημαντικό να αναφέρουμε κάποιες από τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τις προϋποθέσεις για την επίτευξη της συμπερίληψης μέσω των Τ.Π.Ε.:

- «Μια από τις βασικότερες προϋποθέσεις για την ορθή εφαρμογή της συμπερίληψης είναι οι εκπαιδευτικοί και το υποστηρικτικό προσωπικό να έχει καταρτιστεί και να έχει

επιμορφωθεί σωστά για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες, τις Τ.Π.Ε., τη συμπερίληψη, καθώς για τις αρχές της Παιδαγωγικής. Μονάχα έτσι θα μπορέσουν να μεταλαμπαδευτούν οι γνώσεις και να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες» (Δασκάλα).

- «Είναι απαραίτητη η υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου από ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, με την παροχή εξειδικευμένων επιστημόνων και μαθησιακού υλικού, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών αυτών. Όμως για να γίνουν αυτά πρέπει να γίνουν σημαντικές αλλαγές στη νομοθεσία» (Δάσκαλος).
- «Είναι επιτακτική ανάγκη να παρέχονται έγκαιρα σε όλες τις σχολικές μονάδες τα υλικοτεχνικά μέσα που είναι αναγκαία, καθώς να διορίζονται πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής και υποστηρικτικό προσωπικό» (Δασκάλα).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την προϋπόθεση της παροχής κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών και ειδικών λογισμικών καθώς και υποστηρικτικού προσωπικού παρουσιάζονται στον Πίνακα 28. Στην πλειονότητά τους 40 εκπαιδευτικοί (66,7%) θεωρούν ότι είναι η κατάλληλη προϋπόθεση, ενώ 24 (33,3%) θεωρούν πως δεν είναι. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι στην πλειονότητά τους 40 εκπαιδευτικοί (66,7%), 23 γενικής (38,3%) και 17 ειδικής (28,3%), θεωρούν ότι η παροχή κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών και ειδικών λογισμικών, καθώς και υποστηρικτικού προσωπικού είναι σημαντική προϋπόθεση για την προώθηση της συμπερίληψης.

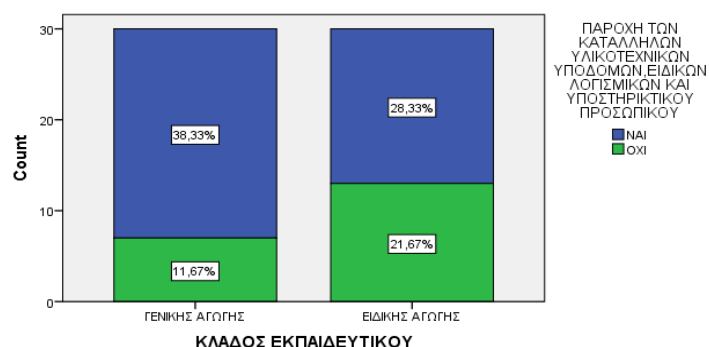
Πίνακας 28: Παροχή κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών και ειδικών λογισμικών καθώς και υποστηρικτικού προσωπικού ως προς την «Ειδικότητα»

Κλάδος	Κατάλληλες υποδομές		Σύνολο
	Ναι	Όχι	
Γενικής			
N	23	7	30
% του Συνόλου	38,8%	11,7%	50%
Ειδικής			
N	17	13	30
% του Συνόλου	28,3%	21,7%	50%
Σύνολο			
N	40	24	60
% του Συνόλου	66,7%	33,3%	100%

Επίσης, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, για την προϋπόθεση της παροχής κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών και ειδικών λογισμικών καθώς και υποστηρικτικού προσωπικού.

Παρακάτω παρατίθενται στο διάγραμμα 27 οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής:

Διάγραμμα 27: Παροχή κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών, ειδικών λογισμικών και υποστηρικτικού προσωπικού



Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την προϋπόθεση της κατάρτισης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον Πίνακα 29. Η πλειονότητα των αναδεικνύεται συνολικά 36 (60%) θεωρούν ότι είναι η κατάλληλη προϋπόθεση, ενώ 24 (40%) θεωρούν πως δεν είναι. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι στην πλειονότητά τους 36 εκπαιδευτικοί (60%), 17 γενικής (28,3%) και 19 ειδικής (31,7%), θεωρούν ότι η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι σημαντική προϋπόθεση για τη προώθηση της συμπερίληψης.

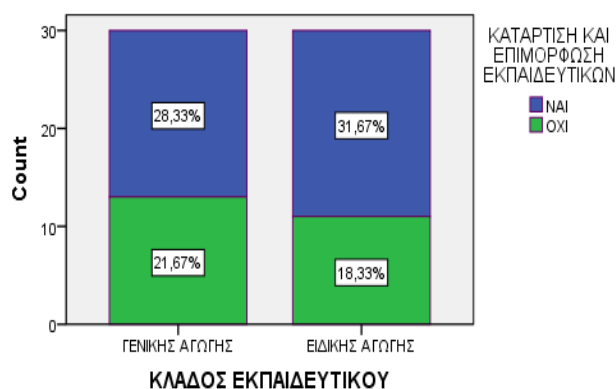
Πίνακας 29: Κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών ως προς την «Ειδικότητα»

Κλάδος	Κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών		
	Ναι	Όχι	Σύνολο
Γενικής			
N	17	13	30
% του Συνόλου	28,3%	21,7%	50%
Ειδικής			
N	19	11	30
% του Συνόλου	31,7%	18,3%	50%
Σύνολο			
N	36	24	60
% του Συνόλου	60%	40%	100%

Επιπρόσθετα, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, για την προϋπόθεση της κατάρτισης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Παρακάτω παρατίθενται στο διάγραμμα 28 οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής:

Διάγραμμα 28: Κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών



Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την ύπαρξη προϋποθέσεων, ώστε να προωθηθεί η συμπερίληψη παρουσιάζονται στον Πίνακα 30. Στην πλειονότητά τους 44 εκπαιδευτικοί (73,3%) θεωρούν ότι απουσιάζουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, 13 (21,7%) πιστεύουν ότι η ελληνική κοινωνία κάνει προσπάθειες για την εφαρμογή της συμπερίληψης και τέλος 3 (5%) πιστεύουν ότι υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών 24 γενικής (40%) και 20 ειδικής (33,3%), δηλαδή 44 εκπαιδευτικοί (73,3%) θεωρούν ότι δεν υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την προώθηση της συμπερίληψης.

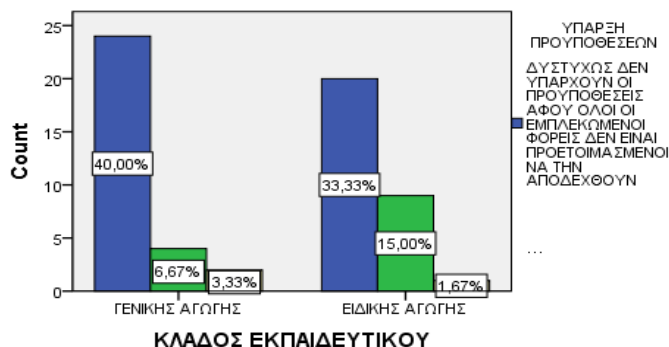
Πίνακας 30: Ύπαρξη προϋποθέσεων ως προς την «Ειδικότητα»

Ύπαρξη προϋποθέσεων		Κλάδος		
		Γενικής	Ειδικής	Σύνολο
Απουσία κατάλληλων προϋποθέσεων	N	24	20	44
	% του Συνόλου	40%	33,3%	73,3%
Προσπάθειες για την εφαρμογή της στην ελληνική κοινωνία	N	4	9	13
	% του Συνόλου	6,7%	15%	21,7%
Ύπαρξη κατάλληλων προϋποθέσεων	N	2	1	3
	% του Συνόλου	3,3%	1,7%	5%
Σύνολο	N	30	30	60
	% του Συνόλου	50%	50%	100%

Ακόμη, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, για την ύπαρξη των προϋποθέσεων, ώστε να επιτευχθεί η προώθηση της συμπερίληψης.

Παρακάτω παρατίθενται στο διάγραμμα 29 οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής:

Διάγραμμα 29: Ύπαρξη προϋποθέσεων



Τέλος, είναι σημαντικό να αναφέρουμε κάποιες από τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την ύπαρξη των προϋποθέσεων για την εφαρμογή της συμπερίληψης των μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες:

- «Θεωρώ πως δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για τη συμπερίληψη γιατί κατά τη γνώμη μου δεν υπάρχει συντονισμένη προσπάθεια από τους αρμόδιους φορείς. Έτσι, δεν μπορεί να επιτευχθεί η συμπερίληψη» (Δασκάλα).
- «Θεωρώ πως τα τελευταία χρόνια που άρχισε να συζητείται στη χώρα μας η συμπερίληψη έχουν αρχίσει να γίνονται κάποια θετικά βήματα προς την κατεύθυνση αυτή. Ωστόσο, η συμπερίληψη είναι ένα περίπλοκο θέμα και χρειάζεται να συντρέξουν πολλές προϋποθέσεις ταυτόχρονα» (Δασκάλα).
- «Ούτε ναι, ούτε όχι. Η άποψή μου βρίσκεται κάπου στη μέση. Επειδή στα σχολεία εισέρχεται η νέα γενιά των εκπαιδευτικών, ελπίζω και εύχομαι ότι με την όρεξη που έχουν, θα μπορέσουν να επιφέρουν αλλαγές στη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας και να καλλιεργήσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Αυτό όμως από μόνο του δεν είναι αρκετό. Η Ελλάδα είναι πίσω σε υλικοτεχνικές υποδομές, σε πολλά σχολεία στη χώρα μας δεν υπάρχουν καν ράμπες για παιδιά με φυσική ανεπάρκεια, σε αλλά δεν υπάρχουν ούτε τα πιο βασικά, π.χ. ένας Η/Υ σε κάθε τάξη. Επίσης οι γονείς, οι οποίοι δεν είναι έτοιμοι για το ολικό σχολείο. Πολλές φορές το παιδί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί πρόβλημα για την τάξη, κάνει φασαρία, καθυστερεί την τάξη, ενοχλεί, «τρώει» την ώρα του δασκάλου, με άλλα λόγια δεν είναι αποδεκτό για τους γονείς των άλλων παιδιών και με έντονο ύφος προστάζουν να πάει στο Ειδικό Σχολείο. Συνεπώς, απαιτούνται ριζικές αλλαγές στην παιδεία, τη φιλοσοφία των εκπαιδευτικών και των γονέων, ώστε να μπορέσει η ανθίσει η ολική εκπαίδευση στην Ελλάδα» (Δασκάλα).

2.3 Συγκριτική παρουσίαση των δεδομένων του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των ευρημάτων μας από τα δυο μεθοδολογικά εργαλεία, τα οποία μελετούν το θέμα της παρούσας έρευνας, είναι ορθό να κάνουμε σύγκριση μεταξύ αυτών. Μέσα από τη σύγκριση των ευρημάτων και με τη βοήθεια του τριγωνισμού προκύπτει, ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν και στα δύο εργαλεία.

Έτσι, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως δεν υπάρχουν προϋποθέσεις για την εφαρμογή της συμπερίληψης στην ελληνική κοινωνία (Πίνακας 29), αφού το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι αρκετά προσαρμοσμένο, να καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Πίνακας 6). Αυτή η κατάσταση έχει ως αποτέλεσμα να μην παρέχεται ισότιμη εκπαίδευση σε αυτούς/αυτές τους/τις μαθητές/τριες (Πίνακας 7). Οι παράγοντες που λειτουργούν ως τροχοπέδη στην εφαρμογή της συμπερίληψης είναι η ελλιπής υλικοτεχνική και οπτικοακουστική υποδομή (Πίνακας 14), το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα (Πίνακας 15), καθώς και η απουσία της κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Πίνακες 5, 8,9,10, 11,12 και 28).

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος μας, αντιλαμβάνονται τον όρο συμπερίληψη ως τη φοίτηση όλων των μαθητών/τριων στο γενικό σχολείο (Πίνακας 22), ως παροχή ίσων ευκαιριών και κινήτρων, διατήρηση του ενδιαφέροντος και απλούστευση της μάθησης (Πίνακας 23), άρα και βελτίωσής της (Πίνακας 5). Δύο από τους πιο σημαντικούς τρόπους για να επιτευχθεί η συμπερίληψη είναι η διατήρηση του αμείωτου ενδιαφέροντος (Πίνακες 19 και 20) και η αρωγή της κοινωνικοποίησης (Πίνακες 19, 21 και 24).

Όμως, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι επειδή οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το λιγότερο που επηρεάζει η χρήση των Τ.Π.Ε. είναι αρκετά (Πίνακας 17), γι' αυτό πρέπει να μη γίνεται αλόγιστη χρήση τους η οποία θα προκαλέσει εθισμό, απομόνωση και αποστροφή από τα συμβατικά εργαλεία μάθησης (Πίνακας 25).

2.4 Συγκριτική παρουσίαση των απόψεων γενικής και ειδικής για τον ρόλο των Τ.Π.Ε. στη συμπερίληψη

Σημαντικό, όμως είναι να πραγματοποιηθεί η σύγκριση και ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής του δείγματός μας και στα δύο μέσα συλλογής των δεδομένων.

Παρακάτω παρατίθενται οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής για το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο:

- Στην πλειονότητα τους οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής θεωρούν ότι οι Τ.Π.Ε. συμβάλουν στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας από αρκετά έως παρά πολύ. Όμως, παρατηρείται διαφοροποίηση στην επικρατέστερη επιλογή των απαντήσεων, πιο συγκεκριμένα 12 εκπαιδευτικοί γενικής (20%) θεωρούν ότι οι Τ.Π.Ε. συμβάλλουν αρκετά, ενώ 17 εκπαιδευτικοί ειδικής (28,3%) ότι συμβάλλουν πολύ. Ακόμη, σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι 7 εκπαιδευτικοί γενικής (11,7%) και 7 ειδικής (11,7%) θεωρούν ότι συμβάλλουν πάρα πολύ, καθώς και ότι μόλις 1 γενικής (1,7%) και 1 ειδικής (1,7%), θεωρούν ότι συμβάλλουν λίγο, ενώ κανένας καθόλου. Συνεπώς, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι απόψεις τους για τη συμβολή των Τ.Π.Ε. στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας κατά πολύ μεγάλο ποσοστό συμπίπτουν.
- Στην πλειονότητα τους 53 εκπαιδευτικοί (88,3%), 29 γενικής (48,3%) και 24 ειδικής (40%), θεωρούν ότι η επιπρόσθετη επιμόρφωση που επιθυμούν να λάβουν σε θέματα που άπτονται αναπηρίας ή/και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη συμπερίληψη και τις Τ.Π.Ε. είναι από αρκετή έως παρά πολύ. Όμως, παρατηρείται διαφοροποίηση στην επικρατέστερη επιλογή των απαντήσεων, πιο συγκεκριμένα 13 εκπαιδευτικοί γενικής (21,7%) θεωρούν ότι χρειάζονται πολύ πρόσθετη επιμόρφωση, ενώ 11 εκπαιδευτικοί ειδικής (18,3%) ότι χρειάζονται αρκετή. Επιπρόσθετα, είναι ακόμα αξιόλογο να αναφέρουμε ότι 11 εκπαιδευτικοί γενικής (18,3%) θεωρούν ότι χρειάζονται αρκετή, ενώ κανένας δεν θεωρεί ότι δε χρειάζεται καθόλου. Επίσης, πάρα πολύ θεωρούν ότι χρειάζονται 5 εκπαιδευτικοί γενικής (8,3%) και 6 ειδικής (10%). Τέλος, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι εντοπίζεται μεγάλη διαφοροποίηση στην επιλογή λίγο, αφού μόλις 1 εκπαιδευτικός γενικής (1,7%) θεωρεί ότι χρειάζεται λίγη, ενώ 6 ειδικής (10%) έχουν όμοια άποψη. Κατά συνέπεια, αντιλαμβανόμαστε ότι στην πλειονότητα τους έχουν παρόμοιες απόψεις για την επιπρόσθετη επιμόρφωση που επιθυμούν να λάβουν σε θέματα που άπτονται αναπηρίας ή/και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη συμπερίληψη και τις

Τ.Π.Ε., όμως εντοπίζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής στις επιλογές της συγκεκριμένης δήλωσης.

- Στην πλειονότητά τους 52 εκπαιδευτικοί (86,7%), 27 γενικής (45%) και 25 ειδικής (41,7%), θεωρούν ότι η προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριων, είναι από ανύπαρκτη έως ελάχιστη. Στη συγκεκριμένη δήλωση δε παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις, αφού και οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής θεωρούν ως επικρατέστερη την απάντηση ότι η προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ελάχιστη, 16 γενικής (26,7%) και 15 ειδικής (25%). Ως δεύτερη επιλογή θεωρούν ότι δεν είναι καθόλου προσαρμοσμένο, 11 γενικής (18,3%) και 10 ειδικής (16,7%). Επιπλέον, είναι εξέχον να αναφέρουμε ότι κανένας δε θεωρεί ότι είναι πάρα πολύ προσαρμοσμένο, καθώς και ότι 2 γενικής (3,3%) αρκετά και 1 (1,7%) πολύ, ενώ 4 ειδικής (6,7%) αρκετά και κανένας πολύ. Επομένως, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι δεν εντοπίζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριων.
- Στην πλειονότητά τους 49 εκπαιδευτικοί (81,6%), 23 γενικής (38,3%) και 26 ειδικής (48,3%), θεωρούν ότι παρέχεται από μηδαμινή έως ελάχιστη ισότιμη εκπαίδευση σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Η επικρατέστερη απάντηση και στους δύο κλάδους είναι ότι υπάρχει ελάχιστη ισότιμη εκπαίδευση σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Αξιόλογο είναι να αναφερθεί ότι εντοπίζεται διαφοροποίηση στη δεύτερη και στην τρίτη απάντηση, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί γενικής θεωρούν ως δεύτερη απάντηση το καθόλου, 9 εκπαιδευτικοί (15%), και τρίτη το αρκετά, 5 εκπαιδευτικοί (8,3%), ενώ οι ειδικής το αντίστροφο δεύτερη την απάντηση το αρκετά, 2 εκπαιδευτικοί (5%), και τρίτη το καθόλου, 2 εκπαιδευτικοί (3,3%). Επίσης, 2 γενικής (3,3%) και 1 ειδικής (1,7%), ότι παρέχεται πολύ, ενώ κανένας δε θεωρεί ότι παρέχεται πάρα πολύ. Κατά συνέπεια μπορούμε να συμπεράνουμε ότι στους εκπαιδευτικούς γενικής εντοπίζεται μια διασπορά στις απόψεις τους, ενώ στις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις τους συγκεντρώνονται στην πλειονότητα τους στην απάντηση λίγο.
- Στην πλειονότητά τους 43 εκπαιδευτικοί (71,6%), 19 γενικής (31,7%) και 24 ειδικής (40%), χρησιμοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή για τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας τους από πολύ έως πάρα πολύ. Αξιόλογο είναι να αναφέρουμε ότι η επικρατέστερη απάντηση και στους δύο κλάδους είναι ότι χρησιμοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή πάρα πολύ, 12 γενικής (20%) και 14 ειδικής (23,3%). Επίσης,

δεύτερη απάντηση ήταν το πολύ με 7 γενικής (11,7%) και 10 ειδικής (16,7%). Ακόμη, παρατηρούμε ότι την απάντηση αρκετά την απάντησε ίσος αριθμός εκπαιδευτικών και από τους δύο κλάδους, 5 γενικής (8,3%) και 5 ειδικής (8,3%). Επιπρόσθετα, διαπιστώνεται διαφοροποίηση στις απαντήσεις λίγο και καθόλου, αφού την απάντηση λίγο την επέλεξαν 5 γενικής (8,3%) και μόλις 1 ειδικής (1,7%), και την απάντηση καθόλου μόνο 1 γενικής (1,7%) και κανένας ειδικής. Επομένως, αντιλαμβανόμαστε ότι η πλειονότητα και στους δύο κλάδους τον χρησιμοποιεί είτε πολύ είτε πάρα πολύ.

- Στην πλειονότητά τους 53 εκπαιδευτικοί (73,3%), 28 γενικής (46,6%) και 25 ειδικής (41,7%), χρησιμοποιούν τον διαδραστικό πίνακα για τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας τους από καθόλου ως λίγο. Επίσης, διαπιστώνουμε ότι και στους δύο κλάδους η επικρατέστερη απάντηση είναι το καθόλου 23 γενικής (38,3%) και 21 ειδικής (35%), καθώς επίσης και ότι η δεύτερη επιλογή είναι το λίγο με 5 γενικής (8,3%) και 4 ειδικής (6,7%). Όμως, παρατηρούμε διαφοροποιήσεις στις υπόλοιπες απαντήσεις. Πιο συγκεκριμένα, την απάντηση αρκετά την επέλεξε 1 γενικής (1,7%) και κανένας ειδικής, την απάντηση πολύ κανένας ειδικής και 1 ειδικής (1,7%), και τέλος την επιλογή πάρα πολύ 1 γενικής (1,7%) και 4 ειδικής (6,7%). Επομένως, συμπεραίνουμε ότι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας στην πλειονότητά τους συμπίπτουν για τη μηδαμινή ή ελάχιστη χρήση του διαδραστικού πίνακα.

- Στην πλειονότητά τους 47 εκπαιδευτικοί (78,3%), 25 γενικής (41,7%) και 22 ειδικής (36,7%), χρησιμοποιούν τα ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας τους από καθόλου ως αρκετά. Ακόμη, παρατηρούμε ότι στην πλειονότητα τους και στους δύο κλάδους, η επικρατέστερη απάντηση είναι η επιλογή αρκετά με 12 εκπαιδευτικούς γενικής (20%) και 11 ειδικής (11%). Στη συνέχεια διαπιστώνεται διαφοροποίηση στις υπόλοιπες απαντήσεις. Οι εκπαιδευτικοί γενικής έχουν επιλέξει τις απαντήσεις με την ακόλουθη σειρά 7 καθόλου (11,7%), 6 λίγο (10%), 4 πολύ (6,7%) και 1 πάρα πολύ (1,7%), ενώ οι εκπαιδευτικοί της ειδικής τις επέλεξαν ακολούθως 8 πολύ (13,3%), 7 λίγο (11,7%), 4 καθόλου (6,7%) και κανένας πάρα πολύ. Συνεπώς συμπεραίνουμε ότι οι απαντήσεις τους συγκλίνουν μονάχα στην επικρατέστερη απάντηση, δηλαδή ότι χρησιμοποιούν αρκετά τα ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας τους.

- Στην πλειονότητά τους 42 εκπαιδευτικοί (70%), 21 γενικής (35%) και 21 ειδικής (35%) θεωρούν την ελλιπή υλικοτεχνική και οπτικοακουστική υποδομή πολύ έως πάρα πολύ ως ανασταλτικό παράγοντα. Διαπιστώνουμε ότι ενώ υπάρχει ίσος αριθμός των

εκπαιδευτικών και στους δύο κλάδους για τον σχηματισμό της πλειοψηφίας, διαφέρουν στη σειρά που επέλεξαν τις απαντήσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί γενικής επέλεξαν τις απαντήσεις με την ακόλουθη σειρά, 12 πάρα πολύ (20%), 9 πολύ (15%), 6 αρκετά (10%), 3 λίγο (3%) και κανένας καθόλου, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής επέλεξαν 11 πολύ (18,3%), 10 πάρα πολύ (16,7%), 9 αρκετά (15%), και κανένας λίγο και καθόλου. Άρα, συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί των δύο κλάδων συμφωνούν ότι η ελλιπής υλικοτεχνική και οπτικοακουστική υποδομή είναι από πολύ ως πάρα πολύ ανασταλτικός παράγοντας, αλλά διαφέρουν στο πόσο σημαντική θεωρούν την απουσία τους.

- Στην πλειονότητά τους 41 εκπαιδευτικοί (68,4%), 20 γενικής (33,3%) και 21 ειδικής (35%) θεωρούν το εκπαιδευτικό σύστημα από πολύ έως πάρα πολύ ανασταλτικό παράγοντα. Παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και στους δύο κλάδους έχει την ίδια άποψη για το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά διαφέρουν στη σειρά που επέλεξαν τις απαντήσεις για το πόσο επηρεάζει το εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί γενικής επέλεξαν τις απαντήσεις με την ακόλουθη σειρά, 11 πάρα πολύ (18,3%), 9 πολύ (15%), 8 αρκετά (13,3%), 2 λίγο (3,3%) και κανένας καθόλου, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής επέλεξαν 13 πολύ (21,7%), 8 πάρα πολύ (13,3%), 8 αρκετά (13,3%), 1 λίγο (1,7%) και κανένας καθόλου. Συνεπώς, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί των δύο κλάδων συμφωνούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι από πολύ ως πάρα πολύ ως ανασταλτικός παράγοντας, αλλά διαφέρουν στο πόσο βαθμό που επηρεάζει.

- Παρατηρούμε ότι στην συγκεκριμένη δήλωση οι απόψεις των εκπαιδευτικών στο σύνολό τους διίστανται, δηλαδή οι 30 (50%) θεωρούν ότι επηρεάζεται η κατανόηση των εννοιών από ελάχιστα έως αρκετά, ενώ οι υπόλοιποι 30 (50%) από πολύ έως πάρα πολύ. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί γενικής επέλεξαν τις απαντήσεις με την ακόλουθη σειρά, 13 λίγο (21,7%), 8 πολύ (13,3%), 5 καθόλου (8,3%), 4 πάρα πολύ (3,3%) και κανένας αρκετά, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής επέλεξαν 12 πολύ (20%), 12 λίγο (20%), 6 πάρα πολύ (10%), και κανένας καθόλου και αρκετά. Επομένως, αντιλαμβανόμαστε οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής πιστεύουν ότι η κατανόηση των εννοιών επηρεάζεται από λίγο έως αρκετά, ενώ της ειδικής πολύ έως πάρα πολύ.

- Στην πλειονότητά τους 48 εκπαιδευτικοί (80%), 24 γενικής (40%) και 24 ειδικής (80%) θεωρούν ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. επηρεάζει την απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων από αρκετά έως πάρα πολύ. Παρόλο που η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των δύο κλάδων έχει την ίδια άποψη για την επιρροή των Τ.Π.Ε. για την απόκτηση των

κοινωνικών δεξιοτήτων, διαπιστώνεται ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην επιλογή των απαντήσεων. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί γενικής επέλεξαν τις απαντήσεις με την ακόλουθη σειρά, 15 αρκετά (25%), 8 πολύ (13,3%), 5 λίγο (8,3%), 1 πάρα πολύ (1,7%) και 1 καθόλου (1,7%), ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής επέλεξαν 12 πολύ (20%), 12 αρκετά (20%), 6 λίγο (10%), και κανέναν καθόλου και πάρα πολύ. Κατά συνέπεια, αντιλαμβανόμαστε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής θεωρούν σε πολύ μεγάλο ποσοστό πως η χρήση των Τ.Π.Ε. επηρεάζει την απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων.

- Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, δηλαδή 60 εκπαιδευτικοί (100%), 30 γενικής (50%) και 30 ειδικής (50%), θεωρούν ότι ο συνδυασμός της χρήσης των Τ.Π.Ε. και της διατήρησης του αμείωτου ενδιαφέροντος προωθεί τη συμπερίληψη από αρκετά ως πάρα πολύ. Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις στις απόψεις τους, αφού έχουν επιλέξει με την ίδια σειρά τις απαντήσεις. Πιο συγκεκριμένα, επικρατέστερη απάντηση ήταν το πάρα πολύ, 13 γενικής (21,7%) και 14 ειδικής (23,3%). Η δεύτερη απάντηση που επέλεξαν ήταν το πολύ, 12 γενικής (20%) και 12 ειδικής (20%), τρίτη απάντηση είναι το αρκετά, 5 γενικής (8,3%) και 4 ειδικής (6,7%). Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν επέλεξε τις απαντήσεις καθόλου και λίγο. Επομένως, αντιλαμβανόμαστε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας πιστεύουν ότι με τον συνδυασμό της χρήσης των Τ.Π.Ε. και της διατήρησης του αμείωτου ενδιαφέροντος προωθείτε η συμπερίληψη κατά πολύ.

- Στην πλειονότητα τους 48 εκπαιδευτικοί (80%), 22 γενικής (34%) και 26 ειδικής (26%), θεωρούν ότι ο συνδυασμός της χρήσης των Τ.Π.Ε. και της συμβολής της κοινωνικοποίησης προωθεί τη συμπερίληψη από αρκετά έως πάρα πολύ. Παρόλο που η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των δύο κλάδων έχει την ίδια άποψη για τον συνδυασμό της χρήσης των Τ.Π.Ε. και της κοινωνικοποίησης, διαπιστώνεται ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην επιλογή των απαντήσεων. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί γενικής επέλεξαν τις απαντήσεις με την ακόλουθη σειρά, 11 αρκετά (18,3%), 7 πολύ (11,7%), 7 λίγο (11,7%), 4 πάρα πολύ (6,7%) και 1 καθόλου (1,7%), ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής επέλεξαν 12 αρκετά (20%), 12 πολύ (20%), 4 λίγο (6,7%), 2 πάρα πολύ (3,3%) και κανέναν καθόλου. Συνεπώς, αντιλαμβανόμαστε ότι και ο συνδυασμός της χρήσης των Τ.Π.Ε. και της κοινωνικοποίησης προωθεί τη συμπερίληψη με μεγάλο βαθμό.

Ολοκληρώνοντας, τη σύγκριση των ευρημάτων του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου συμπεραίνουμε ότι οι απόψεις τους συγκλίνουν. Τα βασικά ευρήματα που προκύπτουν είναι ότι με τη χρήση των Τ.Π.Ε. βελτιώνεται η μαθησιακή διαδικασία. Όμως, για να

συμβεί αυτό χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση σε θέματα που άπτονται αναπηρίας ή/και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη συμπερίληψη και τις Τ.Π.Ε., προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριων, αφού η ισότιμη εκπαίδευση που παρέχεται προς το παρόν είναι από μηδαμινή έως ελάχιστη. Επιπρόσθετα, διαπιστώσαμε ότι το μέσο που χρησιμοποιούν περισσότερο κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και αυτό που χρησιμοποιούν λιγότερο είναι ο διαδραστικός πίνακας. Ακόμη, χρησιμοποιούν από καθόλου έως αρκετά τα ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, ώστε να επιτευχθεί η συμπερίληψη των μαθητών μαθητριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σημαντικό, επίσης, είναι να αναφέρουμε ότι επισημαίνουν ως βασικούς ανασταλτικούς παράγοντες την ελλιπή υλικοτεχνική και οπτικοακουστική υποδομή και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Όμως, πάρα, την ύπαρξη των ανασταλτικών παραγόντων οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν ότι με τη χρήση των Τ.Π.Ε. επηρεάζεται η κατανόηση των εννοιών, καθώς και η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Μέσα από τις απαντήσεις τους αναδεικνύονται αρκετοί σημαντικοί τρόποι για την προώθηση της συμπερίληψης μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε., όμως οι δύο πιο σημαντικοί είναι ο συνδυασμός αυτών με τη διατήρηση του ενδιαφέροντος και την αξιοποίηση της κοινωνικοποίησης.

Το δεύτερο μέσο συλλογής που χρησιμοποιήθηκε ήταν η δομημένη συνέντευξη, τα ευρήματα που προκύπτουν από τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής είναι τα ακόλουθα:

- Από την πλειονότητά τους αναδεικνύεται ότι 22 εκπαιδευτικοί (36,7%), 14 γενικής (23,3%) και 8 ειδικής (13,3%), θεωρούν ότι η συμπερίληψη σημαίνει φοίτηση όλων στο γενικό σχολείο. Έπονται, οι απόψεις ότι 10 εκπαιδευτικοί (16,7%), 8 γενικής (13,3%) και 2 ειδικής (3,3%), θεωρούν ότι σημαίνει ισοτιμία στην εκπαίδευση, 9 (15%), 2 γενικής (3,3%) και 7 ειδικής (11,7%) ότι δίνονται ίσες ευκαιρίες, 5 (8,3%), 1 γενικής (1,7%) και 4 ειδικής (6,7%) εξάλειψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και αποφυγή τους, 4 (6,7%), 1 γενικής (1,7%) και 3 ειδικής (5%), ότι είναι η πλήρης συμμετοχή όλων στην κοινωνία και τέλος, ότι 3 (5%), 1 γενικής (1,7%) και 2 ειδικής (3,3%), υποστηρίζουν ότι παρέχεται εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Επιπρόσθετα, διαπιστώνουμε ότι η απάντηση που έχουν επιλέξει ως επικρατέστερη οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής είναι η φοίτηση όλων στο γενικό σχολείο.

- Από την πλειονότητά τους αναδεικνύεται ότι 21 εκπαιδευτικοί (35%), 10 γενικής (16,7%) και 11 ειδικής (18,3%), θεωρούν ότι με τη συμβολή των Τ.Π.Ε. ενισχύεται η παροχή ίσων ευκαιριών και κίνητρων, η διατήρηση ενδιαφέροντος και η απλούστευση της μαθησιακής διαδικασίας. Έπονται, οι απόψεις ότι 10 εκπαιδευτικοί (16,7%), 4 γενικής (6,7%) και 6 ειδικής (10%), θεωρούν ότι συμβάλλουν στην υποκατάσταση των μειονεξιών και στην αποδοχή της διαφορετικότητας, 7 (11,3%), 3 γενικής (5%) και 4 ειδικής (6,7%), στη δημιουργία συνεργασιών και στην κοινωνικοποίηση, 5 (8,3%), 1 γενικής (1,7%) και 1 ειδικής (1,7%), στην ελκυστική εκπαιδευτική διαδικασία και στην επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων, 4 (6,7%), 4 γενικής (6,7%) και κανένας ειδικής, στην ομαλή συμπερίληψη, 3 (5%), 1 γενικής (1,7%) και 1 ειδικής (1,7%), στη δημιουργία διόδου επικοινωνίας, 2 (3,3%), 1 γενικής (1,7%) και 1 ειδικής (1,7%), στην προβολή των δυνατοτήτων όλων των μαθητριών/τριων, 2 (3,3%), κανένας γενικής και 2 ειδικής (3,3%), στην απομάκρυνση στερεοτύπων, 2 (3,3%), 2 γενικής (3,3%) και κανένας ειδικής, στην ενεργή συμμετοχή στη μάθηση, 1 (1,7%), 1 γενικής (1,7%) και κανένας ειδικής, στη δυνατότητα μάθησης των μαθητών/τριων με τον δικό τους ρυθμό και τέλος, 1 (1,7%), 1 γενικής (1,7%) και κανένας ειδικής, θεωρεί ότι δεν εντοπίζεται καμία συμβολή εξαιτίας της ελλιπούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής έχουν μεγαλύτερη διασπορά στις απαντήσεις τους και ότι μονάχα μια απάντηση δεν την έχει επιλέξει κανένας, ενώ στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ειδικής διαπιστώνουμε ότι είναι πιο συγκεντρωτικές και σε τέσσερις απαντήσεις δεν έχουν απαντήσει κανείς. Επιπρόσθετα, διαπιστώνουμε ότι η απάντηση που έχουν επιλέξει ως επικρατέστερη, οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής για την συμβολή των Τ.Π.Ε. στην προώθηση της συμπερίληψης, είναι η παροχή ίσων ευκαιριών και κίνητρων, η διατήρηση ενδιαφέροντος και η απλούστευση της μαθησιακής διαδικασίας.
- Στην πλειονότητά τους αναδεικνύεται ότι 14 εκπαιδευτικοί (23,3%), 7 γενικής (11,7%) και 7 ειδικής (11,7%), θεωρούν ότι με τη συμβολή των Τ.Π.Ε. στη συμπερίληψη, ενισχύονται οι συνεργασίες και η κοινωνικοποίηση. Έπονται, οι απόψεις ότι 10 εκπαιδευτικοί (16,7%), 5 γενικής (8,3%) και 5 ειδικής (8,3%), θεωρούν ότι συμβάλλουν στη διατήρηση του ενδιαφέροντος από τον παιγνιώδη τρόπο μάθησης, 5 (8,3%), 2 γενικής (3,3%) και 3 ειδικής (3%), στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεικόνας, 5 (8,3%), 1 γενικής (1,7%) και 4 ειδικής (6,7%), στην ανάπτυξη κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων και ανάδειξη ταλέντων, 4 (6,7%), 3 γενικής (5%) και 1 ειδικής (1,7%), στη μάθηση μέσω διαφορετικών τρόπων διδασκαλίας, 4 (6,7%), 3 γενικής (5%) και 1 ειδικής

(1,7%), στην εξατομίκευση με αποτέλεσμα τη συμπερίληψη, 4 (6,7%), 3 γενικής (5%) και 1 ειδικής (1,7%), στην επαγγελματική εξέλιξη, 4 (6,7%), κανένας γενικής και 4 ειδικής (6,7%), αντικατάσταση της μειονεξίας με τη χρήση του υποστηρικτικού υλικού, 3 (5%), 3 γενικής (5%) και κανείς ειδικής, κίνητρα για την ενεργή απασχόληση μέσω της βιωματικής μάθησης, 2 (3,3%), 1 γενικής (1,7%) και 1 ειδικής (1,7%), στην ευκολότερη προσαρμογή στη σχολική κοινότητα, 2 (3,3%), 1 γενικής (1,7%) και 1 ειδικής (1,7%), στην εξάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων, 1 (1,7%), 1 γενικής (1,7%) και κανένας ειδικής, στην ανάπτυξη υβριδικών ταυτοτήτων και συνύπαρξη με τη διαφορετικότητα, 1 (1,7%), κανένας γενικής και 1 ειδικής (1,7%) στην ευκαιρία να ακουστούν όλες οι φωνές και τέλος 1 (1,7%), κανένας γενικής και 1 ειδικής (1,7%) θεωρεί ότι ευχαριστεί όλους τους μαθητές/τριες. Επιπλέον, παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις και των δύο κλάδων έχουν μεγάλη διασπορά και ότι μονάχα 3 απαντήσεις δεν επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί γενικής, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής μονάχα 2. Επιπρόσθετα, διαπιστώνουμε ότι και δυο επικρατέστερες απαντήσεις ίσος αριθμός εκπαιδευτικών τις επέλεξαν και από αυτές προκύπτει ότι τα δυο πιο θετικά στοιχεία που προκύπτουν από τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη συμπερίληψη, είναι η ενίσχυση συνεργασιών και η κοινωνικοποίηση, καθώς και η διατήρηση του ενδιαφέροντος από τον παιγνιώδη τρόπο μάθησης.

- Από την πλειονότητά τους αναδεικνύεται ότι 26 εκπαιδευτικοί (43,3%), 13 γενικής (21,7%) και 13 ειδικής (21,7%), θεωρούν ότι με την αλόγιστη χρήση των Τ.Π.Ε. προκαλείται εθισμός, κοινωνική απομόνωση και αποστροφή από τα συμβατικά εργαλεία μάθησης. Έπονται, οι απόψεις ότι 13 εκπαιδευτικοί (21,7%), 6 γενικής (10%) και 7 ειδικής (11,7%) θεωρούν ότι υπάρχουν μονάχα θετικά στοιχεία, 12 (20%), 5 γενικής (8,3%) και 7 ειδικής (11,7%), ότι προκαλείται φόβος, άγχος και μετάδοσης ψευδών γνώσεων, από την έλλειψη γνώσεων και υποδομών, 4 (6,7%), 3 γενικής (5%) και 1 ειδικής (1,7%), ενισχύεται ο στιγματισμός και η απομάκρυνση από τη πραγματικότητα, 2 (3,3%), 2 γενικής (3,3%) και κανένας ειδικής, εντοπίζεται παραγκωνισμός του δασκάλου και αντικατάσταση του από τις μηχανές, 2 (3,3%), κανένας γενικής και 2 ειδικής (3,3%), αργή διεξαγωγή της διδασκαλίας λόγω της μη εξοικείωσης με τις Τ.Π.Ε, και τέλος 1 (1,7%), 1 γενικής και κανένας ειδικής, απομάκρυνση από τον γραπτό λόγο. Απ' ότι παρατηρούμε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών εντοπίζεται μεγάλη διασπορά, καθώς και ότι μονάχα 1 απάντηση δε επιλέχθηκε από τον κάθε κλάδο. Επιπλέον, διαπιστώνουμε ότι την επικρατέστερη απάντηση την επέλεξε ίσος αριθμός εκπαιδευτικών και από τους δύο κλάδους κι αυτή από αυτήν προκύπτει ότι η πιο αρνητική συνέπεια από τη χρήση των

Τ.Ε.Π. στη συμπερίληψή είναι ο εθισμός, η κοινωνική απομόνωση και η αποστροφή από τα συμβατικά εργαλεία μάθησης.

- Στην πλειονότητά τους 40 εκπαιδευτικοί (66,7%), 23 γενικής (38,3%) και 17 ειδικής (28,3%), θεωρούν ότι είναι η παροχή κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών και ειδικών λογισμικών, καθώς και υποστηρικτικού προσωπικού είναι η σημαντικότερη προϋπόθεση για την προώθηση της συμπερίληψης.
- Στην πλειονότητά τους 36 εκπαιδευτικοί (60%), 17 γενικής (28,3%) και 19 ειδικής (31,7%), θεωρούν ότι η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι η δεύτερη σημαντική προϋπόθεση για τη προώθηση της συμπερίληψης.
- Τέλος, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής του δείγματός μας, προκύπτει ότι στην πλειονότητα τους, 24 γενικής (40%) και 20 ειδικής (33,3%), δηλαδή 44 εκπαιδευτικοί (73,3%) θεωρούν ότι δεν υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την προώθηση της συμπερίληψης. Όμως, υπάρχουν και οι απόψεις 13 (21,7%), 4 γενικής (6,7%) και 9 ειδικής (15%), ότι η ελληνική κοινωνία κάνει προσπάθειες για την εφαρμογή της συμπερίληψης και τέλος 3 (5%), 2 γενικής (3,3%) και 1 ειδικής (1,7%), πιστεύουν ότι υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της δομημένης συνέντευξης διαπιστώνουμε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών των δύο κλάδων συγκλίνουν, αφού υποστηρίζουν ότι η συμπερίληψη είναι η φοίτηση όλων στο γενικό σχολείο. Επιπρόσθετα, πιστεύουν ότι με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη συμπερίληψη επιτυγχάνεται παροχή ίσων ευκαιριών και κινήτρων, διατήρηση του ενδιαφέροντος και απλούστευση της μαθησιακής διαδικασίας με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται η συμπερίληψη στο γενικό σχολείο. Επομένως, τα θετικά στοιχεία που προκύπτουν είναι ότι με τη χρήση των Τ.Π.Ε. εντοπίζεται η ενίσχυση των συνεργασιών και την κοινωνικοποίηση, καθώς και διατήρηση του ενδιαφέροντος από τον παιγνιώδη τρόπο μάθησης. Όμως, εντοπίζονται και αρνητικά στοιχεία από την αλόγιστη χρήση με αποτέλεσμα να προκαλείται εθισμός, κοινωνική απομόνωση και αποστροφή από τα συμβατικά εργαλεία μάθησης. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας πιστεύουν ότι οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την συμπερίληψη μέσω των Τ.Π.Ε. είναι η παροχή κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών και ειδικών λογισμικών, καθώς και υποστηρικτικού προσωπικού και η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τέλος, επισημαίνουν ότι παρατηρούν απουσία των απαραίτητων προϋποθέσεων στην Ελλάδα, για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, κάτι που είναι πολύ λυπηρό για τη σύγχρονη εποχή.

Ολοκληρώνοντας, τη σύγκριση διαπιστώνουμε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής του δείγματός μας σχεδόν ταυτίζονται. Μέσα από αυτή τη σύγκριση καταλήγουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. βοηθά την προώθηση της συμπερίληψης των μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο της γειτονίας τους, όμως δυστυχώς προς το παρόν δεν υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις στην Ελλάδα για να χρησιμοποιούνται αυτές για τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Ας ελπίσουμε ότι στο κοντινό μέλλον οι συνθήκες στην ελληνική πραγματικότητα θα βελτιωθούν και η συμπεριληπτική εκπαίδευση θα γίνει πραγματικότητα.



Κεφάλαιο 3^ο: Συζήτηση

Στα προηγούμενα κεφάλαια, παρουσιάσαμε και συγκρίναμε τα ευρήματα των δύο εργαλείων της μικτής έρευνας, καθώς και τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής του δείγματός μας. Έτσι, βασιζόμενοι σε αυτά θα τα συγκρίνουμε με ευρήματα των ερευνών που έχουν προαναφερθεί στο 5^ο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι στις έρευνες αυτές δεν έχει βρεθεί κάποια που να μελετά ταυτόχρονα όλες τις μεταβλητές της δικής μας έρευνας.

Ένα σημαντικό εύρημα είναι ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής του συνολικού δείγματος θεωρούν ότι οι Τ.Π.Ε. το λιγότερο που μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας είναι αρκετά. Άρα, θεωρούν ότι οι Τ.Π.Ε. συνεισφέρουν σε μεγάλο βαθμό στη βελτίωση της μάθησης. Την ίδια άποψη έχουν και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα των Δανιηλίδου, Εφόπουλο, Κουτσοκώστα & Σταγιόπουλο (2014), σύμφωνα με τους οποίους μέσα από τη χρήση τους προάγεται η ενεργητική μάθηση, αφού ενεργοποιείται το προσωπικό στυλ του καθενός και δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριων.

Επιπρόσθετα ένα ακόμη σπουδαίο εύρημα της έρευνας είναι ότι ένα μεγάλο ποσοστό του συνολικού δείγματος μας θεωρεί ότι η λιγότερη επιπρόσθετη επιμόρφωση που μπορούν να λάβουν για θέματα που άπτονται αναπηρίες ή/και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη συμπερίληψη και τις Τ.Π.Ε. είναι η αρκετή. Επομένως, αντιλαμβανόμαστε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως είναι επιτακτική ανάγκη να επιμορφωθούν στα θέματα που προαναφέρθηκαν, ώστε το λειτούργημά τους να γίνεται πιο ουσιαστικό. Σε συμφωνία έρχεται και η άποψη των εκπαιδευτικών της μελέτης του Καλαντζή (2011), αφού υποστηρίζουν ότι για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να ακολουθεί τις ραγδαίες εξελίξεις που συντελούνται στην κοινωνία και την εκπαίδευση πρέπει συνεχώς να επιμορφώνεται.

Επίσης, ένα μεγάλο μέρος του δείγματος της έρευνας υιοθετεί την άποψη ότι η προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριων είναι ελάχιστη. Από αυτό προκύπτει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένο, ώστε να παρέχει ισότιμη εκπαίδευση σε όλους, καθώς και ίσες ευκαιρίες. Την άποψη αυτή την ενισχύει η μελέτη της Σάββα (2014), αφού στην Ελλάδα ακόμη εφαρμόζεται το αφομοιωτικό μοντέλο με απόρροια

κάποιοι εκπαιδευτικοί ακόμα να αντιμετωπίζουν με αρνητική διάθεση την παρουσία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα σε μια γενική τάξη.

Επιπλέον, ένα ακόμη αξιοσημείωτο εύρημα από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματός μας είναι ότι παρέχεται η ελάχιστη ισότιμη εκπαίδευση σε όλους/όλες τους μαθητές/τριες. Σε αυτή την κατάσταση μεγάλο ρόλο έχουν το εκπαιδευτικό σύστημα και η απουσία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που προαναφέρθηκαν, αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες που διαφέρουν να στιγματίζονται, να απομονώνονται και να περιθωριοποιούνται. Παρόμοια άποψη έχουν και οι εκπαιδευτικοί της μελέτης της Δαμιανίδου (2015), οι οποίοι λόγω των ελλειπών γνώσεων και των στερεοτύπων της κοινωνίας πολλές φορές και οι ίδιοι αντί να τους παρέχουν ισότιμη εκπαίδευση είναι υπερβολικά επιεικείς στη βαθμολογία και ενεργούν χαριστικά.

Επίσης, ένα ακόμη εύρημα της μελέτης είναι ότι μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών της, το λιγότερο που χρησιμοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή για τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας είναι το πολύ. Άρα αντιλαμβανόμαστε ότι είναι ένα πολύ βασικό μέσο για τη διεκπεραίωση της διδασκαλίας τους. Σε αντίθεση έρχεται το εύρημά μας με την έρευνα των Ζαράνη & Οικομίδη (2010), στην οποία οι εκπαιδευτικοί Προσχολικής Εκπαίδευσης ενώ αντιλαμβάνονται τα θετικά που πηγάζουν από τη χρήση του για τη διδασκαλία, στην πράξη λόγω των περιορισμένων γνώσεων για τις Τ.Π.Ε. τον χρησιμοποιούν για γραφειοκρατικές εργασίες.

Ακόμη, ένα άλλο εύρημα για τη χρήση των Τ.Π.Ε. κατά τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας είναι ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος μας δε χρησιμοποιεί καθόλου τον διαδραστικό πίνακα. Επομένως, είναι το ψηφιακό μέσο των Τ.Π.Ε. που χρησιμοποιούν ελάχιστα είτε λόγω της απουσίας των υποδομών είτε των γνώσεων. Το εύρημά μας το ενισχύει η εργασία του Ανδρέου (2010) όπου μέσα από την επισκόπηση των ερευνών για τη χρήση του διαδραστικού πίνακα στην εκπαίδευση, προκύπτει ότι από τη μία εντοπίζεται θετική στάση από τους εκπαιδευτικούς γι' αυτόν, αφού ενισχύει τη μάθηση και τη συνεργασία, αλλά από την άλλη μεριά λόγω απουσίας υλικοτεχνικών υποδομών, οικονομικών πόρων και γνώσεων για τη χρήση του δεν είναι ευρεία διαδεδομένη η χρήση του στις σχολικές μονάδες.

Επίσης, προκύπτει από την πλειονότητα του δείγματος ότι το μέγιστο που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τα ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά κατά τη διδασκαλία είναι αρκετά. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι δεν τα χρησιμοποιούν πάρα πολύ για να διεκπεραιώσουν τη διδασκαλία τους είτε γιατί δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις είτε γιατί

δεν υπάρχουν οι υποδομές. Σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι στην έρευνα των Δανηλίδου, Εφόπουλο, Κουτσοκώστα & Σταγιόπουλο (2014), από τη μια η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά χρησιμοποιούν τα ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά, καθώς τα θεωρούν ότι συμβάλλουν στη μάθηση, από την άλλη υπήρχε και ένα μεγάλο μέρος που δε γνώριζε την ύπαρξη τους και για αυτό χρειάζονται επιπρόσθετη επιμόρφωση για τη χρήση τους.

Ακόμα, από την έρευνα αναδεικνύονται δύο σημαντικά ευρήματα για το ποιους θεωρεί η πλειονότητα του δείγματός μας ως ανασταλτικούς παράγοντες για την εφαρμογή της συμπερίληψης των μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Έτσι, οι δυο παράγοντες που επηρεάζουν από πολύ έως πάρα πολύ τη συμπερίληψη είναι η απουσία της υποδομής και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Η απουσία της υποδομής μπορεί να έχει δημιουργηθεί είτε από την έλλειψη οικονομικών πόρων, με αποτέλεσμα οι σχολικές μονάδες να μην είναι εφοδιασμένες με τα απαραίτητα υλικοτεχνικά και οπτικοακουστικά μέσα, είτε από την αμέλεια της ηγεσίας της εκάστοτε σχολικής μονάδας ή των εκπαιδευτικών. Η τροχοπέδη του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος υπάρχει, διότι δεν έχουν γίνει ουσιαστικές και ριζικές μεταρρυθμίσεις, με αποτέλεσμα να μην προάγεται η ισότιμη εκπαίδευση. Σημαντικό είναι να αναφέρουμε, όμως ότι υπήρχαν εξίσου και άλλοι σημαντικοί παράγοντες. Οι οποίοι όμως συγκέντρωσαν ελάχιστα μικρότερο μέσο όρο στις απαντήσεις των ερωτηθέντων, κάποιοι από αυτούς είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, ελλιπής επιμόρφωση και κατάρτιση. Τα ευρήματά μας αυτά τα ενισχύουν τα ευρήματα των ερευνών της Διαμιανίδου (2015) και των Κυριακού & Χαραλάμπους (2006). Στην έρευνα της Διαμιανίδου προκύπτει ότι εμπόδια σε αυτήν την προσπάθεια είναι η ελλιπής επιμόρφωση, οι χαμηλές προσδοκίες, η έλλειψη γνώσεων και η ύπαρξη στερεοτύπων. Επίσης, σύμφωνα με τους Κυριακού & Χαραλαμπίδου ανασταλτικοί παράγοντες είναι η εξοικείωση με την υλικοτεχνική υποδομή, τα λογισμικά και η απουσία διδακτικού χρόνου.

Επιπλέον, οι δύο τομείς που επηρεάζονται περισσότερο από τη χρήση των Τ.Π.Ε. στους μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σύμφωνα με την πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι η κατανόηση των ιδεών και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Παρόμοιες απόψεις εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις έρευνες των Ιωάννιδη & Κοτζαμπασάκη (2004) και των Βαλκάνου, Γιαβρίμη, Νεοφώτιστου & Παπάνη (2010). Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα των Ιωάννιδη & Κοτζαμπασάκη οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν υποστηρίζουν ότι με τη

χρήση των Τ.Π.Ε. από τη μια επιτυγχάνεται η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά από την άλλη υπάρχει ο φόβος διατάραξης της πειθαρχίας στην τάξη. Επίσης, στην έρευνα των Βαλκάνου, Γιαβρίμη, Νεοφώτιστου & Παπάνη προκύπτει ότι οι Τ.Π.Ε. συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριων.

Ακόμη, δύο αξιολογήματα εύρημα της έρευνας που υποστηρίζει η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος μας είναι η προώθηση της συμπερίληψης των μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο μέσω των Τ.Π.Ε. πραγματοποιείται περισσότερο με τη διατήρηση του αμείωτου ενδιαφέροντος και λιγότερο με την αρωγή της κοινωνικοποίησης. Μέσα από την έρευνα της Γεροσίμου (2012) προκύπτει ότι ένας σημαντικός τρόπος είναι να ληφθούν υπόψη τα κυρίαρχα συστήματα αξιών, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις τους, και το περιβάλλον της εκπαίδευσης, καθώς και οι σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα σε αυτά. Σύμφωνα όμως με την έρευνα της Καλογιαννάκη (2007) οι σημαντικότεροι παράγοντες που μπορούν να ενσωματώσουν τις Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι να εκσυγχρονιστούν οι διαδικασίες μάθησης, καθώς και να υπάρχει συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ακόμα, στην έρευνα των Βαλκάνου, Γιαβρίμη, Νεοφώτιστου & Παπάνη (2010) δίνεται άλλη μία διάσταση για τους τρόπους που θα μπορούσε να προωθηθεί η συμπερίληψη και αυτή είναι η ευαισθητοποίηση, ενημέρωση, αλλά και η παροχή των κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών. Τέλος, σύμφωνα με την έρευνα των Δανιηλίδου, Εφόπουλο, Κουτσοκώστα & Σταγιόπουλο (2014) για να προαχθεί η ενεργητική μάθηση θα πρέπει η διδασκαλία να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριων και για να γίνει αυτό θα πρέπει να υπάρχει η κατάλληλη επιμόρφωση. Σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι κάποιοι τρόποι που αναφέρθηκαν στις άλλες έρευνες, ενώ υπήρχαν σαν επιλογές στα εργαλεία της έρευνας μας δε συγκέντρωσαν την πλειονότητα.

Επιπρόσθετα, διαπιστώνεται ότι στην πλειονότητα του δείγματός μας οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη συμπερίληψη ως τη φοίτηση όλων των μαθητών/τριων στο γενικό σχολείο. Επομένως, θα πρέπει να παρέχονται από το κράτος αλλά και από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς όλα όσα είναι αναγκαία για να γίνει πράξη η συμπερίληψη. Παρόμοια ευρήματα με την έρευνα συναντούμε στην έρευνα της Δαμιανίδου (2015), στην οποία υποστηρίζουν οι συμμετέχοντες, ότι οι μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να φοιτούν στο γενικό σχολείο για λόγους κοινωνικοποίησης.

Επίσης, από την έρευνα αναδεικνύεται ότι η χρήση των Τ.Π.Ε συμβάλλει στη συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριων μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών και κίνητρων, τη διατήρηση του ενδιαφέροντος και την απλούστευση της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και από την ενίσχυση των συνεργασιών και την κοινωνικοποίηση. Έτσι, αν παρέχονται τα προαναφερθέντα εντοπίζεται βελτίωση σε όλους τους τομείς μαθησιακούς και κοινωνικούς. Ανάλογα ευρήματα προκύπτουν από την έρευνα των Κανδρουδή & Μπράτιστη (2011) στην οποία προκύπτει ότι με την αρωγή της ηλεκτρονικής πλατφόρμας και των Τ.Π.Ε. οι μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν την ευκαιρία να εκφράζονται ισότιμα, να συμπεριλαμβάνονται στη σχολική κοινότητα, να αναπτύσσουν τις απαραίτητες δεξιότητες και να έχουν κίνητρο για βελτίωση και επικοινωνία.

Επιπρόσθετα, μεγάλο ποσοστό της έρευνας πιστεύει ότι το λιγότερο που επηρεάζει η χρήση των Τ.Π.Ε. είναι αρκετά, γι' αυτό πρέπει να μη γίνεται αλόγιστη χρήση τους η οποία θα προκαλέσει εθισμό, απομόνωση και αποστροφή από τα συμβατικά εργαλεία μάθησης. Το εύρημά μας έρχεται να το ενισχύσει το εύρημα της έρευνας των Βαλκάνου, Γιαβρίμη, Νεοφώτιστου & Παπάνη (2010) στην οποία ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές στάσεις για τη χρήση και συνεισφορά των Τ.Π.Ε., εκφράζουν ανησυχία για τον τρόπο χρήσης.

Επιπλέον, μέσα από την πλειονότητα της έρευνας προκύπτει ότι οι δύο πιο σημαντικές προϋποθέσεις για την προώθηση της συμπερίληψης είναι η παροχή κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών, ειδικών εκπαιδευτικών λογισμικών και υποστηρικτικού προσωπικού, καθώς και η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Παρόμοια ευρήματα συναντούμε και από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα των Βεκύρη & Σχορετσανίτσου (2010) οι οποίοι έχουν θετική στάση για τις Τ.Π.Ε. και πιστεύουν ότι απαραίτητη προϋπόθεση είναι η επιπρόσθετη κατάλληλη επιμόρφωση. Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα της Καλαντζή (2011) πρέπει να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί συνεχώς αλλά και να συντελεστούν ουσιαστικές αλλαγές, ώστε να απομακρυνθούμε από την παραδοσιακή διδασκαλία. Ακόμη, σύμφωνα με την έρευνα της Δαμιανίδου (2015) σημαντικές προϋποθέσεις είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, η κριτική παιδαγωγική, η συνεργασία και ότι μόνο έτσι θα επιτευχθεί η ενιαία εκπαίδευση, καθώς και η ισότιμη κοινωνικοποίηση. Τέλος, στην έρευνα των Βαλκάνου, Γιαβρίμη, Νεοφώτιστου & Παπάνη (2010), οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι πολύ μεγάλο ρόλο παίζει η παροχή υλικοτεχνικών υποδομών, ώστε να βελτιωθεί η μαθησιακή

διαδικασία, να προσεγγιστεί η γνώση διαθεματικά και βιωματικά.

Το τελευταίο εύρημα της έρευνας σύμφωνα με την πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος μας είναι, ότι εντοπίζεται απουσία κατάλληλων προϋποθέσεων για την προώθηση της συμπερίληψης των μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε. Παρόμοια αποτελέσματα συναντούμε και στην έρευνα της Καμπανέλλου (2011) στην οποία οι τέσσερις παράγοντες που βοηθούν στην προώθηση της συμπερίληψης είναι το πρόγραμμα σπουδών, οι δυνατότητες για επαγγελματική ανάπτυξη, οι απόψεις για τη συμπερίληψη και οι απαιτήσεις που υπάρχουν για την εφαρμογή της, όμως λόγω της ελλιπούς κατάρτισης, επιμόρφωσης, καθώς και της έλλειψης χρόνου και εμπειρίας δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις.

Συνεπώς, από την παραπάνω σύγκριση των ευρημάτων μας με τις σχετικές έρευνες αντιλαμβανόμαστε ότι αναδεικνύονται παρόμοια ευρήματα, ως προς την έννοια της συμπερίληψης, τις Τ.Π.Ε., την ελληνική κοινωνία, το εκπαιδευτικό σύστημα.

Κεφάλαιο 4^ο: Συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

4.1 Συμπεράσματα

Η παρούσα μικτή έρευνα είχε ως στόχο της να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τον ρόλο των Τ.Π.Ε. στη συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Επιγραμματικά, τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα ευρήματα της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

- Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υποστηρίζουν ότι η συμπερίληψη είναι η φοίτηση όλων των μαθητών/τριών στο γενικό σχολείο παρέχοντας ίσες ευκαιρίες και κίνητρα, διατηρώντας το ενδιαφέρον αμείωτο και απλουστεύοντας τη μαθησιακή διαδικασία, με αποτέλεσμα να υπάρχει βελτίωση σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες προετοιμάζοντάς τους/τες για την κοινωνικοποίηση τους.
- Επίσης, θεωρούν ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. συμβάλλει από αρκετά έως παρά πολύ στη συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρία, όμως αυτό που επισημαίνουν είναι ότι δεν πρέπει να γίνεται η αλόγιστη χρήση τους, γιατί σε αυτήν την περίπτωση προκαλείται εθισμός, απομόνωση και αποστροφή από τα συμβατικά εργαλεία μάθησης.
- Επιπλέον, θεωρούν ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της συμπερίληψης και αυτό έχει ως απόρροια να μην παρέχεται ισότιμη εκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει διότι το ελληνικό σύστημα δεν είναι αρκετά προετοιμασμένο για να καλύψει τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριων. Οι παράγοντες που είναι ανασταλτικοί είναι η ελλιπής υλικοτεχνική και οπτικοακουστική υποδομή, η ελλιπής κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που άπτονται της συμπερίληψης, των Τ.Π.Ε. και της αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και του ίδιου το εκπαιδευτικό σύστημα.

Συνεπώς, αντιλαμβανόμαστε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας θεωρούν ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. μπορεί να συνεισφέρει στην συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριων, επομένως και αυτών που έχουν διαγνωστεί με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όμως δυστυχώς, πάρα τη θέλησή τους, να βοηθήσουν όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, διαπιστώθηκε από τα ευρήματα της έρευνας ότι στην ελληνική πραγματικότητα δεν υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις ακόμη. Επομένως, για να γίνει πράξη η συμπερίληψη θα ήταν ορθό να γίνουν διαρθρωτικές και ριζικές αλλαγές σε όλες

τις δομές της εκπαίδευσης, καθώς και να αλλάξουν οι αντιλήψεις και οι απόψεις της κοινωνίας για το καθετί διαφορετικό.

Επομένως, όπως προέκυψε μέσα από την έρευνα πρέπει να βρεθούν τρόποι, ώστε να εξαιρεθούν όλοι οι ανασταλτικοί παράγοντες. Άρα, αν αυτοί πάντων να υφίστανται τότε μονάχα θα ανοίξει ο δρόμος, στο άμεσο μέλλον, για να γίνει πραγματικότητα η συμπερίληψη όλων στο γενικό σχολείο μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε..

Ολοκληρώνοντας, είναι αξιόλογο να αναφέρουμε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής του δείγματος συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό, αφού δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απόψεις τους. Επιπλέον, διαπιστώνουμε ότι αντιμετωπίζουν και οι δύο κλάδοι, θετικά τη χρήση των Τ.Π.Ε. για τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, κάτι το οποίο είναι πολύ ελπιδοφόρο, για την προώθηση της συμπερίληψης των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και στην κοινωνία, αφού χάρη σε αυτούς μεταλαμπαδεύονται οι αξίες, τα πιστεύω και οι αντιλήψεις από γενιά σε γενιά.

4.2 Περιορισμοί της μελέτης

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας προέκυψαν αρκετοί περιορισμοί, προβλήματα και αδυναμίες. Μεγάλος περιορισμός ήταν ο περιορισμένος χρόνος, από τον οποίο πηγάζουν και οι υπόλοιποι. Πιο συγκεκριμένα, το μικρό χρονικό διάστημα που έπρεπε να σχεδιαστεί και να διεξαχθεί η μελέτη μας, ήταν ένα μεγάλο μειονέκτημα. Επιπρόσθετα, ένας ακόμη περιορισμός ήταν το μικρό δείγμα των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Όμως, πρέπει να επισημάνουμε ότι παρόλα αυτό το δείγμα μας ξεπερνούσε τις τριάντα περιπτώσεις, το κατώτατο όριο αν θέλουμε να εφαρμόσουμε κάποια μορφή στατιστικής ανάλυσης δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Επίσης, ο τρόπος επιλογής του δείγματος ήταν των μη πιθανοτήτων και αυτό μας εμποδίζει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός ήταν ότι στο δείγμα – πληθυσμό μας δεν συμμετείχαν πολλοί εκπαιδευτικοί από απομακρυσμένες περιοχές, καθώς η πρόσβαση ήταν δύσκολη.

4.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Με την ολοκλήρωση της μικτής μας έρευνας αντιληφθήκαμε ότι θα μπορούσε να εξελιχθεί στο μέλλον. Κάποιες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες που θα διερευνούν τους ίδιους στόχους είναι οι ακόλουθες:

- Να διεξαχθεί η έρευνα σε εθνικό επίπεδο.
- Να διεξαχθεί σε όλους τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο γενικό σχολείο γενικής και ειδικής αγωγής καθώς και στις ειδικότητες.
- Να διεξαχθεί η έρευνα και στις υπόλοιπες βαθμίδες της εκπαίδευσης
- Να γίνει έρευνα ανάμεσα σε δημόσια σχολεία και ιδιωτικά.
- Να διεξαχθεί η έρευνα ανάμεσα σε γενικά σχολεία και σε δομές της ειδικής εκπαίδευσης.
- Να διεξαχθεί μια έρευνα δράσης στην οποία θα υπάρχουν ως μελέτη περίπτωσης τάξεις του γενικού σχολείου, στις οποίες έχουν ενταχθεί οι Τ.Π.Ε. κατά τη διδασκαλία, καθώς και θα υπάρχουν διαγνωσμένες μαθητών/τριων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Τέλος, να διεξαχθεί μια ευρύτερη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με το υπό μελέτη θέμα.

Επομένως, αντιλαμβανόμαστε πως υπάρχουν πολλές προτάσεις για περαιτέρω έρευνες σχετικές με το υπό μελέτη θέμα. Μακάρι κάποιες από αυτές να γίνουν πραγματικότητα στο μέλλον, ώστε να μπουν ακόμη περισσότερα λιθαράκια για την εφαρμογή της συμπερίληψης μέσω των Τ.Π.Ε.

Επίλογος

Εν κατακλείδι, από τη διεξαγωγή της έρευνας διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση για τη συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω των Τ.Π.Ε.. Όμως, τροχοπέδη για την προώθησή της είναι το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, η κοινωνία, η απουσία των κατάλληλων μέσων και η ελλιπής κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Όμως επιτέλους, ήρθε η ώρα να ξεπεραστούν όλα τα εμπόδια και η συμπερίληψη να γίνει πράξη, ώστε όλα τα παιδιά να νιώθουν αποδεκτά, δηλαδή ότι ανήκουν στην ομάδα της σχολικής κοινότητας και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Σε περίπτωση που γίνει πράξη θα έχουμε μάθει όλοι να συνυπάρχουμε με το διαφορετικό, θα απαλλαγούμε από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και θα παρέχονται σε όλους ίσες ευκαιρίες και ίσα δικαιώματα.

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. κατά τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, είναι μια πολύ σημαντική εκπαιδευτική μέθοδος, αφού χάρη σε αυτές η διδασκαλία προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υποκαθιστούνται οι μειονεξίες τους, αναπτύσσονται συνεργασίες και επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση.

Σε όλη αυτήν την προσπάθεια καθοριστικό ρόλο έχει η εκπαιδευτική κοινότητα της εκάστοτε σχολικής μονάδας, αφού χάρη σε αυτήν μεταλαμπαδεύονται οι απαραίτητες γνώσεις, καθώς και αναπτύσσονται οι απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες. Κατά την άποψη μου ιδανικός δάσκαλος είναι αυτός ο οποίος είναι σε θέση να προετοιμάζει όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες ώστε να μπορούν να εξελιχθούν και να στηριχτούν στις δικές τους δυνάμεις. Γι' αυτόν τον λόγο θεωρώ ότι σαν εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να ξεχνάμε τα λόγια το Νίκου Καζαντζάκη *«ο ιδανικός δάσκαλος είναι εκείνος που γίνεται γέφυρα για να περάσει αντίπερα ο μαθητής του. Κι όταν πια του διευκολύνει το πέρασμα, αφήνεται χαρούμενα να γκρεμιστεί, ενθαρρύνοντας τον μαθητή του να φτιάξει τις δικές του γέφυρες»* (Μελεκίδου, 2012).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αβρααμίδου, Λ., & Αγγελίδης, Π. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σ.σ. 17-42). Αθήνα Ζεφύρι: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π. (2011). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών: Διδάγματα από τις εμπειρίες τεσσάρων έμπειρων εκπαιδευτικών. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σ.σ. 43-71). Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π. (2015). Σημειώσεις Μαθήματος. Λευκωσία: Αγγελίδης Παναγιώτης.

Αγγελίδης, Π., & Στυλιανού, Τ. (2011). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σ.σ.191-218). Αθήνα Ζεφύρι: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π., Κώστη, Α., Χατζηαγγελή, Μ., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2011). Η συμπεριληπτικότητα της διαπολιτισμικότητας: Πρακτικές απάμβλυνσης της περιθωριοποίησης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σ.σ.383-407). Αθήνα Ζεφύρι: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π., & Σάββα, Κ. (2011). Οι «ειδικοί» εκπαιδευτικοί ως ηγέτες στην ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σ.σ.221-246). Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Σχολική ηγεσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση: απόψεις Κυπρίων επιθεωρητών, διευθυντών και εκπαιδευτικών. Στο Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.) *Διαπολιτισμικός διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σ.σ.213-252). Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελοπούλου, Δ. (2011). Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών και Εκπαιδευτικά Λογισμικά για Μαθητές με ή χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Στο Α. Βίκη, Π. Γιαβρίμης, & Ε. Παπάνης (Επιμ.) *Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή* (σ.σ. 187-214). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Αθανάσογλου, Ε. (2014). Στάσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής δημοτικής εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) - Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμό (Υ.Λ.Α). (Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή

Εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Ειδικής Αγωγής.

Αθανίτης, Δ. Α. (2008). Σχεδιασμός και ανάπτυξη διαδραστικών εκπαιδευτικών εφαρμογών με τη χρήση τεχνολογιών Παγκόσμιου Ιστού. (Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πάτρα: Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Επιστήμη και Τεχνολογία των Υπολογιστών, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Αναστόπουλος, Α., & Μαστρογιάννη, Α. (2012). Δυναμικά, μαθητικά περιβάλλοντα στην Ειδική Αγωγή. 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), για την Παιδεία Κάλλιστον Έτσι κτήμα Βρότοις: Ανθρωπιστικές και Θετικές Επιστήμες Θεωρία και Πράξη, 5-7 Οκτωβρίου 2012, Αθήνα.

Ανδρέου, Α. (2010). Ο διαδραστικός πίνακας στην εκπαίδευση: παιδαγωγική πρόκληση ή απλά ένα ακόμη τεχνολογικό βοήθημα; 2^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας για το Ψηφιακό Σχολείο: Σχεδιασμός, προοπτικές και προβληματισμοί 23-25 Απριλίου 2010 (σ.σ. 1238- 1248), Ημαθία.

Αντωνιάδη, Φ. (2009). Οι απόψεις και οι αντιλήψεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες: Η περίπτωση μαθητών Β' τάξης Γυμνασίου της επαρχίας Πάφου. (Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Εργασία). Θεσσαλονίκη:Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Φιλοσοφική Σχολή Τομέας Παιδαγωγικής Μεταπτυχιακός Κύκλος Σπουδών Κατεύθυνση Σχολική Ψυχολογία.

Αντωνίου, Π., Τασσιόδη, Π., & Χατζημιχαήλ, Μ.. (2010).Το WebQuest ως Εργαλείο Μάθησης στην Περιβαλλοντική Αγωγή: Διδακτική Πρόταση: «Προβλήματα του Περιβάλλοντος». 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Το σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, 26-28 Νοεμβρίου 2010, Γιάννενα.

Βαβουράκη, Α. (2004). Μοντέλα αξιοποίησης Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και διαχείριση εκπαιδευτικής καινοτομίας. 1^η Πανελλήνια Δημερίδα με Διεθνή Συμμετοχή για τη Δια Βίου και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας, 23-24 Οκτωβρίου 2004, Ρέθυμνο.

Βαλιαντή, Σ., & Κουτσελίνη, Μ (2006). Επαναπροσδιορισμός του αναλυτικού προγράμματος στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης και της κοινωνικής συνοχής. 9^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου για την Σύγχρονη Εκπαιδευτική στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές, 2-3 Ιουνίου 2006, Λευκωσία.

Βαλιαντή, Σ., & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Ερευνά και Διδασκαλία, 6-7 Ιουνίου, Λευκωσία.

Βαλιαντή, Σ. (2012). Διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών απέναντι στην πρακτική εφαρμογή, την αποτελεσματικότητα και τον καθορισμό των προϋποθέσεων επιτυχημένης εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή, για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές, 11-13 Μαΐου 2012, 829-839, Αθήνα.

Βαλκάνος, Ε., Γιαβρίμης, Π., Νεοφώτιστου, Β., & Παπάνη, Ε. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.) Πρακτικά 7^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή για τις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, τόμος ΙΙ, σ.σ. 633-640, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010, Κόρινθος.

Βεργούλης, Π. (2016). Σεμινάριο για το στατιστικό πακέτο SPSS. Ανακτήθηκε 25/2/2016 από το <http://www.iekemtee.gr/el/%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BB%CE%AD%CE%BE%CF%84%CE%B5-%CF%83%CE%B5%CE%BC%CE%B9%CE%BD%CE%AC%CF%81%CE%B9%CE%BF/3-%CE%A0%CE%BB%CE%B7%CF%81%CE%BF%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%B7%CF%82%20-%20%CE%A4%CE%B7%CE%BB%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CF%89%CE%BD%20/186-spss-statistiko-paketo>.

Βεκύρη, Ι., & Σχορετσανίτου, Π. (2010). Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση: παράγοντες πρόβλεψης της εκπαιδευτικής χρήσης. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.) Πρακτικά 7^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή για τις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, τόμος ΙΙ, σ.σ. 617-624, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010, Κόρινθος.

Βλάχου, Α., & Παπαδημητρίου, Δ. (2004). Η διαδικασία της ένταξης ως συνέπεια βελτίωσης του σχολείου: αναφορά στην εφαρμογή συγκεκριμένων «δεικτών ποιότητας». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37, 105-123

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Σχεδιάζοντας Περιβάλλοντα Μάθησης Υποστηριζόμενα από τις Σύγχρονες Τεχνολογίες*, Αθήνα, Gutenberg.

Γαβριηλίδου-Τσιελεπή, Ε. (2011). Άγονο έδαφος για αλλαγή: Δυσκολία για εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Στο Π. Αγγελίδης (επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σ.σ. 273-296). Αθήνα Ζεφύρι: Διάδραση.

- Γερμανός, Δ. (2010). Ο «παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου»: μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από αλλαγές στο χώρο. Στο Δ. Γερμανός & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.) *ΤΕΠΑΕ 09 Πρακτικά επιστημονικών εκδηλώσεων του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ 2007-2009*, (σ.σ. 21-54). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ/University Studio Press.
- Γεροσίμου, Ε. (2012). Οι επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την προαγωγή της «συμπερίληψης» στην Κύπρο: τα κυρίαρχα συστήματα αξιών. 12^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου για την Κρίση και ο Ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία, (σ.σ. 196 -205), Λευκωσία.
- Γεροσίμου, Ε. (2013). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Συμπερίληψη - Πρόσκληση και Πρόκληση για την εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.) *Διαπολιτισμικός διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σ.σ. 351-378). Αθήνα: Διάδραση.
- Γεροσίμου, Ε. (2014). Ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η ανάγκη δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας. Στο Κ. Ξενοφώντος & Χ. Χατζησωτηρίου (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σ.σ.96-112). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.
- Γιακουμή, Σ., & Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Η Συνεργατική Κουλτούρα ως Υποστηρικτικό Εργαλείο στο Έργο των Εκπαιδευτικών. 12^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, για την Κρίση και ο Ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία 8-9 Ιουνίου 2012, Λευκωσία.
- Γκάκου, Α. (2014). Στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη χρήση των Τ.Π.Ε. για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών των Σερρών. (Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Εργασία). Σέρρες: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κεντρικής Μακεδονίας Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων.
- Γκόβαρης, Χ. (2007). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Στο Ν. Μήτσης & Τ.Α. Τριανταφυλλίδης (Επιμ.), *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση Τσιγγανοπαίδων* (σ.σ.23-37). Αθήνα: Επτάλοφος Α.Ε.Β.Ε.
- Γκούσια-Ρίζου, Μ. (2004). Η σχολική τάξη ως κοινότητα ενδιαφέροντος. *Επιστημονικό Βήμα*, 3,57-67.
- Γραμματικόπουλος, Β. (2010). Ο «τρίτος δρόμος» στην έρευνα: η μεικτή μεθοδολογία. Στο Μ. Α. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος, (Επιμ.) *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές*

Επιστήμες. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα (σσ. 513-523). Αθήνα: Τόπος.

Γρούμπος, Ε. (2013). Η ακαδημαϊκή και κοινωνική συμμετοχή των κωφών παιδιών στα σχολεία γενικής αγωγής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. (Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών.

Δαγδιλέλης και συν, (2013). *Ο ρόλος των ΤΠΕ στη δόμηση της κοινωνίας της Γνώσης. Η ένταξη των ΤΠΕ στα πλαίσια των στόχων της εκπαίδευσης για την περίοδο 2007-2013 και για το 2020*. Ανακτήθηκε 3/10/2015, από http://users.sch.gr/nikbalki/epim_kse/gen_en1.1.htm

Δαμιανίδου, Ε. (2015). Απόψεις, πρακτική και ρόλος των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία της Κύπρου. (Δημοσιευμένη Διδακτορική Εργασία). Πανεπιστήμιο Κύπρου: Τμήμα Επιστημών της Αγωγής.

Δανιηλίδου, Ε., Εφόπουλο, Β., Κουτσοκώστα, Β., & Σταγιόπουλο, Π. (2014). Η αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Γνώσεις και απόψεις εκπαιδευτικών. Πρακτικά Εργασιών 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής, 28-30 Μαρτίου 2014, Βόλος.

Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας* (3η εκδ.). Αθήνα: Έλλην.

Δόκου, Μ. (2012). Οι φραγμοί της Προσωπικότητας των Εκπαιδευτικών ως Εμπόδιο για την Ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα Νέα Προγράμματα Σπουδών του «Νέου Σχολείου». 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Διδακτική της Πληροφορικής, 20-22 Απριλίου 2012, Φλώρινα.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2007). *Ανακοίνωση: Βελτίωσης της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*. Βρυξέλλες - Κύπρος: Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, (2003). *Η Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη. Δίκτυο πληροφορόρησης για την εκπαίδευση στην Ευρώπη, Ευρυδίκη*. Ανακτήθηκε 12/ 12/ 2015 από www.european-agency.org.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2003). *Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*. Δανία: Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής.

Ευρωπαϊκός Φορέας, (2014). *Πέντε βασικά μηνύματα για την ενταξιακή εκπαίδευση από τη θεωρία στην πράξη*. Ανακτήθηκε 15/3/2016 από https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_EL.pdf.

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2005). *Συμμετοχική Εκπαίδευση και Πρακτικές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Συνοπτική Αναφορά)*. Ανακτήθηκε 12/12/2015 από www.european-agency.org.

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, (2012). *Promoting Accessible Information for Lifelong Learning: Recommendations and findings of the i-access project* [Προώθηση Προσβάσιμων Πληροφοριών στο Πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης: Προτάσεις και πορίσματα για το πρόγραμμα i-access]. Οντένσε, Δανία: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. Ανακτήθηκε 16/1/2016 από <http://www.european-agency.org/publications/ereports/i-access/i-access-report.pdf>.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία - Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών* (2^η εκδ.). Αθήνα: Κριτική.

Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζαράνης, Ν., & Οικονομίδης, Ν. (2010). Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην προσχολική εκπαίδευση: συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς. Στο Α. Τζιμογιάννη (Επιμ.) Πρακτικά 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή για τις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010, τόμος II (σ.σ. 545-552), Κόρινθος.

Ημέλλου, Ο. (2007). *Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (σ.σ.28-54). Αθήνα: INTRAWAY ΕΠΕ.

Ιερωνυμάκη, Χ., & Τσέκου, Φ. (2008). Μελέτη δομών Α'θμιας Ειδικής Αγωγής & διερεύνηση αναγκών των μαθητών τους. Το παράδειγμα της πόλης του Ηρακλείου. (Δημοσιευμένη Διπλωματική Εργασία). Ηράκλειο: Α.Τ.Ε.Ι. Κρήτης Σχολή Σ.Ε.Υ.Π. Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας.

Ιωαννίδης, Χ., & Κοτζαμπασάκη, Ε. (2004). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε Τ.Π.Ε.: Κίνητρα, στάσεις και δυσκολίες στην εκπαίδευση. 4^ο Συνέδριο ΕΤΠΕ, για τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση (σ.σ. 307 -316), 29 Σεπτεμβρίου – 3 Οκτωβρίου 2004, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καζαντζίδου, Π. (2010). Στάσεις και απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο της ενταξιακής αγωγής στην ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών. (Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Εργασία). Αθήνα: ΠΜΣ Εκπαίδευση & Πολιτισμός Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας.

Καλαντζής, Γ. (2011). Οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην διδακτική πράξη. (Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών Τμήμα Μαθηματικών Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση.

Καλογεράκη, Σ., (2013). Εφαρμογές μεικτών μεθόδων έρευνας: ο διερευνητικός ακολουθιακός σχεδιασμός στην κατασκευή εργαλείων μέτρησης κοινωνικών ερευνών. Στο Μ. Πούρκος (Επιμ.) *Δυνατότητες μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα*. Αθήνα: Ίων.

Καλογήρου, Ε. (2014). Προς μια πιο Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και τα εμπόδια που προκύπτουν. *Νέος Παιδαγωγός*, 4, 225-230.

Καλογιαννάκη, Μ. (2007). Οι επιμορφωτικές στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Στο Γ. Δ. Καψάλης, & Α. Ν. Κατσίκης στο Συνέδριο για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας (σ.σ. 472-481), 17- 20 Μαΐου 2007, Ιωάννινα.

Καμπανέλλου, Π. (2011). Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Κατεύθυνση Εκπαίδευσης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες.

Κανδρούδη, Μ., & Μπράτιτσης, Θ. (2011). Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες με Τ.Π.Ε. στο δημοτικό και κοινωνικοποίηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Διεθνείς τάσεις και μια μελέτη περίπτωσης στη Γ Δημοτικού. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 4(1-3), 39-60.

Καράκιζα, Τ. (2010). *Σύγχρονες διδακτικές τεχνικές ΠΤΔΕ Ρόδου*. Ανακτήθηκε 16/3/2016 από www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&ved=0ahUKEwii04SkkdXLAhWGFJoKHccIbucQFghLMAg&url=http%3A%2F%2Fusers.sch.gr%2Ftsakar

ak%2FYliko_Blog%2FPanepistimio%2FPAIDAG%2FDIDAKTIKES_TEXNIKES.pps&u
sg=AFQjCNFo9GHTHXofDJgoJn35TVNNFNuYfQ&sig2=b8m9Bza4aPP8fF6gzWK9m
w

Καριπίδης, Ν., (2013). Εμπόδια και προβλήματα στην προσπάθεια χρήσης ΤΠΕ για τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων. 7^ο Συνέδριο Καθηγητών Πληροφορικής για την Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση- Προκλήσεις και Προοπτικές, 12-14 Απριλίου 2013, Θεσσαλονίκη.

Κόμης, Β. (2004α). Ζητήματα αξιολόγησης του σχεδιασμού και των πρακτικών ένταξης των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση. Στο Ι. Βλαχάβας, Β. Δαγδιλέλης, Γ. Ευαγγελίδης, Γ. Παπαδόπουλος, Μ. Σαρατζέμη & Δ. Ψύλλος (Επιμ.) *Οι Τεχνολογίες της πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Ελληνική Εκπαίδευση: Απολογισμός και Προοπτικές* (σ.σ. 84-97). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κόμης, Β. (2004β). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τ.Π.Ε.* Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κότσαρη, Κ. (2014). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες. *Τα εκπαιδευτικά*, 109-110, 109-116. ISSN 1792-7102

Κυριακού, Κ., & Χαραλάμπους, Κ (2006). Βαθμός αξιοποίησης των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών στη δημοτική εκπαίδευση και προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εισαγωγή και χρήση τους στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. 9^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου για τις Τεχνολογίες Πληροφορία και Επικοινωνίας στη Δημοτική Εκπαίδευση σ.σ. 4, 2-3 Ιουνίου 2006, Λευκωσία.

Λαμπροπούλου, Β., Μαρκάκης, Ε., & Παντελιάδου, Σ. (2005). Χαρτογράφηση-Αναλυτικά προγράμματα Ειδικής Αγωγής: άργησαν μία μέρα. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, 243-262.

Λεγοντής, Α. (2010). Η επιμόρφωση των καθηγητών φυσικών επιστημών στην αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία. (Δημοσιευμένη μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Μακράκης, Β. (2005). *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με το SPSS: Από τη θεωρία στην πράξη* (3^η Έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

- Μαρκέα, Χ. (2006). Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η διδασκαλία των μαθηματικών με έμφαση στα λογισμικά δυναμικής γεωμετρίας. (Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών Σχολή Θετικών Επιστημών Τμήμα Μαθηματικών.
- Μαρούσης, Α. Κ. (2014). Η αξία της μη λεκτικής Επικοινωνίας στη συνεκπαίδευση μαθητών. (Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Εργασία). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στις Επιστήμες της Αγωγής Κατεύθυνση Ειδική Εκπαίδευση.
- Μαύρου, Κ. (2010). Εισαγωγή της Υποστηρικτικής Τεχνολογίας στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Προκλήσεις και Προοπτικές για Πολιτική και Πρακτική. 11^ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου για την Διαχείριση Εκπαιδευτικής Αλλαγής: Έρευνα, Πολιτική, Πράξη, 4-5 Ιουνίου 2010, Λευκωσία.
- Μελεκίδου, Ε. (2012). Ποιος είναι σήμερα ο ιδανικός δάσκαλος. Ανακτήθηκε 7/5/2016 από <http://e-symvoulos.mysch.gr/index.php/impornants/edu-articles/95-2012-02-07-22-15-27>
- Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ., Παπαέτρου, Σ., & Υφαντή, Ε. (2013). Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τετραήμερο επιμορφωτικό συνέδριο για την Αναζήτηση των Δυναμικών του Σύγχρονου Σχολείου II, 25-27 Ιουλίου 2013, Καμένα Βούρλα. Ανακτήθηκε 11/11/2015, από http://users.sch.gr/nikbalki/files/Synedria/kam_vourla_symperiliptiki_2013.pdf
- Μπούσιος, Κ. (2013). Ο ρόλος της ηγεσίας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), 16^ο Διεθνές Συνέδριο για την Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως ξένη γλώσσα, 28 - 30 Ιουνίου 2013, (σ.σ. 195-207). Πάτρα: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Νακάκης, Κ., & Ουζούνη, Χ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.
- Νόμος Υπ' Αριθμό 1466/1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 167.
- Νόμος Υπ' Αριθμό 2817/2000. *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 78.

Νόμος Υπ' Αριθμό 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων νε αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 199.

Ντινάς, Κ., & Τελλίδου, Δ. (2009). Το Διαδίκτυο στη Σχολική Τάξη: από τη θεωρία στην Πράξη. 5^ο Συνέδριο στη Σύρο για την Αξιοποίηση τω-ν Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική στη διδακτική πράξη 8-10 Μαΐου 2009, Σύρος.

Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, (2013). *Κείμενο μελέτης σύμφωνα με την εργασία 5-Εκπόνηση μελέτης για την Καινοτομία στις μικρές Επιχειρήσεις*. Αθήνα: Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παπαναστασίου, Κ.Ε., & Παπαναστασίου, Κ.(2014). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (2^η εκδ.). Λευκωσία: Παπαναστασίου, Κ.Ε. & Παπαναστασίου, Κ.

Πατσιδου, Μ. (2010). Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Φιλοσοφική Σχολή Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Τομέας Παιδαγωγικής.

Πολυχρονάκη, Γ. (2011). Σχεδιασμός ενός συστήματος εξ' αποστάσεως επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. (Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Εργασία). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και Έφηβοι με ειδικές ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Άτραπος.

Ράπτης, Α., & Ράπτη Α. (2000). Εκπαιδευτική Πολιτική και Εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση. Στο Β. Κόμης (Επιμ.) Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή για τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, 13 – 15 Οκτωβρίου 2000, (σ.σ. 15-27), Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Σάββα, Δ. (2014). Η στάση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας απέναντι στην παιδαγωγική της συμπερίληψης. (Δημοσιευμένη Πτυχιακή Εργασία) Λευκωσία: Τμήμα Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

- Σαλβαράς, Ι. Κ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σίακας, Θ.Σ. (2009). Η παρατήρηση στην έρευνα δράσης. Ιωάννινα: Σίακας Θ.Σ. Ανακτήθηκε 25/2/2016 από <http://www.uoi.gr/schools/early-childhood/sse/Siakas.pps>
- Σούλης, Γ. Σ. (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία* (σσ.10-39). Αθήνα: Ε.Σ.Α.με.Α.
- Στασινός, Π. Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Στέφα, Α. (2002). Πρακτικές ένταξης και συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο. *Θέματα ειδικής αγωγής*, 15, 70-74.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ταϊλαχίδης, Σ.(2014). Εφαρμογές των Τ.Π.Ε. στην ειδική αγωγή. *Τα εκπαιδευτικά*, 109-110, 227-240.
- Τάσση, Ο. (2014). Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 200-215.
- Τοκατλή, Ε., Φωστηρόπουλος, Κ., & Χαραλαμπίδου, Χ. (2009). Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «Ένταξη», «Ενσωμάτωση», «Ενιαία Εκπαίδευση». Ανακτήθηκε 15/01/2016 από users.sch.gr/evniki/ergasiesdidaskaliou/eniologikiaposafinisonoronsomatosis.pdf.
- Τρίτο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης, (1999). *Εκπαίδευση και Κωφό Παιδί*. Πάτρα: Μονάδα Ειδικής Αγωγής/Κωφών Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών.
- Τσικολάτας, Α. (2011). Οι ΤΠΕ ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην Ειδική Αγωγή. 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία 28-30 Απριλίου 2011, Πάτρα.
- Τσιώλης, Γ. (2013). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί «ριζικής ασυμβατότητας» στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.) *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα*. Αθήνα: Ίων. Ανακτήθηκε 22/2/2016 από https://www.researchgate.net/publication/283497432_G_Tsiolles_E_schese_poiotikes_kai_posotikes_prosengises_sten_koinonike_ereuna_apo_

te_these_peri_%27rizikes_asympatotetas%27_sto_syndyasmo_e_te_symppleromatikoteta_t
on_prosengiseon_Sto_M_Pourkos_Epim_Dynatot.

Τσολακίδης, Κ., Νικολάου, Α., & Πλατής, Δ. (2011). Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις των weblogs & κοινότητες μάθησης. 8ο Συνέδριο ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ για το Ψηφιακό Σχολείο σ.σ. 105-115, 22-23 Νοεμβρίου 201, Πειραιάς.

Υπουργείο Διοικητικής Μεταρρύθμισης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνηση (2014). Εφαρμογή Συστήματος Επιλογής Προϊσταμένων – Δομημένη συνέντευξη. Αθήνα: Υπουργείο Διοικητικής Μεταρρύθμισης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνηση.

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.

ΥΠΕΠΘ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, (2008). *Πρόγραμμα Επιμόρφωσης σε Εκπαιδευτικό Λογισμικό Κλάδος: Δάσκαλοι Π.Ε. 70 «Οι Τ.Π.Ε. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ.

Φραγκάκη, Μ. (2011). Η Τεχνολογία στην Ειδική Αγωγή: Ένα Εναλλακτικό Μέσο σε μια Πολυμορφική Εκπαίδευση. 6th International Conference in Open & Distance Learning, Proceedings-Section A: theoretical papers, original research and scientific articles, November 2011, 601- 614, Loutraki.

Φύτρος, Κ. (2005). *Η Πληροφορική στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Γραφείο της ΚτΠ.

Χαρούπιας, Α.(2003). *Ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion)*. Ιωάννινα: ΥΠ.Ε.Π.Θ..

Χατζηκαστένογλου, Ι. (2013). Στάσεις και «αντι-στάσεις» των δασκάλων Γενικής Αγωγής του Ν. Αττικής αναφορικά με την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική διαδικασία. 5th Conference on Informatics in Education για την Πληροφορική στην Εκπαίδευση, 11-13 Οκτωβρίου 2013, Αθήνα.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2011). «Έρποντας» προς τη διαπολιτισμικότητα: Από τη μονοπολιτισμική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο Π. Αγγελίδης (επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σ.σ.333-358). Αθήνα Ζεφύρι: Διάδραση.

Χριστοδουλοπούλου, Χ. (2007). Η εφαρμογή πρακτικών συνεκπαίδευσης (inclusion) σε μαθητές με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) στο διεθνή χώρο: Δυνατότητες και περιορισμοί. (Δημοσιευμένη διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Φιλοσοφική Σχολή Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Τομέας Παιδαγωγικής Μεταπτυχιακός Κύκλος Σπουδών Ειδίκευση: Σχολική Παιδαγωγική.

Χριστοφοράκη, Κ. (2005). «Πρόσβαση» Η Ενσωμάτωση Παιδιών με Αναπηρίες στη Σχολική Διαδικασία. Ανακτήθηκε 11/0/2015 από http://www.e-yliko.gr/htmls/amea/Dokimia/sxol_diadikasia.pdf

Ξενογλώσση

Angle, B. (1996). Five Steps to Collaborative Teaching and Enrichment Remediation. *TEACHING .Exceptional Children*, 29(1), 8–10.

Ainscow, M., & Booth, T. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and special education*, 22(4), 245–255.

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Wood, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Bustamante, R. & Nelson, J., & Onwuegbuzie, A. (2010). Mixed Research as a Tool for Developing Quantitative Instruments. *Journal of Mixed Methods Research*, 4, 1, 56-78.

Collins, K., Onwuegbuzie, A. & Sutton, I. (2006). A Model Incorporating the Rationale and Purpose for Conducting Mixed Methods Research in Special Education and Beyond. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 4, 67-100.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (Χ. Μητσοπούλου, & Μ. Φιλοπούλου, Μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου, Μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Ν. Κουβαράκου, Μτφ). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Diener, E., & Crandall, R. (1978). *Ethics in social ant behavioural research*. Chicago: University of Chicago Press.

Gately, S. E., & Gately, F. J. (2001). Understanding coteaching components. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 40–47.

- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245.
- Graneheim, U., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nursing Education Today*, 24, 105-112.
- Hocutt, A. (1996). Effectiveness of special education: Is placement a factor?. *Future of Children*, 6, 77-99.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή* (Κ. Τζαννονέ – Τζώρτζη Μτφ) Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Johnson, R., Onwuegbuzie, A., & Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 2, 112-133.
- Johnson, R., & Turner, L. (2003). Data Collection Strategies in Mixed Methods Research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (p.p. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Theodoropoulos, E. (2008). SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413 – 421.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Merrill, B., & West, L. (2009). *Using biographical methods in Social Research*. London: Sage Publications.
- Microsoft Ουγγαρίας, (2010). 101 Ιδέες για πρωτοπόρους εκπαιδευτικούς. Στο Α. Merényi, V. Szabó & A. Takács (Επιμ.), Γ. Σκαρβέλη (μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο.
- Norwich, B. (2000). Inclusion in education: From concepts, values, and critique to practice. In, H. Daniels, (Ed.). *Special education re-formed. Beyond rhetoric?*, (pp. 5-30). London: Routledge Falmer Press.
- Reynolds, D. (1979). *Ethical dilemmas and social science research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rytivaara, A. (2012). Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research*, 53, 182-191.
- Saleh, E. (2008). Ο θετικός ρόλος των δασκάλων στη συνεκπαίδευση. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σ.σ. 55-70). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Santos, O.R. ,& Teles, M. (2012). Βασικές αρχές της υποστηρικτικής τεχνολογίας. Στο Μ. Santos (Επιμ.) *Εγχειρίδιο κατάρτισης – Υποστηρικτικές τεχνολογίες*. Ανακτήθηκε 20/3/2016 από http://www.eps-ath.gr/media/pdf/CP_PACK/2012.09.05 - TB Assistive Technoogy _Greek.pdf.
- Sheerens, J. (2010). *Teachers Professional Development: Europe in international comparison*. Belgium: European Union.
- Strijbos, J. W., & Fischer, F. (2007). Methodological challenges for collaborative learning research. *Learning and Instruction*, 17(4), 389-393.
- SPSS LAB WEEK 8, (2007). Ανάλυση αξιοπιστίας. Ανακτήθηκε 3/4/2016 από <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Lt05gUYOzkYJ:ftp://ftp.soc.uoc.gr/psycho/manola/SPSS%2520LAB%252013.01.08/week8%2520reliability%252001.12.07/SPSS%2520LAB%2520week8%2520reliability%252001.12.07.doc+&cd=2&hl=el&ct=clnk&gl=gr>
- Takala, M., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A One-Year Study of the Development of Co-Teaching in Four Finnish Schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373–390.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*, Paris: UNESCO.
- Verma, G.K., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα, Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. Στο Α. Παπασταμάτης (Επιμ.), Ε. Γρίβα (Μτφ). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement : network for action on special – needs education*. Ανακτήθηκε 5/5/2016 http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-Teaching Experiences The Benefits and Problems That Teachers and Principals Report Over Time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395–407.
- Watson, S. L., & Watson, W. R. (2011). The Role of Technology and Computer-Based Instruction in A Disadvantaged Alternative School's Culture of Learning, *Computers in the Schools*, 28(1),39-55.
- Wilkins, T., & Nietfeld, J. L. (2004). The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 115-121.

Μέρος Τρίτο: Παραρτήματα

Παράρτημα Ι: Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ-ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Συνοδευτική επιστολή

Αγαπητέ/ή Συνάδελφε,

Είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας στο τμήμα Επιστημών Αγωγής με κατεύθυνση την «Ειδική Εκπαίδευση». Ανέλαβα τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως σκοπό της να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τον ρόλο των Τ.Π.Ε. στη συμπερίληψη μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Η επιλογή του δείγματος από την Ελλάδα, έγινε με τυχαίο τρόπο μέσα από τον κατάλογο των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, οι οποίοι εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κρήτης, τη σχολική χρονιά 2015-2016.

Η συνεργασία σας θα συνεισφέρει ουσιαστικά στη διεκπεραίωση της έρευνάς μου, καθώς και για στην επιτυχία της, γι' αυτό θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με τρόπο που σας αντιπροσωπεύει απόλυτα. Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να σας επισημάνω από την αρχή ότι η έρευνα θα είναι ανώνυμη. Γι' αυτόν τον λόγο μη σημειώσετε πουθενά το ονοματεπώνυμό σας.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συνεργασία και τον χρόνο σας.

Λιούπα Άννα
Δασκάλα

Κωδικός εκπαιδευτικού:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Για λόγους συντομίας στο παρόν ερωτηματολόγιο όταν αναφέρεται η λέξη Τ.Π.Ε. εννοούμε Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας.

Για κάθε πρόταση που ακολουθεί, σημειώστε με ✓ ή X (επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει)

A. Μέρος. Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικού**1. Φύλο:**

Αντρας ☐ Γυναίκα ☐

2. Σχέση εργασίας :

Μόνιμος ☐ Αναπληρωτής ☐ Ωρομίσθιος ☐

3. Ηλικιακή ομάδα που ανήκετε:

20-25 Έτη ☐ 26-30 Έτη ☐ 31-35 Έτη ☐ 36-40 Έτη ☐ 41 και πάνω έτη ☐

4. Κλάδος εκπαιδευτικού:

Γενικής Αγωγής ☐ Ειδικής Αγωγής ☐

5. Παιδαγωγική κατάρτιση (σημειώστε τον ανώτερο τίτλο σπουδών):

Παιδαγωγική Ακαδημία ☐ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ☐
 Διδασκαλείο ☐ Μεταπτυχιακό ☐ Διδακτορικό ☐
 Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Εκπαίδευσης ☐ Παιδαγωγικό Προσχολικής Αγωγής ☐
 Άλλο πτυχίο (παρακαλώ προσδιορίστε): ☐

6. Το σχολείο που διδάσκετε είναι:

Μονοθέσιο ☐ Ολιγοθέσιο (από διθέσιο μέχρι τετραθέσιο) ☐
 Πολυθέσιο (από πενταθέσιο και πάνω) ☐
 Ε.Α.Ε.Π (Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος) ☐

7. Υπάρχει τμήμα ένταξης στη σχολική μονάδα που εργάζεστε:

Δεν υπάρχει ☐ Υπάρχει και λειτουργεί ☐ Υπάρχει και δε λειτουργεί ☐

8. Τάξη που διδάσκετε:

Νηπιαγωγείο ☐ Α' ☐ Β' ☐ Γ' ☐ Δ' ☐ Ε' ☐ ΣΤ' ☐ Πάνω από μια ☐
 Όλες τις τάξεις ☐ Τμήμα ένταξης ☐ Παράλληλη στήριξη ☐ Ολοήμερο ☐

9. Ποια από τις παρακάτω επιμορφώσεις έχετε λάβει σχετικά με τις Τ.Π.Ε;Καμία ☐ Πιστοποίηση Α' Επιπέδου ☐ Πιστοποίηση Β' Επιπέδου ☐Κάποιο πτυχίο ιδιωτικού χαρακτήρα (π.χ. ECDL) ☐Άλλη (παρακαλώ προσδιορίστε): ☐**B. Μέρος. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την κατάρτιση τους, τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη συμπερίληψη και τις Τ.Π.Ε.****10. Αναφέρετε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις**

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Έχετε τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να διακρίνετε τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;					
Είστε κατάλληλα καταρτισμένοι και επιμορφωμένοι για το ποιες είναι οι αρχές της συμπερίληψης, άλλα και για το πώς εφαρμόζονται στη διδακτική πράξη;					
Χρειάζεστε επιπρόσθετη επιμόρφωση σε θέματα που άπτονται τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία, τη συμπερίληψη και τις Τ.Π.Ε;					
Το σύγχρονο σχολείο προσφέρει ισότιμη εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές/τριες;					
Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας είναι προσαρμοσμένο, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριων;					
Η κοινωνία είναι προκατειλημμένη για τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;					
Οι μαθητές/τριες με τυπική ανάπτυξη στιγματίζουν τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;					
Επηρεάζεται το μάθημα όταν υπάρχει στην τάξη μαθητής/τρια με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;					
Διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας;					
Εξατομικεύετε τη διδασκαλία σας;					
Η χρήση των Τ.Π.Ε. συμβάλλει στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας;					
Η χρήση των Τ.Π.Ε. συμβάλλει στη βελτίωση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων;					
Η χρήση των Τ.Π.Ε. συμβάλλει στην απαλοιφή των προκαταλήψεων;					
Άλλο (Παρακαλώ προσδιορίστε):					

11. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τα ακόλουθα ψηφιακά μέσα;

Ψηφιακά μέσα	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
--------------	---------	------	--------	------	-----------

Ηλεκτρονικός Υπολογιστής					
CD player					
Ψηφιακή φωτογραφική μηχανή					
Τηλεόραση					
DVD					
Ηλεκτρονικά βιβλία					
Σαρωτής					
Εκτυπωτής					
Διαδραστικός πίνακας					
Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε):					

12. Όταν υπάρχει στη τάξη σας ένας/μία μαθητής/τρια με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρησιμοποιείτε κατά τη διδασκαλία τα ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά που υπάρχουν, για να τον/την βοηθήσετε και να του/τις παρέχετε κίνητρα;

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα Πολύ ☐

13. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες είναι οι ανασταλτικοί για την εφαρμογή της συμπερίληψης των μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Ανασταλτικοί Παράγοντες	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Ελλιπής κατάρτιση					
Ελλιπής επιμόρφωση					
Απουσία εμπειρίας					
Εκπαιδευτικό σύστημα					
Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών					
Ελλιπής υλικοτεχνική και οπτικοακουστική υποδομή					
Απουσία ειδικών εκπαιδευτικών λογισμικών					
Δασκαλοκεντρική διδασκαλία					
Ύπαρξη στερεότυπων απόψεων					
Απουσία συνεργασίας (με τους γονείς, μεταξύ εκπαιδευτικών, με τους φορείς κ.α.)					
Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε):					

Γ. Μέρος. Ο ρόλος των Τ.Π.Ε.

14. Πόσο επηρεάζει η χρήση των Τ.Π.Ε. τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στους τομείς που ακολουθούν;

Τομείς Επηρεασμού	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Κατανόηση εννοιών					
Ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης					
Κοινωνικές δεξιότητες					
Διερευνητικές ικανότητες					

Πειραματισμός					
Συνεργασία					
Άλλο (Παρακαλώ προσδιορίστε):					

15. Πώς η χρήση των Τ.Π.Ε. μπορεί να ωθήσει τη συμπερίληψη;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία					
Με την παροχή κινήτρων					
Με την παροχή ευκαιριών					
Με τη δημιουργία κριτικής σκέψης					
Διατηρώντας το ενδιαφέρον αμείωτο					
Προσφορά εφοδίων για την επαγγελματική εξέλιξη					
Συμβολή τους για κοινωνικοποίηση					
Συμβολή της εξάλειψης των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων					
Αλλαγή στάσης των μαθητών/τριων με τυπική ανάπτυξη					
Ενθάρρυνση να γίνουν ενεργοί πολίτες					
Παροχή νέων γνώσεων					
Υποκατάσταση της αναπηρίας ή/και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών					
Γνωριμία με την αναπηρία ή/και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω του διαδικτύου και με τα ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά					
Αποδοχή της διαφορετικότητας					
Βιωματική μάθηση					
Άτυπη μάθηση					
Άλλο (Παρακαλώ προσδιορίστε):					

16. Ελεύθερο σχόλιο

.....

.....

.....

.....

Σας ευχαριστώ θερμά για την πολύτιμη συμμετοχή σας!!!

Παράτημα II: Συνέντευξη

Αυτοσχέδιος οδηγός δομημένης συνέντευξης

Κωδικός εκπαιδευτικού:

Αρχική ερώτηση:

Πριν ξεκινήσουμε θα θέλατε να με ρωτήσετε κάτι;

Ερωτήσεις συνέντευξης:

1. Ποια η σημασία του όρου «συμπερίληψη» για εσάς ;
2. Πώς συμβάλλουν οι Τ.Π.Ε. στη συμπερίληψη;
3. Ποια τα θετικά στοιχεία που αποκομίζουμε από τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη συμπερίληψη;
4. Ποια τα αρνητικά στοιχεία που εντοπίζουμε από τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη συμπερίληψη;
5. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι προϋποθέσεις για να επιτευχθεί η συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
6. Πιστεύετε ότι υπάρχουν οι κατάλληλες οι προϋποθέσεις για να επιτευχθεί η συμπερίληψη των μαθητών/τριων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Εάν ναι/όχι, γιατί;

Κλείσιμο συνέντευξης:

Εδώ τελειώνουν οι ερωτήσεις, θα θέλατε να προσθέσετε κάτι;

Ευχαριστώ για τον χρόνο σας!