



UNIVERSITY OF NICOSIA
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

Από την ένταξη στη συμπερίληψη: φυσική συνέχεια ή δύο παράλληλες πορείες;

Η προσέγγιση μέσα από μία μελέτη περίπτωσης Γυμνασίου στην Ελλάδα.

Από την

Ξουβερούδη Ευθυμία

Μεταπτυχιακή εργασία στο

ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

για την απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος (Master)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

Μάιος, 2016

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	4
Εισαγωγή	6
ΜΕΡΟΣ Ι – Το ζήτημα της συμπερίληψης στην εκπαίδευση.....	11
Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση - Η αρχή και οι προσεγγίσεις της έννοιας.....	11
Η συμπερίληψη ως προσωπική υπόθεση.....	16
Η θέση της εφαρμογής της συμπερίληψης στο σχολείο.....	17
Η συμπερίληψη στην Ευρώπη.....	26
Η θέση της συμπερίληψης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	29
ΜΕΡΟΣ ΙΙ – Η έρευνα.....	36
Τα βασικά ερωτήματα της έρευνας.....	36
Μεθοδολογία	36
Μέθοδοι συλλογής στοιχείων.....	39
Ζητήματα ηθικής και εμπιστευσιμότητας.....	50
Το σχολείο της έρευνας.....	55
ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ – Τα αποτελέσματα της έρευνας	60
Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας	60
Οι βασικές θεματικές.....	63
Ενότητα 1 . Η ποικιλομορφία στην τάξη.....	67
Ενότητα 2. Θέματα προσωπικής συμπερίληψης των μελών του σχολείου	80

Ενότητα 3. Η συμπερίληψη των μαθητών στο σχολείο. Τι συμβαίνει πραγματικά;	91
Ενότητα 4. Η επόμενη μέρα στο σχολείο.....	110
ΜΕΡΟΣ IV- Μετά την έρευνα.....	117
Η σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας με την βιβλιογραφία.....	117
Στοιχεία που συναντώνται ευρέως στη διεθνή βιβλιογραφία	118
Στοιχεία για τα οποία βρέθηκαν περιορισμένες αναφορές.....	123
Στοιχεία που δεν επιβεβαιώθηκαν από την βιβλιογραφία.....	125
Περί συμπερασμάτων λόγος	129
Καταλήγοντας	136
Αντί επιλόγου	138
Βιβλιογραφία.....	139
Παραρτήματα	146



Πρόλογος

Η παρούσα εργασία με τίτλο: « Από την ένταξη στη συμπερίληψη: φυσική συνέχεια ή δύο παράλληλες πορείες; Η προσέγγιση μέσα από μία μελέτη περίπτωσης Γυμνασίου στην Ελλάδα.» εκπονήθηκε στο πλαίσιο ολοκλήρωσης των σπουδών μου στο εξ αποστάσεως μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου της Λευκωσίας στις Επιστήμες Αγωγής, με κατεύθυνση την Ειδική Εκπαίδευση. Είναι το επιστέγασμα των σπουδών μου και αποτελεί ένα έργο που περιλαμβάνει πολλές από τις εμπειρίες και τις γνώσεις που αποκόμισα στην διάρκεια των δύο τελευταίων χρόνων. Βέβαια, όπως κάθε συγγραφική προσπάθεια, επηρεάστηκε από το σύνολο των εμπειριών της συγγραφέως του.

Για τη διαδρομή μέχρι την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος δεν θα αναφερθώ επί του παρόντος, εξάλλου, γίνεται λεπτομερής σχετική περιγραφή στη ενότητα της «Έρευνας». Θα ήθελα όμως να αναφερθώ στην αφορμή που έγινε η αιτία για να ασχοληθώ με το ζήτημα της συμπερίληψης. Την «αρχή όλων» αποτέλεσε το μάθημα « Η Παιδαγωγική της Συμπερίληψης», που είχα την τύχη να παρακολουθήσω το εαρινό τετράμηνο του 2015, με διδάσκοντα τον καθηγητή κ. Π. Αγγελίδη. Η προσέγγισή που εισέπραξα και στάθηκε καθοριστική στη περαιτέρω διερεύνηση του θέματος ήταν ότι όταν αναφερόμαστε στη συμπερίληψη αναφερόμαστε σε μία *αξία* και πρέπει να είμαστε προσεκτικοί με τις εκφράσεις και τα συμπεράσματα μας, καθώς οτιδήποτε διαχωριστικό μπορεί να «την πληγώσει»,

Διατηρώντας, λοιπόν, την πεποίθηση ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση αποτελεί μια πολύτιμη αξία, προσπάθησα να πορευτώ μέσα στην ασταθή και διαχωριστική, λόγω της ύπαρξης γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και ξεκίνησα «ένα ταξίδι σε άγνωστα νερά». Ο στόχος μου

ήταν να αναζητήσω τον χώρο, που ίσως υπάρχει ακόμα διαθέσιμος, για να υποδεχθεί την συμπερίληψη και να υποστηρίξει την ανάπτυξή της στην Ελλάδα. Εξάλλου, όπως έχει αναφερθεί σε σχετική έκθεση της UNESCO, το 2000 :

Λίγα είναι τα σχολεία που θα διαφωνήσουν με τις αρχές της συμπερίληψης ... το ζήτημα είναι πως θα εκμεταλλευθούν με τον καλύτερο τρόπο τις συμπεριληπτικές τους εμπειρίες για να ξεπεράσουν τις αβεβαιότητες που μπορεί να έχουν και να αναπτύξουν αποτελεσματικές συμπεριληπτικές πρακτικές.



Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι σήμερα τα σχολεία υποδέχονται μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά οικονομικά, κοινωνικά ακόμα και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι διαφορές αυτές σε συνδυασμό με τα γνωστικά, μαθησιακά και συναισθηματικά διαφορετικά χαρακτηριστικά που φέρει κάθε μαθητής, συνθέτουν ένα πολυποίκιλο σκηνικό σε κάθε τάξη και σε κάθε σχολείο. Το εκπαιδευτικό έργο, λοιπόν, μέσα στην πραγματικότητα που διαμορφώνεται και επηρεάζεται από όλους αυτούς τους παράγοντες, γίνεται ακόμα πιο σύνθετο καθώς αντιμετωπίζει την πρόκληση και την ανάγκη για την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης όλων των μαθητών. Επιπρόσθετα, η παγκόσμια αναγνώριση της έννοιας της συμπερίληψης και το ενδιαφέρον που υπάρχει διεθνώς για την εφαρμογή της στα εκπαιδευτικά ζητήματα, επιβεβαιώνουν τη σημασία του ζητήματος (Booth & Ainscow,1998; Clark,Dyson & Milward,1995; Knowles,2011; Mitchell,2008; Rose,2010; Sapon-Shevin,2007; Tilstone, Florian & Rose,1992; Αγγελίδης,2011).

Εστιάζοντας στην Ελλάδα, το ζήτημα της συμπερίληψης στις μέρες μας βρίσκεται σε «νηπιακό στάδιο». Για την ακρίβεια, το γεγονός ότι υπάρχει κατακερματισμός της εκπαίδευσης, ξεκινώντας από το βασικό διαχωρισμό της γενικής από την ειδική, αλλά και επιμέρους κατηγοριοποιήσεις της γενικής σε διαπολιτισμική, ενισχυτική, εκκλησιαστική κ.α., διαμορφώνει ένα δαιδαλώδες σκηνικό που επηρεάζει την αντίληψη για τα χαρακτηριστικά της έννοιας της συμπερίληψης και περιορίζει την εφαρμογή της. Στην παρούσα φάση, η εφαρμογή της συμπερίληψης στην εκπαίδευση έχει συνδεθεί στενά με την διαδικασία υποδοχής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (Τροπολογία Υπ. Παιδείας 10/02/2016). Προκύπτουν εύλογα , λοιπόν, τα ερωτήματα: Μπορεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να περάσει από την ένταξη στη συμπερίληψη; Ποια είναι τα στοιχεία της διεθνούς πρακτικής που

πρέπει να εκμεταλλευθεί; Ποια είναι τα δεδομένα που ισχύουν και μπορεί να αναπτύξει προς τον συμπεριληπτικό προσανατολισμό του; Ποια είναι τα εμπόδια που πρέπει να ξεπεράσει;

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ερωτήματα αλλά και συνυπολογίζοντας το γεγονός ότι το ζήτημα της συμπερίληψης στην Ελλάδα δεν έχει αποτελέσει πεδίο ευρείας έρευνας και δράσης, καθώς οι μελέτες που αφορούν αποκλειστικά τα Ελληνικά δεδομένα και ιδιαίτερα τις δομές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ελάχιστες, η παρούσα εργασία επιδιώκει να διερευνήσει το πεδίο των απαντήσεων. Επιλέγοντας την προσέγγιση της διπλής υπόστασης της συμπερίληψης, ως έννοια και ως πρακτική, (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Thomas, Walker, & Webb, 2006), χρησιμοποιείται ως βασικό εργαλείο η μελέτη περίπτωσης ενός Γυμνασίου σε επαρχιακή πόλη στην Ελλάδα. Το ενδιαφέρον στρέφεται, σε πρώτο επίπεδο, στο νόημα που έχει η ιδέα της συμπερίληψης για τα μέλη του σχολείου, καθώς αυτή η διάσταση είναι καίρια για την αποκάλυψη των λεπτομερειών της έννοιας (Woodside, 2010). Επιπλέον, στόχος είναι να αποκαλυφθούν οι ενέργειες που γίνονται και τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά την εφαρμογή της. Σε δεύτερο επίπεδο, στόχο της εργασίας αποτελεί η δυνατότητα να εκφραστούν ιδέες και προτάσεις για την επόμενη μέρα του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα.

Χαρτογραφώντας την αφηγηματική πορεία επελέγη ως πυξίδα το σχολείο στο οποίο εργάζομαι, το 6^ο Γυμνάσιο Καβάλας, που αποτέλεσε τη μελέτη περίπτωσης της έρευνας. Το προσωπικό ενδιαφέρον, εξάλλου, του ερευνητή για το θέμα αλλά και το αντικείμενο της έρευνας αποτελεί θεμελιώδη αρχή για την επιλογή των χαρακτηριστικών κάθε μελέτης. Με σεβασμό και εκτίμηση σε όλα τα μέλη του - εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς- και με ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη σε όσους συμμετείχαν στην έρευνα,

προσπάθησα να αποτυπώσω με ειλικρίνεια την πραγματικότητα. Ασφαλώς, καθώς το βάρος πέφτει στον ποιοτικό χαρακτήρα της έρευνας, η υποκειμενική διάσταση, με τον μελετητή ως εργαλείο της έρευνας, θα πρέπει να επισημανθεί.

Η αφηγηματική πορεία ξεκινά, στο πρώτο μέρος της εργασίας, με την ιστορική αναδρομή της ιδέας της συμπερίληψης, περιγράφεται η γέννηση και η εξέλιξή της, μέσα από τις προσεγγίσεις των μελετητών της. Στη συνέχεια, ακολουθεί αναφορά στο περιβάλλον της εκπαίδευσης, όπου γίνεται διερεύνηση της θέσης της συμπερίληψης. Σημαντικό μέρος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αφιερώθηκε στο ρόλο των λειτουργών της εκπαίδευσης, στην αποδοχή και την εφαρμογή της συμπερίληψης. Επιπλέον, παρουσιάζονται απαντήσεις στην ερώτηση «Γιατί είναι θετική επιλογή η συμπερίληψη;» μέσα από την οπτική των ερευνητών. Στη συνέχεια, εστιάζοντας στο περιβάλλον της Ευρώπης ο στόχος είναι να αναδειχθούν στοιχεία που εκφράζουν την υποδοχή και την υποστήριξη που λαμβάνει η συμπερίληψη. Καταλήγοντας στο περιβάλλον της έρευνας, που είναι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, επιχειρείται η απεικόνιση της ισχύουσας κατάστασης και η ανάδειξη των χαρακτηριστικών που οριοθετούν, σε μεγάλο βαθμό, το πλαίσιο του θέματος της εργασίας.

Το δεύτερο μέρος είναι αφιερωμένο στην παρουσίαση των χαρακτηριστικών της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε. Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε με οδηγό τις αρχές της ποιοτικής έρευνας και με μέθοδο τη μελέτη περίπτωσης. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η παρατήρηση στο χώρο του σχολείου και οι συνεντεύξεις μελών του σχολείου, με στόχο της ανάδειξη του νοήματος που δίνουν τα υποκείμενα στην έννοια της συμπερίληψης και την αποκάλυψη των ενεργειών τους (Denzin & Lincoln, 2005).

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας και η ανάλυσή τους, παρουσιάζονται στο τρίτο μέρος της εργασίας. Οι αντιλήψεις των μελών αποκαλύπτονται και ταυτόχρονα οι ενέργειές τους συνδέονται άμεσα με προτάσεις για αλλαγές, διορθώσεις και βελτιώσεις. Το ζήτημα μετατοπίζεται από το αν θα πρέπει να «κάνουμε συμπερίληψη» στο «πώς θα κάνουμε συμπερίληψη». Δεν πρόκειται βέβαια για το τέλος της διαδρομής, αντίθετα είναι η αρχή για προβληματισμούς και νέες αποφάσεις, καθώς η επιδίωξη αφορά την παρουσίαση των στοιχείων που μπορούν να λειτουργήσουν ως βάση για περαιτέρω εξέλιξη.

Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος της εργασίας, αρχικά επιχειρείται η σύνδεση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τη βιβλιογραφία. Στη συνέχεια, προχωρώντας προς την διατύπωση τελικών θέσεων και διαπιστώσεων, στην ενότητα με τίτλο «περί συμπερασμάτων λόγος...» εκφράζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από το συνδυασμό των αποτελεσμάτων και των ιδεών που αναδείχθηκαν από την έρευνα. Αναμένεται ότι τα στοιχεία αυτά θα συνδράμουν σημαντικά στη βελτίωση των θέσεων του ερευνώμενου σχολείου. Επιπλέον, κρίνεται ότι είναι ικανά να συνεισφέρουν στις αναζητήσεις άλλων γυμνασίων με παρόμοια χαρακτηριστικά, αν και η υποκειμενικότητα της μεθόδου και των εργαλείων έρευνας περιορίζουν ως ένα βαθμό τη δυνατότητα πλήρους μεταφερσιμότητάς¹ τους.

Καταλήγοντας, με βάση την εμπειρία από τη συγγραφή της παρούσας εργασίας, θα έλεγα πως η μελέτη του ζητήματος της συμπερίληψης στην Ελλάδα μπορεί να αποτελέσει πεδίο ερευνητικής δράσης. Η αίσθηση αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι βρισκόμαστε σε περίοδο αλλαγών του εκπαιδευτικού συστήματος και η συζήτηση για την εφαρμογή της συμπερίληψης έχει ξεκινήσει. Το πέρασμα από την ενταξιακή πολιτική

¹ Μετάφραση από την αγγλική λέξη transferability

στη συμπεριληπτική, δεν είναι ουτοπικό. Η αλλαγή μπορεί να στηριχθεί σε διεθνείς προτάσεις με σεβασμό ταυτόχρονα στην ελληνική πραγματικότητα, αρκεί να καταλήξουν στις κατάλληλες αποφάσεις σε τοπικό αλλά και σε κεντρικό επίπεδο. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αποκαλύψει γεγονότα που συμβαίνουν στη ελληνική σχολική πραγματικότητα και συνδέονται με τις αρχές της συμπερίληψης, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύει πεδία που χρειάζονται αλλαγή και βελτίωση με στόχο την πλήρη υιοθέτηση όσων υπαγορεύει η συμπεριληπτική εκπαίδευση.



ΜΕΡΟΣ Ι – Το ζήτημα της συμπερίληψης στην εκπαίδευση

Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση - Η αρχή και οι προσεγγίσεις της έννοιας

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 μέσα στο κλίμα που διαμορφωνόταν στην παγκόσμια κοινότητα, όταν κυριαρχούσε η ανάδειξη της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικότητας σε συνδυασμό με την κοινωνική απαίτηση για σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, εκφράστηκε η έννοια της κοινωνικής συμπερίληψης – social inclusion- ως η διαδικασία βελτίωσης των όρων και των συνθηκών της συμμετοχής όλων στην κοινωνία (UNESCO, 1989). Επιπλέον, η αναγνώριση των ατομικών δικαιωμάτων των παιδιών οδήγησε τα ανεπτυγμένα κράτη να υπογράψουν τη *Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού* - 20 Νοεμβρίου του 1989- (στην Ελλάδα επικυρώθηκε το 1992) η οποία προωθούσε εκπαιδευτικές πολιτικές με στόχο την υποστήριξη της «εκπαίδευσης για όλους». Το συγκεκριμένο κοινωνικό-πολιτικό κλίμα αποτέλεσε το κατάλληλο περιβάλλον ώστε να «γεννηθεί» η ιδέα της *σύνδεσης της συμπερίληψης με την εκπαίδευση* και να συμπεριληφθεί στην ατζέντα των συζητήσεων της διεθνούς κοινότητας.

Μια εξέχουσα στιγμή για την ιστορία της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτέλεσε το συνέδριο με θέμα την «Εκπαίδευση για όλους» (Education for All, EfA), που έλαβε χώρα στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, το 1994 και διοργανώθηκε από την Ισπανική κυβέρνηση σε συνεργασία με την UNESCO. Εκεί βρέθηκαν περισσότεροι από 300 εκπρόσωποι 92 χωρών καθώς και 25 διεθνείς οργανισμοί. Μετά τις εργασίες του συνεδρίου, οι συμμετέχοντες κατέληξαν στη σύνταξη της *Διακήρυξης της Σαλαμάνκας* βάσει της οποίας εκφράστηκαν τα ιδεώδη της σύγχρονης παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, στο *άρθρο 2 της*

διακήρυξης συνδέεται, για πρώτη φορά, η έννοια της συμπερίληψης με το σχολείο αλλά και ευρύτερα με τη συμπεριληπτική κοινωνία:

Τα τυπικά σχολεία με συμπεριληπτικό προσανατολισμό είναι τα πιο αποτελεσματικά στη μάχη κατά των διακρίσεων, δημιουργώντας φιλόξενες κοινότητες, χτίζοντας τη *συμπεριληπτική κοινωνία* και πετυχαίνοντας την εκπαίδευση για όλους. Επιπλέον, παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση στην πλειοψηφία των παιδιών και προάγουν την αποδοτικότητα ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Επιπλέον, στο άρθρο 3 του *Σχεδίου Δράσης* που συντάχθηκε στη Σαλαμάνκα, ανάμεσα σε άλλες προτάσεις συναντάμε και την παρακάτω: «Τα σχολεία θα πρέπει να υποστηρίζουν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την σωματική, διανοητική, συναισθηματική, κοινωνική, γλωσσική ή άλλη κατάστασή τους.»

Περισσότερα από 25 χρόνια πέρασαν από τότε και όμως τα στοιχεία, που υπάρχουν από σχετικές μελέτες σε διεθνές επίπεδο, δείχνουν ότι ο ορισμός της έννοιας της συμπερίληψης δεν έχει καθοριστεί με έναν καθολικά αποδεκτό τρόπο (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Florian, 2014; Rose, 2010). Αντίθετα, υπάρχει μεγάλη ποικιλία τόσο στην περιγραφή του, όσο και στις αρχές και τις πρακτικές που υποστηρίζονται στο όνομά της (Shyman, 2015).

Προσεγγίζοντας, λοιπόν, ως έννοια τη *συμπερίληψη στην εκπαίδευση* βρίσκουμε ότι, στις αρχές του 1990, αφορούσε κυρίως την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Για την ακρίβεια, το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα ειδικά σχολεία, δεν ήταν απολύτως θετικά, άρχισε να ενθαρρύνει την ανάπτυξη μίας νέας πρότασης για την εκπαίδευσή τους, την συμπεριληπτική εκπαίδευση (Osgood, 2005; Sapon-Shevin, 1996).

Διακρίθηκαν 3 μορφές ένταξης των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, που αντιστοιχούσαν σε διαφορετικά επίπεδα εφαρμογής συμπεριληπτικών προσεγγίσεων και ήταν: α) η ένταξη σε επίπεδο χώρου, όταν οι ειδικές τάξεις, που συμμετέχουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, βρίσκονται στον χώρο του γενικού σχολείου. β) Η ένταξη σε κοινωνικό επίπεδο, όταν τα παιδιά των ειδικών τάξεων μοιράζονται τον ελεύθερο χρόνο τους με τα παιδιά των γενικών τάξεων, στα διαλείμματα ή σε άλλες δραστηριότητες εκτός των μαθημάτων. γ) Η ένταξη σε λειτουργικό επίπεδο, όπου τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρακολουθούν το πρόγραμμα του γενικού σχολείου, είτε για όλες τις ώρες είτε για κάποιες, ως ισότιμα μέλη των γενικών τάξεων (Στασινός, 2013). Η τρίτη αυτή προσέγγιση είχε ως προϋπόθεση το γεγονός ότι οι αρχές και οι πρακτικές του σχολείου θα πρέπει να προσαρμοστούν έτσι ώστε να εξασφαλίζεται ο σεβασμός και η αναγνώριση της αξίας των μαθητών «με δυσκολίες» στην κοινότητα του σχολείου και πρόσθεσε στη συμπερίληψη μία επιπλέον διάσταση (Uditsky, 1993).

Άρχισε, λοιπόν, να διαμορφώνεται στο πλαίσιο της συμπερίληψης η προϋπόθεση για συνεχή διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών στο σχολείο, ώστε όλοι οι μαθητές, και κυρίως αυτοί που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, να είναι και να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στο σχολείο (Ballard, 1995). Επιπλέον, συμπληρωματικά διατυπώθηκε η ανάγκη τήρησης της εθνικής αναλογίας των μαθητών με δυσκολίες σε κάθε σχολείο. Με άλλα λόγια, η συμπερίληψή τους στο γενικό σχολείο ενισχύθηκε από την ανάγκη να εκπροσωπούνται στην κοινότητα του σχολείου με το ίδιο ποσοστό όπως στην ευρύτερη κοινότητά τους (Sailor, 1991).

Στα χρόνια που ακολούθησαν, η συμπερίληψη έγινε αντικείμενο ενασχόλησης πολλών επιστημόνων οι οποίοι την αντιμετώπισαν μέσα από ένα ευρύτερο πρίσμα, αυτό

της αποδοχής της διαφορετικότητας, και όχι αποκλειστικά ως μέθοδο συνεκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εκφράστηκε, λοιπόν, ως μια πρόταση χειρισμού της διαφορετικότητας των μαθητών και σε κάποιες πρωτοποριακές περιπτώσεις ως η δυνατότητα των σχολείων να αξιοποιούν τα θετικά στοιχεία και τις ευκαιρίες που προσφέρει η διαφορετικότητα (Forest & Pearpoint, 1992; Clark, 1995). Μέσα σε αυτό το κλίμα, το 1997 στη Διεθνή Ανασκόπηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, εκφράστηκε η αντίληψη ότι ο όρος «συμπερίληψη στην εκπαίδευση» αφορά όλες τις διαδικασίες που προωθούν την αποδοχή και αποτρέπουν τον αποκλεισμό από τη γενική εκπαίδευση.

Στην αρχή της νέας χιλιετίας, παρουσιάστηκαν προσεγγίσεις που έδωσαν στη συμπερίληψη μια διάσταση που ξεπερνά τα όρια της σχολικής ζωής, περνάει στην κοινωνική καλλιέργεια και αγκαλιάζει το σύνολο της καθημερινής ζωής (Potts, 1997). Οι εκφραστές αυτής της τάσης, διεύρυναν το πλαίσιο της συμπερίληψης, αναζητώντας στις αρχές της αξίες, όπως η συνεργασία, η αναγνώριση της αξίας του ατόμου, ο σεβασμός, το κουράγιο, η συμμετοχή, η ισοτιμία κ.α. Υποστήριξαν την ανάπτυξη της κοινωνική συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες, συνδέοντάς την με την συμπεριληπτική προσέγγιση μέσα στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, τόνισαν μία νέα οπτική: στη συμπεριληπτική εκπαίδευση αξία έχουν όλοι οι μαθητές, όπως επίσης, και όλο το ανθρώπινο δυναμικό που την υποστηρίζει -εκπαιδευτικοί, ειδικοί επαγγελματίες κ.α..(Booth & Ainscow, 2002).

Παράλληλα, στην έκθεση της UNESCO (2007) βρίσκουμε να αναφέρεται η πρόταση της συμπεριληπτικής προσαρμογής των προγραμμάτων σπουδών και να συνδέεται με το δικαίωμα όλων των παιδιών για ποιοτική εκπαίδευση. Υποδεικνύεται με αυτόν τον τρόπο η ανάγκη προσαρμογών των προγραμμάτων σπουδών στη δυναμική και

τις δυνατότητες κάθε μαθητή, με απώτερο σκοπό «κάθε μαθητής να πετυχαίνει εκπαιδευτικούς στόχους και να βιώνει την επιτυχία στο σχολείο του» (σελ. 4 και σελ.26). Το δικαίωμα της εκπαίδευσης για όλους (Education for all), που αποτέλεσε το φιλόξενο περιβάλλον για τη γέννηση της ιδέας της συμπερίληψης, βλέπουμε ότι συνεχίζει να προσφέρει ευκαιρίες για την εξέλιξη της. Η συμπερίληψη γίνεται η έκφραση της αναζήτησης ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους.

Στις μέρες μας, η περιοχή που καλύπτει ο όρος της συμπερίληψης εκτείνεται από την διαδικασία που θα πρέπει να ακολουθηθεί για να επιτευχθεί η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο γενικό σχολείο, μέχρι το όραμα της υλοποίησης μιας συνεχούς εκπαιδευτικής διαδικασίας για όλους, που θα στηρίζεται σε κοινωνικές αξίες και θα έχει ρόλο και πέρα από τα όρια του σχολείου, σε κάθε μορφή έκφρασης της κοινωνικής ζωής, ως έκφραση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Shyman, 2013).

Η έννοια της συμπερίληψης, λοιπόν, δεν είναι μονοσήμαντη. Σε πολλές περιπτώσεις η οπτική του καθενός που τη μελετά αλλά και το πλαίσιο στο οποίο εξετάζεται, είναι πιθανό να προσθέσει επιπλέον χαρακτηριστικά και λεπτομέρειες στη γενική της εικόνα. Πρόκειται για μία ιδέα απλή στην βάση της και πολύπλοκη στις λεπτομέρειές της. Επιπλέον, αν φύγουμε για λίγο από τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, φωτίζοντάς την με τον προβολέα της κοινωνικής ζωής θα μπορούσαμε να δούμε και να κατανοήσουμε μία διαφορετική πλευρά της. Στην επόμενη ενότητα ο στόχος είναι να δοθεί λόγος στην άποψη ότι η συμπερίληψη είναι μία πρακτική που οι περισσότεροι από μας υιοθετούμε σε πολλές εκφράσεις της προσωπικής μας ζωής.

Η συμπερίληψη ως προσωπική υπόθεση.

Αν και η έννοια της συμπερίληψης δεν έχει έναν καθολικά αποδεκτό επιστημονικό ορισμό, μπορεί να γίνει κατανοητή από όλους αν ο καθένας την αντιμετωπίσει ως προσωπική υπόθεση. Στην πραγματικότητα, ο κάθε άνθρωπος καθημερινά λαμβάνει αποφάσεις και υιοθετεί συμπεριφορές που επηρεάζονται από συμπεριληπτικές τακτικές. Αν σκεφτούμε, για παράδειγμα, την διαχείριση των σχέσεων μιας πολυμελούς οικογένειας, ή ακόμα και την διοίκηση μιας πολυεθνικής εταιρίας, θα αντιληφθούμε ότι σε αρκετές περιπτώσεις χρειάζεται να εφαρμοστούν οι αρχές της συμπερίληψης. Η διαφορετικότητα των ατόμων και η ποικιλία σε προσωπικότητες, συμπεριφορές, επιθυμίες αλλά ακόμα και ηθικές και πολιτισμικές αρχές, επιβάλλουν πολλαπλές επιλογές και συνεχείς προσαρμογές για το καλύτερο αποτέλεσμα.

Πολύ χαρακτηριστικά, η Mara Sapon –Shevin (2007) στο βιβλίο της «Widening the circle» μας εισάγει στην έννοια της συμπερίληψης μέσα από την περιγραφή μίας οικείας, καθημερινής κατάστασης όπως είναι η προετοιμασία ενός πετυχημένου δείπνου. Στην περίπτωση αυτή, ως οικοδεσπότες, καλούμαστε να φροντίσουμε και να ευχαριστήσουμε τους φίλους μας, φίλους που είναι πιθανό να έχει ο καθένας κάποια διαφορετικά χαρακτηριστικά και κατά συνέπεια διαφορετικές ανάγκες. Ας φανταστούμε, για παράδειγμα, ότι υποδεχόμαστε μία φίλη σε αναπηρικό καροτσάκι, έναν φίλο που έχει αλλεργικό πρόβλημα με το γάλα, έναν άλλο φίλο που λόγω της θρησκείας του δεν τρώει το χοιρινό κρέας, αλλά και μία νέα φίλη που δεν έχει γνωριστεί ακόμα με τους υπόλοιπους της παρέας. Οι σκέψεις ενός καλού οικοδεσπότη αφορούν θέματα πρόσβασης και οργάνωσης του χώρου και θέματα επιλογής των κατάλληλων εδεσμάτων (ποικιλία και επιλογές για όλους). Επίσης πρέπει να φροντιστούν θέματα διαδικαστικά, που θα διαμορφώσουν «ζεστό» και φιλικό κλίμα στην παρέα για να νιώθουν όλοι, παλιά

και νέα μέλη, ευχάριστα. Περιγράφεται, λοιπόν, με μία καθημερινή εικόνα η συμπεριληπτική συμπεριφορά του οικοδεσπότη και των καλεσμένων σε ένα δείπνο που θα μείνει σε όλους αξέχαστο.

Υποστηρίζω, λοιπόν, ότι όταν μας ενδιαφέρει το αποτέλεσμα μίας δραστηριότητας ή μιας εκδήλωσης και είμαστε υπεύθυνοι για αυτό ως μονάδες, τότε οι ενέργειές μας εμφανίζουν μεγάλη προσαρμοστικότητα, νεωτερισμούς, φαντασία και κυρίως ενδιαφέρον για όλες τις διαφορετικές περιπτώσεις των συμμετεχόντων. Η έννοια της συμπερίληψης εμπεριέχει τον σχεδιασμό και την φροντίδα για όλους, αλλά η αποδοχή και η εφαρμογή της εξαρτάται από τον καθένα μας ξεχωριστά. Δηλαδή, προϋποθέτει προσωπική απόφαση και ευθύνη..

Η θέση της εφαρμογής της συμπερίληψης στο σχολείο.

Οι διαστάσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Επιστρέφοντας στα θέματα της εκπαίδευσης, μπορούμε να πούμε ότι η συζήτηση που υπάρχει γύρω από τις πολλαπλές ερμηνείες του όρου της συμπερίληψης στην εκπαίδευση ενισχύεται επιπλέον από τις πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις που υιοθετούν τα κράτη στα εκπαιδευτικά τους συστήματα (Ευρωπαϊκός Φορέας για τις Ειδικές Ανάγκες και στην Συμπεριληπτική εκπαίδευση, 2014). Έτσι, μελετώντας την εφαρμογή της συμπερίληψης στο σχολείο συναντάμε διάφορες μορφές της. Χαρακτηριστικά, ο Dyson (2006) κατέγραψε 6 διαφορετικά επίπεδα εφαρμογής των αρχών της συμπερίληψης στη σύγχρονη εκπαίδευση :

1. Την συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

2. Την συμπερίληψη ως απάντηση στον αποκλεισμό μαθητών λόγω πειθαρχικών θεμάτων.
3. Την συμπερίληψη ως απάντηση στην πιθανότητα οποιοσδήποτε μαθητής να αντιμετωπίσει τον κίνδυνο του αποκλεισμού του από το σχολείο.
4. Την συμπερίληψη ως διαδικασία ανάπτυξης ενός σχολείου για όλους τους μαθητές.
5. Την συμπερίληψη ως έκφραση της διεθνούς πρότασης «Εκπαίδευση για όλους».
6. Την συμπερίληψη ως «αξιακή» προσέγγιση τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία, με την εκπαίδευση να απευθύνεται σε όλους.

Επιπλέον, οι συμπεριληπτικές πρακτικές, που εφαρμόζονται στο σχολείο, σε πολλές περιπτώσεις γίνονται αντικείμενο μελέτης και σύγκρισης με τις αντίστοιχες παραδοσιακές. Συγκεκριμένα, ο Porter , όπως αναφέρεται στο βιβλίο των Thomas, Walker, & Webb (2006) *'The making of the inclusive school'* στη σελ.13, υποστηρίζει ότι οι «παραδοσιακές πρακτικές στην εκπαίδευση επικεντρώνονται στον μαθητή, ενώ οι συμπεριληπτικές δίνουν έμφαση στην τάξη και, κατ' επέκταση, στο σχολείο».

Επιπρόσθετα, στο γενικό σχολείο παραδοσιακά το ενδιαφέρον στρέφεται στις δυσκολίες και τους περιορισμούς του μαθητή, αναζητώντας λύσεις που αφορούν την βελτίωσή του. Με απλά λόγια δηλαδή, στο παραδοσιακό σχολείο ο μαθητής πρέπει να αλλάξει. Αντίθετα, μέσα από την συμπεριληπτική οπτική, διερευνώνται οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι μαθησιακοί παράγοντες, οι περιορισμοί και οι δυσκολίες που υπάρχουν και πρέπει να ξεπεραστούν. Έτσι προτείνονται διδακτικές στρατηγικές με στόχο την επίλυση προβλημάτων στα πλαίσια μιας προσαρμοσμένης και υποστηρικτικής τάξης. Με άλλα λόγια, με την εφαρμογή της συμπερίληψης στο σχολείο, το ενδιαφέρον μεταφέρεται από τον μαθητή - ως μονάδα- στο σχολείο - ως σύνολο. Για καλύτερα αποτελέσματα το «συμπεριληπτικό σχολείο» εστιάζει στις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στο ίδιο και όχι στους μαθητές (Ainscow, 1999; Knowles, 2011).

Προχωρώντας ένα βήμα περισσότερο ο Walker (1998) συγκρίνει τις επιλογές που υποστηρίζονται από τις αρχές της ένταξης με τις αντίστοιχες της συμπερίληψης. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι: «η ενταξιακή προσέγγιση στην εκπαίδευση δίνει έμφαση στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Η πρωταρχική φροντίδα της ενταξιακής πολιτικής είναι για τις απαραίτητες αλλαγές στα εκπαιδευτικά θέματα που αφορούν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και με όφελος την ενσωμάτωσή τους στο γενικό σχολείο και επιπλέον ο ρόλος των ειδικών εκπαιδευτικών όσο και των υπόλοιπων ειδικών επαγγελματιών αφορά στην αποκλειστική υποστήριξη των μαθητών αυτών. Από την άλλη πλευρά, η συμπεριληπτική προσέγγιση δίνει έμφαση στα δικαιώματα όλων των μαθητών, φροντίζοντας για τις διαδικασίες και τις πρακτικές του ίδιου του σχολείου και με ενδιαφέρον οτιδήποτε γίνεται να είναι ωφέλιμο για όλους (Ainscow, 1999). Όσον αφορά τους ειδικούς, ο ρόλος τους είναι συμβουλευτικός και υποστηρικτικός προς τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης, για τα θέματα που αφορούν στο σύνολο των μαθητών, της επιτυχημένης διδασκαλίας, της αποτελεσματικής μάθησης και της επίτευξης της κοινωνικοποίησης μέσω του σχολείου (Ballard, 1997) .

Από όσα παρουσιάστηκαν ως τώρα, είναι σαφές ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αφορά απλά έναν θεωρητικό ορισμό, ούτε είναι η εφαρμογή ενός νόμου ή μίας διεθνούς σύμβασης. Επιπλέον, δεν πρόκειται για μία εκπαιδευτική πρακτική, δηλαδή δεν μπορούμε να εφαρμόσουμε την συμπερίληψη σε μία ομάδα μαθητών, καθώς τότε αυτόματα εξαιρούμε τους υπόλοιπους. Η απόφαση για συμπεριληπτική εκπαίδευση προϋποθέτει την αλλαγή σε κάθε εκδήλωση της σχολικής ζωής, ώστε η καθημερινότητα όλων να είναι καλύτερη, το σχολείο πιο επιθυμητό και πιο αποτελεσματικό. Όλοι, εκπαιδευτικοί και μαθητές -συμπεριλαμβάνοντας τους μαθητές ευαίσθητων ομάδων- λαμβάνονται υπόψη στη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως ισότιμα και απαραίτητα μέλη της σχολικής πραγματικότητας. Επιπλέον, οι διαφορές στις δυσκολίες τους, στις

ικανότητες τους, στα ενδιαφέροντά τους και στα επιτεύγματά τους αποτελούν ευκαιρίες για το σχολείο και όχι εμπόδια (Farrel, 2001; Rose, 2010). Τέλος, η παιδαγωγική της συμπερίληψης έχει ως στόχο την παροχή της κατάλληλης υποστήριξης και την αποφυγή του στιγματισμού κάποιων μαθητών ως «διαφορετικούς» ή «ιδιαιτέρους» (Florian, 2012).

Το πρίσμα μέσα από το οποίο προσεγγίζεται στην παρούσα εργασία η συμπερίληψη στην εκπαίδευση, αφορά την πεποίθηση ότι πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία, και όχι για έναν στόχο. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι η διαδικασία αυτή έχει τις βάσεις της στην αναγνώριση, στην αποδοχή, στην υποστήριξη και στην ανάδειξη όλων όσων συμμετέχουν στην σχολική πραγματικότητα - μαθητών, εκπαιδευτικών και γονιών- και επιπλέον χαρακτηρίζει την ταυτότητα του σχολείου. Εστιάζοντας στους μαθησιακούς στόχους του σχολείου, η εφαρμογή της συμπερίληψης θα έπρεπε να προτείνει τρόπους για την ενίσχυση της συμμετοχής όλων των μαθητών - συμπεριλαμβανομένων των μαθητών από ευάλωτες ομάδες για αποκλεισμό ή διαχωρισμό- σε κάθε έκφραση της σχολικής καθημερινότητας (από το μάθημα στην τάξη μέχρι τις εκδρομές). Θα έπρεπε, επιπλέον, να εκτιμά κάθε μαθησιακό αποτέλεσμα, να αξιοποιεί κάθε δυνατότητα και να αναγνωρίζει τις διαφορές των ατόμων ως προστιθέμενη αξία του σχολείου και όχι ως εμπόδιο.

Στο σημείο αυτό, έχοντας μιλήσει για την ιδέα της συμπερίληψης και τις προτάσεις που κομίζει στην εκπαίδευση, αλλά και την προσωπική μου προσέγγιση για το θέμα, η συζήτηση στρέφεται στον ρόλο των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της συμπερίληψης. Αναγνωρίζοντας τη σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της συμπερίληψης στο σχολείο, καθώς αναφέρεται σε πολλές περιπτώσεις στη βιβλιογραφία, θα παρουσιαστούν παρακάτω οι λεπτομέρειες αυτής της σχέσης

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της συμπερίληψης

. Οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν σε πολλά επίπεδα την εφαρμογή της συμπερίληψης, ξεκινώντας από προσωπικές υποθέσεις για το τι σημαίνει συμπερίληψη, μέχρι την ουσία της έννοιας, που αφορά την προσαρμογή κάθε δραστηριότητας μέσα και έξω από την τάξη για όλους τους μαθητές. (De Vroey, 2016).

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε κάθε αλλαγή ή νεωτερισμό καθώς και οι προσδοκίες τους καθορίζουν κατά πολύ το αποτέλεσμα κάθε τέτοιου εγχειρήματος στο σχολείο (Male, 2011). Η επιτυχία έρχεται ως συνέπεια της θετικής ανταπόκρισης και των πρωτοβουλιών που αναλαμβάνει ο κάθε εκπαιδευτικός. Επιπλέον, η αποδοχή την ευθύνης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, των μαθητών από άλλες εύαλωτες ομάδες και γενικότερα όλων των μαθητών από τον εκπαιδευτικό της τάξης, καθώς και η θετική στάση απέναντί τους αποτελεί βασικό συστατικό της επιτυχίας οποιασδήποτε συμπεριληπτικής προσέγγισης (Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009).

Από την άλλη μεριά, βέβαια, δεν θα πρέπει να υποβαθμίζουμε το γεγονός ότι η αναγνώριση της σημαντικότητας του ρόλου των εκπαιδευτικών είναι πιθανό να οδηγήσει σε υπερφόρτωση των καλών και «συμπεριληπτικών δασκάλων», οι οποίοι αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη από αυτή που τους αναλογεί. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους εκφραστές και σε πολλές περιπτώσεις τους εμπνευστές νέων μεθόδων που στηρίζονται στις αρχές της συμπερίληψης. Όμως, για την εφαρμογή τους στην σχολική πραγματικότητα, έχουν ανάγκη από την υποστήριξη τόσο της ηγεσίας του σχολείου, όσο και των υπευθύνων της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και από ολόκληρη την ευρύτερη κοινότητα.

Στην πραγματικότητα, από την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη εξαρτάται αν το σχολείο θα αναδείξει το σύγχρονο ρόλο του, ξεπερνώντας τα όρια των μετρήσιμων σχολικών επιδόσεων. Αν οι εκπαιδευτικοί υιοθετήσουν μία στάση που διέπεται από τις αρχές της συμπερίληψης θα μπορέσουν να εμπνεύσουν τους μαθητές, τους γονείς και γενικότερα την κοινότητα τους. Η επιτυχής εξέλιξη του σχολείου περιέχει τον διάλογο γύρω από τις ηθικές αξίες και πώς αυτές μπορούν να συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα σπουδών, στις προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης καθώς και στην δημιουργία κατάλληλων σχέσεων μέσα και πέρα από το σχολείο. Απώτερος σκοπός είναι οι νέοι πολίτες μέσα από την εκπαίδευση να επιτύχουν σημαντικούς στόχους όπως είναι η αρμονική συμβίωση όλων και η αναγνώριση της αξίας της μάθησης.

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη φαίνεται να επηρεάζεται και να διαμορφώνεται με βάση τις εμπειρίες τους από την ενασχόληση με μαθητές με πολλές και διαφορετικές ανάγκες. Σε διάφορες μελέτες προέκυψε το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία με συμπεριληπτικό προσανατολισμό και βιώνουν γεγονότα που σχετίζονται με τις διαφορές των μαθητών σε γνωστικό, μαθησιακό ή κοινωνικό επίπεδο αποκτούν θετικότερη στάση απέναντι στις αρχές και τις πρακτικές της συμπερίληψης (Avramidis&Kalyva, 2007; Carrington, 1999).

Ένας ακόμα παράγοντας που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την στάση και την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς, είναι η βασική τους εκπαίδευση αλλά και η επιμόρφωσή τους σε θέματα που αφορούν τις αρχές και τις πρακτικές της συμπερίληψης. Το γεγονός αυτό έχει υποστηριχθεί σε διάφορες μελέτες και έχει αναγνωριστεί ως εργαλείο για την ανάπτυξη συμπεριληπτικής πολιτικής και πρακτικής από τα σχολεία (Avramidis,2002; Davies&Howes 2005;Pearce, 2008).

Η μελέτη της βιβλιογραφίας για τα θέματα που περιορίζουν τις συμπεριληπτικές επιλογές των εκπαιδευτικών μέσα στη τάξη έδειξε ότι υπάρχουν διάφορα πρακτικά προβλήματα. Τα προβλήματα αυτά προκύπτουν από ελλείψεις σε κατάλληλο τεχνολογικό υλικό και σε υποδομές. Επιπλέον, σε εκπαιδευτικά συστήματα που οι αποφάσεις είναι «κεντρικές» και δεν υπάρχει η έννοια της ανεξαρτησίας της σχολικής μονάδας, όπως είναι και το ελληνικό σύστημα, πολλά προβλήματα προκύπτουν από τη μη ευελιξία των εκπαιδευτικών αναλυτικών προγραμμάτων και την έλλειψη δυνατότητας διαφοροποίησης των μαθησιακών στόχων (Zoniou-Sideri & Vlachou,2006).

Στον αντίποδα, η σημασία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, τόσο με την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών όσο και με τη διοργάνωση συνδιδασκαλιών, φαίνεται να είναι ουσιαστική και καίρια για το ζήτημα της εφαρμογής της συμπερίληψης. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται ως ένα σημαντικό κίνητρο για την ανάπτυξη κοινής κουλτούρας σε ένα σχολείο και θα πρέπει να υποστηρίζεται από την ηγεσία του σχολείου ως προτεραιότητα (Ainscow,Booth & Dyson,2006). Επιπλέον, η συνεργασία μέσα στην τάξη των εκπαιδευτικών με συναδέλφους τους, που έχουν λάβει ειδίκευση σε θέματα δυσκολιών μάθησης, καταδεικνύεται ότι έχει θετικά αποτελέσματα για το σύνολο των μαθητών και ενισχύει τις συμπεριληπτικές πρακτικές(Devroey & Mulholland, 2016;Tilstone, Florian&Rose,1992; Thomas,Walker& Webb, 2006;).

Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση για τη θέση της ιδέας της συμπερίληψης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, προκύπτει εύλογα η ερώτηση : « Γιατί είναι θετική επιλογή η συμπερίληψη για την εκπαίδευση;». Το ερώτημα απασχόλησε τους ερευνητές τόσο στα πρώτα χρόνια της εμφάνισης της έννοιας της συμπερίληψης όσο και κατά την πορεία της εφαρμογής της. Εκφράστηκαν αρκετές απόψεις και οι απαντήσεις στο ερώτημα επιβεβαιώνουν για άλλη μία φορά τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της έννοιας.

Γιατί είναι θετική η επιλογή της συμπερίληψης στην εκπαίδευση;

Η επιχειρηματολογία υπέρ της συμπερίληψης στηρίζεται πρωτίστως στην αναγκαιότητα σεβασμού του δικαιώματος κάθε παιδιού να έχει ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Σε αυτή τη βάση, θα μπορούσαμε να πούμε ότι πρόκειται για μία πολιτική θέση που αφορά επί της ουσίας την ισχύ της δημοκρατίας στο σχολείο και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Δεν είναι μία επιλογή που γίνεται μόνο προς όφελος και για χάρη μιας ευπαθούς κοινωνικής ομάδας, όπως για παράδειγμα τα παιδιά με αναπηρίες, αλλά αφορά το σύνολο του μαθητικού δυναμικού κάθε χώρας (Fulcher, 1993, Ferguson 2008). Αναλύοντας το επιχείρημα αυτό σε ένα δεύτερο επίπεδο μπορούμε να πούμε ότι, αν υποθέσουμε ότι η φοίτηση στο γενικό σχολείο δεν αφορά όλους τους μαθητές, τότε κινδυνεύουμε να συναινέσουμε στον αποκλεισμό κάποιων μαθητών από την εκπαίδευση· γεγονός που συνιστά απόλυτη παραβίαση του δικαιώματος κάθε παιδιού για εκπαίδευση (Unicef, 2007).

Ένα δεύτερο επιχείρημα υπέρ της συμπερίληψης έγκειται στον ρόλο του σύγχρονου σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική διάσταση της σημερινής εκπαίδευσης έχει στον πυρήνα της συμπεριληπτικές αξίες. Η ιδέα αυτή στην Ελλάδα, υλοποιείται με την προώθηση κατάλληλων προγραμμάτων για τους μαθητές των γενικών σχολείων με στόχο την ευαισθητοποίηση, την ενημέρωση και τη δράση σε θέματα που αφορούν την καθημερινή ζωή, όπως είναι η αναπηρία, ο σχολικός εκφοβισμός, το προσφυγικό ζήτημα, ο ρατσισμός κ.α. Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε ότι, είναι αντιφατικό να αφιερώνουμε διδακτικό χρόνο για την παρουσίαση όλων αυτών των κοινωνικών ζητημάτων, να προτείνουμε στους μαθητές τρόπους να συνδιαλέγονται με αυτά μέσα από εργασίες, αλλά να μην υπάρχει η διάθεση να έρθουν σε επαφή μαζί τους σε πραγματικό χώρο και χρόνο. Ενισχυτικά στη θέση αυτή λειτουργεί η αρχή της τήρησης της αναλογίας των διαφορετικών ομάδων εντός του σχολείου. Αυτό σημαίνει πιο

απλά ότι, τα άτομα με αναπηρίες ή με δυσκολίες στη μάθηση ή με διαφορετική εθνικότητα ή θρήσκευμα ή κάθε άλλο χαρακτηριστικό θα πρέπει να βρίσκονται στο γενικό σχολείο με την ίδια αναλογία όπως στην κοινωνία.

Στην αναζήτηση επιχειρημάτων υπέρ της συμπερίληψης βρισκόμαστε μπροστά στη σύγκριση τριών τύπων σχολείων: (α) του συμπεριληπτικού σχολείου, (β) του σχολείου που εφαρμόζει ενταξιακή πολιτική αλλά διατηρεί «ξεχωριστές τάξεις» και (γ) του σχολείου που υποστηρίζει συγκεκριμένες ομάδες μαθητών -ειδικό σχολείο-. Αν και δεν υπάρχουν απόλυτα αριθμητικά ερευνητικά στοιχεία επιτυχίας ή αποτυχίας για κάποιο από τα παραπάνω είδη σχολείων, υπάρχουν διαφορετικοί τομείς που το καθένα δείχνει να επιτυγχάνει θετικά αποτελέσματα. Τα ειδικά σχολεία και τα σχολεία με ενταξιακή πολιτική παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα στην προσαρμογή τους στις γνωστικές ανάγκες των μαθητών με δυσκολίες. Ωστόσο, τα σχολεία με συμπεριληπτική πολιτική εμφανίζουν σημαντικά θετικά αποτελέσματα, τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στην συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη όλων των μαθητών (Dyson & Ainscow, 2011).

Ενισχυτικά στην επιχειρηματολογία υπέρ της ανάπτυξης συμπεριληπτικών σχολείων, λειτουργούν οι σχετικές εκθέσεις της UNESCO (2009), όπου αναγνωρίζονται εκπαιδευτικά, κοινωνικά και οικονομικά οφέλη. Πιο συγκεκριμένα, η ανάπτυξη συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, που έχουν στόχο την ικανοποίηση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών αναγνωρίζεται ως επωφελής για το σύνολο των μαθητών και όχι μόνο για αυτούς που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Είναι γεγονός ότι η καθημερινή επαφή των μαθητών με την «διαφορετικότητα» σε πραγματικές συνθήκες από τη μία καλλιεργεί το αίσθημα της κοινωνική δικαιοσύνης και του σεβασμού και ταυτόχρονα μειώνει την συχνότητα συμπεριφορών υπέρ των διακρίσεων.

Τέλος, στα επιχειρήματα υπέρ της ανάπτυξης ενός κοινού εκπαιδευτικού συστήματος, για όλο το μαθητικό δυναμικό, είναι πιθανό να συντάσσεται και η οικονομία. Έχει εκφραστεί ότι η κατάλληλη εφαρμογή της συμπερίληψης στην εκπαίδευση μεταφράζεται με οικονομικούς όρους σε μία πιο συμφέρουσα επιλογή από αυτή ενός πολύπλοκου, πολύμορφου και πολυεπίπεδου διαχωριστικού εκπαιδευτικού συστήματος, που είναι προσανατολισμένο στις διαφορετικές ανάγκες ομάδων μαθητών. Χαρακτηριστικά, μελέτη της Παγκόσμιας Τράπεζας για λογαριασμό των Ηνωμένων Εθνών (Lynch 1994, σελ.29), αναφέρει ότι :

... αν η ειδική εκπαίδευση παρέχεται σε κάθε παιδί που έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ξεχωριστό εκπαιδευτικό πλαίσιο, το κόστος θα είναι τεράστιο και απαγορευτικό για τις ανεπτυγμένες χώρες. Αντίθετα, αν προσφέρεται σε ενταξιακό επίπεδο μέσα στην τάξη, με ένα σύστημα από κατάλληλα εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς, για την πλειοψηφία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τότε το κόστος θα είναι ανεκτό, αν όχι αμελητέο.

Η συμπερίληψη στην Ευρώπη

Η ιδέα

Αν και η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα με παγκόσμια απήχηση, στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον στρέφεται σε όσα συμβαίνουν στην Ελλάδα ,στο περιβάλλον της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στο Γενικό Γυμνάσιο. Η Ελλάδα, λοιπόν, ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης συμμετέχει στις διαδικασίες και υιοθετεί στρατηγικές και προτάσεις που αποφασίζονται στα θεσμικά όργανα της Ε.Ε. · η πολιτική αυτή, ασφαλώς, επηρεάζει και τα θέματα της εκπαίδευσης.

Ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που είναι άλλωστε ο αναγνωρισμένος φορέας της Ε.Ε. για την προώθηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, αναγνώρισε το 2010 ότι η εφαρμογή της

συμπερίληψης στα εκπαιδευτικά συστήματα των Ευρωπαϊκών χωρών, διαφέρει σημαντικά. Χαρακτηριστικά στη σχετική έκθεση του φορέα αναφέρεται : « Κάθε μία από τις 27 χώρες ξεκίνησε από διαφορετική αφετηρία και έχει διαφορετική ιστορία σε θέματα εκπαίδευσης ,γενικά, αλλά και ειδικότερα στο ζήτημα της συμπερίληψης.»

Αναγνωρίζεται επιπλέον ότι για όλες τις χώρες η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί κυρίαρχο στόχο των εκπαιδευτικών τους συστημάτων και ερμηνεύεται με την ευρύτερη έννοια , αυτή που αφορά την αναγνώριση της διαφορετικότητας και των μαθησιακών διαφορών ως ποιοτικά στοιχεία του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, για τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης εμφανίζεται ότι το κοινό ζητούμενο στην εκπαίδευση είναι η επίτευξη ουσιαστικών στόχων για το σύνολο των μαθητών, με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έτσι ώστε να ενθαρρύνεται η αποτελεσματική κοινωνική τους πορεία.

Η μελέτη των στατιστικών στοιχείων στην δημοσιευμένη έκθεση του Ευρωπαϊκού Φορέα (2009) δείχνουν ότι στις χώρες της Ευρώπης ένα ποσοστό που κυμαίνεται από 1% ως 6% του μαθητικού δυναμικού κάθε χώρας εκπαιδεύεται σε ειδικά διαχωριστικά πλαίσια, κυρίως ειδικά σχολεία. Λαμβάνοντας υπόψη επιπλέον τους μαθητές που υποστηρίζονται εκτός τάξης (ειδικές τάξεις ή άλλο) στα γενικά σχολεία, αντιλαμβανόμαστε ότι η εφαρμογή της συμπερίληψης στην εκπαίδευση αφορά τόσο πρακτικά θέματα, όπως ο αριθμός των μαθητών, οι χώροι , η πρόσβαση κ.α. , όσο και θέματα ποιότητας, όπως είναι οι εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές στρατηγικές και οι επιλογές που παρέχονται στο σύνολο των μαθητών .

Οι εφαρμοζόμενες στρατηγικές

Είναι χαρακτηριστικό και κοινός τόπος για τις σχετικές μελέτες ότι τα ευρήματα και οι αναλύσεις δείχνουν ότι η εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών μέσα στη γενική

τάξη και έχουν θετικό αντίκτυπο σε όλους τους μαθητές. Τα επιτυχημένα παραδείγματα εφαρμοσμένων συμπεριληπτικών πρακτικών σε σχολεία σε όλο τον κόσμο, πάρα τις δυσκολίες που υπάρχουν, δίνουν μια νότα αισιοδοξίας και ενισχύουν την πεποίθηση ότι αν υπάρχει θέληση μπορεί πραγματικά να λειτουργήσει με επιτυχία η συμπερίληψη στην εκπαίδευση (Rouse, 2008).

Στην Ευρώπη πιο συγκεκριμένα, υπό την αιγίδα του Ευρωπαϊκού φορέα, διενεργήθηκε μία έρευνα, σχετικά με τις πρακτικές που ακολουθούνται σε 14 Ευρωπαϊκές χώρες, υπό το πρίσμα της συμπερίληψης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και έδειξε ότι υπάρχουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Στη σχετική έκθεση του Φορέα (2010), ως οι πιο αποτελεσματικές αναφέρονται οι παρακάτω:

- *Η συνεργατική διδασκαλία*
- *Η συνεργατική μάθηση,*
- *Η συνεργατική λύση προβλημάτων*
- *Η ετερογενής ομαδοποίηση*
- *Η αποτελεσματική διδασκαλία*
- *Η εφαρμογή του συστήματος «Σπίτι»*
- *Οι εναλλακτικές στρατηγικές μάθησης.*

Αν και δεν είναι στόχος της παρούσας εργασίας να παρουσιάσει αναλυτικά τα χαρακτηριστικά και τους εκπαιδευτικούς στόχους κάθε μίας από τις προαναφερόμενες μεθόδους, θα ήθελα επιγραμματικά να υπογραμμίσω τα γενικά τους χαρακτηριστικά. Πρόκειται για μεθόδους που εστιάζουν στη συμμετοχή των μαθητών στην απόκτηση της νέας γνώσης, με διαδικασίες που προϋποθέτουν τη συνεργασία των μαθητών, τη χρήση εναλλακτικών μέσων και περιβαλλοντικών συνθηκών. Επίσης, χαρακτηρίζονται από την διαφοροποίηση στους στόχους και στα αποτελέσματα, έτσι ώστε ανεξαρτήτων

ικανοτήτων οι μαθητές να πετυχαίνουν προσωπικά και να αξιολογούνται με βάση την ατομική τους εξέλιξη και προσπάθεια. Τέλος, συνδέουν την εκπαίδευση με καθημερινά θέματα και ζητήματα που απασχολούν τους μαθητές και παρέχουν κατάλληλη υποστήριξη για τη μελέτη και τις δραστηριότητες εκτός της τάξης.

Εκτός όμως από την ανάδειξη των παραπάνω στρατηγικών εκπαίδευσης, η έρευνα στην Ευρώπη κατέληξε σε δύο βασικά συμπεράσματα. Το πρώτο συμπέρασμα αφορά στην αποτελεσματικότητα των μεθόδων της συμπερίληψης και συνοψίζεται στη φράση: *«ό,τι είναι καλό στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες είναι καλό για όλους τους μαθητές»*. Ενώ, το δεύτερο συμπέρασμα καθορίζει τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της συμπερίληψης και είναι : οι εκπαιδευτικοί, το σχολείο και οι υπεύθυνοι του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας.

Η θέση της συμπερίληψης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Εστιάζοντας το ενδιαφέρον στην Ελλάδα σήμερα, στην ενότητα αυτή, θα προσπαθήσω να σκιαγραφήσω τη θέση της συμπερίληψης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πριν περάσω σε λεπτομέρειες, θα μπορούσα να πω γενικά ότι η έννοια της συμπερίληψης αφορά συγκεκριμένες διαδικασίες οι οποίες επικεντρώνονται κυρίως στους μαθητές που υποστηρίζονται μέχρι σήμερα σε ενταξιακό πλαίσιο στο γενικό σχολείο. Δηλαδή, στην πραγματικότητα, η συμπερίληψη στην Ελλάδα δεν αφορά σε καμία περίπτωση την συμμετοχή όλων των παιδιών ηλικίας 5-18 ετών στα γενικά δημόσια σχολεία, αλλά τη μετάβαση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την ένταξη στην συμπερίληψη.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η ευθύνη για τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες βρίσκεται στην Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Αυτό το γεγονός υπογραμμίζει την

ύπαρξη διαφορετικού πλαισίου εκπαίδευσης για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με τον γενικό μαθητικό πληθυσμό. Επιπλέον, τα τελευταία 5 χρόνια, το καθεστώς διοίκησης της συγκεκριμένης διεύθυνσης έχει περάσει από πολλές αλλαγές, τονίζοντας έτσι την ασάφεια και την αστάθεια που υπάρχει στον εκπαιδευτικό χώρο.

Σε επίπεδο νομοθεσίας αναγνωρίζονται πλήρως τα δικαιώματα στην εκπαίδευση όλων των μαθητών. Συγκεκριμένα ο νόμος περί Ειδικής Αγωγής αναφέρει:

... η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη.

Σε πρακτικό επίπεδο τώρα, όσο αφορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι δομές που υποστηρίζουν την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι:

(α) τα Ειδικά Γυμνάσια – Λύκεια,

(β) τα Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια – Λύκεια,

(γ) τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ),

(δ) τα Τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα γενικά σχολεία υποστηρίζοντας του μαθητές κυρίως στα μαθήματα της Γλώσσας, των Μαθηματικών και της Φυσικής (έως 15 ώρες ανά μαθητή εβδομαδιαίως)

(ε) η παροχή της παράλληλης στήριξης μέσα στην τάξη, με τη σχέση ένας ειδικός εκπαιδευτικός για έναν μαθητή.

Ο διαχωρισμός των μαθητών στις προαναφερόμενες δομές γίνεται με βάση την απόφαση των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ). Οι γονείς έχουν το δικαίωμα ένστασης στην απόφαση του ΚΕΔΔΥ κάνοντας αίτησή για νέα (δευτεροβάθμια) αξιολόγηση του μαθητή. Η απόφαση της Δευτεροβάθμιας Επιτροπής είναι δεσμευτική για τους γονείς και δεν επιδέχεται νέας ένστασης. Αν οι γονείς διαφωνούν και με τη δευτεροβάθμια απόφαση τότε μπορούν να επιλέξουν οι ίδιοι το γενικό σχολείο εγγραφής του παιδιού τους αλλά δεν θα έχουν κάποιο δικαίωμα υποστήριξης του παιδιού από δημόσιο λειτουργό (είτε στο πλαίσιο του Τμ. ένταξης ή σε παράλληλη στήριξη).

Είναι σαφές από τη δομή του συστήματος στην Ελλάδα ότι υπάρχει ο διαχωρισμός της Ειδικής από τη Γενική Εκπαίδευση τόσο σε επίπεδο χώρων όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι μαθητές που υποστηρίζονται από υπηρεσίες της Ειδικής Αγωγής μέσα στο γενικό σχολείο (σε Τμήματα ένταξης ή με παράλληλη στήριξη) είναι κυρίως μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση και σε ελάχιστες περιπτώσεις μαθητές που έχουν σωματικές αναπηρίες (κυρίως τύφλωση ή κώφωση). Οι περισσότεροι μαθητές με άλλες δυσκολίες όπως η νοητική υστέρηση, η διαταραχή στο αυτιστικό φάσμα ή η εγκεφαλική παράλυση εκπαιδεύονται, πλήρως διαχωρισμένοι, στα Ειδικά σχολεία. Στην δεύτερη βαθμίδα της εκπαίδευσης (Δ.Ε.) ο διαχωρισμός αυτός αγγίζει τα όρια της «γκετοποίησης», καθώς υπάρχουν ελάχιστες επιλογές σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ Δ.Ε.). Χαρακτηριστικό αυτής

της απόλυτης περιθωριοποίησης είναι το γεγονός ότι, ακόμα και σήμερα, στους περισσότερους επαρχιακούς νομούς λειτουργεί μόνο μία ΣΜΕΑ Δ.Ε. .

Σύμφωνα με τις δημοσιεύσεις του Ευρωπαϊκού φορέα για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την προώθηση της συμπερίληψης (2009), η Ελλάδα βρίσκεται ανάμεσα στις χώρες που έχουν υιοθετήσει θετική στάση απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση και εφαρμόζουν στο εκπαιδευτικό τους σύστημα συμπεριληπτικές αρχές. Παρατηρώντας, μάλιστα, τα τελευταία στατιστικά στοιχεία για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που αφορούν το σχολικό έτος 2011-2012, όπως παρουσιάστηκαν από τον Ευρωπαϊκό φορέα – (Special Needs Education, Country Data 2012, European Agency for Development in Special Needs Education , σελ.28-30)- στον παρακάτω πίνακα,

	Δημόσια Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Δημόσια Δευτεροβάθμια εκπαίδευση
Σύνολο μαθητών	744.146	313.473
Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	27.341	8.670
Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε Ειδικά σχολεία	3.951	3.910
Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε Τμήματα ένταξης	21.866	4.484
Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε πλήρως συμπεριληπτική υποστήριξη μέσα στην γενική τάξη.	1.524	276.

εντοπίζουμε τα εξής στοιχεία:

- Όσον αφορά τα προγράμματα που είναι πλήρως συμπεριληπτικά², δηλαδή για όλο το ωρολόγιο πρόγραμμα στα γενικά σχολεία, στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρακολουθούν 1.524 μαθητές σε σύνολο 27.341 μαθητών με διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (δηλ. ποσοστό 5,6%). Αντίστοιχα, στη Δευτεροβάθμια παρακολουθούν 276 μαθητές από τους 8.670, που έχουν διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (δηλ. ποσοστό 3,2%).
- Όσον αφορά τα Τμήματα Ένταξης, όπου θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελούν πλαίσια μερικής συμπερίληψης¹ στην Πρωτοβάθμια υποστηρίζονται 21.866 μαθητές από το σύνολο των 27.341 (δηλ. ποσοστό 80%), ενώ στις αντίστοιχες δομές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υποστηρίζονται 4.484 μαθητές σε σύνολο 8.670 (δηλ. ποσοστό 52%).
- Τέλος όσον αφορά τα ειδικά σχολεία, δηλαδή τις δομές που είναι απόλυτα διαχωριστικές από τα γενικά σχολεία, στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρακολουθούν 3.951 μαθητές από το σύνολο των 27.371 (δηλ. ποσοστό 14%), ενώ στα ειδικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας εγγεγραμμένοι είναι 3.910 μαθητές από τους 8.670 μαθητές (δηλ. ποσοστό 44%).

Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι αναφορικά με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ελλάδα, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση τους υποστηρίζει σε συμπεριληπτικά πλαίσια σε ποσοστό 86%, με τη συντριπτική πλειοψηφία βέβαια να είναι σε μερικώς συμπεριληπτικά πλαίσια (80%). Από την άλλη, το αντίστοιχο ποσοστό για τις δομές της δευτεροβάθμιας είναι 56%, με τα μερικώς συμπεριληπτικά πλαίσια να αποτελούν και εδώ την απόλυτη σχεδόν πλειοψηφία (52%). Οι παραπάνω ποσοστιαίες προσεγγίσεις δείχνουν με σαφήνεια τον δρόμο που έχει να διανύσει το

² Ο όρος χρησιμοποιείται στην Ελλάδα για να δηλώσει τον χρόνο παρακολούθησης των μαθητών στη γενική τάξη.

ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα προς την πλήρη συμπερίληψη. Επιπλέον, η σημαντική ποσοστιαία διαφορά των δύο βαθμίδων τονίζει την ανάγκη αλλαγών κυρίως στη δεύτερη βαθμίδα.

Επιπλέον σήμερα, η συζήτηση για την συμπερίληψη στο ελληνικό γενικό σχολείο είναι επίκαιρη, όσο ποτέ άλλοτε, καθώς με πρόσφατη τροπολογία (στις 15.02.2016) το Υπουργείο Παιδείας προτείνει η υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (που μέχρι πρόσφατα γινόταν σε Τμήματα ένταξης από ειδικούς εκπαιδευτικούς εκτός της γενικής τάξης) να γίνεται πλέον μέσα στην γενική τάξη με την κατάλληλη υποστήριξη και συνεργασία ειδικού και γενικού εκπαιδευτικού. Η συγκεκριμένη πρόταση αιτιολογήθηκε από τον Υπουργό Παιδείας με βάση τις αρχές της συμπερίληψης και σύμφωνα με τις πρακτικές και τα αποτελέσματα που εισηγούνται και υποστηρίζουν οι αρμόδιοι φορείς της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Παρά το γεγονός ότι η εν λόγω τροπολογία αποτελεί ένα βήμα προς την ενίσχυση των πλήρως συμπεριληπτικών πρακτικών στο ελληνικό σχολείο, στον κλάδο των εκπαιδευτικών αναπτύχθηκε μεγάλος σκεπτικισμός γύρω από το θέμα. Ο κύριος λόγος προβληματισμού των εκπαιδευτικών είναι το γεγονός ότι δεν έχει καθοριστεί το πλαίσιο εργασίας του ειδικού εκπαιδευτικού μέσα στην γενική τάξη, όπως επίσης και η διαδικασία συνεργασίας - συνεκπαίδευσης με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης. Ο σύλλογος των ειδικών εκπαιδευτικών της χώρας με σχετική ανακοίνωσή του έκανε γνωστό πως η συγκεκριμένη τροπολογία μεταφράζεται σε κατάργηση των Τμημάτων Ένταξης και οδηγεί τους μαθητές που υποστηριζόταν σε αυτά, στην γενική τάξη χωρίς ουσιαστική υποστήριξη. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ιδιαίτερα, οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών ενισχύονται επιπλέον από την ύπαρξη πολλών διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων και την κυριαρχία του εξεταστικοκεντρικού συστήματος αξιολόγησης των μαθητών.

Μέσα στο κλίμα που επικρατεί στα εκπαιδευτικά θέματα στην Ελλάδα , όπου η βάση είναι αναμφισβήτητα διαχωριστική, υποστηριζόμενη από την ύπαρξη δύο αναγνωρισμένων ειδών εκπαίδευσης (γενικής και ειδικής). Οι ελλείψεις δεδομένες, αλλά και οι προβληματισμοί που εγείρονται από τις ρηξικέλευθες επιλογές του Υπουργείου παιδείας απολύτως δικαιολογημένοι. Με τη μελέτης περίπτωσης ενός γενικού γυμνασίου στην Ελλάδα θα επιχειρήσω ένα βήμα σε άγνωστα νερά, θέλοντας να βρω μια προοπτική για την επόμενη μέρα. Η «πολιτική της ένταξης», στην οποία βρίσκεται σήμερα το Ελληνικό Γενικό Γυμνάσιο, είναι σε θέση να μας οδηγήσει στην επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης; Είναι η συμπερίληψη η φυσική συνέχεια της ένταξης ή θα αποδειχθεί ότι έχουν παράλληλες πορείες με διαφορετικές αφετηρίες και διαφορετικούς στόχους; Και αν υποθέσουμε ότι θέλουμε να εργαστούμε κάτω από την «ομπρέλα» της συμπερίληψης, ποιες είναι οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν τις αρχές της; Πως διαμορφώνεται η θέση τους απέναντι στην έννοια της συμπερίληψης; Ποιες πρακτικές υιοθετούν ή μπορούν να υιοθετήσουν στην καθημερινότητα τους;

Τα παραπάνω ερωτήματα αποτέλεσαν το έναυσμα για την παρούσα εργασία και θα συνθέτουν το πρίσμα μέσα από το οποίο θα ερευνηθεί η σημερινή πραγματικότητα ενός σχολείου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Πρόκειται για ένα γυμνάσιο που φέρει τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και θα γίνει το όχημα για να διερευνηθεί η πορεία μέχρι την απόφαση για την επιλογή (ή όχι) της συμπεριληπτικής κατεύθυνσης.

ΜΕΡΟΣ ΙΙ – Η έρευνα

Τα βασικά ερωτήματα της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει σε βάθος ένα γενικό γυμνάσιο της Ελλάδας με κίνητρο να ανακαλύψει και να σκιαγραφήσει τη θέση που έχει ή που μπορεί να πάρει η συμπερίληψη σε αυτό . Πιο συγκεκριμένα, η διερεύνηση αυτή αφορά την διπλή υπόσταση της συμπερίληψης, ως έννοια και ως πρακτική . Το ενδιαφέρον, λοιπόν , της συγκεκριμένης έρευνας αφορά σε πρώτο επίπεδο το πώς αντιλαμβάνονται και τι νόημα δίνουν στην ιδέα της συμπερίληψης τα μέλη του σχολείου, όπως επίσης τις ενέργειες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή της. Η δυνατότητα να εκφραστούν ιδέες και προτάσεις για την επόμενη μέρα του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα, αποτελεί στόχο της εργασίας, σε δεύτερο επίπεδο. Για τον σκοπό αυτό, λοιπόν, και μετά από διαρκή αναζήτηση και αρκετές αναδιατυπώσεις κατέληξα στα παρακάτω 2 βασικά ερωτήματα:

- 1. Πως ερμηνεύουν την συμπερίληψη τα μέλη ενός γενικού γυμνασίου ;**
- 2. Ποιες ενέργειές τους υποστηρίζουν την εφαρμογή της και ποια εμπόδια προκύπτουν;**

Τα ερωτήματα αυτά καθόρισαν σε μεγάλο βαθμό την πορεία και το ενδιαφέρον μου κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση όσο και τις αποφάσεις που χρειάστηκε να παρθούν στην πορεία της έρευνας.

Μεθοδολογία

Στην πορεία προς την επιλογή της μεθόδου έρευνας πέρασα από διάφορα στάδια, κάνοντας υποθέσεις και σχέδια επί χάρτου τα οποία όμως άρχισαν να παίρνουν πιο

συγκεκριμένη μορφή καθώς προχωρούσα στην βιβλιογραφική ανασκόπηση. Πιο συγκεκριμένα, σε επίπεδο βιβλιογραφίας, και καθώς το ενδιαφέρον μου προσδιοριζόταν από το ερώτημα *«τι συμβαίνει με τη συμπερίληψη;»*, έβλεπα ότι οι πηγές και οι αναφορές για τα όσα συμβαίνουν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν περιορισμένες, σε αντίθεση με την πρωτοβάθμια. Επίσης, οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας είχαν μελετηθεί σε μικρότερο βαθμό από αυτών στην πρωτοβάθμια. Έτσι, ενισχυόταν όλο και περισσότερο η αρχική μου ιδέα να ασχοληθώ με την βαθμίδα στην οποία δουλεύω και είναι αυτή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Από την άλλη, τα βήματα μου στην επιλογή της μεθόδου και των εργαλείων της έρευνας οδηγούνταν από το γεγονός ότι ο στόχος μου ήταν να προσεγγίσω το θέμα της συμπερίληψης ως ένα φαινόμενο που αφορά όλους μέσα στο σχολείο και δεν περιορίζεται αποκλειστικά τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Το αρχικό ερώτημα *«τι συμβαίνει με την συμπερίληψη;»* διαμορφωνόταν κατά την βιβλιογραφική μελέτη στο *«τι συμβαίνει με την συμπερίληψη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;»* για να καταλήξει με τη μορφή του βασικού ερωτήματος *«τι συμβαίνει με τη συμπερίληψη στο συγκεκριμένο γυμνάσιο;»* με την υποστήριξη της υπόθεσης ότι κάθε περίπτωση είναι μοναδική και αξίζει μελέτης.

Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από *το γενικό* στο *ειδικό* καθώς και η ανάγκη για εμβάθυνση σε εμπειρίες και γεγονότα που σχετίζονται με την συμπερίληψη και η αναζήτηση νοήματος σε αυτά, φώτιζαν ως επιλογή την ποιοτική έρευνα. Η επιλογή αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με στοιχεία που συναντάμε στη βιβλιογραφία και συγκεκριμένα στο γεγονός ότι οι ποιοτικές μελέτες στοχεύουν στην απεικόνιση της αντίληψης, που αποτελεί τη βάση για τις ενέργειες των υποκειμένων της έρευνας. (Hatch, 2002; Denzin & Lincoln, 2005; Hitchcock & Huges, 2002; Woodside, 2010). Ενισχυτικά, στην παραπάνω τοποθέτηση λειτουργούν οι ερωτήσεις που ο Erickson (1986) προτείνει ότι θα πρέπει να

απασχολήσουν κάθε ερευνητή: «Τι ακριβώς συμβαίνει εδώ;» και « Τι σημαίνουν για τους πρωταγωνιστές τα γεγονότα αυτά;» (σελ. 124).

Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας στηρίζεται επιπλέον βιβλιογραφικά, από τους Denzin και Lincoln (2005), οι οποίοι ορίζουν την ποιοτική έρευνα ως πολυμεθοδική, που ακολουθεί συμμετοχική, ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στο υπό μελέτη θέμα. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι οι ερευνητές που ακολουθούν τις αρχές της ποιοτικής έρευνας μελετούν τα γεγονότα στο φυσικό τους περιβάλλον, προσπαθώντας να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν φαινόμενα που αφορούν στις έννοιες που οι άνθρωποι οικοδομούν.

Αναζητώντας το κατάλληλο είδος ποιοτικής έρευνας και με δεδομένο το προσωπικό μου ενδιαφέρον για το τι συμβαίνει με το σχολείο στο οποίο εργάζομαι, η επιλογή της μελέτης περίπτωσης διαφαινόταν ως η πλέον κατάλληλη. Με την πεποίθηση ότι η αξία της ποιοτικής προσέγγισης μέσω της μελέτης περίπτωσης έγκειται στην αποκάλυψη λεπτομερειών που με άλλες μεθόδους δεν θα ήταν εύκολο να αποκαλυφθούν, διαμορφώθηκε το πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

Σίγουρα υπάρχουν και επικριτές της μεθόδου, οι οποίοι εστιάζουν κυρίως στην έλλειψη γενικεύσιμων συμπερασμάτων από μία έρευνα που αφορά μία μόνο περίπτωση, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Οι επικρίσεις μπορεί να γίνουν ακόμα πιο έντονες όταν ο ερευνητής είναι μέλος του σχολείου και είναι πιθανό να επηρεάζει τα γεγονότα αλλά και να τα ερμηνεύει μονοδιάστατα και κατά το προσωπικό του συμφέρον.

Εστιάζοντας σε βασικά επιχειρήματα που αντικρούουν τις πιθανές επικρίσεις, θα παρουσιάσω παρακάτω τις μεθόδους συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκαν, οι οποίες είχαν στόχο την προσέγγιση του θέματος πολύπλευρα και σε βάθος. Στη συνέχεια θα προσεγγίσω τα ζητήματα ηθικής που με απασχόλησαν κατά την έρευνα, παρουσιάζοντας

τις κινήσεις που έγιναν για την οριοθέτηση του ρόλου μου ως ερευνήτρια, όπως επίσης και για την διασφάλιση της θέσης των συμμετεχόντων. Επιπλέον, παρουσιάζονται τα στοιχεία που αποτέλεσαν τη βάση για την υποστήριξη της «εμπιστευσιμότητας» της έρευνας και των αποτελεσμάτων της. Τέλος, παρουσιάζοντας με λεπτομέρειες τα χαρακτηριστικά του ερευνώμενου σχολείου και των συμμετεχόντων, με στόχο να αναδειχθούν τα στοιχεία που μπορούν να φανούν χρήσιμα και αξιοποιήσιμα για οποιοδήποτε μελλοντικό μελετητή .

Μέθοδοι συλλογής στοιχείων

Κατά την διεξαγωγή μίας μελέτης στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας και συγκεκριμένα στη μελέτη περίπτωσης, η συλλογή των δεδομένων έχει ως στόχο την καταγραφή πολλών πληροφοριών και λεπτομερειών για το ερευνώμενο θέμα. Επιπλέον, ο ερευνητής προσπαθεί να χρησιμοποιήσει διάφορα εργαλεία συλλογής δεδομένων με στόχο την ενίσχυση της εγκυρότητας των συμπερασμάτων του (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Οι μελετητές της ποιοτικής έρευνας υποστηρίζουν ότι η τριγωνοποίηση των δεδομένων, δηλαδή η επιβεβαίωση τους με περισσότερους από έναν τρόπους, μπορεί να επιτευχθεί με την παρατήρηση των όσων συμβαίνουν στο χώρο του αντικειμένου της έρευνας και με την συζήτηση με τα υποκείμενα της έρευνας, σε θέματα που αφορούν την ερμηνεία που δίνουν στα γεγονότα (Woodside, 2010). Η παρατήρηση αφορά τα υποκείμενα άμεσα, με τη συλλογή στοιχείων από γεγονότα και δραστηριότητες, αλλά και έμμεσα με την καταγραφή των αντιδράσεων τους απέναντι στα υπό μελέτη φαινόμενα (Flick, 2014). Ο στόχος παραμένει πάντα η σε βάθος διεξόδυση στην πραγματικότητα της μελέτης περίπτωσης.

Η μελέτη της βιβλιογραφίας έδειξε ότι σε πολλές περιπτώσεις μελετητές που ασχολούνται με εκπαιδευτικά θέματα επιλέγουν την παρατήρηση μέσα στο σχολείο και

μέσα στην τάξη αλλά και τη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και σε κάποιες περιπτώσεις τους γονείς. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των Tony Booth και Mel Ainscow, οι οποίοι εργάστηκαν με τον τρόπο αυτό κατά τη συγγραφή του έργου τους “Index for Inclusion. Developing, learning and participations in schools.” τόσο κατά την πρώτη έκδοση όσο και στις αναθεωρήσεις του. Επιπλέον, στο ίδιο μήκος κύματος στο βιβλίο “The inclusive school: sustaining equity and standards” της Judy Kugelmass παρουσιάζονται στοιχεία από μελέτες που στηρίχθηκαν στην παρατήρηση και σε συνεντεύξεις μελών σχολείων, τονίζεται μάλιστα ιδιαίτερα από τη συγγραφέα η σημασία της οικειοθελούς συμμετοχής των μελών των σχολείων. Αντίστοιχα και στο βιβλίο «Παιδαγωγικές της συμπερίληψης» επιμέλειας του Παναγιώτη Αγγελίδη συναντάμε την επιλογή της μελέτης περιπτώσεων σχολείων, είτε μεμονωμένα είτε συγκριτικά. Επίσης, αναφέρονται ενδεικτικά μελέτες που χρησιμοποιήθηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας εργασίας και έχουν χρησιμοποιήσει τις προαναφερόμενες μεθόδους συλλογής των δεδομένων: η μελέτη των Elias Avramidis , Phil Bayliss & Robert Burden (2002) με τίτλο “Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England” η μελέτη του Angelides Panayiotis με τίτλο “Generation Division in Cyprus Education? Different Attitudes to Education from Younger and Older Teachers” και η μελέτη της Loraine McKay (2015) με τίτλο “Beginning teachers and inclusive education: frustrations, dilemmas and growth”

Με γνώμονα την επίτευξη επιβεβαίωσης των δεδομένων από περισσότερες πηγές, επιλέχθηκαν για την παρούσα έρευνα η παρατήρηση στο χώρο του σχολείου και οι συνεντεύξεις με τα μέλη του. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την παρατήρηση στο χώρο του σχολείου, τηρώντας και την πρόταση για την όσο το δυνατό μεγαλύτερη διάρκεια, ξεκίνησε το Νοέμβριο του 2015 και διήρκεσε μέχρι τον Απρίλιο του 2016. Επίσης, επιλέχθηκε να γίνει παρατήρηση τόσο στη βάση της συμμετοχικής παρατήρησης, μέσα

από τη διοργάνωση ενός ντοκιμαντέρ με τη συμμετοχή μαθητών και καθηγητών, όσο και της μη συμμετοχικής παρατήρησης, με την παρουσία μου μέσα στις τάξεις εν ώρα μαθήματος. Από την άλλη, οι συνεντεύξεις αφορούσαν διάφορα μέλη του σχολείου - τη διευθύντρια, 7 εκπαιδευτικούς, 4 μαθητές και 3 γονείς - και είχαν διαφορετική δομή για κάθε ομάδα καθώς διαφορετικά ήταν και τα θέματα ενδιαφέροντος όπως διαμορφώνονταν κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων.

Συμμετοχική παρατήρηση

Το εγχείρημα της συλλογής δεδομένων μέσα από το Ντοκιμαντέρ στηρίχθηκε στις προτάσεις της συμμετοχικής παρατήρησης, σύμφωνα με την οποία ο ερευνητής ως μέλος της διαδικασίας μπορεί να αποκτήσει εμπειρίες από τις αντιδράσεις των υποκειμένων στις πραγματικές συνθήκες (Hitchcock & Hughes, 2002). Επιπλέον, η επιρροή της συγκεκριμένης δράσης πέρα από τα χρονικά όρια της πραγματοποίησής της, έδωσε τη δυνατότητα καταγραφής γεγονότων μέσα από την εξέλιξή τους.

Τα πρώτα στοιχεία άρχισαν να καταγράφονται, με την μορφή σημειώσεων στο προσωπικό μου ημερολόγιο, με αφορμή την δημιουργία του ντοκιμαντέρ με την συμμετοχή των μαθητών για την Παγκόσμια Ημέρα Ατόμων με Αναπηρία. Η ιδέα για το εν λόγω ντοκιμαντέρ πήρε μορφή μέσα από δύο διαφορετικές ανάγκες. Πρώτον, ήταν η ανάγκη να εμπλέξω τους μαθητές στη δράση με αφορμή τις 3/12, καθώς κατά παράδοση εκείνη την ημέρα γίνονται στο σχολείο κάθε χρόνο δραστηριότητες ευαισθητοποίησης για το θέμα της αναπηρίας. Τέτοιου είδους δράσεις ακολουθούνται από το σχολείο, με αφορμή τις «παγκόσμιες ημέρες ευαισθητοποίησης», ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν διάφορες όψεις της πραγματικότητας. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, σκέφτηκα πως η δημιουργία του ντοκιμαντέρ θα ήταν μία καλή ευκαιρία για να αρχίσω να καταγράφω τις απόψεις και τις αντιδράσεις των μαθητών και των καθηγητών του σχολείου στο κεντρικό

ερώτημα του ντοκιμαντέρ: *μπορούν όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως των δυσκολιών τους και των διαφορών τους, να εγγραφούν στο Γυμνάσιο της γειτονιάς τους;*.

Αρχικά, απευθύνθηκα σε μία ομάδα μαθητών της Γ τάξης, με τους οποίους έχουμε συνεργαστεί και σε άλλες δράσεις και αφού τους περιέγραψα την ιδέα για την υλοποίηση του ντοκιμαντέρ, συμφώνησαν να συμμετέχουν ως δημοσιογραφική ομάδα, ενώ εγώ ανέλαβα το κομμάτι του συντονισμού και της βιντεοσκόπησης. Έτσι με τον τρόπο αυτό, από την μία υπήρχε η ενεργή συμμετοχή πολλών μαθητών και καθηγητών, που ήθελαν να μιλήσουν για το ζήτημα της ισότιμης παρουσίας όλων στο σχολείο και από την άλλη κατάφερα να αποφύγω τον συνηθισμένο τρόπο παρατήρησης όπου ο ερευνητής κυκλοφορεί μέσα στο σχολείο με το σημειωματάριο του, παρακολουθώντας και κρατώντας ημερολόγιο συμβάντων.

Ο αρχικός στόχος ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις τόσο των μαθητών όσο και των καθηγητών του σχολείου σχετικά με το ζήτημα της διαφορετικότητας με αφορμή θέματα που προκύπτουν από «τα προφανή», δηλαδή από σωματικές ή άλλες αναπηρίες. Στην πορεία, βέβαια, τα θέματα του ενδιαφέροντος αφορούσαν το τι θα πρέπει να γίνει στο σχολείο για να μπορεί να εξυπηρετήσει όλους τους μαθητές. Έτσι, ως συντονίστρια έδωσα στη δημοσιογραφική ομάδα υλικό με ερωτήσεις που αφορούσαν κάποια γενικά θέματα για την Παγκόσμια ημέρα ευαισθητοποίησης για την αναπηρία, όπως: «Τι είναι αναπηρία;» ή «Ποιες είναι οι μορφές αναπηρίας;» ή «Ποια νομίζεις ότι είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας μαθητής με αναπηρία;». Τα θέματα αυτά, αν και σε πρώτη ανάγνωση δεν σχετίζονταν άμεσα με τα βασικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, αποσκοπούσαν στο να μου δώσουν πληροφορίες για την θέση των μαθητών απέναντι στην αναπηρία, ως την μία από τις πιο αναγνωρίσιμες μορφές διαφορετικότητας. Επιπλέον, συμπεριέλαβα ερωτήσεις που αφορούσαν θέματα συμπερίληψης όπως

«Πιστεύει ότι μπορούν όλα τα παιδιά να πάνε στο σχολείο της περιοχής τους σήμερα;» ή «Τι θα έπρεπε να αλλάξει στο σχολείο σήμερα για να μπορούν όλα τα παιδιά να έρχονται σε αυτό;». Η ομάδα επεξεργάστηκε τις ερωτήσεις και κατέληξαν σε 10 βασικές ερωτήσεις (παράρτημαΙΙΙ) για τις συνεντεύξεις με τους συμμαθητές τους. Για τις συνεντεύξεις των καθηγητών υπήρξαν επιπρόσθετα ερωτήσεις που αφορούσαν τις προσωπικές εμπειρίες τους από σχολεία με συμπεριληπτικό ή όχι προσανατολισμό.

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τον κάθε μαθητή- δημοσιογράφο να βρει 4 ή 5 μαθητές που να θέλουν να συμμετέχουν ως συνεντευξιζόμενοι αλλά και 1 καθηγητή από τον οποίο θα ήθελαν να πάρουν συνέντευξη για το θέμα. Καταλήξαμε βέβαια για λόγους έλλειψης χρόνου να περιοριστούμε σε λιγότερους μαθητές από αυτούς που ήθελαν να συμμετάσχουν. Έτσι, σε διάστημα 2 εβδομάδων διεκπεραιώθηκαν 44 συνεντεύξεις μαθητών (κατά μέσο όρο 7 λεπτά η κάθε μία) και 12 συνεντεύξεις καθηγητών (κατά μέσο όρο 12 λεπτά η κάθε μία). Επιπλέον έγινε αυτοψία στους χώρους του σχολείου, με βιντεοσκόπηση, στα πλαίσια του ελέγχου της προσβασιμότητας. Το υλικό ξεπέρασε σε διάρκεια βιντεοσκόπησης τις 5 ώρες, αλλά μετά από κατάλληλη ηλεκτρονική επεξεργασία αποθηκεύτηκε σε μορφή ταινίας διάρκειας 1 ώρας και 12 λεπτών και προβλήθηκε στα πλαίσια των δράσεων στις 3 Δεκέμβρη σε 2 τμήματα του σχολείου (με αφορμή την Παγκόσμια ημέρα Ατόμων με αναπηρία).

Το εν λόγο Ντοκιμαντέρ, τόσο στη φάση της παραγωγής του όσο και στη φάση της προβολής του, αποτέλεσε την αφορμή για διάφορες συζητήσεις με τους μαθητές, οι οποίες ξεκινούσαν με ζητούμενο την διερεύνηση των απόψεων τους για την συμπερίληψη μαθητών με δυσκολίες στο σχολείο και επεκτείνονταν στο ζήτημα της συμπερίληψης όλων των μαθητών της περιοχής στο σχολείο. Επίσης, πολλές από τις συζητήσεις είχαν ως θέμα την ίδια την διαφορετικότητα, τις μορφές της, τις δυσκολίες της και τις λύσεις

που θα πρέπει να δοθούν, αποτελώντας την αφορμή για περαιτέρω ευαισθητοποίηση. Τέλος, η αυτοψία στο σχολείο και ο έλεγχος προσβασιμότητας των χώρων έδωσε ήδη μέσα στην χρονιά καρπούς, καθώς δρομολογήθηκαν αλλαγές όπως η μεταφορά των βρυσών της αυλής σε καταλληλότερο χώρο, ζήτημα που είχαν θέξει οι ίδιοι μαθητές στο ντοκιμαντέρ.

Η επίδραση του Ντοκιμαντέρ στη συλλογή στοιχείων συνεχίστηκε για όλη τη χρονιά καθώς οι μαθητές που δεν το είχαν δει στις 3/12/2015, συζητούσαν μαζί μου για αυτό αναμένοντας τον προγραμματισμό της προβολής του για εκείνους. Ταυτόχρονα, αποτέλεσε την αφορμή για να συμμετάσχει στο σχολείο στην εκπαιδευτική εβδομάδα της ActionAid Hellas στις 16-24/04/2016, που φέτος είχε θέμα « Σχολείο ανοιχτό για όλους».

Για την παρούσα εργασία χρησιμοποίησα ευρήματα από τις συνεντεύξεις και τις σημειώσεις που κρατούσα κατά την διάρκεια προετοιμασίας του ντοκιμαντέρ και είχαν σχέση με το ζήτημα της συμπερίληψης στο σχολείο. Επιπλέον, ήταν πολύ χρήσιμη η εμπειρία που απέκτησα, συζητώντας με τους μαθητές με κάθε ευκαιρία, για το πώς το σχολείο μας θα μπορούσε να γίνει πιο συμπεριληπτικό. Επίσης, η εμπλοκή μου στο εγχείρημα αυτό έκανε πιο απλή τη συνέχεια των παρατηρήσεων μου μέσα στις τάξεις αλλά και τις προσωπικές συνεντεύξεις που πήρα, για τους σκοπούς της εργασίας, από τους καθηγητές και του μαθητές που επέλεξα, καθώς όλοι είχαν συνηθίσει να με βλέπουν να ερευνώ σημειώνοντας ή βιντεογραφώντας.

Μη συμμετοχική παρατήρηση

Σε δεύτερο επίπεδο, η συλλογή στοιχείων έγινε με την παρουσία μου σε τάξεις και την παρατήρηση σε ώρες διδασκαλίας το διάστημα Ιανουαρίου – Μαρτίου 2016. Οι παρατηρήσεις αφορούσαν τα εξής μαθήματα:

- 1) Γεωγραφία της Α τάξης (3 φορές)
- 2) Οικιακή Οικονομία της Α τάξης (2 φορές)
- 3) Αρχαίων Β τάξης (3 φορές)
- 4) Αρχαίων Γ τάξης (2 φορές)
- 5) Project Γ τάξης (2 φορές)
- 6) Μαθηματικά Β τάξης (3 φορές)
- 7) Νεοελληνικής Γλώσσας Α τάξης (1 φορά, με αφορμή δράση για την ημέρα εναντίον του ρατσισμού).

Η παρατήρηση των μαθημάτων μέσα στις τάξεις στηρίχθηκε στο πρότυπο της «θεατής μη συμμετοχικής» παρατήρησης, καθώς η παρουσία μου ήταν γνωστή στα μέλη της τάξης αλλά δεν είχα καμία συμμετοχή στις δραστηριότητές τους (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Με στόχο να αντισταθμιστεί το μειονέκτημα των πιθανών αντιδράσεων των μελών στην παρουσία μου οι παρατηρήσεις δεν περιορίστηκαν στη μία φορά. Η παρατήρηση επιλέχθηκε ως πηγή συλλογής άμεσων πληροφοριών, στο χρόνο και στον χώρο, που συμβαίνουν. Επιπλέον, η καταγραφή των στοιχείων γινόταν σε συνεχή λόγο. Στην πορεία και μετά τις πρώτες παρατηρήσεις είχα καταλήξει στα καίρια ζητήματα που αφορούσαν την έρευνα. Ο σκοπός άλλωστε ήταν να καταγραφούν τα στοιχεία που σχετίζονται ή όχι με συμπεριληπτικές πρακτικές με βάση τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και όχι η αποτύπωση όλων όσων συμβαίνουν μέσα στο μάθημα. Κάτι τέτοιο άλλωστε θα ήταν αδύνατο με δεδομένο ότι τα μέσα που διέθετα ήταν το χαρτί και το μολύβι και όχι κάποια κάμερα.

Συγκεκριμένα, η καταγραφή στοιχείων αφορούσε πρακτικά θέματα όπως : την υποδοχή των μαθητών, τις θέσεις τους μέσα στην αίθουσα, την χρήση τεχνολογικών μέσων στη διδασκαλία και την ύπαρξη διαφοροποιημένου υλικού. Επίσης, κατέγραφα

λεπτομέρειες σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών με ερωτήσεις στο μάθημα και την ανταπόκρισή τους στις ερωτήσεις του καθηγητή. Παρατηρώντας τους καθηγητές σημείωνα τις προσπάθειές τους να εμπλέξουν στο μάθημα όλο και περισσότερους μαθητές και τα σχόλια που έκαναν για να ενθαρρύνουν κάποιες προσπάθειες. Στο τέλος της ώρας πάντα σημείωνα πως δινόταν οι εργασίες για το σπίτι και ένα σχόλιο για το κλίμα της τάξης όπως το είχα εισπράξει. Σε κάποιες περιπτώσεις εμφανίστηκαν στιγμές έντασης οι οποίες καταγράφηκαν, αν και ήταν ελάχιστες και μικρές σε διάρκεια.

Η επιλογή των μαθημάτων παρατήρησης έγινε με βάση την ποικιλία σε τάξεις και γνωστικά αντικείμενα και σύμφωνα με το γεγονός ότι οι εισηγητές- καθηγητές θα ήταν επιπλέον στην ομάδα των συνεντευζιζόμενων. Για να εξασφαλισθεί ότι η παρατήρηση θα δώσει αποτελέσματα υπό όσο γίνεται πιο ρεαλιστικές συνθήκες, οι συνάδελφοι καθηγητές ήταν ενημερωμένοι για την έρευνά και είχαν δώσει την συγκατάθεσή τους να συμμετάσχουν χωρίς, όμως, να ξέρουν την ημέρα και την ώρα που θα τους επισκεπτόμουν στην τάξη. Η ενημέρωσή τους γινόταν την ίδια μέρα, 1 με 2 διδακτικές ώρες πριν την επίσκεψή μου.. Κατά την παρατήρησή εντός της τάξης κρατούσα σημειώσεις που αφορούσαν το σύνολο των μαθητών.

Οι συνεντεύξεις

Το τρίτο επίπεδο της έρευνας διενεργήθηκε χρονικά παράλληλα με το δεύτερο και αφορούσε προσωπικές συνεντεύξεις της Διευθύντριας του σχολείου, 7 καθηγητών, 4 μαθητών και 3 γονέων. Χρησιμοποιήθηκαν τόσο δομημένες συνεντεύξεις όσο και ημιδομημένες. Οι συνεντεύξεις επιλέχθηκαν καθώς αποτελούν ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας. Με τη χρήση της συνέντευξης ο ερευνητής έχει την δυνατότητα να δώσει τον λόγο στα υποκείμενα της έρευνας και να οδηγηθεί πιο κοντά στις απόψεις και τις πεποιθήσεις τους. Επιπλέον, οι δομημένες συνεντεύξεις

χρησιμοποιούνται για τη μελέτη της στάσης των υποκειμένων απέναντι σε ένα φαινόμενο. Η επιλογή των ερωτήσεων από τον ερευνητή του δίνει τη δυνατότητα να ελέγχει σε μεγάλο βαθμό το πλαίσιο του ενδιαφέροντος και να επικεντρώνεται σε στοιχεία που έχουν σχέση με το θέμα του (Hitchcock & Huges, 2010).

Η δομή των συνεντεύξεων

- Οι συνεντεύξεις των 5 εκπαιδευτικών της γενικής τάξης ήταν δομημένες στηριζόμενες σε 13 συγκεκριμένες ερωτήσεις (παράρτημα Ι) και είχαν σκοπό να προσεγγίσουν και τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Βέβαια, κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων σε κάποιες περιπτώσεις τα ερωτήματα τροποποιούνταν ή συμπληρωνόταν από άλλα, ανάλογα με την πορεία της συζήτησης.
- Η συνέντευξη με την διευθύντρια ήταν ημιδομημένη, με θέμα την συμπερίληψη μέσα από 3 άξονες – μαθητές, γονείς και καθηγητές.
- Η συνέντευξη με την συνάδελφο φιλόλογο στο Τμ. Ένταξης, αφορούσε κυρίως την εμπειρία της από συνδιδασκαλίες που έκανε φέτος.
- Ο Φυσικός του Τμ. Ένταξης συμμετείχε στην έρευνα ως ο συνάδελφος με την μικρότερη εμπλοκή με τις διαδικασίες που έχει υιοθετήσει το σχολείο, καθώς έχει την λιγότερη προϋπηρεσία στο ερευνώμενο σχολείο.
- Οι συνεντεύξεις με τους μαθητές και τους γονείς ήταν δομημένες και στηρίχθηκαν στις αφορμές που πήρα από τις απαντήσεις τους σε ερωτηματολόγια των 24 σημείων (παράρτημα ΙΙ), όπως μεταφράστηκαν από τα εργαλεία που προτείνουν οι Booth και Ainscow στο έργο τους Index For Inclusion (2011). Στην επόμενη ενότητα γίνεται εκτενής αναφορά στη συγκεκριμένη μελέτη και στους λόγους που την επέλεξα ως βάση για την διερεύνηση των απόψεων των μαθητών και των γονιών περί συμπερίληψης στο συγκεκριμένο σχολείο.

Το 2000, στην Μ. Βρετανία, οι καθηγητές Booth και Ainscow παρουσίασαν ένα εργαλείο που μπορούσε αρχικά να διερευνήσει το επίπεδο συμπερίληψης ενός σχολείου και στη συνέχεια να δώσει προτάσεις για πρακτικές που θα συντελούσαν στην βελτίωσή του. Οι συγγραφείς εργάστηκαν με γνώμονα την ιδέα ότι η συμπερίληψη αφορά όλους τους μαθητές όπως επίσης και τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους. Το εργαλείο πήρε το όνομα «Δείκτης ή συντελεστής για την συμπερίληψη» (Index for inclusion).

Στην πραγματικότητα πρόκειται για μία μελέτη που πήρε μορφή μετά από τριετή έρευνα με την συμμετοχή μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και φορέων της εκπαίδευσης και της κοινωνίας στη Μ. Βρετανία. Η αρχική μορφή εφαρμόστηκε σε 6 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενώ σε δεύτερη φάση μία βελτιωμένη έκδοση υιοθετήθηκε από 17 σχολεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα σχολεία που συμμετείχαν βρήκαν έναν τρόπο να αυτό-αξιολογηθούν και να εντοπίσουν τα αδύνατα σημεία τους. Στην ουσία, η διερεύνηση του κάθε σχολείου, με την χρήση του «δείκτη», γίνεται μέσα από τρεις διαστάσεις: την κουλτούρα του, την πολιτική που το διέπει και τις πρακτικές που εφαρμόζονται σε αυτό. Οι τρεις αυτές διαστάσεις προσεγγίζονται από τις απαντήσεις των εμπλεκόμενων σε κατάλληλα επιλεγμένα ερωτήματα-δείκτες, που είναι κατανομημένοι σε ενότητες των τριών διαστάσεων. Έτσι συναντάμε μία πυραμοειδή κατασκευή όπου στην κορυφή συναντάμε τις τρεις διαστάσεις, στο παρακάτω επίπεδο βρίσκονται 6 ενότητες (2 για κάθε διάσταση), πιο κάτω συναντάμε 44 δείκτες (βασικά ερωτήματα) και πιο κάτω συναντάμε επιπλέον υπό-ερωτήματα για κάθε δείκτη, ανάλογα με το βάθος της διερεύνησης που επιθυμεί το σχολείο να φτάσει.

Αποδεικτικό στοιχείο της ευρείας χρήσης του συγκεκριμένου εργαλείου αποτελεί το γεγονός ότι από το 2000, πολλά κράτη ενδιαφέρθηκαν και υιοθέτησαν την μέθοδο,

μεταφράζοντας τους δείκτες και τα υπό-ερωτήματα στην δική τους γλώσσα αλλά και στο δικό τους περιεχόμενο. Χαρακτηριστικά, αναφέρονται οι: Αυστρία, Βέλγιο, Βουλγαρία, Δανία, Γερμανία, Ουγγαρία, Ιταλία, Μάλτα, Ολλανδία, Νορβηγία, Πορτογαλία, Ισπανία, Ελβετία, Ουκρανία, Ηνωμένο Βασίλειο, Γαλλία, Κίνα, Η.Π.Α, Αυστραλία, Ζηλανδία και Ινδία, επιπλέον το 2001 ζητήθηκε από την UNESCO μία μελέτη του «δείκτη» για την προσαρμογή του σε θέματα συμπερίληψης που αφορούν τις χώρες του Νότου.

Στην Ελλάδα, δεν έχει υπάρξει η μετάφραση του συγκεκριμένου εργαλείου και κατά συνέπεια δεν έχει εφαρμοστεί η μέθοδος σε κάποιο ελληνικό σχολείο. Μέρος της παρούσας εργασίας αποτελεί η μετάφραση και η προσαρμογή στα ελληνικά δεδομένα των δύο βασικών ερωτηματολογίων της πρωτότυπης έρευνας, που είναι τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Επιπλέον, με κριτήριο το ότι πρόκειται για ένα εργαλείο που έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές άλλες ευρωπαϊκές χώρες αποφασίστηκε η χρήση των δύο ερωτηματολογίων στην παρούσα έρευνα. Στο σημείο αυτό θα ήθελα να τονίσω ότι τα μεταφρασμένα ερωτηματολόγια του Δείκτη Συμπερίληψης χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα ως βάση για περεταίρω συζήτηση με τους επιλεγμένους μαθητές και τους γονείς και όχι όπως προτείνεται από τους συγγραφείς ως εργαλείο ανίχνευσης του συμπεριληπτικού επιπέδου του ερευνώμενου σχολείου.

Ολοκληρώνοντας με την παρουσίαση των εργαλείων συλλογής των δεδομένων και έχοντας περιγράψει την πορεία διεξαγωγής της έρευνας, η συζήτηση και το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στο ζήτημα της ηθικής και του ελέγχου των δεδομένων ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους.

Ζητήματα ηθικής και εμπιστευσιμότητας³.

Ο ρόλος του ερευνητή σε κάθε έρευνα που διέπεται από τις αρχές της ποιοτικής προσέγγισης είναι καίριος και καθοριστικός (Eisner,1991). Στη συγκεκριμένη, αντίστοιχα, εργασία οι επιλογές που έγιναν για τα βασικά ερωτήματα, τα εργαλεία έρευνας, τον προσδιορισμό του αντικειμένου και των υποκειμένων καθώς και την εκτίμηση των κρίσιμων ευρημάτων και την εξαγωγή των συμπερασμάτων, διέπονται από την υποκειμενικότητα της προσωπικότητας της συγγραφέως.

Βέβαια, ο στόχος της παρούσας εργασίας ξεπερνά το προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας και μέσα από τη μελέτη τη θέση στις συμπερίληψης στο ερευνώμενο σχολείο, στοχεύει στο να αποκαλύψει τους παράγοντες που την επηρεάζουν θετικά και αρνητικά και φιλοδοξεί να δώσει προτάσεις για την «επόμενη μέρα» στο σχολείο. Είναι, λοιπόν, απαραίτητο στο σημείο αυτό να παρουσιαστούν οι κινήσεις που έγιναν ώστε να υποστηριχθεί η ηθική της έρευνας αλλά και η ποιότητά της.

Η ηθική της έρευνας

Στη προσπάθεια, λοιπόν, να διασφαλίσω ζητήματα που σχετίζονται με την ηθική της έρευνας συζήτησα από την αρχή της χρονιάς με τη διευθύντρια του σχολείου για την πρόθεση μου να διεξάγω την παρούσα έρευνα, τον σκοπό και το ενδιαφέρον μου για το θέμα και πήρα την σχετική άδεια. Επιπλέον, ο στόχος μου ήταν να αποσαφηνίσω το ρόλο μου ως ερευνήτρια και τα ζητήματα που βρίσκονται στο ενδιαφέρον της έρευνάς. Βέβαια, επειδή υπηρετώ στο εν λόγω σχολείο τα τελευταία 4 χρόνια και υπάρχει ήδη σχέση εμπιστοσύνης δεν χρειάστηκε να την πείσω για τις προθέσεις μου και τον σκοπό της έρευνας αλλά, ούτε και για το προσωπικό μου ενδιαφέρον για το θέμα της συμπερίληψης, καθώς στα προηγούμενα χρόνια το ζήτημα αυτό ήταν πάντα στις προτεραιότητές μου.

³ Μετάφραση της αγγλικής λέξης trustworthiness

Στη συνέχεια ενημέρωσα το σύλλογο διδασκόντων αλλά και την πρόεδρο του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων για το πόνημά μου. Τους εξήγησα το θέμα και τα βασικά στάδια της εργασίας μου, ζητώντας να μου δηλώσουν αν κάποιος δεν θα επιθυμούσε να συμμετάσχει, παρόλο που στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή δεν είχα ακόμα αποφασίσει για τους συναδέλφους που θα συμπεριελάμβανα στις συνεντεύξεις. Υπήρξε θετική ανταπόκριση από όλους τους συναδέλφους και όλοι δήλωσαν ότι θα ήταν διαθέσιμοι. Επίσης, θετική ήταν η πρόεδρος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, η οποία δήλωσε ότι θα συμμετείχε «με μεγάλη χαρά».

Όσο αφορά στους μαθητές, η ενημέρωσή τους γινόταν σταδιακά και με βάση την πορεία της έρευνας. Για τη συμμετοχή τους στο Ντοκιμαντέρ, οι μαθητές που θα εμφανίζονταν στην κάμερα προσκόμισαν τη συγκατάθεση των γονιών τους, με βάση την προβλεπόμενη διαδικασία που υπάρχει για την βιντεοσκόπηση δραστηριοτήτων του σχολείου. Στην παρατήρηση, όμως, μέσα στην τάξη αλλά και στις προσωπικές συνεντεύξεις των μαθητών, που έγιναν στα άλλα δύο στάδια της έρευνας, δεν χρησιμοποίησα την βιντεοσκόπηση παρά μόνο τις χειρόγραφες σημειώσεις καθώς δεν θα είχα την απαραίτητη κάλυψη, εφόσον δεν επρόκειτο για σχολικές δραστηριότητες. Βέβαια και στην περίπτωση των συνεντεύξεων των μαθητών εξασφάλισα την σύμφωνη γνώμη των γονιών τους.

Όταν ήρθε η ώρα για τις συνεντεύξεις, επέλεξα τους συνεντευξιζόμενους καθηγητές και τους ενημέρωσα ότι, για να έχω πληρέστερη εικόνα, εκτός από την συνέντευξη θα έκανα επιπλέον παρατήρηση μέσα στο μάθημά τους. Όλοι ανταποκρίθηκαν θετικά. Επιπλέον, τους εξήγησα ότι τα κρίσιμα θέματα, στα οποία θα εστιάζόταν η παρατήρησή μου, είναι αυτά που αφορούν πρακτικές συμπερίληψης και όχι θέματα που άπτονται στο γνωστικό αντικείμενο. Ένα βασικό μέλημα μου, άλλωστε, στο

θέμα της παρατήρησης, ήταν οι συνάδελφοι μου να μην αισθανθούν ότι κρίνονται για τις επιλογές τους μέσα στην τάξη. Για το λόγο αυτό με τον καθένα προσωπικά συζήτησα με λεπτομέρεια τον στόχο της εργασίας μου, που είναι να αναδείξει τη θέση της συμπερίληψης στο σχολείο και όχι να τους αξιολογήσει ως προς αυτήν. Για να εξασφαλίσω, βέβαια, ότι οι συνθήκες μέσα στην τάξη, τουλάχιστον όσον αφορά την προετοιμασία του μαθήματος, θα ήταν κοντά στην πραγματικότητα, ενημέρωνα τους συναδέλφους για την πραγματοποίηση της παρατήρησης την ίδια ημέρα και όχι πιο πριν.

Η σειρά με την οποία ακολουθούσα τη χρήση των ερευνητικών εργαλείων ήταν συγκεκριμένη και σταθερή. Πρώτα, γινόταν η βιντεοσκόπηση της συνέντευξης με τον εκπαιδευτικό, στη συνέχεια η καταγραφή της σε κείμενο με τα ερμηνευτικά σχόλια μου και έπειτα ο έλεγχός της από τον ίδιο, για να εξασφαλίσω την εμπιστοσύνη του για την μεταφορά των λόγων του και την ερμηνεία τους. Στην επόμενη φάση γίνονταν οι παρατηρήσεις μέσα στην τάξη και κατόπιν συνήθως ακολουθούσε μία άτυπη συζήτηση για τα βασικά στοιχεία που εντόπιζα. Οι συνάδελφοι είχαν όλοι ενδιαφέρον για τα σχόλια μου μετά την παρατήρηση και σε αρκετές περιπτώσεις η συζήτηση μας μετά την παρατήρηση έδωσε επιπλέον στοιχεία σχετικά με την αντίληψη των συναδέλφων για την συμπερίληψη και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή της.

Επιπρόσθετα, στην προσπάθεια μου να εξασφαλίσω σε ικανοποιητικό βαθμό την αποτελεσματικότητα των ερωτήσεων στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, διενέργησα αρχικά δύο δοκιμαστικές συνεντεύξεις σε συναδέλφους της γενικής και της ειδικής αγωγής και ζήτησα τις παρατηρήσεις τους σχετικά με τη δομή των ερωτήσεων. Οι τελικές ερωτήσεις διαμορφώθηκαν αφού έλαβα υπόψη και τις παρατηρήσεις τους. Επιπλέον, σε διάφορα στάδια της έρευνας συζητούσα με τη συνάδελφο της ειδικής αγωγής σχετικά με

την πορεία μου. Η συμμετοχή της στην διαμόρφωση των ερωτήσεων για το θέμα της συνδιδασκαλίας, στο οποίο είχε εμπειρία την τρέχουσα χρονιά, υπήρξε καθοριστική.

Συνοψίζοντας για το ζήτημα της ηθικής, θα έλεγα ότι με τις επιλογές μου στην παρούσα έρευνα προσπάθησα να κάνω σαφή και διακριτό το ρόλο μου ως ερευνήτρια, και να γνωρίσω στα υποκείμενα της έρευνας τους σκοπούς και τους στόχους των κινήσεων μου σε κάθε φάση της έρευνας. Επιπλέον, η ερμηνεία των δεδομένων έγιναν αντικείμενο συζήτησης με εμπλεκόμενους. Τέλος, για το ευαίσθητο σημείο της συμμετοχής των μαθητών προσπάθησα να διασφαλίσω την έγκριση των γονιών τους και να μην τους εκθέσω με οποιοδήποτε τρόπο.

Η εμπιστευσιμότητα της έρευνας

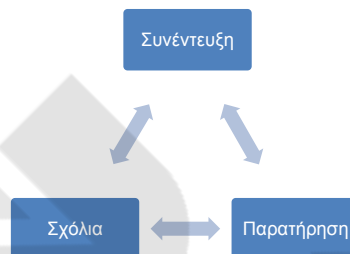
Υιοθετώντας την έννοια της εμπιστευσιμότητας, με βάση την πρόταση των Lincoln και Guba (2005), για το θέμα του ελέγχου της ποιότητας της έρευνας, τέθηκε ως βασικό κριτήριο η αξιοπιστία των δεδομένων. Πιο αναλυτικά, η αξιοπιστία αναφέρεται στην πίστη για την αλήθεια των δεδομένων. Αφορά τις ενέργειες και τις κινήσεις που έγιναν για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των δεδομένων και σχετίζονται με τις παρακάτω τεχνικές που ακολουθήθηκαν στη συλλογή των δεδομένων:

- (i) Συλλογή δεδομένων από διάφορες πηγές (συνεντεύξεις, παρατηρήσεις σε ώρα μαθήματος, παρατηρήσεις σε δραστηριότητα, άτυπες συζητήσεις).
- (ii) Παρατεταμένη ενασχόληση με το θέμα.
- (iii) Έλεγχος από τους συμμετέχοντες καθηγητές για την μεταφορά των λόγων τους και την ερμηνεία μου.
- (iv) Συμπερίληψη ατόμων από όλες τις ομάδες μελών του σχολείου, δηλαδή με την συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονιών στην έρευνα.
- (v) Εξασφάλιση της σύμφωνης γνώμη των γονιών για την συμμετοχή των μαθητών.

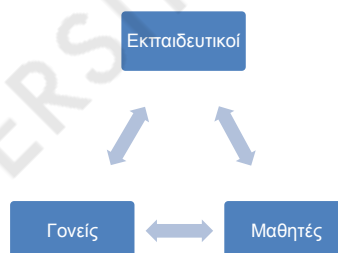
Επιπλέον, κατά την ανάλυση των δεδομένων η σύγκριση των στοιχείων γινόταν σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο γινόταν η σύγκριση ανάμεσα στα στοιχεία των συνεντεύξεων, των παρατηρήσεων και των σχολίων που είχαν καταγραφεί για κάθε υποκείμενο και σε δεύτερο επίπεδο ανάμεσα στα υποκείμενα για τις θέσεις τους στο ίδιο θέμα, ακολουθώντας το πρότυπο της τριγωνοποίησης στη μελέτη περίπτωσης (Woodside,2010).

Σχηματική αναπαράσταση

1^ο επίπεδο σύγκρισης (ανά υποκείμενο)



2^ο επίπεδο σύγκρισης (ανά θέμα)



Τέλος, καίριο κρίνεται το ζήτημα της λεπτομερούς περιγραφής των χαρακτηριστικών του αντικειμένου της έρευνας, που ακολουθεί, έτσι ώστε να υπάρχει σαφής εικόνα του πλαισίου εφαρμογής της παρούσας έρευνας. Άλλωστε, τα στοιχεία αυτά θα είναι απολύτως χρήσιμα για την απόφαση μεταφερσιμότητας των συμπερασμάτων της έρευνας σε ανάλογα σχολικά πλαίσια.

Το σχολείο της έρευνας

Το αντικείμενο της έρευνας είναι ένα γενικό γυμνάσιο με μαθητές ηλικίας 12-15 ετών που λειτουργεί από το 1990 σε επαρχιακή πόλη της Ελλάδας και από το 2007 ιδρύθηκε σε αυτό Τμήμα Ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.). Επιπλέον, στο σχολείο φοιτούν μαθητές από το Κέντρο Προστασίας Ανηλίκων της πόλης. Δηλαδή, πρόκειται για ένα γενικό γυμνάσιο που έχει τα γενικά χαρακτηριστικά του γυμνασίου και ταυτόχρονα υποδέχεται μαθητές από ευαίσθητες ομάδες. Η επιλογή του σχολείου δεν έγινε τυχαία καθώς πρόκειται για το σχολείο που υπηρετώ τα τελευταία 4 χρόνια ως καθηγήτρια Μαθηματικών, υποστηρίζοντας τους μαθητές του Τμ. Ένταξης. Ασφαλώς το προσωπικό μου ενδιαφέρον να καταγράψω τι ακριβώς συμβαίνει στο σχολείο σε σχέση με τη συμπερίληψη και η προοπτική να εμβαθύνω στα προβλήματα αλλά και τις δυνατότητες του, αποτέλεσαν το βασικό κίνητρο για την επιλογή μου.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε επίσημα την περίοδο από τον Νοέμβριο του 2015 ως τον Απρίλιο του 2016, αν και η παρουσία μου στο σχολείο τα τελευταία 4 χρόνια μου έδωσε τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσω επιπλέον στοιχεία από την εμπειρία και τις σχέσεις που έχω αναπτύξει με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου. Επιπλέον, για όσο διάστημα διήρκησε η συγγραφή της εργασίας είχα συνεχώς ερεθίσματα και στοιχεία από συζητήσεις κυρίως με τους συναδέλφους του σχολείου.

Στο ερευνώμενο σχολείο, την τρέχουσα σχολική χρονιά, ο συνολικός αριθμός των μαθητών είναι 242 από τους οποίους οι 25 παρακολουθούν το Τμήμα ένταξης. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είναι 35 από τους οποίους 4 (2 φιλόλογοι, 1 μαθηματικός και 1 φυσικός) διδάσκουν στο Τμήμα Ένταξης. Επιπλέον, η διευθύντρια του σχολείου υπηρετεί στη θέση αυτή για πρώτη φορά. Όμως, πρόκειται για καθηγήτρια του σχολείου τα τελευταία 15 χρόνια και επιπρόσθετα εκλέχθηκε στη θέση αυτή με την ψήφο των

συναδέλφων της. Για πρώτη φορά το 2015 ο σύλλογος διδασκόντων είχε δικαίωμα συμμετοχής στην επιλογή του διευθυντή της σχολικής μονάδας, μέσα από ένα σύστημα που συνυπολόγιζε τα τυπικά προσόντα (με μόρια) και την γνώμη του συλλόγου (ψηφοί).

Ειδικότερα, όσο αφορά τους μαθητές από ιδιαίτερα ευαίσθητες ομάδες, οι 25 είναι μαθητές του Τμ. Ένταξης και παρουσιάζουν διάφορες διαπιστωμένες ε.ε.α (γνωματεύσεις ΚΕΔΔΥ), επίσης υπάρχουν 5 μαθητές από το κέντρο προστασίας ανηλίκων της πόλης. Ειδικότερα για τους μαθητές του Τμ. Ένταξης: 4 μαθητές έχουν διαγνωστεί με Ειδική μαθησιακή δυσκολία – Δυσλεξία, 9 μαθητές με Γενικευμένες Μαθησιακές δυσκολίες, 2 μαθητές με δυσκολίες που σχετίζονται με ελλείμματα στον οπτικοχωρικό τομέα, 2 μαθητές με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (στο φάσμα του Αυτισμού), 4 μαθητές με σύνθετες γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες, 3 μαθητές με δυσκολίες μάθησης λόγω οριακού νοητικού δυναμικού και 1 μαθητής με δυσκολίες στο γραπτό λόγο. Οι μαθητές παρακολουθούν στο Τμήμα ένταξης τα μαθήματα της Νεοελληνικής γλώσσας, των Μαθηματικών, της Φυσικής και της Χημείας. Αυτό σημαίνει ότι, από το συνολικό 35ωρο εβδομαδιαίο πρόγραμμα βρίσκονται εκτός τάξης έως 11 ώρες.

Η επιλογή των συνεντευξιζόμενων

- Η επιλογή των καθηγητών έγινε με γνώμονα την ποικιλία σε εμπειρίες γύρω από τα 3 διαφορετικά τμήματα (γενικά- μεικτά – τμ. Ένταξης) που λειτουργούν στο σχολείο. Έτσι συμμετείχαν καθηγητές που έχουν μεικτά τμήματα σε κάθε διδασκαλία τους (2 περιπτώσεις), καθηγητής που έχει μόνο γενικά τμήματα (1 περίπτωση), καθηγητές που σε κάποιες περιπτώσεις διδάσκουν σε μεικτά τμήματα και σε κάποιες σε γενικά (2 περιπτώσεις) και 2 καθηγητές του Τμήματος ένταξης.

- Στην επιλογή των μαθητών για συνέντευξη κατέληξα μετά από πολύ σκέψη και αφού είχα συζητήσει με αρκετούς για σχετικά θέματα. Επέλεξα έτσι την πρόεδρο του 15-μελούς, έναν μαθητή από το Τμήμα Ένταξης και 2 μαθήτριες της Γ τάξης που συμμετείχαν στη παραγωγή του ντοκιμαντέρ.
- Η επιλογή των γονιών για συνέντευξη έγινε με γνώμονα την οικεία και έμπιστη σχέση που έχω μαζί τους, καθώς και τους 3 τους γνωρίζω περισσότερο από 2 χρόνια. Επιπλέον, στόχος μου ήταν οι συνομιλητές μου να είναι άτομα που γνωρίζω ότι δεν θα αποκρύψουν ή δεν θα ωραιοποιήσουν καταστάσεις, με δεδομένο ότι οι προθέσεις τους είναι πάντα για την βελτίωση των πρακτικών του σχολείου.

Λίγα λόγια για το προφίλ των συνεντευξιζόμενων

- **Οι εκπαιδευτικοί**

Αγγέλου Γιώργος, διδάσκει μαθηματικά 3 χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο, ενώ έχει προϋπηρεσία 15 χρόνων στη δημόσια εκπαίδευση. Αναφέρεται στην έρευνα ως «μαθηματικός γενικής τάξης».

Ευθυμιάδου Μελίνα, διδάσκει Γερμανικά τα τελευταία 10 χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο, ενώ έχει προϋπηρεσία 17 χρόνων στη δημόσια εκπαίδευση. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στην διδασκαλία της Γερμανικής Γλώσσας. Παρακολούθησε πρόγραμμα επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής το διάστημα Οκτώβριος 2014- Νοέμβριος 2015. Αναφέρεται στην έρευνα ως «καθηγήτρια ξένων γλωσσών».

Καρούτσου Θεοδώρα, διδάσκει φιλολογικά μαθήματα 21 χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο, ενώ έχει προϋπηρεσία 25 χρόνων στη δημόσια εκπαίδευση. Αναφέρεται στην έρευνα ως «φιλόλογος γενικής τάξης».

Κατσαβού Ελένη, διδάσκει φιλολογικά μαθήματα στο Τμ. Ένταξης 9 χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο, ενώ έχει προϋπηρεσία 15 χρόνων στη δημόσια εκπαίδευση. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στην Ειδική Εκπαίδευση. Αναφέρεται στην έρευνα ως «φιλόλογος του Τμ. Ένταξης».

Μπήλιου Κωνσταντίνα, διδάσκει φιλολογικά μαθήματα 7 χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο, ενώ έχει προϋπηρεσία 10 χρόνων στη δημόσια εκπαίδευση. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στην διδακτική της Ν.Γλώσσας. Αναφέρεται στην έρευνα ως «φιλόλογος μεικτής τάξης»

Χατζηγιάννη Μυρσίνη, διδάσκει Οικ.Οικονομία και επαγγελματικό προσανατολισμό 8 χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο, ενώ έχει προϋπηρεσία 16 χρόνων στη δημόσια εκπαίδευση. Αναφέρεται στην έρευνα ως «καθηγήτρια γενικής τάξης»

Τσορμπατζογλου Μιχάλης, δίδαξε φυσική στο Τμ. Ένταξης του συγκεκριμένου σχολείου από τον Μάρτιο του 2016. Εργάζεται στο χώρο της εκπαίδευσης τα τελευταία 8 χρόνια. Αναφέρεται στην έρευνα ως «φυσικός του Τμ. Ένταξης».

- Η διευθύντρια, Αναγνωστοπούλου Λίτσα, επιλέχθηκε για τη θέση αυτή τον Ιούνιο του 2015, μετά από ψηφοφορία που διεξήχθη μεταξύ 4 υποψηφίων (ψήφισαν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου) και με συνυπολογισμό των τυπικών τους προσόντων. Έχει προϋπηρεσία 27 χρόνων στη δημόσια εκπαίδευση, από τα οποία τα τελευταία 16 βρίσκεται στο ερευνώμενο σχολείο.

- **Οι γονείς**

Φαίδρα Σγουρίδου, πρόεδρος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και μητέρα μίας κόρης στην Γ γυμνασίου. Είναι συνταξιούχος νοσηλεύτρια και ενεργό μέλος εθελοντικών οργανώσεων.

Κατερίνα Γιαμουρίδου, μητέρα δύο μαθητριών του σχολείου στην Α και την Γ τάξη. Εργάζεται ως δασκάλα. Αναφέρεται στην έρευνα με τα αρχικά του ονόματός της.

Σταυρούλα Μίτζιλη, μητέρα μαθητή της Β τάξης. Ασχολείται με τα οικιακά. Αναφέρεται στην έρευνα με τα αρχικά του ονόματός της.

- **Οι μαθητές.**

Έφη Ράπτη, πρόεδρος του 15 μελούς, μαθήτρια της Γ τάξης.

Νίκη Σάλτα, μαθήτρια της Γ τάξης.

Βικτώρια Γιαμουρίδου, μαθήτρια της Γ τάξης.

Σταύρος Μίτζιλης, μαθητής της Β τάξης.

Έχοντας παρουσιάσει τα βασικά ερωτήματα της εργασίας, την πορεία και τη μέθοδο της έρευνάς, τα εργαλεία για τη συλλογή στοιχείων, τα ζητήματα που αφορούν την ηθική και το επίπεδο εμπιστευσιμότητας της έρευνας όπως επίσης και τα χαρακτηριστικά του ερευνώμενου σχολείου και των συμμετεχόντων στην έρευνα, στη συνέχεια ακολουθεί η ενότητα με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ – Τα αποτελέσματα της έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

Η ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα σχετίζεται κατά βάση με την ερμηνεία τους. Χαρακτηριστικά οι Lincoln και Guba (1985) αναφέρουν ότι το σημαντικό για τον ερευνητή κατά την ανάλυση των δεδομένων σε μία ποιοτική έρευνα είναι πρωτίστως «να βγάλει το νόημα» των δεδομένων και σε δεύτερο επίπεδο να «μεγιστοποιήσει την κατανόησή των φαινομένων της μελέτης». Επί της ουσίας η συζήτηση για την αντιστοίχιση των δεδομένων με το κατάλληλο νόημα στρέφεται γύρω από την κατάλληλη διαδικασία, η οποία αν και επηρεάζεται από την υποκειμενικότητα του ερευνητή, χρησιμοποιεί αναγνωρισμένες και αποδεκτές στρατηγικές ανάλυσης.

Οι στρατηγικές ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων έχουν απασχολήσει ιδιαίτερα τους μελετητές και υπάρχουν αντίστοιχα στη βιβλιογραφία αρκετές προτάσεις για τις επιλογές και τους «δρόμους» που μπορεί να ακολουθήσει κανείς κατά την ανάλυση των δεδομένων. Εστιάζοντας στην πρόταση του Uwe Flick στο *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* κρίνεται αποδεκτή η συμφωνία στην ιδέα της ύπαρξης δύο κυρίαρχων στρατηγικών. Η πρώτη στρατηγική χαρακτηρίζεται από την «συμπύκνωση» των δεδομένων, χρησιμοποιώντας ως μέθοδο την κωδικοποίηση τους. Ενώ, η δεύτερη αφορά την «επέκταση» των δεδομένων, μέσα από μία διαδικασία συγγραφής επεξηγήσεων για κάθε στοιχείο της έρευνας. Η παρουσίαση των δύο στρατηγικών με αντιπαραθετικό τρόπο δε σημαίνει ότι είναι αντικρουόμενες, καθώς τόσο στην πρώτη εμπεριέχεται ως ένα βαθμό η ερμηνεία των δεδομένων, αλλά και στη δεύτερη προϋποτίθεται ως ένα βαθμό η κωδικοποίηση και η οργάνωση τους.

Στην παρούσα εργασία η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων βασίστηκε στα προτεινόμενα της πρώτης στρατηγικής με γνώμονα την κατάλληλη κωδικοποίηση των δεδομένων και την οργάνωση τους σε βασικές θεματικές ενότητες. Η θεωρητική βάση της εν λόγω επιλογής είναι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου (Qualitative content analysis) , η οποία διακρίνεται από τη συστηματική περιγραφή της σημασίας των ποιοτικών δεδομένων και χαρακτηρίζεται από τη μείωση του όγκου των δεδομένων, την συστηματικότητα και την ευελιξία(Schreier,2012). Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκονται και οι προτάσεις της κωδικοποίησης με βάση την εγκατεστημένη θεωρία (grounded theory coding) , η οποία αρχικά είχε εκφραστεί από τους Barney Glaser and Anselm Strauss το 1967. Η λογική πίσω από την θεωρία είναι η εξαγωγή των συμπερασμάτων ως μία διαδικασία που κινείται συνεχώς ανάμεσα στην επαγωγική και την απαγωγική μέθοδο (Thornberg & Charmaz,2012).

Στην ουσία κατά την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η διαδικασία κατά την οποία αναζητείται μία κύρια ιδέα, κάτω από την οποία μπορούν να ομαδοποιηθούν πολλά δεδομένα (ιδέες, προτάσεις ή παρατηρήσεις) έτσι ώστε να περιοριστούν σε αριθμό οι κώδικες και τα φαινόμενα. Η διαδικασία αυτή ξεκίνησε με την καταγραφή των πρώτων δεδομένων από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Στην πρώτη ανάγνωση των δεδομένων γινόταν μία αρχική επεξεργασία που αφορούσε την κυρίαρχη ιδέα κάθε νοηματικής ενότητας. Στην πρώτη αυτή φάση λάμβανε μέρος επίσης μία αρχική ερμηνευτική διαδικασία, καθώς έπαιρνα αποφάσεις σχετικά με το τι είναι σημαντικό και τι όχι. Στην δεύτερη ανάγνωση των δεδομένων γινόταν η καταγραφή λεπτομερειών και μία πρώτη κωδικοποίηση των δεδομένων, με κατάλληλες λέξεις και διαφορετικά χρώματα στα κείμενα. Σε αυτό το επίπεδο και όταν είχα είδη προχωρήσει με την ανάλυση τριών συνεντεύξεων, είχαν αρχίσει να διαφαίνονται κοινά στοιχεία που επαναλαμβάνονταν αλλά και θεματικές που προσεγγίζονταν από διαφορετικές οπτικές.

Επίσης, είχαν αρχίσει να αποκαλύπτονται τα πεδία που θα ήταν χρήσιμο να παρατηρηθούν κατά τη διδασκαλία.

Ακολουθώντας την πρόταση της επιλεγόμενης στρατηγικής για συστηματικότητα στην καταγραφή και την επεξεργασία των δεδομένων , μετά τη δεύτερη ανάγνωση των συνεντεύξεων ακολουθούσε η παρατήρηση μέσα στην τάξη. Τα δεδομένα της παρατήρησης γίνονταν , στη συνέχεια, αντικείμενο μελέτης σε αντιπαραβολή με τα λεγόμενα του εκπαιδευτικού και δημιουργήθηκε ένα αρχείο όπου καταγράφονταν τα αποτελέσματα που ήταν συμφωνία με τις δύο πηγές καθώς και αυτά που εμφάνιζαν διαφορές.. Στη δεύτερη παρατήρηση μέσα στην τάξη το ενδιαφέρον εστιζόταν κυρίως στα στοιχεία που είχαν ήδη καταγραφεί. Σε αυτή τη φάση προκαλώντας μία συζήτηση με τον εκπαιδευτικό προσπαθούσα να αποσαφηνίσω τους παράγοντες που επηρέαζαν τα στοιχεία στα οποία είχε παρατηρηθεί ασυμφωνία στις δύο πηγές. Από αυτές τις άτυπες συζητήσεις διευκρινίστηκαν σε κάποιες περιπτώσεις κάποια ασαφή δεδομένα.

Ολοκληρώνοντας τις συνεντεύξεις των 5 εκπαιδευτικών της γενικής τάξης και τις παρατηρήσεις μέσα στην τάξη προχώρησα στην κωδικοποίηση των στοιχείων με κοινό τρόπο. Δημιουργήθηκαν 12 κοινές κατηγορίες θεμάτων και καταγράφηκαν οι ιδέες και τα ζητήματα που αναδεικνύονταν και υποστηρίζονταν από αυτές. Στο σημείο αυτό, με δεδομένη την ευελιξία που προτείνεται από την επιλεγόμενη στρατηγική ανάλυσης, οδηγούμενη από τα δεδομένα και τις ιδέες που είχαν ήδη διαφανεί, πήρα κάποιες αποφάσεις σχετικά με αυτά που έμοιαζαν ελλιπή. Τα δεδομένα βρίσκονταν πλέον στο κέντρο του ενδιαφέροντος στο σχεδιασμό των συνεντεύξεων της Διευθύντριας και των δύο εκπαιδευτικών του Τμήματος Ένταξης. Επιπρόσθετα, άρχισα να επεξεργάζομαι τα στοιχεία από το οπτικοποιημένο υλικό του Ντοκιμαντέρ, απομονώνοντας τα στοιχεία που σχετίζονταν με τις 12 κατηγορίες θεμάτων.

Παράλληλα προχωρώντας στις συνεντεύξεις των μαθητών και των γονιών η αρχική επεξεργασία αφορούσε μεμονωμένα τα δεδομένα των συνεντεύξεων τους. Καθώς οι συνεντεύξεις στηρίζονταν σε κοινά ερωτηματολόγια υπήρχε ήδη μια βασική κατηγοριοποίηση των απαντήσεων τους και ο στόχος της επεξεργασίας ήταν να διαφανούν κοινά σημεία και διαφορές τα οποία στη συνέχεια εντάχθηκαν στις 12 υποκατηγορίες. Δημιουργήθηκαν επιπλέον άλλες δύο κατηγορίες που αφορούσαν τις απόψεις των μαθητών και των γονιών για την προσωπική τους συμπερίληψη που δεν είχαν προκύψει από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων των καθηγητών.

Το επόμενο στάδιο της ανάλυσης αφορούσε τη σύνδεση των 14 κατηγοριών με τέτοιο τρόπο ώστε να απαντούν σε κάποια βασικά υποερωτήματα, στα οποία είχαν αναλυθεί τα 2 βασικά ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Δηλαδή, η ανάλυση των δεδομένων είχε ήδη οδηγήσει με επαγωγικό τρόπο στην αποκάλυψη κοινών θεμάτων και απαντήσεων. Γυρνώντας, όμως, πίσω στα δεδομένα μου δινόταν η ευκαιρία να αναζητήσω συνδέσεις και σχέσεις μεταξύ τους ώστε να επιβεβαιωθούν και απαγωγικά τα αποτελέσματα της έρευνας.

Οι βασικές θεματικές

Η ομαδοποίηση όλων των δεδομένων με τη χρήση των κοινών κωδικών είχε ως αποτέλεσμα, όπως προαναφέρθηκε, τη δημιουργία τεσσάρων βασικών θεματικών ενοτήτων.

- (i) *Η επιρροή της ποικιλομορφίας στην τάξη* . Η ενότητα αυτή περιέχει τους παράγοντες που εντοπίστηκαν από τα μέλη του σχολείου και σύμφωνα με τις απόψεις τους επηρεάζονται, είτε θετικά είτε αρνητικά, από την ύπαρξη μαθητών με πολλά διαφορετικά χαρακτηριστικά μέσα στην τάξη. Στην ενότητα αυτή συμπεριλήφθηκε επίσης και η υποκατηγορία που αφορά το πως αισθάνονται τα

μέλη του σχολείου απέναντι στην ποικιλομορφία των τάξεων. Η μελέτη του ζητήματος της ποικιλομορφίας απασχόλησε ιδιαίτερα τη μελέτη μου, καθώς με βάση την βιβλιογραφία η αναγνώριση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών αποτελεί τον πυρήνα των αναζητήσεων της συμπερίληψης.

(ii) *Θέματα προσωπικής συμπερίληψης.* Σε αυτή την ενότητα εντάχθηκαν τα στοιχεία εκείνα που αποκαλύπτουν την αίσθηση που έχει κάθε μέλος του σχολείου για την προσωπική του συμπερίληψη. Έχοντας ως βάση των επιλογών μου τη σκέψη ότι η συμπερίληψη αφορά το τι συμβαίνει στο σχολείο αλλά και το πώς αισθάνονται τα μέλη για αυτά που συμβαίνουν, οδηγήθηκα στη δημιουργία της ενότητας αυτής. Επιπλέον, συμπεριέλαβα και δεδομένα που προέκυψαν από τις συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την ευθύνη που θεωρούν ότι έχουν ή όχι για τη συμπερίληψη των υπολοίπων ενηλίκων μελών του σχολείου (συναδέλφους και γονείς).

(iii) *Η συμπερίληψη των μαθητών (τι συμβαίνει στο σχολείο;).* Η ενότητα αυτή αφορά τα στοιχεία που αποκαλύπτουν τη σχέση της συμπερίληψης με την πραγματικότητα της εφαρμογής της στο ερευνώμενο σχολείο. Στις υποκατηγορίες της αναφέρονται τόσο οι εφαρμοζόμενες συμπεριληπτικές πρακτικές όσο και τα εμπόδια που τις ανακόπτουν. Επίσης, αναδεικνύονται τα δεδομένα που αφορούν την αναγνώριση των ευθυνών των εκπαιδευτικών για το ζήτημα. Πρόκειται, δηλαδή, για την ενότητα που μας φέρνει μπροστά στο τι πραγματικά συμβαίνει στο σχολείο. Έτσι, ενώ στις δύο προηγούμενες ενότητες είδαμε τι πιστεύουν και πως νιώθουν τα μέλη, εδώ βλέπουμε τι κάνουν.

(iv) *Η «επόμενη μέρα» στο σχολείο.* Στην ενότητα αυτή περιέχονται δεδομένα που προέκυψαν από τους προβληματισμούς των μελών σχετικά με το ρόλο του γενικού γυμνασίου και τη σύνδεσή του με τις αρχές της συμπερίληψης, έτσι όπως

υποστηρίζεται από το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας σήμερα. Επιπλέον, αναδύθηκαν στοιχεία που αφορούν τα χαρακτηριστικά του ερευνώμενου σχολείου και πως μπορούν να συνδεθούν με την επιλογή του συμπεριληπτικού προσανατολισμού και τις ενέργειες που θα πρέπει να γίνουν. Πρόκειται, πιο απλά για την ενότητα που μας δίνει την δυνατότητα για μία «κλεφτή ματιά στο μέλλον».

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται οι 4 βασικές θεματικές με τις υποκατηγορίες τους:

Θεματικές ενότητες δεδομένων
<p>1. Η ποικιλομορφία στην τάξη:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Η αίσθηση των μελών για την ποικιλομορφία στην τάξη.b) Η επιρροή της ποικιλομορφίας στη μαθησιακή διαδικασία.c) Η επιρροή της ποικιλομορφίας στη κοινωνικοποίηση των μαθητών.d) Η επιρροή της ποικιλομορφίας στη ευαισθητοποίηση των μαθητών.
<p>2. Θέματα προσωπικής συμπερίληψης των μελών του σχολείου:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για την συμπερίληψή τους.b) Οι μαθητές μιλούν για την συμπερίληψή τους.c) Οι γονείς μιλούν για την συμπερίληψή τους.d) Η ευθύνη των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη των ενηλίκων μελών.
<p>3. Η συμπερίληψη των μαθητών (τι συμβαίνει στο σχολείο):</p> <ul style="list-style-type: none">a) Τα εφόδια των καθηγητών για συμπεριληπτικές πρακτικές.b) Τα προβλήματα – εμπόδια.c) Οι εμπειρίες από την χρήση συμπεριληπτικών πρακτικών.d) Η συνδιδασκαλία ως εμπειρία.
<p>4. Η επόμενη μέρα στο σχολείο:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Τα χαρακτηριστικά του σχολείου που μπορούν να στηρίξουν τον συμπεριληπτικό προσανατολισμό.b) Προτάσεις και ιδέες για το μέλλον.

Οι ενότητες που σχετίζονται με την ποικιλομορφία της τάξης και τα θέματα προσωπικής συμπερίληψης των μελών (1&2) απαντούν κυρίως στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας. Δηλαδή, δίνουν απαντήσεις για το πώς αισθάνονται τα μέλη του σχολείου απέναντι στη συμπερίληψη. Αντίστοιχα, οι ενότητες που έχουν σχέση με τα στοιχεία από την πραγματικότητα και τα χαρακτηριστικά του σχολείου (3&4) απαντούν στο 2^ο ερώτημα, που αφορά στις συμπεριληπτικές ενέργειες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο και μπορούν να αναπτυχθούν παραπέρα, αλλά και στα εμπόδια και τους προβληματισμούς που υπάρχουν.

Στο σημείο αυτό, βέβαια, θα ήθελα να αναφέρω ότι τα δύο ερευνητικά ερωτήματα δεν είναι εντελώς ανεξάρτητα μεταξύ τους, αντίθετα αλληλοεπηρεάζονται. Πιο συγκεκριμένα, από τη μία πλευρά το πώς αντιλαμβάνονται τα μέλη του σχολείου την συμπερίληψη επηρεάζει τις ενέργειές τους προς αυτή και από την άλλη οι επιτυχημένες ενέργειες όπως και τα εμπόδια που συναντούν διαμορφώνουν την στάση τους και τη δυναμική τους απέναντι στην συμπερίληψη. Έτσι, υπάρχουν στοιχεία και από τις 4 θεματικές που δίνουν απαντήσεις και στα 2 ερευνητικά ερωτήματα.

Στη συνέχεια ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας ανά θεματική ενότητα.

Ενότητα 1 . Η ποικιλομορφία στην τάξη.

1α . Αίσθηση των μελών για την ποικιλομορφία στην τάξη

Η παρουσίαση των δεδομένων για την συγκεκριμένη θεματική υποκατηγορία επιλέχθηκε να γίνει κατά ομάδα συμμετεχόντων. Δηλαδή, ξεχωριστά τα στοιχεία των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονιών καθώς υπάρχει διαφορετική προσέγγιση από κάθε ομάδα.

Οι εκπαιδευτικοί

Από τα δεδομένα της έρευνας βρέθηκαν διάφορες τοποθετήσεις σχετικά με το πώς αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο γεγονός ότι στις μέρες μας οι τάξεις αποτελούνται από μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά και ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, εκφράστηκε η άποψη ότι η ποικιλομορφία στην τάξη αποτελεί για τον εκπαιδευτικό πηγή περιορισμών και δεσμεύσεων όσον αφορά στην ύλη του γνωστικού αντικειμένου αλλά από την άλλη όταν καταφέρει να προσεγγίσει τις ανάγκες όλο και περισσότερων μαθητών απολαμβάνει ακόμα μεγαλύτερη ικανοποίηση από το έργο του. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε από τον μαθηματικό της γενικής τάξης:

« Η ποικιλομορφία μέσα στην τάξη είναι και πρόκληση και δυσκολία... λίγο και από τα δύο. Από τη μία πλευρά σίγουρα περιορίζεσαι. Δεσμεύεσαι να κάνεις κάποια πράγματα... Από την άλλη πλευρά βέβαια, είναι πολύ μεγαλύτερη η ικανοποίηση που νιώθεις σαν καθηγητής. Άρα είναι λίγο και από τα δύο, η αλήθεια είναι όμως ότι τις περισσότερες φορές μοιάζει περισσότερο σαν δυσκολία παρά σαν πρόκληση». Συμπληρωματικά η φιλόλογος της μεικτής τάξης αν και παραδέχεται επίσης τους περιορισμούς που βιώνει προσθέτει και μία άλλη διάσταση στο ρόλο της ποικιλομορφίας. Αναφέρεται στην διάσταση του ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου που επιβάλλει η ύπαρξη μαθητών με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες μέσα στην τάξη. Έτσι, η ποικιλομορφία παίρνει τη μορφή του μοχλού αυτοέλεγχου μέσα από την απάντησή της: «Η ποικιλομορφία

λειτουργεί σαν πρόκληση , εννοείται ...πιάνω τον εαυτό μου και σαν να ξυπνάω εκείνη την ώρα και λέω: τι κάνω τώρα, ποιος είναι ο στόχος μου;»

Επιπλέον, η ποικιλομορφία της τάξης αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως πηγή μεγαλύτερης ευαισθητοποίησης και ευθύνης. Η διάσταση αυτή τονίστηκε από την Φιλολόγο μεικτών τάξεων, με την εξής τοποθέτηση: *«Για μένα είναι πρόκληση, είναι πρόκληση που οδηγεί σε μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση γύρω από τα θέματα των παιδιών, προβληματισμό αλλά και ευθύνη. Ναι είναι μεγαλύτερη η ευθύνη που αισθάνομαι για να προσαρμόσω το μάθημα στις πολλές διαφορετικές ανάγκες των μαθητών».* Στο ίδιο μήκος κύματος μπορούμε να δούμε και τις τοποθετήσεις της διευθύντριας αλλά και της καθηγήτριας μεικτών τμημάτων, σύμφωνα με τις οποίες η αναγνώριση των διαφορετικών περιπτώσεων μέσα στην τάξη σημαίνει μεγαλύτερη ευθύνη και κινητοποίηση για την αντιμετώπιση των δυσκολιών. Χαρακτηριστικά ανέφεραν τα παρακάτω, η διευθύντρια : *«Είναι μία πρόκληση που καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε και να λύσουμε παρά τις δυσκολίες. Πρέπει να ανταπεξέλθουμε παρά τις δυσκολίες που υπάρχουν και είναι πολλές και σε υποδομές και μέσα αλλά και σε εκπαίδευση και οργάνωση.»* Και η καθηγήτρια σε μεικτά τμήματα: *«Η πρόκληση εμπεριέχει και την δυσκολία. Εννοείται ότι υπάρχουν πολλές προκλήσεις. Εγώ σαν πρόκληση το εκλαμβάνω... για να ξεπεράσω τις δυσκολίες.».*

Πηγαίνοντας ένα βήμα παρά πέρα και συνδέοντας το σχολείο με την κοινωνία, η καθηγήτρια Ξένης Γλώσσας μεικτών τάξεων εκφράζει την άποψη ότι η ποικιλομορφία στο σχολείο αντανάκλα την ποικιλομορφία της κοινωνίας μας και με αυτό τον τρόπο πρέπει να επηρεάζει και τις επιλογές των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα ανέφερε: *«Για μένα είναι πρόκληση, γιατί θεωρώ ότι η κοινωνία μας είναι πολυποικιλόμορφη και θεωρώ ότι ετοιμάζουμε του αυριανούς πολίτες που θα βγουν στην κοινωνία αυτή.»*

Αν και οι περισσότεροι καθηγητές της γενικής τάξης επισήμαναν τη θετική πλευρά της ποικιλομορφίας της τάξης προτάσσοντας τον χαρακτηρισμό της πρόκλησης, η

άποψη της φιλολόγου ειδικής αγωγής από τις συζητήσεις και τη συνεργασία μαζί τους είναι διαφορετική. Συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι οι δυσκολίες που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης απέναντι στην εφαρμογή της συμπερίληψης είναι περισσότερες από τις προκλήσεις και ότι είναι *πηγή άγχους για αυτούς*. Χαρακτηριστικά ανέφερε στην σχετική ερώτηση: *«Αισθάνομαι ότι την συμπερίληψη οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης την αντιμετωπίζουν ως μεγαλύτερη δυσκολία και όχι ως πρόκληση, γιατί πιστεύω ότι τους αγχώνει γιατί δεν ξέρουν πώς να χειριστούν αυτές τις περιπτώσεις»*.

Το στοιχείο αυτό, ότι η ποικιλομορφία στην τάξη και η ανάγκη για συμπερίληψη είναι μεγαλύτερη δυσκολία παρά πρόκληση, επιβεβαιώνεται και από στοιχεία που έχω σημειώσει στο προσωπικό μου ημερολόγιο. Συγκεκριμένα, σε 4 περιπτώσεις πριν από την παρατήρηση μου μέσα στην τάξη και σχεδόν σε όλες μετά, υπήρχαν σχόλια από τους συναδέλφους και απορίες τους σχετικά με τα εφαρμοζόμενα με βάση την συμπερίληψη. Ενδεικτικά αναφέρω τα σχόλια μου από τις σημειώσεις μου: *« Πριν από το μάθημα της Γεωγραφίας η συνάδελφος ανέφερε ότι η ενότητα που ήταν στο πρόγραμμα της για τη συγκεκριμένη μέρα δεν προσφερόταν για «πολλές διαφοροποιήσεις» αλλά μετά από το μάθημα αρκετά προβληματισμένη με ρώτησε αν πιστεύω ότι θα μπορούσε να κάνει κάτι παραπάνω»*. Και σε άλλη περίπτωση έχω σημειώσει το εξής σχόλιο: *« Η συνάδελφος φιλόλογος αρκετά αγχωμένη ανέφερε ότι ήταν το μάθημα που είναι τα Αρχαία και δεν βοηθάει και πολύ να κάνεις διαφορετικά πράγματα από το βιβλίο, επίσης σημείωσε ότι οι μαθητές με ε.ε.α. έχουν μεγάλο πρόβλημα με το συγκεκριμένο μάθημα και πλέον στη Γ τάξη δεν μπορούν να κάνουν τίποτα»*.

Καταλήγοντας, θα έλεγα, πως οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετική στάση απέναντι στην ποικιλομορφία του σχολείου, αλλά αξιολογούν με διαφορετικά κριτήρια ο καθένας την ύπαρξη της και το ρόλο που διαδραματίζει στη σχολική πραγματικότητα.

Παραδέχονται, επίσης, ότι οι συνέπειες διαφοροποιούνται από το επίπεδο χρήσης της. Αποδεικνύοντας ότι η παρουσία της ποικιλομορφίας στο σχολείο έχει αποτελέσματα ανάλογα με το επίπεδο που στέκεται κανείς απέναντί της.

Κατά την άποψη μου, η πορεία μέσα στην ποικιλομορφία του σχολείου περιγράφεται από τα εξής στάδια: Αρχίζει από την αναγνώρισή της, προχωρεί στην αποδοχή της, υποστηρίζει την ύπαρξή της και καταλήγει στην προώθησή της ανάδειξής της. Με αυτή τη λογική θα έλεγα πως οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί του σχολείου στην παρούσα φάση βρίσκονται στο επίπεδο της αποδοχής.

Οι μαθητές

Όσον αφορά τους μαθητές, συλλέχθηκαν στοιχεία για την αίσθησή τους σχετικά με την ποικιλομορφία των τάξεων στο σχολείο από συζητήσεις μαζί τους κυρίως με αφορμή την παραγωγή του Ντοκιμαντέρ, που όπως προαναφέρθηκε, ετοιμάστηκε στα πλαίσια της παγκόσμιας ημέρας ευαισθητοποίησης για τα άτομα με αναπηρία. Οι απόψεις των μαθητών συγκλίνουν στην θέση ότι, αν και η ύπαρξη ποικιλομορφίας είναι θετική και απαραίτητη, χρειάζονται αλλαγές και προσαρμογές για την εφαρμογή της συμπερίληψης κυρίως σε θέματα υποδομών αλλά και συνεργασίας εντός της τάξης. Συγκεκριμένα μαθήτρια ανέφερε: « Όλα τα παιδιά πρέπει να μπορούν να πηγαίνουν στο σχολείο που θέλουν αυτά και βολεύει στους γονείς τους αλλά δεν γίνεται όταν έχουν κινητικό πρόβλημα ή κάτι άλλο, γιατί δεν υπάρχουν ράμπες και άλλες βοήθειες». Και ένας άλλος μαθητής είπε: «Θα μπορούσε να έρθει στο σχολείο μας μαθητής με αναπηρικό καροτσάκι , αλλά θα έπρεπε να μένει μέσα, θα ήταν δύσκολο να βγει στην αυλή ή να πάει για νερό ...».

Για το θέμα της συμπερίληψης οι μαθητές ρωτήθηκαν επίσης πως θα αντιμετώπιζαν έναν καθηγητή που θα είχε μία εμφανή σωματική αναπηρία και απαντώντας με ειλικρίνεια αναγνώρισαν ότι στην περίπτωση αυτή εκτός από τα πρακτικά θέματα της διεξαγωγής του μαθήματος θα ήταν πολύ δύσκολο να δείξουν όλοι την απαραίτητη ωριμότητα στην συμπεριφορά απέναντί του. Οι μαθητές έδειξαν την αμηχανία τους στη συγκεκριμένη ερώτηση και σε κάποιες περιπτώσεις εξέφρασαν την άποψη ότι ένα άτομο με σωματική αναπηρία είναι δύσκολο να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του μαθήματος. Χαρακτηριστικά, μαθητής της Γ ανέφερε: « *Θα ήταν πολύ δύσκολο να κάνει σωστά το μάθημά του και να επιβληθεί... ίσως κάποιοι εκμεταλλευόταν τις σωματικές του αδυναμίες.*» Συζητώντας περισσότερο το θέμα μαζί του κατάλαβα ότι η τοποθέτησή του βασίζεται στο στερεότυπο που συνδέει την επαγγελματική ικανότητα με την σωματική αρτιμέλεια και δύναμη. Πάνω σε αυτή την βάση συζητήσαμε για συγκεκριμένες προσωπικότητες που τα κατάφεραν στην επαγγελματική τους πορεία παρά την σωματική τους αναπηρία. Το συγκεκριμένο περιστατικό έχει ξεχωριστή θέση στις σημειώσεις της έρευνας γιατί ενώ η παραπάνω συζήτηση έγινε το Νοέμβριο του 2015, επανήλθα στο θέμα τον Απρίλιο του 2016 με αφορμή την δραστηριότητα «Ανοιχτό σχολείο για όλους» στο τμήμα του προαναφερόμενου μαθητή. Επέλεξα να συζητήσουμε για τον συγγραφέα Christy Braun, που χρησιμοποιούσε μόνο το αριστερό του πόδι. Ζήτησα από τους μαθητές να αναφέρουν ποια άλλα επαγγέλματα θα μπορούσε να κάνει ο Christy, ο συγκεκριμένος μαθητής ανέφερε ότι «*θα μπορούσε να ήταν καθηγητής στη λογοτεχνία*» και όταν κάποιοι συμμαθητές του αντέδρασαν δύσπιστα εκείνος έκανε τον παραλληλισμό με τον Stephen Hawking.

Οι γονείς

Όσον αφορά τους γονείς, τα περιθώρια της αποδοχής τους απέναντι στην ποικιλομορφία στην τάξη φαίνεται να εξαρτώνται από την ένταση της διαφοράς. Στο ερώτημα αν θα μπορούσε κάθε παιδί της γειτονιάς να είναι μαθητής του γενικού σχολείου η απάντηση ήταν κοινή και αρνητική. Κάθε γονιός δικαιολόγησε με διαφορετικό τρόπο την θέση του.

Η κα Κ.Γ. ανέφερε : *« Είναι πολύ δύσκολο... δηλαδή εννοείτε και παιδί με αναπηρίες; Νομίζω ότι δε θα μπορούσε να υποστηριχθεί , θα πρέπει να αλλάζουν πολλά και σε πρακτικά θέματα και σε θέματα νοοτροπίας, αν και τα παιδιά μας έχουν ακούσει πολλά για το θέμα δεν ξέρω αν είναι έτοιμα να συνεργάζονται καθημερινά με παιδιά με αναπηρίες ή άλλα θέματα.»*

Αντίστοιχα η κα Σ.Μ , μητέρα παιδιού που υποστηρίζεται από το Τμ. Ένταξης, είπε : *«Εννοείς να ήταν κάποιο παιδί που σήμερα είναι σε ειδικό σχολείο; Θα είναι πολύ δύσκολο για εσάς τους καθηγητές μέσα στην τάξη, εδώ σκέφτομαι του χρόνου αν ο δικός μου μπει μέσα στην τάξη για τα μαθήματα που φέτος είναι στο Τμ. Ένταξης, πώς θα γίνει; Ποιος καθηγητής θα μιλάει; Πως θα τους παρακολουθεί ο καθηγητής της ειδικής; Είναι πολλά και το βάρος θα πέσει σε εσάς τους καθηγητές.»*

Συνοψίζοντας, λοιπόν, τα δεδομένα της πρώτης υποκατηγορίας που αφορά την αίσθηση που εξέφρασαν τα μέλη του σχολείου για την ποικιλομορφία των τάξεων μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει η θεωρητική και η πρακτική προσέγγιση. Σε θεωρητικό επίπεδο η ύπαρξη της ετερότητας μέσα στο γενικό σχολείο είναι ευπρόσδεκτη και αναγνωρίζεται η αξία και η προσφορά της. Σε πρακτικό επίπεδο, όμως, υπάρχουν λίγες αφορμές ώστε η αποδοχή της και πολύ περισσότερο η συμμετοχή της να είναι μέρος των καθημερινών σχολικών δράσεων. Και οι τρεις ομάδες των μελών φαίνεται να πιστεύουν

ότι πρέπει να γίνουν ακόμα πολλά ώστε η ποικιλομορφία της τάξης να είναι μόνο πηγή θετικών εξελίξεων στο σχολείο και όχι πηγή περιορισμών, ανησυχιών και προβλημάτων.

1b. Η επιρροή της ποικιλομορφίας στη μαθησιακή διαδικασία

Τα θέματα που εντοπίστηκαν και αφορούν την σύνδεση της ποικιλομορφίας της τάξης με τη μαθησιακή διαδικασία μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: τα θέματα που αφορούν στο σχεδιασμό των μαθημάτων και στα θέματα που εφαρμόζονται μέσα στην τάξη.

Τα θέματα του σχεδιασμού προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα που αφορά τις ενέργειες που κάνουν για να ανταπεξέλθουν στις διαφορετικές περιπτώσεις στην τάξη. Συγκεκριμένα, η καθηγήτρια ξένης γλώσσας απαντώντας στο πώς οργανώνει το μάθημά της στις τάξεις τονίζει την επιλογή της διαβάθμισης των θεμάτων, και εξηγεί:

«Να έχω σκεφτεί να αναθέσω στα παιδιά είτε άλλης μητρικής γλώσσας, είτε με άλλο οικογενειακό περιβάλλον είτε με μαθησιακές δυσκολίες, να έχω προετοιμάσει δραστηριότητες στην ίδια θεματολογία με αυτό που ασχολούμαστε, με έναν βαθμό δυσκολίας για εκείνους εφικτό να ανταπεξέλθουν, έτσι ώστε όλοι να συμμετέχουν το ίδιο.»

Από την άλλη πλευρά οι συνάδελφοι που έχουν μόνο γενικές τάξεις φανήκαν να είναι πιο «επαναπαυμένοι» όσο αφορά την ανάγκη να αναπροσαρμόζουν το μάθημα σύμφωνα με τις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών. Από τις απαντήσεις τους δόθηκε η εντύπωση ότι η διαφοροποίηση στη διδασκαλία είναι απαραίτητη κυρίως στις μεικτές τάξεις και όχι στις δικές τους που οι μαθητές με ε.ε.α παρακολουθούν το Τμ. Ένταξης. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε από τον μαθηματικό της γενικής τάξης : *«Αν στο ίδιο τμήμα υπήρχαν 2-3 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή παιδιά από την*

«Παιδόπολη» ή τέτοιου είδους αναγκαστικά δεν θα μπορούσα να κάνω τα ίδια πράγματα (που κάνω τώρα). Θα περιοριζόμουν»

Όσο αφορά τα στοιχεία που παρατηρήθηκαν ότι εφαρμόζονται μέσα στην τάξη σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία (αν και τα στοιχεία των παρατηρήσεων των μαθημάτων μέσα στην τάξη είναι περιορισμένα στον αριθμό), έχω σημειώσει χαρακτηριστικά ότι σε κανένα από τα μαθήματα που παρακολούθησα δεν δόθηκε διαφοροποιημένο υλικό. Επιπλέον, οι εργασίες για το σπίτι ήταν όλες ίδιες για όλους τους μαθητές και στις 4 από τις 5 φορές ήταν αποκλειστικά από το σχολικό εγχειρίδιο. Στο σημείο αυτό τα ευρήματα συμφωνούν και με τις απόψεις των μαθητών σχετικά με το κατά πόσο οι εργασίες που τους δίνονται για το σπίτι είναι κατανοητές από όλους. Και οι 4 συνεντευξιζόμενοι μαθητές συμφώνησαν πως τις περισσότερες φορές οι εργασίες δεν είναι κατανοητές από όλους και δεν δίνονται οι απαραίτητες διευκρινήσεις ή διαφοροποιήσεις. Από την άλλη, οι γονείς επίσης συμφώνησαν ότι οι εργασίες για το σπίτι δεν είναι πάντα κατανοητές, αν και στη συζήτηση που έκανα μαζί τους και οι 3 ανέφεραν ότι η ευθύνη για αυτό μπορεί να είναι και των μαθητών που δεν παρακολουθούν 100% στην παράδοση του μαθήματος.

Συμπερασματικά, θα έλεγα πως η ποικιλομορφία στην τάξη δεν φαίνεται να επηρεάζει την εφαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας στο σχολείο, καθώς δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις σε υλικό ή μέσα, αλλά ούτε και εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι ούτε οι μαθητές ανέφεραν κάποια ιδιαίτερη προσαρμογή που έχουν βιώσει στο μάθημα. Βέβαια, από την άλλη πλευρά η ποικιλομορφία στην τάξη φαίνεται να δημιουργεί ιδιαίτερη έννοια στους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν την ευθύνη για το σύνολο των μαθητών μέσα στην τάξη και αναζητούν μαθησιακά αποτελέσματα για όλους.

1c & 1d. Η επιρροή της ποικιλομορφίας στην κοινωνικοποίηση και την ευαισθητοποίηση των μαθητών.

Αν και οι δύο αυτές κατηγορίες εντοπίστηκαν ξεχωριστά στα δεδομένα της έρευνας, εδώ στην ανάλυσή τους επιλέγω να τις παρουσιάσω μαζί. Έχω την πεποίθηση ότι πρόκειται για δύο αλληλοεξαρτώμενες κατηγορίες καθώς η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα σχέσεων επηρεάζει την κοινωνικοποίησή τους και αντίστοιχα ο βαθμός κοινωνικοποίησης των μαθητών καθορίζει την ποιότητα των σχέσεων τους.

Παρατηρούμε ότι η ποικιλομορφία της τάξης σε διάφορα σημεία των συνεντεύξεων των καθηγητών συνδέθηκε με έναν από τους στόχους του σχολείου που είναι να προάγει την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Συγκεκριμένα, εκφράστηκε η άποψη ότι η ποικιλομορφία της τάξης βοηθάει όλους τους μαθητές, καθώς όλοι μπορούν να διδαχθούν από όλους. Πρακτικά, όμως, οι απόψεις όλων των μελών είναι ότι πρέπει να γίνουν πολλά ακόμα ώστε η διαφορετικότητα να δώσει την θετική επιρροή της στην συλλογική καθημερινότητά μας. Χαρακτηριστικά ο μαθηματικός της γενικής τάξης ανέφερε : *« Κοίταξε νομίζω μπορεί να έχουμε τη σκέψη και την ιδέα ότι μέσα στο Γυμνάσιο έχουνε (εννοεί οι μαθητές με ε.ε.α.) περισσότερες ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση, αλλά πρακτικά το Γυμνάσιο δε νομίζω ότι μπορεί και να τους προσφέρει πολλά. »*

Στον αντίποδα, αναφέρθηκαν από 2 συναδέλφους συγκεκριμένα περιστατικά όπου μαθητές που αντιμετώπιζαν θέματα κοινωνικού αποκλεισμού κατάφεραν να βιώσουν την αποδοχή και τη συνεργασία μέσα στη γενική τάξη. Ενδεικτικά αναφέρω τα αποσπάσματα. Απόσπασμα 1 : *Ναι, μπορώ να αναφέρω την περίπτωση του Μ. που ήρθε πέρυσι το Νοέμβριο στη Β τάξη και ήταν σαν αγρίμι, δεν είχε καμία επαφή ούτε με τους υπόλοιπους συμμαθητές του, ούτε και με μας τους καθηγητές. Δεν μπορούσε καν να ακολουθήσει τους βασικούς κανόνες της τάξης Ήταν πολύ δύσκολο ..._προσπάθησα στην αρχή να είμαι κοντά του αφήνοντας του περιθώριο και χωρίς πίεση. Συζητήσαμε πολύ και*

με τους υπόλοιπους συναδέλφους για να βρούμε τρόπους προσέγγισης. Μια κίνηση ήταν να τον εντάξουμε με ενεργό τρόπο στην προετοιμασία και την συμμετοχή του στη σχολική γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου, που τα πήγε πολύ καλά. Επίσης θυμάμαι ότι η προσέγγιση μας όταν έσπασε το πόδι του και το ειλικρινές ενδιαφέρον που δείξαμε όλοι και η βοήθεια που του δώσαμε άρχισε να τον κάνει να μαλακώνει και να είναι πιο ανοιχτός. Μετά και από την ένταξη στο Τμ.Ε. έγινε πιο προσιτός. Έτσι σιγά-σιγά άρχισε να δείχνει ενδιαφέρον στο μάθημα, να σημειώνει – από εκεί που δεν άνοιγε καν το τετράδιο- και να συμμετέχει. Επίσης οι σχέσεις του με τους συμμαθητές του έγιναν πολύ φιλικές.

Απόσπασμα2: «Αυτή τη στιγμή θυμάμαι την Ε. αυτό το παιδί πραγματικά δεν μπορώ να το ξεχάσω, βέβαια ήταν μια ξεχωριστή περίπτωση από μόνο του, νομίζω ήταν ένα παιδί που καταλάβαινε πολλά ίσως βοήθησε ότι με τα παιδιά του τμήματος της μεγάλωσε μαζί τους. Μερικές φορές και εγώ ξέρεις, όταν πεταγόταν και νόμιζα ότι μου χαλούσε το μάθημα εκνευριζόμουν, αλλά και άλλες φορές που μου χαμογελούσε και μου έφτιαχνε τη διάθεση. Αυτό το παιδί τώρα κέρδισε πολλά από το σχολείο.» Αντίστοιχα, αναφορά σε συγκεκριμένα περιστατικά μαθητών που εξελίχθηκαν κοινωνικά μέσα στη χρονιά έκανε και η διευθύντρια.

Επιπλέον, οι απόψεις των μαθητών για το θέμα ενισχύει τη θέση ότι η διαφορετικότητα είναι ένα ζήτημα που το διδάσκονται με κάθε ευκαιρία αφού τόσο στις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο όσο και στις συνεντεύξεις τους ανέφεραν ότι θεωρούν πως γίνονται από τους εκπαιδευτικούς πολλές ενέργειες για να τονιστεί η αξία της διαφορετικότητας. Επίσης, χαρακτηριστικά η πρόεδρος του 15 μελούς ανέφερε ότι: «Θα μπορούσαμε να μάθουμε πολλά από έναν άνθρωπο που αντιμετωπίζει δυσκολίες, γιατί οι άνθρωποι όταν έχουν δυσκολίες προσπαθούν περισσότερο και σίγουρα θα μας έδειχνε πολλά.»

Παρόλα αυτά, από τις παρατηρήσεις στις τάξεις, στα 5 από τα 7 μεικτά τμήματα εντοπίστηκε διαχωρισμός των μαθητών,. Ενδεικτικά αναφέρω ότι στα τμήματα αυτά οι μαθητές με ε.ε.α. βρισκόταν είτε μαζί στο ίδιο θρανίο είτε σε θρανίο μόνοι τους. Δηλαδή, μέσα στις μεικτές τάξεις του σχολείου δεν έχει επιτευχθεί σε πρακτικά θέματα (όπως είναι η θέση στο θρανίο) η ομαλή ενσωμάτωση των μαθητών με ε.ε.α.. Επιπλέον, σε μία τάξη που υπήρχαν 2 παιδιά από το κέντρο προστασίας ανήλικων της πόλης , αυτά καθόντουσαν μαζί. Μόνο σε δύο περιπτώσεις που υπήρχαν 3 μαθητές με ε.ε.α , ο ένας καθόταν με συμμαθητή του της γενικής τάξης. Επίσης, οι μαθητές που παρατηρήθηκε ότι κάθονται μόνοι τους ήταν στις περισσότερες περιπτώσεις απομονωμένοι και στη διαδικασία του μαθήματος. Βέβαια, στις συζητήσεις με συναδέλφους για το θέμα τόνισαν ότι η επιλογή των θέσεων γίνεται κυρίως για εκπαιδευτικούς λόγους, για παράδειγμα αναφέρθηκε ότι *«οι μαθητές με ε.ε.α. είναι καλύτερο να κάθονται στο πρώτο θρανίο»* και *« όταν ένας μαθητής επιλέγει να καθίσει μόνος, σεβόμαστε την επιθυμία του»*.

Συμπληρωματικά αναφέρω ότι, από τα στοιχεία του παρατηρητήριου σχολικής βίας για την τρέχουσα χρονιά, 3 από τα 4 συμβάντα, που αναφέρονταν προς παρακολούθηση και συζητήθηκαν στη συνέλευση του συλλόγου, αφορούσαν περιστατικά σχετικά με προβλήματα σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές ίδιων τμημάτων και ένα περιστατικό είχε ως θύμα, μαθητή με ε.ε.α. και αναφερόταν ως περιστατικό λεκτικής βίας, που είχε ως βάση την διαφορετικότητα.

Επιπρόσθετα, ως απάντηση στο ερώτημα *« πώς η ποικιλομορφία των τάξεων επηρεάζει την κοινωνικοποίηση αλλά και την ευαισθητοποίηση των μαθητών του συγκεκριμένου σχολείου;»* λειτουργεί η άποψη της φιλολόγου μεικτής τάξης. Χαρακτηριστικά, στην ερώτηση αν πιστεύει ότι το γενικό σχολείο είναι κατάλληλο για όλους τους μαθητές, απαντά: *«Όχι ... να το σκεφτούμε ... ασφαλώς οι μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση θα πρέπει να είναι πλήρως ενταγμένοι στο σχολείο ... τώρα όσο*

αφορά τα παιδιά με σωματικές ή άλλες αναπηρίες, δεν έχουμε υποδομές αλλά ούτε και κατάλληλα εκπαιδευτικά μέσα, επίσης δεν έχουμε προετοιμάσει και τους υπόλοιπους μαθητές για να δεχτούνε όλα τα παιδιά στο σχολείο. Πρέπει να κάνουμε δουλειά σε αυτό το θέμα για να μην υπάρχουν κοροϊδίες και να έχουν αποδοχή.»

Συνοψίζοντας τις 4 επιμέρους κατηγορίες της ενότητας, που αφορά στην ποικιλομορφία και την επιρροή της στην τάξη και κατ'επέκταση στο σχολείο, θα έλεγα ότι τα μέλη του σχολείου φαίνεται να έχουν αποδεχτεί την θεωρία ότι η ποικιλία στο σχολείο όπως και στην κοινωνία είναι πηγή ανάπτυξης. Αντιθέτως όμως στην πράξη και κυρίως στην ανάγκη για απαραίτητες αλλαγές και προσαρμογές, τα μέλη δεν έχουν κάνει ιδιαίτερα βήματα, κρίνοντας από τη μαθησιακή διαδικασία και τις σχέσεις των μαθητών.

Συνοψίζοντας, όσο αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με το πώς ερμηνεύουν τη συμπερίληψη τα μέλη του σχολείου, μπορούμε να συμπεράνουμε, από τα στοιχεία της πρώτης αυτής θεματικής ενότητας, ότι η αναγνώριση της ποικιλομορφίας στην τάξη αποτελεί σημαντικό κίνητρο για να αποκτήσει ένα σχολείο προβληματισμούς για την υιοθέτηση συμπεριληπτικού προσανατολισμού. Από την άλλη πλευρά όμως, οι εμπειρίες των μελών του ερευνώμενου σχολείου, την παρούσα χρονική περίοδο, φαίνεται να συνδέονται με την υποστήριξη συγκεκριμένων μορφών της διαφορετικότητας (κυρίως, μαθησιακές και κοινωνικές), γεγονός που λειτουργεί περιοριστικά για την αντίληψή τους σχετικά με τα θέματα που επηρεάζονται από την συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Παρ'όλα αυτά, αν συμφωνήσουμε ότι η διαχείριση της ποικιλομορφίας και της ετερότητας αποτελεί το πρώτο βήμα στο δρόμο προς την υιοθέτηση των συμπεριληπτικών πρακτικών, το επόμενο βήμα είναι η συνειδητοποίηση ότι η διαφορετικότητα υπάρχει ανάμεσα σε όλους. Με απλά λόγια, η συμπερίληψη αφορά όλους μέσα στο σχολείο. Η

επόμενη θεματική ασχολείται ακριβώς με αυτό το ζήτημα, δηλαδή με το πώς αισθάνονται τα μέλη του σχολείου για την προσωπική τους συμπερίληψη.



Ενότητα 2. Θέματα προσωπικής συμπερίληψης των μελών του σχολείου

Όπως προαναφέρθηκε, ένα σημαντικό μέρος του ενδιαφέροντος της παρούσας εργασίας αφορούσε την διερεύνηση της αίσθησης που έχουν αναπτύξει τα μέλη του σχολείου για την προσωπική τους συμπερίληψη. Για το σκοπό αυτό στις συνεντεύξεις των καθηγητών εντάχθηκε η αντίστοιχη ενότητα με προσωπικές ερωτήσεις όπως: «Αισθάνεσαι ότι συμπεριλαμβάνεσαι σε όσα συμβαίνουν στο σχολείο;», «θεωρείς ότι οι απόψεις σου γίνονται σεβαστές;» και « πιστεύεις ότι στο σχολείο κυριαρχεί η ισοτιμία μεταξύ των εκπαιδευτικών ή υπάρχει κάποιου είδους άτυπη ιεραρχία;». Οι ερωτήσεις αυτές αποτέλεσαν τη βάση για περαιτέρω συζήτηση με τον κάθε συνεντευξιαζόμενο, αποκαλύπτοντας το πώς βιώνει ο καθένας τη συμπερίληψή του αλλά και τους παράγοντες που πιστεύει ότι την επηρεάζουν.

Εκτός όμως από τους εκπαιδευτικούς, αντικείμενο της έρευνας ήταν και οι μαθητές και οι γονείς. Για τα μέλη των ομάδων αυτών αφορμή για τη σχετική συζήτηση, με θέμα το κατά πόσο αισθάνονται ότι συμπεριλαμβάνονται στο σχολείο, αποτέλεσαν οι απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια που τους έδωσα και ήταν οι μεταφράσεις των αντίστοιχων ερωτηματολογίων που έχουν προτείνει οι Booth και Ainscow στη μελέτη τους Index For Inclusion (2011).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάλυσης των δεδομένων, εκτός από το πώς αισθάνεται η κάθε ομάδα, προσπάθησα να ανακαλύψω και την ευθύνη που τυχόν μπορεί να φέρουν ή να αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί για τον τρόπο που επηρεάζουν την συμπερίληψη των υπολοίπων ενηλίκων μελών. Αναφέρομαι επί του παρόντος στην ευθύνη των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη των ενηλίκων, καθώς το ζήτημα της συμπερίληψης των μαθητών είναι αντικείμενο της επόμενης θεματικής ενότητας με τίτλο: *H*

συμπερίληψη των μαθητών (τι συμβαίνει στο σχολείο). Έτσι, στην παρούσα ενότητα θα παρουσιαστούν τα δεδομένα μέσα από 4 υποκατηγορίες, που είναι στην ουσία: οι θέσεις των εκπαιδευτικών, των γονιών και των μαθητών για την προσωπική τους συμπερίληψη και η υποκατηγορία που αφορά την ευθύνη που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί για την συμπερίληψη των ενηλίκων μελών.

2α. Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για την προσωπική τους συμπερίληψη

Στο ζήτημα της συμπερίληψης των ίδιων των εκπαιδευτικών στο σχολείο και με αφορμή την ερώτηση «Προσωπικά νιώθεις ότι συμπεριλαμβάνεσαι;», σύσσωμοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι νιώθουν ότι συμπεριλαμβάνονται τις περισσότερες φορές. Διαφοροποιήσεις υπήρξαν σε σχέση με τους παράγοντες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι επηρεάζουν την συμπερίληψή τους. Συγκεκριμένα, ο μαθηματικός στη γενική τάξη εξέφρασε την άποψη ότι η συμπερίληψη σχετίζεται με τις πρωτοβουλίες συμμετοχής του κάθε εκπαιδευτικού όπως επίσης και του χρόνου που αφιερώνει σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες. Χαρακτηριστικά ανέφερε: *«Ναι, τις περισσότερες φορές νιώθω ότι συμπεριλαμβάνομαι και κάποιες φορές που δεν συμπεριλαμβάνομαι μπαίνω από μόνος μου... Όποιος θέλει να συμμετάσχει σε πράγματα, μπορεί να το κάνει, δεν βλέπω το σχολείο να λειτουργεί αποκλειστικά. Εξαρτάται και από τον χρόνο που μένεις στο σχολείο, αν έρχεσαι κάνεις το μάθημα σου και φεύγεις δεν μπορεί να περιμένεις να τα μαθαίνεις όλα.»* Στην ίδια πλευρά βρίσκεται η άποψη ότι η αίσθηση της προσωπικής συμπερίληψης επηρεάζεται από την συμμετοχική διάθεση του ίδιου του εκπαιδευτικού. Την συναντάμε στα λεγόμενα της συναδέλφου των ξένων γλωσσών, η οποία είπε: *«Νομίζω ότι αυτό (δηλ. το να νιώθεις ότι συμπεριλαμβάνεσαι) είναι αυτό που είπα και πριν, είναι στάση ζωής. Εγώ δεν αφήνω, λόγω του χαρακτήρα μου, να είμαι έξτος.»*

Μία άλλη οπτική δίνεται από την φιλόλογο της γενικής τάξης, η οποία συνδέει την αίσθηση της συμπερίληψης με τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Τοποθετώντας τον εαυτό της στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος μέσα στον χρόνο, παραδέχεται ότι οι σχέσεις της με τους συναδέλφους είναι αυτές που καθορίζουν το κατά πόσο αισθάνεται να συμπεριλαμβάνεται. Οι σχέσεις αυτές δεν είναι στατικές, αλλά μεταβάλλονται. Αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Αν αισθάνομαι ότι συμπεριλαμβάνομαι; εγώ αισθάνομαι μετά από 21 χρόνια ότι έχω ταυτιστεί με το σχολείο... βέβαια τα πράγματα αλλάζουν, οι σχέσεις διαφοροποιούνται καινούργια πρόσωπα έρχονται, ευτυχώς υπάρχουν και σχέσεις αναφοράς... και για μένα αυτές είναι οι πιο σημαντικές, αυτές με ενδιαφέρουν.»*

Εξίσου σημαντική είναι η τοποθέτηση της φιλόλογου ειδικής αγωγής, η οποία υπηρετεί στο σχολείο από το 2007 και αναφέρει: *«Δεν αισθάνομαι ότι συμπεριλαμβάνομαι πάντα ... στην αρχή κιόλας καθόλου, είχα μία απόλυτη ταύτιση με τους μαθητές του Τμ. Ένταξης. Τώρα, νομίζω ότι συμπεριλαμβάνομαι αλλά όχι σε όλα, κυρίως σε θέματα που αφορούν το Τμ. Ένταξης και την ειδικότητά μου, αλλά όχι σε όλα τα πράγματα που γίνονται στο σχολείο. Υπάρχει ο διαχωρισμός ότι είμαστε της ειδικής αγωγής και μας αφορούν συγκεκριμένα θέματα.»* Η θέση αυτή μπορεί να συνδεθεί με το γενικότερο διαχωριστικό κλίμα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα σε ειδική και γενική, που υποστηρίζεται από την πολιτική του Υπουργείου παιδείας. Είναι χαρακτηριστικό, άλλωστε, ότι ακόμα και τα θέματα λειτουργίας του Τμήματος ένταξης αναφέρονται στα άρθρα του νόμου περί ειδικής αγωγής. Επιπλέον, η άποψη της συναδέλφου της ειδικής αγωγής υποστηρίζεται από τα δεδομένα της έρευνας που σχετίζονται με τις συζητήσεις που κάνουν μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αντιμετωπίσουν κάποιο ζήτημα μέσα στην τάξη. Ενώ, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι σε συζητήσεις σχετικές με θέματα συμπεριφοράς των μαθητών ή μαθησιακών δυσκολιών θεωρούν πολύτιμη την συμμετοχή των εκπαιδευτικών

της ειδικής αγωγής, δεν αναφέρθηκαν με την ίδια θερμή για ζητήματα που άπτονται στη διαχείριση της τάξης ή σε άλλα γενικότερα θέματα, όπως είναι για παράδειγμα η συμμετοχή σε περιβαλλοντικά προγράμματα ή οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι η αίσθηση των εκπαιδευτικών για την προσωπική τους συμπερίληψη είναι κατά βάση θετική, καθώς δεν αναφέρθηκαν παραδείγματα αποκλεισμού ή απομόνωσης. Οι περιπτώσεις προβληματισμού που εκφράστηκαν συνδέθηκαν κυρίως με την προσωπικότητα και τις επιλογές των εκπαιδευτικών, τις σχέσεις μεταξύ τους και την διαφοροποίηση που υπάρχει ανάμεσα στα ενδιαφέροντα της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν με την άποψη ότι η αίσθηση ότι συμπεριλαμβάνονται λειτουργεί θετικά για την ποιότητα της εργασίας τους. Είναι ενδεικτική η απάντηση του φυσικού του Τμ. Ένταξης για το θέμα: « Όταν αισθάνεσαι να συμπεριλαμβάνεσαι είναι κάτι που σε εμπνέει να εργαστείς με τον καλύτερο τρόπο, αυτό πιστεύω ότι λειτουργεί στο σχολείο τόσο για τους καθηγητές όσο και για τους μαθητές...»

2b. Οι μαθητές μιλούν για την προσωπική τους συμπερίληψη

Σχετικά με το ζήτημα της αίσθησης της προσωπικής συμπερίληψης των μαθητών στο ερευνώμενο σχολείο, όπως προανέφερα, στηρίχθηκα στο ερωτηματολόγιο του Δείκτη Συμπερίληψης (Booth & Ainscow, 2011). Συζητώντας με τους μαθητές για το κατά πόσο αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στο σχολείο και αν πιστεύουν ότι γίνεται ότι είναι απαραίτητο ώστε το σχολείο να είναι ευχάριστο για αυτούς βρέθηκα μπροστά σε μία ιδιόρρυθμη πραγματικότητα. Το σχολείο για τους μαθητές έχει δύο όψεις. Η μία όψη αφορά στο τι συμβαίνει εκτός μαθήματος και η άλλη στο τι συμβαίνει στο μάθημα.

Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι μαθητές εξέφρασαν με χαρά ότι αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στο σχολείο και επιπλέον ότι εισπράττουν τις προσπάθειες των καθηγητών ώστε το σχολείο να είναι ευχάριστο και να αναγνωρίζεται σε αυτό η αξία της διαφορετικότητας. Αυτό συμβαίνει, όπως ανέφεραν, μέσα από πολλές δραστηριότητες, όπως είναι για παράδειγμα τα περιβαλλοντικά προγράμματα, οι ημέρες δράσης ή οι γιορτές, δηλαδή δραστηριότητες που είναι κυρίως εκτός της τάξης και αποκλειστικά εκτός των τυπικών μαθημάτων.

Ενισχυτικά στη παραπάνω άποψη συνδράμει το γεγονός της μαζικής συμμετοχής των μαθητών σε περιβαλλοντικά προγράμματα. Για την ακρίβεια, από τα στοιχεία των περιβαλλοντικών προγραμμάτων, προέκυψε πως την τρέχουσα σχολική χρονιά από τους 242 μαθητές του σχολείου, οι 212 συμμετείχαν σε 1 τουλάχιστον περιβαλλοντικό πρόγραμμα (εκτός σχολικού ωραρίου). Επίσης, την ίδια εμπειρία είχα προσωπικά από την ανταπόκριση των μαθητών στην πρόσκληση για την συμμετοχή στο Ντοκιμαντέρ με αφορμή την παγκόσμια ημέρα αναπηρίας. Καθώς σε λιγότερο από 2 ημέρες οι δημοσιογραφική ομάδα είχε συγκεντρώσει περισσότερους από 40 υποψήφιους συνεντευξιαζόμενους.

Αντίθετα, σε ότι αφορά τη διαδικασία του μαθήματος, οι μαθητές βιώνουν, σύμφωνα με τα όσα κατέθεσαν, μία διαφορετική πραγματικότητα. Δεν έχουν όλοι την αίσθηση ότι γίνεται από τους εκπαιδευτικούς ότι είναι απαραίτητο ώστε το μάθημα να είναι κατανοητό από όλους και επιπλέον δεν αισθάνονται ότι όλοι οι μαθητές έχουν τις ευκαιρίες που δικαιούνται. Σε αρκετές περιπτώσεις οι μαθητές αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένα μαθήματα, τα οποία δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν είτε λόγω του γρήγορου ρυθμού διδασκαλίας, είτε λόγω του γεγονότος ότι χάνουν το ενδιαφέρον τους για το αντικείμενο. Επιπλέον, οι μαθητές φαίνεται να συμφωνούν ότι οι καθηγητές δεν φαίνεται να απολαμβάνουν το μάθημα σε όλα τα τμήματα : «*E, όχι φυσικά είναι γνωστό*

ότι οι καθηγητές έχουν τις προτιμήσεις τους, στο δικό μας τμήμα όλοι λένε ότι είμαστε το χειρότερο της πρώτης τάξης.» ανέφερε μία μαθήτρια .

Βέβαια, με ομοφωνία και οι 4 μαθητές που έδωσαν συνέντευξη συμφώνησαν ότι αναγνωρίζουν πως τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί κάνουν ότι μπορούν για να ανταπεξέλθουν στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες συμμαθητών τους και να ενισχύσουν την συμμετοχή αυτών. Δηλαδή, οι μαθητές θεωρούν ότι υπάρχει ευαισθητοποίηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών ώστε ευάλωτες ομάδες μαθητών να μην μένουν εκτός μαθήματος.

Συνδυάζοντας τα παραπάνω δεδομένα αλλά και τα ευρήματα όπως αναφέρθηκαν στην υπό ενότητα *Μαθησιακή Διαδικασία* της πρώτης θεματικής, γίνεται αντιληπτό ότι οι μαθητές του σχολείου βιώνουν την συμπερίληψη ως πολιτική του σχολείου κυρίως μέσα από ενέργειες που αφορούν δραστηριότητες εκτός της τάξης. Αντίθετα, εντοπίζουν τα μεγαλύτερα ελλείμματα, κυρίως, σε ότι αφορά την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών για το σύνολο των μαθητών, στην διάρκεια του μαθήματος.

2c. Οι γονείς μιλούν για την προσωπική τους συμπερίληψη

Το ζήτημα της συμπερίληψης των ίδιων των γονιών προσεγγίστηκε στις συνεντεύξεις τους με το ερώτημα αν αισθάνονται ευπρόσδεκτοι να συμμετέχουν στα σχολικά θέματα. Από τις συζητήσεις μαζί τους αποκόμισα την εντύπωση ότι οι γονείς αισθάνονται ευπρόσδεκτοι και σε καμία περίπτωση δεν έχουν νιώσει αποκλεισμό. Παρόλα αυτά, όταν τους ανέφερα πως είναι γεγονός ότι δεν συμμετέχουν μαζικά σε καλέσματα του σχολείου παρά μόνο σε ότι αφορά την επίδοση των παιδιών τους, συμφώνησαν ότι αυτό ισχύει· αλλά κρίνουν ότι οφείλεται σε προσωπικές επιλογές που κάνει ο καθένας και όχι σε κάποιο αρνητικό ή απαγορευτικό μήνυμα που έχουν λάβει από το σχολείο. Χαρακτηριστικά, μία μητέρα ανέφερε : « *Η ανταπόκρισή μου σε καλέσματα*

του σχολείου είναι σχετική με την δική μου πρόθεση και μόνο. Δηλαδή όταν θέλω και μπορώ να συμμετέχω, από άποψη χρόνου ή άλλων υποχρεώσεων, το κάνω.»

Αντίστοιχα η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από την πρόεδρο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων η οποία ανέφερε : « Οι γονείς απέχουν από τα θέματα του σχολείου αλλά και του συλλόγου . Ανταποκρίνονται συνήθως σε περιπτώσεις ανάγκης. Αυτό δεν είναι όμως γιατί αισθάνονται αποκλεισμένοι, αλλά είναι κυρίως λόγω των προσωπικών θεμάτων που έχει ο καθένας.». Επί της ουσίας, δηλαδή, καταλαβαίνουμε ότι οι γονείς των μαθητών στο Γυμνάσιο ενώ απέχουν από τη σχολική πραγματικότητα, δεν βιώνουν την κατάσταση αυτή ως ένα αρνητικό αποτέλεσμα της πολιτικής του σχολείου. Αντιθέτως, θεωρούν ότι η συμμετοχή τους ή όχι στα σχολικά δρώμενα είναι επιλογή τους.

Με σκοπό να προχωρήσω τη συζήτηση με τους γονείς σε αυτό το θέμα πιο πέρα από τα προφανή, ρώτησα 2 από τους γονείς πως θα τους φαινόταν η ιδέα να παρακολουθήσουν ένα ανοιχτό μάθημα μαζί με τα παιδιά τους. Οι πρώτες αντιδράσεις και των 2 ήταν να χαμογελάσουν σαν να τους πρότεινα ταξίδι στον Άρη. Επιμένοντας, όμως, είδα ότι, αν και δεν ανέφεραν κάτι αρνητικό, η συγκεκριμένη ιδέα θα τους προβλημάτιζε κυρίως σε σχέση με το πώς θα αντιδρούσαν τα παιδιά τους. Επίσης, τους ανέφερα και ζήτησα να κρίνουν το γεγονός ότι ενώ το σχολείο έχει μεγάλη επιτυχία στην πραγματοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων, ένα από τα προγράμματα που δεν προχώρησε θετικά ήταν αυτό που αφορούσε τη δημιουργία Λέσχης Ανάγνωσης με τη συμμετοχή γονιών και μαθητών. Οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα δεν γνώριζαν για το συγκεκριμένο πρόγραμμα και μιλώντας υποθετικά εξέφρασαν την άποψη ότι η μη ολοκλήρωση του μπορεί να οφείλεται σε διάφορους λόγους, όπως η έλλειψη ενδιαφέροντος ή η έλλειψη ελεύθερου χρόνου των γονιών. Παραδέχτηκαν, βέβαια, και οι

3 γονείς ότι επρόκειτο για ένα πρωτοποριακό πρόγραμμα που ίσως να «εισέπραξε» την έλλειψη αντίστοιχης κουλτούρας στο σχολείο.

Συμπερασματικά από τα δεδομένα της παρούσας υποενότητας μπορούμε να πούμε ότι οι γονείς φαίνεται να έχουν αποδεχθεί έναν ρόλο απόστασης από τα σχολικά δρώμενα. Σχετίζονται την επαφή τους με το σχολείο κυρίως με θέματα επιδόσεων και συμπεριφοράς των παιδιών τους και όχι με την δική τους συμμετοχή σε δραστηριότητες ή άλλες πρωτοβουλίες που μπορεί να λαμβάνουν χώρα στο σχολείο. Επιπλέον, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η στάση αυτή δεν τους έχει επιβληθεί από το σχολείο, έχει όμως διαμορφωθεί από την έλλειψη σχετικών δράσεων από το σχολείο. Στην επόμενη ενότητα γίνεται συζήτηση σχετικά με τις ευθύνες που η εκπαιδευτική κοινότητα αναγνωρίζει ότι έχει για το θέμα.

2d. Η ευθύνη των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη των ενηλίκων μελών

Όπως ανέφερα στην αρχή της παρούσας ενότητας, μέσα από τα δεδομένα της έρευνας αναδόθηκαν στοιχεία που αφορούν στην ευθύνη των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη των υπολοίπων ενηλίκων μελών, δηλαδή τόσο των ιδίων όσο και των γονιών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στις συζητήσεις σχετικά με την συμπερίληψή τους αναγνωρίζουν τη σημασία τόσο των προσωπικών επιλογών αποδοχής που υιοθετεί ο καθένας και είδαμε στην υποενότητα 2α, όσο και του κλίματος που διαμορφώνεται στο σχολείο.

Το συμπεριληπτικό κλίμα μέσα στο σύλλογο διδασκόντων επηρεάζεται από τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους όπως επίσης και από τις επιλογές που γίνονται από την διεύθυνση του σχολείου. Στις συνεντεύξεις τους οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στα δυο αυτά ζητήματα. Όσο αφορά στο θέμα των σχέσεων των εκπαιδευτικών, πολύ χαρακτηριστικά η καθηγήτρια Ξένων γλωσσών παραδέχτηκε ότι η συμπερίληψη είναι

ευθύνη όλων. Συγκεκριμένα είπε: «Θα έλεγα ότι αν κάποιος μένει εκτός, φταίμε εμείς, οι υπόλοιποι. Θα έπρεπε να γίνει κάτι άτυπα. Δηλαδή όχι με την έννοια να υπάρχουν κάποιοι υπεύθυνοι που να φροντίζουν για τη συμπερίληψη όλων, όπως ένα συμβούλιο καθηγητών ή κάτι τέτοιο. Αλλά πρέπει όλοι να φροντίζουμε για όλους.»

Εστιάζοντας στο ζήτημα της επιρροής της διεύθυνσης του σχολείου, βλέπουμε ότι αναγνωρίστηκε τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από την ίδια την Διευθύντρια του σχολείου. Χαρακτηριστικά, η φιλόλογος της γενικής τάξης ανέφερε: «Μπορεί να υπάρχει ένα κλίμα, μέσα στο οποίο γίνονται διαχωρισμοί. Τι να πω σε ένα χώρο δουλειάς που υπάρχουν και άλλες σχέσεις και εξαρτήσεις γίνονται αυτά... Αλλά είναι στο χέρι της διευθύντριας να ξεκαθαρίζει το τοπίο και να μην τα επιτρέπει». Στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκε και η απάντηση της φιλόλογου της ειδικής αγωγής για το θέμα των διαχωρισμών : «Βέβαια υπάρχει διαχωρισμών και έχει να κάνει με την ηγεσία, γιατί αυτά ξεκινάνε από τα πιστεύω και τις στάσεις του διευθυντή, που πρέπει να τα αντιληφθεί και να μη τα κάνει. Αυτό πρέπει να υπερβεί ένας διευθυντής, να μην προβάλει τα προσωπικά του θέλω.». Αντίστοιχα, η διευθύντρια όταν ρωτήθηκε για τις ενέργειες της στο θέμα της συμπερίληψης των εκπαιδευτικών απάντησε: «Μπορώ να πω ότι προσπαθώ, αλλά δεν το έχω καταφέρει. Γιατί βλέπω ότι κάποιοι συνάδελφοι νιώθουν παραγκωνισμένοι. Αισθάνομαι ότι δεν έχω κάνει τα πάντα, παρά το ότι έχω διάθεση να το κάνω...».

Για το θέμα της συμπερίληψης των γονιών οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν στα ζητήματα που έθεσαν οι ίδιοι οι γονείς και είδαμε στην σχετική υποενότητα 2c. Δηλαδή, σχετικά με τους λόγους που οι γονείς απέχουν από τα σχολικά δρώμενα οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν αντίστοιχα τους προσωπικούς λόγους και περιορισμούς που μπορεί να έχει ο κάθε γονιός, προσθέτοντας όμως και άλλες παραμέτρους. Μία τέτοια παράμετρος είναι το γεγονός ότι οι γονείς δεν έχουν «εκπαιδευτεί» να συμμετέχουν στα ζητήματα του

σχολείου, ενδεικτικά ο μαθηματικός της γενικής τάξης ανέφερε: «Υπάρχουν γονείς που δεν θέλουν ή δεν ενδιαφέρονται και το άλλο άκρο είναι γονείς που αναλαμβάνουν να κάνουν όλη τη δουλειά μόνοι τους, φτάνοντας σε κάποιες περιπτώσεις να ακυρώνουν τον ίδιο τον καθηγητή. Αυτά είναι τα άκρα, στις περισσότερες φορές βέβαια οι γονείς δεν ξέρουν να συμμετέχουν και θεωρούν ότι θέματα του σχολείου είναι δουλειά των καθηγητών και απλά απέχουν.» Η φιλόλογος της μεικτής τάξης προσθέτει στους λόγους αποχής των γονιών και την ηλικία των μαθητών. Συγκεκριμένα τοποθετήθηκε ως εξής: «...αλλά κυρίως τώρα που τα παιδιά είναι μεγαλύτερα και βρίσκονται στο Γυμνάσιο και οι προσδοκίες των γονιών για θετικές αλλαγές είναι μικρότερες. Έτσι αποφεύγουν την εμπλοκή με το σχολείο γιατί αυτό θα τους φέρει απέναντι στις ευθύνες τους.»

Εκτός όμως από την αναγνώριση των ευθυνών των γονιών για τη μη συμμετοχή τους οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν και τη δική τους ευθύνη για το θέμα της συμπερίληψης των γονιών. Απαντώντας στο ερώτημα κατά πόσο η εκπαιδευτική κοινότητα έχει επηρεάσει τη στάση των γονιών, όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι παραδέχτηκαν ότι η επιρροή της είναι σημαντική και αρνητική. Η θέση αυτή συνοψίζεται στην παρακάτω πρόταση της φιλόλογου μεικτής τάξης : «Ασφαλώς , φταίμε και εμείς, πρέπει να σταματήσουμε να είμαστε οι αυθεντίες με το δάχτυλο σηκωμένο. Πρέπει να λειτουργούμε με την συνείδηση ότι η ευθύνη των παιδιών για την εκπαίδευσή τους είναι κοινή. Πρέπει να μπαίνουμε στη θέση και του γονιού.». Επίσης, στην αντίστοιχη ερώτηση η διευθύντρια συμπληρώνει την ανάγκη να υπάρχουν δράσεις από το σχολείο που θα έχουν μία σταθερή περιοδικότητα και συγκεκριμένους στόχους αναζητώντας την εμπλοκή των γονιών : « Ναι ευθυνόμαστε για τη μη συμμετοχή των γονιών. Γιατί αν τους καλέσουμε, η συντριπτική πλειοψηφία θα έρθει. Και αν τους καλέσουμε με έναν υπεύθυνο και συνεπή τρόπο, που θα συζητήσουμε, θα έρθουνε γιατί οι γονείς έχουν ενδιαφέρον. Ένα παράπονο θα το έχουν που δεν τους καλούμε συχνά.» Και προχωρώντας ακόμα

περισσότερο , πέρα από την αναγνώριση της ευθύνης, η διευθύντρια παραδέχεται ότι η συχνή επικοινωνία με τους γονείς δεν ήταν στις προτεραιότητες του σχολείου για την τρέχουσα σχολική χρονιά: *«Ναι, σίγουρα πολλές φορές το έχω σκεφτεί και το θεωρώ έλλειμμα ότι δεν έχει γίνει. Αλλά μέσα στην καθημερινότητα του σχολείου, πάρα πολλά πράγματα να γίνονται, σκέφτηκα μερικές φορές και είπα να συνεννοηθώ με την πρόεδρο του συλλόγου να καλέσουμε τους γονείς και άλλη φορά και όχι μία φορά όπως έγινε στην αρχή της χρονιάς.»*

Ολοκληρώνοντας, λοιπόν, με τα δεδομένα της έρευνας που αφορούν την προσωπική συμπερίληψη των μελών του σχολείου, στην επόμενη ενότητα το ενδιαφέρον στρέφεται στις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια του συμπεριληπτικού προσανατολισμού του σχολείου .

Ενότητα 3. Η συμπερίληψη των μαθητών στο σχολείο. Τι συμβαίνει πραγματικά;

Αναζητώντας δεδομένα που θα αποκαλύψουν το τι πραγματικά συμβαίνει με την συμπερίληψη στο σχολείο, βρέθηκα μπροστά σε στοιχεία που αφορούν τα εφόδια και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και τις εμπειρίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην προσπάθειά τους για την συμπερίληψη όλων των μαθητών. Κωδικοποιώντας τα σχετικά δεδομένα προέκυψαν οι παρακάτω 4 κατηγορίες:

- a) Εκπαίδευση και τα εφόδια των εκπαιδευτικών επί των συμπεριληπτικών αρχών.
- b) Τα προβλήματα – εμπόδια στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών.
- c) Οι εμπειρίες από την χρήση συμπεριληπτικών πρακτικών.
- d) Η συνδιδασκαλία ως εμπειρία.

3α. Η εκπαίδευση και τα εφόδια των εκπαιδευτικών επί των συμπεριληπτικών αρχών.

Στις συνεντεύξεις με τους καθηγητές συμπεριέλαβα μία ενότητα ερωτήσεων που αφορούσε πληροφορίες σχετικά με τις σπουδές, την εκπαίδευση που έχουν και την βοήθεια που μπορούν να πάρουν σχετικά με θέματα που αφορούν την διαχείριση της διαφορετικότητας μέσα στην τάξη. Για τα ζητήματα αυτά, ανεξάρτητα από την ειδικότητα του καθενός, όλοι οι καθηγητές της γενικής εκπαίδευσης παραδέχτηκαν ότι δεν είχαν λάβει καμία σχετική εκπαίδευση στη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους στο Πανεπιστήμιο.

Συγκεκριμένα αναφέρθηκε από τον μαθηματικό της γενικής τάξης, για το θέμα των σπουδών στις θετικές σχολές : «Όσο αφορά την εκπαίδευση μου στο πανεπιστήμιο

«όχι». Όχι δε νιώθω καθόλου σίγουρος, ειδικά την εποχή που εγώ τελείωσα δεν είχαμε καμία εξειδίκευση, είχαμε ελάχιστα μαθήματα διδακτικής – πολύ θεωρητικά και τίποτα στην πράξη- και τίποτα ,απολύτως τίποτα που να έχει σχέση με την ειδική αγωγή, με παιδιά που έχουν δυσκολίες κλπ. Επομένως από την άποψη της εκπαίδευσης, όχι δεν αισθάνομαι ότι έχω τα εφόδια για να αντεπεξέλθω στις απαιτήσεις μιας ποικιλόμορφης τάξης.» Επιπλέον, αναγνώρισαν ότι τις περισσότερες φορές για την αντιμετώπιση διαφόρων περιστατικών στηρίζονται στο ένστικτό τους, στην εμπειρία τους και στη διάθεσή τους να βοηθήσουν. Συγκεκριμένα, ο μαθηματικός προσθέτει για το ζήτημα: «Από την άποψη της εμπειρίας, από τα 15 χρόνια που είμαι μέσα στην τάξη, αρκετά πράγματα μπορώ να τα καταφέρω, αλλά όχι να καταλάβω ακριβώς που οφείλονται και ποιες είναι οι δυσκολίες των μαθητών σε κάθε περίπτωση.» Αντίστοιχα η φιλόλογος της γενικής τάξης αναγνωρίζει : «Τα εφόδια δεν τα έχω, αισθάνομαι πάρα πολλές φορές ανεπαρκής, απλώς αισθάνομαι ότι μπορώ πάντα να βοηθήσω.» Όπως επίσης και η καθηγήτρια της οικιακής οικονομίας στέκεται στο ζήτημα της διάθεσης και της χρήσης του ενστίκτου : «Πολλά μου λείπουν. Μου λείπει η εξειδίκευση , δηλαδή μου λείπει να ξέρω σε κάθε περίπτωση πως πρέπει να συμπεριφερθώ. Νομίζω ότι είναι θέμα εμπειρίας και γνώσεων .. εγώ δεν έχω ούτε το ένα ούτε το άλλο, διάθεση έχω μόνο. Έχω μόνο το ένστικτό μου.»

Στο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, το οποίο αναδείχθηκε από τους ίδιους ως ένα πεδίο ελλείψεων και προβλημάτων, η φιλόλογος της ειδικής αγωγής πρόσθεσε μία ακόμα διάσταση. Επισήμανε την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης να εξοικειωθούν με τις αρχές των σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων, ενδεικτικά ανέφερε: «Θα πρέπει να γίνει επιμόρφωση σε όλους τους καθηγητές, όχι ακριβώς σε θέματα ειδικής αγωγής αλλά σε παιδαγωγικά θέματα κυρίως γιατί πιστεύω ότι σε αυτόν τον τομέα οι καθηγητικές σχολές στερούνται, αυτήν την εκπαίδευση. Εμείς προσπαθούμε να μιλήσουμε για την ειδική αγωγή που είναι ένα σκαλοπάτι πιο πάνω από τα γενικά θέματα

και πολλές φορές αυτά που λέμε δεν γίνονται αντιληπτά, όχι γιατί υπάρχει κακή πρόθεση από τους εκπαιδευτικούς, αλλά γιατί μπορεί να μην υπάρχει το υπόστρωμα.»

Επιπλέον, ενώ όλοι αναγνωρίζουν ότι η διάθεση μετράει, στο θέμα της εμπειρίας η ενασχόληση αποκλειστικά και μόνο με την γενική τάξη δε φαίνεται να τους δίνει την απαραίτητη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση για τον χειρισμό πολλών διαφορετικών περιπτώσεων μέσα στην τάξη. Ο μαθηματικός, που δεν έχει εμπειρία από μεικτές τάξεις, εξέφρασε τον φόβο του, όπως είδαμε πιο πάνω, ότι δεν μπορεί να αναγνωρίσει τις μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες των παιδιών και πολύ περισσότερο να τις αντιμετωπίσει, όπως συμπληρώνει με τα εξής λόγια: *«Δεν είμαι σίγουρος κατά πόσο μπορώ να καταλάβω αν όντως υπάρχει κάποια μαθησιακή δυσκολία ή είναι κάτι άλλο ή η έλλειψη προσπάθειας ή κάποιο άλλο πρόβλημα από το σπίτι που το παιδί αντιμετωπίζει. Αυτά είναι πράγματα που προσωπικά δυσκολεύομαι να τα ξεχωρίσω. Και φοβάμαι ότι όταν θα τα ξεχωρίσω θα είναι ήδη αργά.»*

Αντίθετα, η εμπειρία των εκπαιδευτικών με μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες αλλά και η εμπλοκή τους σε άλλους τύπους διδασκαλίας, πέρα από την τυπική, φαίνεται να ενισχύουν την εικόνα τους για την εκτίμηση των δυνατοτήτων τους. Επιπρόσθετα, τους εφοδιάζουν με ιδέες και γνώσεις για την προσαρμογή της διδασκαλίας τους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η φιλόλογος μεικτών τάξεων και η καθηγήτρια των ξένων γλωσσών που είχαν αντίστοιχες εμπειρίες. Η φιλόλογος μεικτών τάξεων η οποία συμμετείχε σε πρόγραμμα συνδιδασκαλίας με τη φιλόλογο του Τμ. Ένταξης ανέφερε για το θέμα: *«Νιώθω ότι είμαι σε καλό επίπεδο, γνωρίζω σε καλό βαθμό να αντιμετωπίζω τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Φέτος έχω βοηθηθεί ιδιαίτερα από τις συνδιδασκαλίες που έκανα κυρίως στα Κείμενα με την φιλόλογο από το Τμ.Ε. και στη Γλώσσα, δουλέψαμε κάποιες φορές με πολύ καλά αποτελέσματα. Μόνο στα*

Αρχαία (μάθημα στο οποίο δεν συμμετείχε σε συνδιδασκαλία) νιώθω ότι υπάρχουν πολλές δυσκολίες, είναι δύσκολο να προσαρμοστεί το υλικό και εκεί είμαι πραγματικά μόνη.». Ενώ, η καθηγήτρια ξένων γλωσσών που παρακολούθησε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για το θέμα της συμπερίληψης παραδέχτηκε : «Χρειάζονται και θεωρητικές επιμορφώσεις με τέτοιους είδους θεματολογίες, οι οποίες παραμένουν όμως θεωρία. Εκεί που εμείς επιμορφωθήκαμε εν μέρει σε κάποια τέτοια ζητήματα, μάθαμε ότι πρέπει να αλλάξει η σκέψη μας και η στάση μας, η στάση ζωής. Δηλαδή δεν υπάρχει ένα βιβλίο που θα το ανοίξω και θα μου πει πρέπει να κάνεις ...κανόνες πρώτος αυτό. Αυτό δε γίνεται. Είναι στάση ζωής και ίσως αναθεώρηση άλλων δεδομένων, που ξέραμε μέχρι σήμερα.» Και συμπληρώνει με αυτοπεποίθηση: «Δεν φοβάμαι γεγονότα και συμβάντα και θεωρώ ότι όλα λύνονται. Αρκεί να τροποποιώ την σκέψη μου και την δυσκολία του αντικειμένου.».

Ένα ακόμα κοινό στοιχείο στις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών αφορά στη σημασία που αναγνωρίζουν ότι έχουν οι συζητήσεις μεταξύ τους, όπως επίσης και η ανταλλαγή εμπειριών για τα ζητήματα που τους απασχολούν μέσα στην τάξη. Όλοι απάντησαν ότι οι συζητήσεις με τους συναδέλφους αποτελούν το κύριο μέσο για να παίρνουν βοήθεια όταν έχουν κάποια δυσκολία. Αντίθετα, η επιλογή να απευθυνθούν στο Σχολικό Σύμβουλο μοιάζει να είναι εκτός των σκέψεων τους, καθώς τόνισαν πως οι προσεγγίσεις σε μία τέτοια περίπτωση θεωρούν ότι θα ήταν «θεωρητικές» ενώ εκείνοι αισθάνονται ότι έχουν ανάγκη «πρακτικών εργαλείων». Ενδεικτικά παραθέτω παρακάτω τις απόψεις των δύο φιλολόγων για το ζήτημα, αν και οι απόψεις των υπολοίπων εκπαιδευτικών ήταν στο ίδιο πλαίσιο. Από την φιλόλογο της γενικής τάξης αναφέρθηκε: «Κυρίως όταν έχω πρόβλημα προσπαθώ να το προσεγγίσω μέσα από κάποιους συναδέλφους, να δω αν το πρόβλημα αυτό προσδιορίζει μόνο το δικό μου μάθημα ή όχι. Μέσα από τα τόσα χρόνια εμπειρίας έχω δει ότι η πραγματικότητα μέσα στην τάξη και η επαφή με τους συναδέλφους είναι πολύ σημαντική από οποιαδήποτε θεωρητική ή άλλη

προσέγγιση.» Και από την φιλόλογο μεικτών τάξεων: «Κυρίως από συναδέλφους, μέσα ή έξω από το σχολείο... συζητάμε, ανταλλάσσουμε ιδέες και απόψεις ή δίνουμε και παίρνουμε συμβουλές. Αλλά στον σύμβουλο όχι, εκεί τα θέματα γίνονται πιο θεωρητικά και εγώ χρειάζομαι πρακτικά και άμεσα εργαλεία.»

Συμπληρωματικά, θα ήθελα να αναφέρω στο σημείο αυτό ένα στοιχείο που υπάρχει στις σημειώσεις μου σχετικά με τις πηγές από όπου λαμβάνουν βοήθεια οι εκπαιδευτικοί. Η διευθύντρια ανέφερε πως θεωρεί πολύ σημαντική για το σχολείο τη συμμετοχή, την τρέχουσα σχολική χρονιά, ενός ψυχολόγου και ενός κοινωνικού λειτουργού και την συμβολή τους στην επίλυση διαφόρων σχολικών θεμάτων. Από τις συζητήσεις όμως με τους εκπαιδευτικούς, δεν προέκυψε ότι εισέπραξαν την βοήθεια αυτή στον ίδιο βαθμό, καθώς δεν αναφέρθηκαν στο ζήτημα αυτό. Η λεπτομέρεια αυτή με οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ενώ ο θεσμός των δύο αυτών ειδικοτήτων είναι απαραίτητος και βοηθητικός για την σχολική καθημερινότητα, δεν αρκεί η συχνότητα της παρουσίας τους μία φορά την εβδομάδα στο σχολείο για μία σχολική χρονιά, ώστε να αποδώσει καρπούς και νόημα για όλα τα μέλη του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καλούνται, λοιπόν, να ανταπεξέλθουν στις αρχές της συμπερίληψης στηριζόμενοι στα προσωπικά τους κίνητρα, καθώς υπάρχουν ως δεδομένα η έλλειψη εκπαίδευσης σε θέματα παιδαγωγικά και ψυχολογίας, σε επίπεδο προπτυχιακών σπουδών, στις καθηγητικές σχολές, όπως επίσης και η απουσία σταθερής, κατάλληλης υποστήριξης κατά την διάρκεια της εργασίας τους. Προχωρώντας βαθύτερα στο ζήτημα του τι συμβαίνει στα πλαίσια της συμπερίληψης στο σχολείο, βρέθηκα μπροστά στην διαπίστωση ότι η διάθεση από όλους να προχωρήσουν σε συμπεριληπτικούς δρόμους δεν αρκεί για την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Αν και η διαπίστωση αυτή μπορεί να φαίνεται προφανής και αναμενόμενη, η απόσταση

ανάμεσα στην διάθεση και στην εφαρμογή, ανάμεσα στο «θέλω» και στο «κάνω», αποκάλυψε τα εμπόδια της συμπερίληψης στο ερευνώμενο σχολείο.

3b. Τα προβλήματα – εμπόδια στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών.

Τα εμπόδια που προκύπτουν σχετικά με την προσαρμογή των μαθημάτων με γνώμονα τις συμπεριληπτικές αρχές, όπως είναι η συμμετοχή όλων των μαθητών και η επίτευξη μαθησιακών στόχων από όλους, συζητήθηκαν με τους καθηγητές τόσο πριν από τις παρατηρήσεις μέσα στην τάξη, όσο και μετά. Τα βασικά ζητήματα που τέθηκαν από τους συναδέλφους, πριν από την παρατηρήσεις στις τάξεις αφορούσαν κυρίως τεχνικά προβλήματα, όπως είναι η δομή και η ύλη των μαθημάτων σε σχέση με τον διδακτικό χρόνο, οι απαιτήσεις των μαθησιακών στόχων, όπως περιγράφονται στα αναλυτικά προγράμματα, όπως επίσης και τα θέματα των κτιριακών και τεχνολογικών υποδομών του σχολείου.

Χαρακτηριστικές απόψεις για το ζήτημα της διδακτέας ύλης και του χρόνου εκφράστηκαν τόσο από τον μαθηματικό της γενικής τάξης, όσο και από τις φιλόλογους. Έτσι ο μαθηματικός ανέφερε: «*Κάτι που έτσι και αλλιώς συζητάμε εδώ και χρόνια είναι να περιοριστεί η ύλη, αν γινόταν αυτό θα είχα τον χρόνο να πω σε κάποια παιδιά «δείτε αυτή την άσκηση» και να βρω λίγο χρόνο να ασχοληθώ εξατομικευμένα με άλλα παιδιά ή αυτό που αναφέραμε στην αρχή αν θα μπορούσε να είναι ένας δεύτερος καθηγητής στην τάξη ο οποίος θα μπορούσε να κάνει αυτή την δουλειά, την ώρα που ζητάμε από τους μαθητές να ασχοληθούν μόνοι τους με κάποιο θέμα. Δύο άτομα που γυρνάνε και βλέπουνε τις ασκήσεις ... θα υπήρχε έτσι πολύ περισσότερος χρόνος για εξατομικευμένη προσέγγιση.*». Ενώ η φιλόλογος της γενικής τάξης είπε: «*40 λεπτά μαθήματος δε μπορούν να φτάσουν για αυτό το πράγμα ούτε νομίζω ότι η ύλη, όλη αυτή η ύλη μπορεί να προσαρμοστεί σε ένα τέτοιο τρόπο διδασκαλίας.*».

Επιπλέον, αναφέρθηκαν και δυσκολίες που προκύπτουν από τους μαθησιακούς στόχους τόσο του κάθε γνωστικού αντικειμένου όσο και του γυμνασίου γενικότερα. Η θέση αυτή εκφράστηκε με ακρίβεια στην τοποθέτηση της καθηγήτριας ξένων γλωσσών : *«Θεωρώ ότι θα έπρεπε το γενικό Γυμνάσιο να ήταν ανοιχτό για όλα τα παιδιά. Ίσως να έπρεπε να ήταν πιο ευέλικτα τα αναλυτικά προγράμματα, έτσι ώστε βεβαιώνοντας στο τέλος, με ένα απολυτήριο... ότι έχουν όλα μας τα παιδιά γενικές γνώσεις σε ένα λίγο πιο ευρύ αναλυτικό πρόγραμμα και όχι με βάση την ύλη του κάθε μαθήματος, όπως συμβαίνει.»* . Στο ζήτημα των ανελαστικών αναλυτικών προγραμμάτων φαίνεται να συμφωνεί και η φιλόλογος του Τμήματος Ένταξης, λέγοντας: *«Τα αναλυτικά προγράμματα, οι στόχοι και το ότι δεν μπορούν να γίνουν διαφοροποιήσεις, αυτό είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα .»*

Επιπρόσθετα, με διάφορες αφορμές στις συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς προέκυπταν και άλλα πρακτικά θέματα, όπως είναι αυτό της αναγκαιότητας του κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού, αλλά και της έλλειψης κτιριακών υποδομών για την απρόσκοπτη πρόσβαση όλων σε όλους τους χώρους του σχολείου. Τα ζητήματα αυτά βρίσκονται επίσης πρώτα στη λίστα των θεμάτων που έθεσαν τόσο οι μαθητές όσο και οι γονείς, προς βελτίωση, ώστε το σχολείο να έχει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί με συμπεριληπτικό προσανατολισμό.

Όπως προανέφερα, οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών στις συζητήσεις μαζί τους πριν την παρατήρηση στις τάξεις είχαν να κάνουν περισσότερο με τεχνικά ζητήματα που δεν εξαρτώνται άμεσα από τους ίδιους και αφορούν περισσότερο τις ευθύνες του Υπουργείου Παιδείας και των φορέων που ασχολούνται με τα θέματα των σχολικών αναγκών. Μετά την παρουσία μου στην τάξη, όμως, οι προβληματισμοί και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών μετατοπιζόταν σε θέματα της προσωπικής τους ευθύνης.

Η παρουσία μου στην τάξη είχα την αίσθηση ότι λειτουργούσε ως υπενθύμιση ότι δεν μπορούμε να ζητάμε αλλαγή αν δεν γίνουμε οι ίδιοι η αλλαγή που θέλουμε. Έτσι η φιλόλογος της γενικής τάξης παραδέχτηκε : *«Πιάνω τον εαυτό μου μέσα στην τάξη, γιατί ενδεχομένως κάτω από την πίεση της ύλης και όλα αυτά τρέχω να προλάβω, να «χρησιμοποιώ» αυτούς τους μαθητές που με «εξυπηρετούν» για να προχωρήσω το μάθημα.»*

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι το γεγονός της έλλειψης διαφοροποιημένου υλικού μέσα στην τάξη αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή της συμπερίληψης. Χαρακτηριστικά η φιλόλογος της γενικής τάξης ανέφερε ότι δεν γνώριζε πώς να εφαρμόζει την διαφοροποίηση στο υλικό της και να την χρησιμοποιεί για την συμπερίληψη όλων των μαθητών : *«...εγώ και με αφορμή την Ε. τη φιλόλογο του Τμ.Ε. , από τις σημειώσεις της σε κάποια μαθήματα, για το τεχνικό μέρος του γραπτού και την εμφάνισή του, έφτασα στο σημείο να επαναπροσδιορίσω τόσα πράγματα που τα θεωρούσα τόσο αυτονόητα, ότι τι να διευκρινίσω από εδώ (;) τι να υπογραμμίσω σε αυτή την πρόταση, που να δώσω έμφαση. Μέσα από την δικιά μου σιγουριά, πίστευα ότι και στα παιδιά είναι πολύ εύκολο να το καταλάβουν... αλλά είδα τελικά πως πρέπει να δίνεται το κείμενο, πως πρέπει να το διαβάζεις... ανεξάρτητα από τον αν πρόκειται για μαθητές με διάγνωση ή όχι... γιατί και τα παιδιά που δεν έχουν διάγνωση δε σημαίνει ότι δε χρειάζονται καμία επεξήγηση.»*

Από την άλλη πλευρά, συνειδητοποίησα ότι σε κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί έχουν αποκτήσει εσφαλμένες πεποιθήσεις σχετικά με τις πρακτικές που εμπνέονται από τη συμπερίληψη και κάποιες από αυτές ασφαλώς λειτουργούν ανασταλτικά στην εφαρμογή της συμπερίληψης. Συζητώντας με τους εκπαιδευτικούς

μετά από την παρατήρηση στην τάξη τα θέματα αυτά, επιβεβαιώθηκαν οι διαπιστώσεις που είχα κάνει, καθώς εκφραστήκαν ξεκάθαρα και από τους ίδιους.

Πιο συγκεκριμένα, η διαφοροποίηση του υλικού και των μεθόδων προσέγγισης των μαθητών, ως πρακτική της συμπερίληψης, συνδέθηκε σε κάποιες περιπτώσεις λανθασμένα με την ελαχιστοποίηση των απαιτήσεων που έχει ο εκπαιδευτικός από τους μαθητές. Έτσι, παρατηρήθηκε μέσα στην τάξη, ορισμένες φορές, υπερβολική απλούστευση από την πλευρά του εκπαιδευτικού με στόχο την επίτευξη της συμμετοχής ή την αντιμετώπιση κάποιων δυσκολιών (όπως π.χ. υπέρμετρη βοήθεια στην ανάγνωση). Στη συζήτηση που ακολουθούσε για τα φαινόμενα αυτά, οι εκπαιδευτικοί υπεραμύνονταν των επιλογών τους, δίνοντας αρχικά ως κυρίαρχη αιτία τις μεγάλες δυσκολίες των συγκεκριμένων μαθητών. Στη συνέχεια, όμως, συνήθως κατά την διάρκεια της συζήτησής μας προχωρούσαν στην αναζήτηση κάποιας εναλλακτικής.

Συγκεκριμένα, αναφέρω παρακάτω ένα περιστατικό που σκιαγραφεί τη λανθασμένη τοποθέτηση για τη διαφοροποίηση, που είχε αρχικά η φιλόλογος μεικτών τάξεων στο μάθημα των αρχαίων. Κατά την παρουσία μου στο μάθημα παρατήρησα ότι η ερμηνεία των νέων λέξεων δινόταν προφορικά στους μαθητές, όπως επίσης προφορικά ζητούνταν από τους μαθητές και τα παραδείγματα χρήσης των λέξεων αυτών. Αποτέλεσμα αυτής της τακτικής ήταν κάποιοι συγκεκριμένοι μαθητές να μην προλαβαίνουν να σημειώνουν και η καθηγήτρια να ασχολείται συνεχώς μαζί τους, υπενθυμίζοντας τι πρέπει να γράψουν. Επίσης, δεν είχαν όλοι οι μαθητές το χρόνο για να σκεφτούν και να πουν παραδείγματα χρήσης και εκείνη προσπαθώντας να τους ενθαρρύνει για να συμμετάσχουν τους έλεγε σχεδόν όλη την πρόταση του παραδείγματος, ζητώντας στην ουσία να συμμετέχουν προσθέτοντας μία ή δύο λέξεις. Μετά το τέλος του μαθήματος μού ανέφερε ότι κάνει μεγάλο κόπο για το μάθημα των

αρχαίων στο συγκεκριμένο τμήμα γιατί *«υπάρχουν αυτοί οι μαθητές που καθυστερούν και χάνεται πολύ από τον χρόνο του μαθήματος μαζί τους»*. Έτσι, πήρα την ευκαιρία και της επιβεβαίωσα ότι πράγματι χάνεται χρόνος, που θα μπορούσε όμως να κερδηθεί αν οι ερμηνείες των νέων λέξεων δινόταν γραπτώς σε κάθε μαθητή και τα παραδείγματα ζητούνταν με συμπλήρωση προτάσεων, όπου θα έλειπε διαβαθμισμένα από 1 λέξη ως ολόκληρη σχεδόν η πρόταση. Στο επόμενο μάθημα μου εκμυστηρεύτηκε ότι έδωσε τις ερμηνείες γραπτώς στους μαθητές, χρησιμοποιώντας το υλικό που είχε για προσωπική της χρήση. Επιπλέον έφτιαξε μία μικρή ιστορία για την συμπλήρωση των παραδειγμάτων με διαβάθμιση στη δυσκολία, λέγοντάς μου: *«πραγματικά το μάθημα κύλησε τόσο ικανοποιητικά»*. Μόλις είχε βιώσει την διαφοροποίηση του υλικού της χωρίς να εστιάζει στις δυσκολίες συγκεκριμένων μαθητών.

Επιπρόσθετα, σε κάποιες περιπτώσεις, η συμπερίληψη όλων των μαθητών και η διαβάθμιση στα ζητούμενα μαθησιακά αποτελέσματα, έτσι ώστε όλοι να έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν την επίτευξη μαθησιακών στόχων, είναι πιθανό να συνδεθεί από τους καθηγητές με την υποβάθμιση του γνωστικού τους αντικειμένου. Σε μία τέτοια περίπτωση ο μαθηματικός της γενικής τάξης, από την εμπειρία του στην προηγούμενη σχολική χρονιά όπου η διαφοροποίηση των μαθησιακών στόχων ήταν ο μόνος δρόμος για έναν μαθητή του, παραδέχτηκε ότι του ήταν εξαιρετικά άβολο : *«...η πιο βαριά περίπτωση παιδιού που είχε πρόβλημα ,οι γνώσεις του στα μαθηματικά ήταν ελάχιστες και ήταν μια περίπτωση που έπρεπε να τα κάνω όλα διαφορετικά, να αφήσω στην άκρη όλα τα μαθηματικά του Γυμνασίου και να πιαστώ από την πρόσθεση ή την αφαίρεση, και αισθανόμουν πολύ άβολα.»*

Από την παρατήρηση μέσα στις τάξεις ένα άλλο ζήτημα που προέκυψε και έδειξε πως οι συμπεριληπτικές πρακτικές συναντούν εμπόδια, αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας

που ακολουθούνταν και στηρίζονταν στη συμπεριφοριστική προσέγγιση δίνοντας στους μαθητές παθητικό ρόλο στην απόκτηση της νέας γνώσης. Δεν παρατηρήθηκε να εφαρμόζεται ομαδοσυνεργατική μέθοδος στη διδασκαλία και οι μαθητές φάνηκαν ότι εργάζονται αποκλειστικά ατομικά. Ο χωρισμός σε ομάδες και η εργασία με τον τρόπο αυτό δεν είναι στις επιλογές του σχολείου και κατά συνέπεια οι μαθητές δεν γνωρίζουν τους κανόνες συνεργασίας, σεβασμού και αλληλοϋποστήριξης που διέπουν τη συγκεκριμένη μέθοδο. Εξάλλου, στο ζήτημα αυτό αναφέρθηκε και η φιλόλογος του Τμήματος Ένταξης, όταν παρουσίασε τις δυσκολίες που αντιμετώπισε στα μαθήματα συνδιδασκαλίας που συμμετείχε. Συγκεκριμένα είπε: «...και τα παιδιά ήταν ανέτοιμα να δουλέψουν με αυτόν τον τρόπο, δεν είναι καθόλου εκπαιδευμένα, οπότε χάθηκε πάρα πολύς χρόνος στο να μάθουνε να δουλεύουν είτε συνεργατικά ή με άλλο τρόπο όπως η διαφοροποιημένη...» Οι εκπαιδευτικοί με την σειρά τους απαντούν ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, όπως επίσης, και η χρήση άλλων εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας δεν μπορούν να συμβαδίσουν με την κάλυψη της διδακτέας ύλης και την προετοιμασία των μαθητών για τις προαγωγικές εξετάσεις, οι οποίες εξακολουθούν να είναι ο καταληκτικός στόχος της εκπαίδευσης στο Γυμνάσιο.

Ένας ακόμα παράγοντας που αποδείχθηκε ότι επηρεάζει το επίπεδο συμπεριληπτικής ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών είναι η έμφαση στην διαφορετικότητα. Σε κάποιες περιπτώσεις η ενασχόληση ατομικά με κάποιους μαθητές δίνει στους εκπαιδευτικούς λανθασμένα την αίσθηση ότι καλύπτουν τις απαιτήσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Έτσι, παρατηρήθηκε σε αρκετές περιπτώσεις οι καθηγητές να ρωτούν προσωπικά κάποιους μαθητές αν έχουν απορίες, εκφράζοντας έτσι το ενδιαφέρον τους και την προσοχή τους για τις αυξημένες ίσως ανάγκες των μαθητών αυτών. Χωρίς να έχω, βέβαια, χειροπιαστά αποδεικτικά στοιχεία, αλλά στηριζόμενη περισσότερο στην αίσθηση της στιγμής μέσα στην τάξη, η συγκεκριμένη τακτική μου

έδωσε την εντύπωση ότι ενέτεινε τον διαχωρισμό, παρά βοηθούσε στην συμπερίληψη, αν και δεν μπορώ να αμφισβητήσω τις προθέσεις του εκπαιδευτικού.

Σε αντίθεση, όμως, με τα προαναφερόμενα στοιχεία που αναδεικνύουν τις δυσκολίες, τα εμπόδια και τις εσφαλμένες ερμηνείες των συμπεριληπτικών πρακτικών, υπήρξαν και άλλα δεδομένα της έρευνας που έδειξαν πως υπάρχουν προτάσεις, ιδέες και καλές πρακτικές που υποστηρίζουν την εφαρμογή της συμπερίληψης στο ερευνώμενο σχολείο.

3c. Οι εμπειρίες στα πλαίσια των συμπεριληπτικών πρακτικών.

Έτσι, σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ανακάλεσαν γεγονότα κατά τα οποία υπήρξε προσαρμογή είτε της συμπεριφοράς είτε της προσέγγισής τους προκειμένου να λειτουργήσουν όσο το δυνατόν πιο συμπεριληπτικά. Για παράδειγμα, η φιλόλογος της γενικής τάξης, αναφέρθηκε σε προσέγγιση που έκανε σε μαθητές με περιορισμένο προφορικό λόγο ενισχύοντας την έκφρασή τους με άλλα μέσα και χαρακτηριστικά είπε:

«... μέσα από συγκεκριμένες κατευθύνσεις προσπαθούσα να βγάλω από τα παιδιά, όχι αυτά που εξετάζει το σχολείο, την απομνημόνευση, την κατανόηση, την αντίληψη αλλά και καλλιτεχνική δράση και αξιοποίηση κυρίως αυτό προσπάθησα αυτά τα παιδιά να τα προσεγγίσω με ένα άλλο τρόπο ή να ζωγραφίσουνε κάτι ή να το σχηματοποιήσουνε. Παρατηρούσα τα παιδιά αυτά ότι για τόσο καιρό, ο τρόπος που εκφράζονταν ήτανε περισσότερο μέσα από τη ζωγραφική, η δική τους επιλογή να εκφραστούνε, είτε πάνω στο θρανίο, είτε στο χαρτί, και θεώρησα ότι η συγκεκριμένη στιγμή ότι θα λειτουργήσει και λειτουργήσει. Όπως και μέσα από το θεατρικό παιχνίδι έχω δει να ενεργοποιούνται παιδιά που μέσα από το τυπικό μάθημα δεν ενεργοποιούνται και το αντίστροφο. Διότι κάποια παιδιά που θεωρούσα ότι δεν θα είχαν πρόβλημα, απείχαν ή σε μία παντομίμα, να

παρουσιάζει ο καθένας τον εαυτό του στον άλλο, με μία χαρακτηριστική κίνηση, με κάτι που τους αρέσει και τα παιδιά αυτά είδα ότι τους αρέσει.»

Επίσης, η καθηγήτρια της Οικ. Οικονομίας θυμήθηκε την περίπτωση που χρειάστηκε να εφαρμόσει διαφορετικές τεχνικές προσέγγισης σε μαθητή με προβλήματα συμπεριφοράς, για να έχει αποτέλεσμα : *«Θυμάμαι ότι είχε αποτέλεσμα όταν έδινα στον Κ. κάποια αρμοδιότητα, όταν τον έβαζα στη συζήτηση από μόνη μου και όταν του ζητούσα τη βοήθειά του, να δώσουμε κάτι στα παιδιά, να σβήσουμε τον πίνακα.»*

Αντίστοιχα, στη συζήτηση που είχα με την μαθήτρια και πρόεδρο του 15 μελούς έγινε αναφορά στην πρωινή ενημέρωση των μαθητών που έχει καθιερωθεί από την Διευθύντρια ως μία μέθοδος ενίσχυσης των δεσμών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Η μαθήτρια εξέφρασε τις σκέψεις της για την πρακτική αυτή ως εξής : *« Η αλήθεια είναι πως στην αρχή μας φαινότανε περίεργο που κάθε μέρα η Διευθύντρια αφιέρωνε αυτό τον χρόνο για να μας ενημερώσει για τα όσα πρόκειται να συμβούν μέσα στην ημέρα στο σχολείο, τώρα όμως το περιμένουμε και μας δείχνει ότι μας υπολογίζει και θέλει να γνωρίζουμε και εμείς τι συμβαίνει.»*

Επίσης η Διευθύντρια σε ερώτηση που της έκανα σχετικά με αυτή την επιλογή της, απάντησε: *«Ήταν η ανάγκη τέτοια, μέσα σε ένα προσανατολισμό, που πιστεύω, ότι στο σχολείο είμαστε όλοι συμμετοχοί. Είμαστε εμείς, είναι οι μαθητές και είναι κυρίως οι μαθητές. Με αυτή την έννοια., θεωρώ ότι πρέπει να είναι ενημερωμένοι για ότι συμβαίνει στο σχολείο και να ζητείται η γνώμη τους, αν συμφωνούν- διαφωνούν, οπότε αισθάνομαι μία ευθύνη απέναντι σε αυτό, είναι υποχρέωση μας να τους θεωρούμε ισότιμους στο σχολείο.»* Δίνοντας έτσι το στίγμα της για την αξία που προσδίδει στο ρόλο των μαθητών και την αναγνώριση, που έχει ως στόχο να τους αποδώσει, συμπεριλαμβάνοντάς τους στην ενημέρωση για τα καθημερινά σχολικά συμβάντα.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι, αν και δεν βρέθηκαν στοιχεία από στρατηγικές που προτείνονται από άλλες μελέτες όπως παρουσιάστηκαν άλλωστε και στην ενότητα « Η συμπερίληψη στην Ευρώπη – Εφαρμοζόμενες στρατηγικές», προτάθηκαν εμπειρικές πετυχημένες επιλογές. Επιπλέον, μπορεί οι προτεινόμενες πρακτικές να είναι περιορισμένες σε αριθμό, αλλά κρίνοντας από τα αποτελέσματά τους μπορούν να αποτελέσουν νέες προτάσεις για συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά πλαίσια.

3d. Η συνδιδασκαλία ως εμπειρία.

Με δεδομένο ότι η λειτουργία του Τμήμα Ένταξης, που υπάρχει στο σχολείο θα πρέπει να προσαρμοστεί, σύμφωνα άλλωστε και με πρόσφατη τροπολογία του Υπ.Παιδείας, στις αρχές της συμπερίληψης από το σχολικό έτος 2016-2017, συζήτησα με τους εκπαιδευτικούς την προοπτική συνεργασίας τους μέσα στην τάξη με καθηγητές ειδικής αγωγής σε σχέση με το αν αυτή η επιλογή πιστεύουν ότι θα ενισχύσει την συμπερίληψη στο σχολείο. Στο ζήτημα της συνδιδασκαλίας, οι περισσότεροι καθηγητές (εκτός από μία συνάδελφο) απάντησαν υποθετικά, καθώς δεν έχουν ανάλογη εμπειρία. Οι απόψεις τους για το θέμα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν με βάση τρεις κυρίαρχες προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα, κατά την μελέτη των δεδομένων συνάντησα:

➤ Την απόλυτα θετική άποψη, η οποία εκφράζεται από την καθηγήτρια της Ξένης Γλώσσας: «Θα ήθελα να είμαστε μαζί με τους συναδέλφους της ειδικής μέσα στην τάξη. Εγώ θα ένιωθα ακόμα πιο δυνατή στο μάθημά μου, γιατί στο δικό μου μάθημα ποτέ δεν έφευγαν οι μαθητές, πάντα είχα όλα τα παιδιά χωρίς άλλη υποστήριξη. Πιστεύω ότι αυτό θα με βοηθούσε και θα κερδίζαμε πολλά εμείς οι συνάδελφοι, θα ήταν ένα μάθημα». Αλλά και από την καθηγήτρια Οικ. Οικονομίας: «Θετικά, εγώ πολύ θα το ήθελα, δηλαδή μακάρι ... Θα έλεγα: Καλώς ήρθες, επιτέλους κάποιος να βοηθήσει!». Οι απόψεις αυτές εκφράστηκαν από εκπαιδευτικούς που μέχρι σήμερα είχαν την ευθύνη όλων των

μαθητών, ανεξαρτήτως δυσκολιών, μέσα στην τάξη τους χωρίς καμία άλλη υποστήριξη. Είναι φυσικό, λοιπόν, να αναγνωρίζουν ότι η ύπαρξη ενός δεύτερου εκπαιδευτικού και μάλιστα με εξειδίκευση σε θέματα μαθησιακών ή άλλων δυσκολιών, θα είναι άκρως βοηθητική και χρήσιμη στο έργο τους.

➤ Την θετική άποψη, η οποία επισημαίνει τα θέματα που πρέπει να προβλεφθούν για την επιτυχή έκβαση της συνδιδασκαλίας και εκφράζεται από την φιλόλογο μεικτών τάξεων, που είχε εμπειρίες συνδιδασκαλίας την τρέχουσα σχολική χρονιά. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει: *«Όπως είπα η συνεργασία και ο σεβασμός ανάμεσα στους 2 συναδέλφους είναι απαραίτητη, επιπλέον η προσαρμογή των μαθημάτων, μετά από συνεργασία, είναι πολύ σημαντική και εξάλλου είναι βοηθητική για όλους τους μαθητές. Εξάλλου, όλοι μαθαίνουν καλύτερα και ευκολότερα μέσα από την τριπλή αναπαράσταση – ακούω, βλέπω, συμμετέχω. Τώρα, θα ξεκινούσαμε θέτοντας τους στόχους για κάθε μάθημα και αν είχαμε διαφορές στις προσδοκίες μας θα έπρεπε με συζήτηση να μειώσουμε την απόσταση. Αφού συμφωνήσουμε στους στόχους να επιλέξουμε και τα σημεία που θα δώσουμε έμφαση. Επιπλέον θεωρώ και με βάση την μέχρι τώρα εμπειρία μου ότι θα πρέπει να υπάρχει μια συζήτηση και ένας προγραμματισμός για τον τρόπο προσέγγισης των μαθητών καθώς ο καθένας μας έχει το δικό του διδακτικό στυλ.»* Η εκπαιδευτικός έχοντας βιώσει την συνδιδασκαλία, σε κάποια μαθήματα, εντοπίζει τα πρακτικά θέματα που πρέπει να αντιμετωπισθούν έτσι ώστε η συνεργασία να αποδώσει τα μέγιστα. Φαίνεται να έχει πειστεί για την αναγκαιότητα προσαρμογών και διαφοροποιήσεων στη εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο σε επίπεδο μεθόδων όσο και σε επίπεδο στόχων. Από την άλλη επισημαίνει την υποχρέωση που επιβάλλει η σωστή συνεργασία για τον ξεκάθαρο ρόλο του κάθε συμμετέχοντα.

➤ Την άποψη που έχει θετική βάση αλλά εμπεριέχει προβληματισμούς για την επιτυχία της μεθόδου, όπως εκφράστηκε από τον μαθηματικό της γενικής τάξης: *«Όταν*

είσαι μόνος σου στην τάξη μπορείς να αυτοσχεδιάσεις. Αυτό είναι κάτι που θα φανεί στην πράξη κατά πόσο μπορείς να συνεργαστείς. Όταν υπάρχει ένα πλάνο και μπορείς να συνεργαστείς και να ακολουθήσεις το πλάνο, τα πράγματα πάνε καλά. Δε νομίζω ότι εκεί θα έχουμε πρόβλημα, αλλά επειδή αυτό αρκετές φορές δε θα γίνει έτσι, εκεί είναι το θέμα ... πως θα δουλέψει(;)». Επιπλέον, από την φιλόλογο της γενικής τάξης αναφέρθηκε : «Αυτό που θα σκεφτώ είναι αν θα μπορούμε να βγάλουμε ένα προγραμματισμό. Και δεν ξέρω, αν μπορεί να προσαρμοστεί όλη η ύλη σε ένα τέτοιο τρόπο διδασκαλίας, με ένα τέτοιο τρόπο προγραμματισμού και δεν ξέρω τι αποτέλεσμα θα έχει. Δεν ξέρουμε αν η συνδιδασκαλία θα λειτουργήσει σε όλα τα μαθήματα.». Οι δύο εκπαιδευτικοί δεν είχαν ποτέ εμπειρία συνδιδασκαλίας και επιπλέον στα μαθήματά τους οι περιπτώσεις μαθητών με ε.ε.α. ήταν σε ξεχωριστό πλαίσιο, εκτός τάξης και όχι στην ευθύνη τους. Έτσι, η αναγνώριση ότι όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως δυσκολιών είναι μαθητές της γενικής τάξης και χρειάζονται ο καθένας υποστήριξη μέσα σε αυτή, ασφαλώς τους δημιουργεί νέες έννοιες και προβληματισμούς.

Αν στις παραπάνω τοποθετήσεις συμπεριλάβουμε και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στη δεύτερη βαθμίδα δεν έχουν λάβει κανενός είδους εξειδικευμένη επιμόρφωση σε θέματα πρακτικών και αρχών της συμπερίληψης, μπορούμε να κατανοήσουμε τους προβληματισμούς και την ανασφάλεια που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για τα όσα πιθανώς θα κληθούν να διαχειριστούν. Για το ζήτημα της συνδιδασκαλίας και όλα όσα έχουν προταθεί για το άμεσο μέλλον της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συζήτησα επιπλέον με τη φιλόλογο του Τμ. Ένταξης του σχολείου και παρακάτω παραθέτω τα σχετικά στοιχεία.

Η φιλόλογος του Τμ. Ένταξης ήταν θετική για την εμπειρία της από τις συνδιδασκαλίες στις οποίες συμμετείχε στην τρέχουσα σχολική χρονιά, αν και αισθάνθηκε ότι ανέλαβε μεγαλύτερο ρόλο από ότι της αναλογούσε. Συγκεκριμένα είπε:

«Το βίωσα όχι αρνητικά, είχαμε πολύ καλή συνεργασία με την εκπαιδευτικό, ήταν πολύ καλή και θετική. Ήθελα να έχω εμπειρία για να μπορώ να προγραμματίσω το τι μπορεί να γίνει από εδώ και πέρα. Αυτό που φάνηκε όμως ήταν ότι ήταν ανέτοιμη η συνάδελφος να μπορέσει να συνεργαστεί μαζί μου μέσα στη σχολική τάξη για να μπορέσω εγώ να υποστηρίξω επιπλέον τους μαθητές του Τμ. Ένταξης που ήταν μέσα στην τάξη. Επί της ουσίας ανέλαβα όλη την διδασκαλία εγώ, να κάνω δηλαδή την διαφοροποιημένη διδασκαλία για όλους, ώστε να συμπεριληφθούν όλοι και οι μαθητές του Τμ.Ε. μέσα στην τάξη, που είναι άλλωστε ο στόχος.»

Επιπλέον, ανέφερε ότι οι μαθητές χρειάζονται εκπαίδευση σε στρατηγικές συνεργατικής-ομαδικής διδασκαλίας : «... και τα παιδιά ήταν ανέτοιμα να δουλέψουν με αυτόν τον τρόπο, δεν είναι καθόλου εκπαιδευμένα, οπότε χάθηκε πάρα πολύς χρόνος στο να μάθουνε να δουλεύουν είτε συνεργατικά ή με άλλο τρόπο όπως η διαφοροποιημένη αλλά ήταν πολύ θετικά και ανταποκρίθηκαν.»

Στην ουσία, η τοποθέτηση της φιλολόγου του Τμ. Ένταξης υπογραμμίζει από την πραγματική εμπειρία της τα θέματα που επίσης εντόπισαν οι καθηγητές της γενικής τάξης σε θεωρητικό επίπεδο, όπως είναι η ανάγκη για λεπτομερή προετοιμασία του μαθήματος και ο δίκαιος και ισότιμος καθορισμός των ρόλων των δύο εκπαιδευτικών, έτσι είπε : «Αυτό που πρέπει να γίνει είναι να καθοριστούν οι ρόλοι μεταξύ μας. Όχι κατά ανάγκη με αυστηρά πλαίσια, αλλά να υπάρχει επιμερισμός των εργασιών και να αλληλοσυμπληρώνονται οι ρόλοι» Από την άλλη βέβαια, ως ειδική εκπαιδευτικός, εξέφρασε την ανησυχία της για την επιτυχή υποστήριξη των μαθητών με ε.ε.α τονίζοντας ιδιαίτερα το γεγονός ότι η υποστήριξη στους μαθητές με ε.ε.α. πρέπει να λειτουργεί με ευελιξία και λέγοντας: «θα μπορούσαμε από πριν να έχουμε επεξεργαστεί το υλικό σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, τον ψυχολόγο και τον κοινωνικό λειτουργό γιατί για

κάποια παιδιά είναι πολύ δύσκολο να παρακολουθήσουν την τάξη. Θα έπρεπε γι' αυτά τα παιδιά να μπορούσαμε να κάνουμε κάποιες φορές συνδιδασκαλίες και κάποιες όχι.»

Η παραπάνω τοποθέτηση μου έδωσε την αίσθηση ότι για τη συνάδελφο η συμπερίληψη έχει περιορισμούς ως προς σε ποιους αναφέρεται. Έτσι, θέλησα να συζητήσω περισσότερο το θέμα και ζήτησα κάποιες εξηγήσεις. Τελικά, κατάλαβα ότι οι περιορισμοί αυτοί έχουν προκύψει από την πεποίθηση της συναδέλφου, με βάση τις εμπειρίες της, ότι οι εξατομικευμένες ανάγκες θέλουν ειδικούς χειρισμούς και αυτό σημαίνει για εκείνη ότι η συμπερίληψη δεν μπορεί να είναι πλήρως εφαρμόσιμη. Το στοιχείο αυτό μου έδειξε για άλλη μία φορά ότι η έμφαση στην αντιμετώπιση της διαφορετικότητας ως ένα χαρακτηριστικό που πρέπει να «διορθωθεί» δεν σχετίζεται με την συμπερίληψη, η οποία αντιθέτως προϋποθέτει αναγνώριση, αποδοχή, υποστήριξη και ανάδειξη της διαφορετικότητας.

Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι από τα δεδομένα της παρούσας ενότητας προέκυψαν στοιχεία που αφορούν τις ελλείψεις στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα εφαρμογής συμπεριληπτικών πρακτικών. Επίσης, μέσα από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, αναδύθηκαν στοιχεία που υποδεικνύουν την ύπαρξη εμποδίων και προβλημάτων στην εφαρμογή της συμπερίληψης. Από την άλλη, όμως, παρουσιάστηκαν στοιχεία που αναδεικνύουν την ευεργετική συνεισφορά των αρχών της συμπερίληψης και τα εφόδια των εκπαιδευτικών που την υποστηρίζουν. Τέλος, η συνεργασία των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη κατά την διδασκαλία αναγνωρίστηκε ως η επικρατέστερη προτεινόμενη επιλογή για την εφαρμογή των αρχών της συμπερίληψης. Όλα τα παραπάνω στοιχεία απαντούν σε σημαντικό βαθμό στο βασικό ερώτημα που αφορά στις ενέργειες που γίνονται μέχρι σήμερα και στα εμπόδια που έχουν προκύψει στα πλαίσια της εφαρμογής της συμπερίληψης στο

ερευνώμενο σχολείο. Επειδή, όμως, πιστεύω ότι η συμπερίληψη είναι μια συνεχής διαδικασία που αφορά τόσο το σήμερα όσο και τις επόμενες μέρες, θεωρώ ότι η απάντηση για το 2^ο ερευνητικό μου ερώτημα πρέπει να συμπληρωθεί και από στοιχεία που αφορούν την επόμενη μέρα στο σχολείο.



Ενότητα 4. Η επόμενη μέρα στο σχολείο

Η συζήτηση για την επόμενη μέρα στο συμπεριληπτικό γενικό γυμνάσιο πρέπει να έχει μόνο ένα δεδομένο. Αυτό είναι, ότι κάθε μαθητής ηλικίας 12-15 ετών μπορεί να εγγραφεί σε αυτό, χωρίς τους περιορισμούς που υπάρχουν σήμερα λόγω νοητικής ή σωματικής αναπηρίας, διαφορετικής μητρικής γλώσσας ή άλλων οικογενειακών και κοινωνικών παραγόντων. Τα προβλήματα και τα εμπόδια που υπάρχουν έχουν ήδη συζητηθεί διεξοδικά στην προηγούμενη ενότητα. Επίσης, αναφέρθηκαν και όλες οι επιλογές που γίνονται και στηρίζονται σε συμπεριληπτικές αρχές. Στην παρούσα ενότητα, όμως, το ενδιαφέρον στρέφεται στα δεδομένα εκείνα που εντοπίστηκαν στο σχολείο και μπορούν να ανοίξουν νέους δρόμους και να στηρίξουν, με την ανάπτυξη τους, την εξέλιξη της συμπερίληψης. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων αυτής της ενότητας θα γίνει μέσα από δύο υποκατηγορίες: α) Τα χαρακτηριστικά του σχολείου που μπορούν να στηρίξουν τον συμπεριληπτικό προσανατολισμό. Και β) Προτάσεις και ιδέες για το μέλλον.

4α. Τα χαρακτηριστικά του σχολείου που μπορούν να στηρίξουν τον συμπεριληπτικό προσανατολισμό.

Από τα δεδομένα των συνεντεύξεων και των τριών ομάδων των μελών του σχολείου, όπως έχω ήδη αναφέρει, προέκυψαν στοιχεία που συνηγορούν υπέρ της σημασίας που έχει η αναγνώριση, η αποδοχή, η υποστήριξη και η ανάδειξη της διαφορετικότητας. Το ζήτημα είναι το σχολείο να κάνει συνεχώς τις απαραίτητες επιλογές, στα πεδία που έχει την ελευθερία, ώστε να ενισχύει καθένα από τα προαναφερόμενα επίπεδα «χρήσης της διαφορετικότητας». Αρχικά, θα πρέπει να εκμεταλλευθεί κάθε ιδιαίτερη περίπτωση προς όφελος όλων. Χαρακτηριστικά η φιλόλογος της μεικτής τάξης ανέφερε για αυτή την προοπτική: «Ξέρεις μέσα από τις

περιπτώσεις αυτές (τις διαφορετικές) μας δίνονται ιδέες που βοηθούν το μάθημα για όλους τους μαθητές. Εξάλλου όταν αντιμετωπίσεις τις πιο δύσκολες περιπτώσεις, πολλά από αυτά που εφαρμόζεις θα σε βοηθήσουν και για τις πιο απλές περιπτώσεις, που είναι καθημερινές στο μάθημα.» Επιπλέον, η διευθύντρια του σχολείου αναφερόμενη στην δυνατότητα όλων των μαθητών να εγγραφούν στο σχολείο, στα πλαίσια της εφαρμογής της συμπερίληψης, επισήμανε : «Τα οφέλη για το σχολείο είναι πολλαπλά... μαθαίνουμε και εμείς άλλες πλευρές της ζωής και της πραγματικότητας, οι οποίες μας είναι χρήσιμες, και για τους μαθητές και για τους καθηγητές . Μας δείχνουν και άλλους δρόμους προσέγγισης της πραγματικότητας, από την στιγμή που έρχονται όλα τα παιδιά στο σχολείο. Οπότε στην προσπάθεια μας να τους εντάξουμε όσο γίνεται καλύτερα γινόμαστε και εμείς σοφότεροι. Οι καθηγητές και οι μαθητές μπαίνουν σε νέες πραγματικότητες που δεν τις ήξεραν... είναι σαν να διαβάζεις ένα βιβλίο που μέσα από τις σελίδες του μπαίνεις σε μια άλλη πραγματικότητα που σου ήταν άγνωστη, οπότε και η γνώση μας μεγαλώνει και η σκέψη μας πλαταίνει και είμαστε πιο πλούσιοι από αυτή την διαδικασία.»

Από την άλλη πλευρά, η καθηγήτρια των ξένων γλωσσών έδωσε μία νέα διάσταση στους στόχους του γυμνασίου, πέρα από τα όσα καθορίζονται στα αναλυτικά προγράμματα. Η διάσταση αυτή ορίζεται κυρίως από τις δυνατότητες του κάθε μαθητή και μπορούμε να δούμε μέσα της τις αλλαγές και τις επιλογές που είναι υποχρεωμένο να κάνει το σχολείο έτσι ώστε όλοι να κερδίζουν το περισσότερο που μπορούν. Απαντώντας, λοιπόν, στην ερώτηση ποιος θα πρέπει να είναι ο ρόλος του μελλοντικού γυμνασίου είπε : «Ο καθένας πρέπει να πάρει αυτό που μπορεί από αυτό το σχολείο.» Και κάνοντας τη σύγκριση με το τι ισχύει σήμερα επισήμανε : «Θεωρώ ότι το Γυμνάσιο θα έπρεπε να έχει μόνο αυτό το ρόλο. Της αποδοχής και της συμμετοχής όλων. Έχουν τα παιδιά μας πολύ μέλλον ακόμα για ακαδημαϊκές γνώσεις και είναι πολύ νωρίς για να πρέπει εμείς να πιστοποιήσουμε τις γνώσεις τους σε φυσική, μαθηματικά , αρχαία κ.α.»

Στην ίδια πλευρά φαίνεται να συντάσσονται και οι γονείς οι οποίοι στις συνεντεύξεις τους εξέφρασαν την δυσαρέσκεια τους για την εξάρτηση των σπουδών του Γυμνασίου από τις προαγωγικές εξετάσεις. Χαρακτηριστικά η κα Σ. Μ ανέφερε : « *Η περίοδος των εξετάσεων ήταν για τον Σ. εφιάλτης στην Α γυμνασίου. Δε νομίζω ότι τόσο άγχος βοηθάει σε αυτή την ηλικία. Στο λύκειο , το καταλαβαίνω, είναι και ο ανταγωνισμός. Αλλά το γυμνάσιο θα έπρεπε να ήταν αλλιώς.*» Και συνεχίζοντας επισημαίνει την αξία των εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας και την σημασία της προσωπικής προσέγγισης : « *Ας πούμε, τα παιδιά ευχαριστιούνται με όλα αυτά τα προγράμματα που κάνετε και μαθαίνουν. Ή όταν κάποιος καθηγητής τους προσεγγίσει πάνω στις προσωπικές τους ανάγκες, τότε πραγματικά είναι πολύ καλύτερα.*».

Στο ζήτημα αυτό, της προσωπικής προσέγγισης και των θετικών αποτελεσμάτων που επιφέρει, αναφέρθηκαν επίσης οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Συγκεκριμένα, η φιλόλογος της γενικής τάξης τόνισε : «*Αυτό που έχω να πω είναι ότι πέρα από ότι με βοήθησε να δω κάποια παιδιά, που σίγουρα θα ήταν παιδιά που θα χανότανε, δε θα αισθανότανε καλά, θα μένανε στην ίδια τάξη, που δε θα μάθαιναν τίποτα ... αυτό που με ενδιαφέρει είναι ότι τα παιδιά αυτά αισθάνονται καλά, την αυτοπεποίθηση τη βλέπεις, είναι οι κινήσεις του και πως λειτουργούν μέσα στο σχολείο, ενώ εμφανίζονται στην αρχή κάπου κρυμμένοι, να μη φάνουν, να μη τους πιάνει το μάτι κανενός ...ξαφνικά φαίνονται και υπάρχουν μέσα στην τάξη, στη αυλή και στο σχολείο.*» Επιπλέον, όλοι οι καθηγητές είχαν να θυμηθούν και να αναφέρουν περιστατικά κατά τα οποία η επιλογή της προσωπικής προσέγγισης έδωσε καρπούς και λειτούργησε ευεργετικά στη διαχείριση κάποιας προβληματικής κατάστασης.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά στο ερευνώμενο γυμνάσιο που αν αναπτυχθούν περαιτέρω θα συνεισφέρουν σημαντικά στην εξέλιξη της εφαρμοζόμενης συμπερίληψης. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι: η προσέγγιση

στις προσωπικές ανάγκες του κάθε μαθητή, η επέκταση της χρήσης εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, η έμφαση στην πολλαπλή ανάγνωση της πραγματικότητας και η συνεχής αναζήτηση πεδίων επιτυχίας για τους μαθητές και όχι αποδείξεων αποτυχίας.

4b. Προτάσεις και αλλαγές για το μέλλον

Προχωρώντας πιο μακριά, αναζητήσα συγκεκριμένες προτάσεις και αλλαγές που θα επιθυμούσαν τα μέλη του σχολείου να συμβούν, στα πλαίσια της ενίσχυσης των συμπεριληπτικών πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί με τις τοποθετήσεις τους επανέφεραν και πάλι το θέμα της συνδιδασκαλίας, θέτοντας ψηλά στις απαιτήσεις τους το ζήτημα της συνεργασίας με δεύτερο εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη. Εστιάζοντας, μάλιστα, στα ιδιαίτερα προσόντα εξειδίκευσης που επιθυμούν αυτός να έχει. Απαντώντας, λοιπόν, στην ερώτηση σχετικά με το ποιες αλλαγές πιστεύουν ότι θα βοηθούσαν στο ζήτημα της συμπερίληψης, αναφέρθηκαν στην απαίτηση για 2 εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη. Συγκεκριμένα, ο μαθηματικός της γενικής αγωγής είπε : *«Αν βάλεις όλους τους μαθητές μέσα στην τάξη νομίζω ότι είναι αδύνατο για έναν καθηγητή μέσα σε ένα τμήμα να καταφέρει να προσφέρει κάτι ουσιαστικό σε όλα τα παιδιά.»* και συνέχισε : *«Ιδανικά το πρώτο πράγμα που θα ήθελα θα ήταν ένας ακόμα μαθηματικός, με εξειδίκευση σε θέματα εκπαίδευσης μαθητών με δυσκολίες, και θα ήταν προτιμότερο να έχουμε συνεργαστεί αρκετά χρόνια και να ξέρουμε ο ένας τον άλλο...»* Επιπλέον, η καθηγήτρια ξένων γλωσσών παραδέχεται : *«Τελικά, ίσως θα ήθελα αυτό που λέμε τώρα συμπερίληψη και όχι ένταξη. Να είμαστε όλοι μέσα στην τάξη, εγώ θα ήθελα να μην είμαι η βασική εισηγήτρια και εκείνη βοηθητική. Να υπάρχει εναλλαγή, ας πούμε, να αναλάβει και εκείνη και εγώ να βοηθάω τις ομάδες.»*

Από την άλλη μεριά, η ιδέα της συνδιδασκαλίας μοιάζει εντελώς ανεφάρμοστη για τους μαθητές, αλλά και οι γονείς από την πλευρά τους διατηρούν μεγάλες

επιφυλάξεις. Παραθέτω δύο χαρακτηριστικές τοποθετήσεις για το θέμα· ένας μαθητής της Β τάξης ανέφερε : « Ποιος θα κάνει το μάθημα, κυρία; Ποιος θα ρωτάει; Ποιος θα βάζει διαγωνίσματα;» Όταν του εξήγησα πως θα γίνονται όλα από κοινού με συνεργασία, δε φάνηκε να πείθεται και με ρώτησε : « Και αν δεν έχω καταλάβει κάτι θα σας φωνάξω και θα έρχεστε να μου το ψιθυρίζεται στο αυτί;». Επίσης, η μητέρα κα Κ.Γ. εξέφρασε την άποψη ότι η συνεργασίες θέλουν χρόνο για να αποδώσουν, λέγοντας: «Δε γίνονται αυτά από τη μία στιγμή στην άλλη, θέλει προετοιμασία η συνεργασία αλλά και καλή διάθεση για να πετύχει και φυσικά χρόνο.»

Ένα άλλο ζήτημα που προέκυψε, από τις συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς, αφορά τον ρόλο που καλείται να αναλάβει ο καθένας τους στα πλαίσια της εφαρμογής της συμπερίληψης. Η συμπερίληψη δεν είναι μία επιλογή που αφορά κάποιους μέσα στο σχολείο ή που μπορεί να συμβεί μέσα σε μία μόνο τάξη. Οι καθηγητές φάνηκε να αντιλαμβάνονται ότι η συμπερίληψη τους αφορά όλους μέσα στο σχολείο και ως πομπούς της και ως δέκτες της.

Έτσι, απαντώντας στο ερώτημα ποια προσωπική τους πρωτοβουλία πιστεύουν ότι θα ενίσχυε τον συμπεριληπτικό προσανατολισμό του σχολείου, πρότειναν νέους ρόλους για τους εαυτούς τους. Για παράδειγμα ο μαθηματικός της γενικής τάξης κατέθεσε την ιδέα να οργανώσει μια σειρά μαθημάτων στην αυλή του σχολείου και για τις 3 τάξεις, εκμεταλλευόμενος τα σχετικά κεφάλαια της γεωμετρίας, που έχουν σχέση με μέτρηση οικοπέδων και άλλων αντικειμένων εξωτερικού χώρου (όπως το ύψος των δέντρων κλπ). Είπε συγκεκριμένα : « Θα βγούμε από την τάξη, θα πειραματιστούμε και σίγουρα θα είναι πιο διασκεδαστικό και όλοι θα μπορούν να κάνουν κάτι, ή να μετρήσουν , ή να σημειώσουν. Πάντως θα συμμετέχουν περισσότερο, δε νομίζεις;».

Επίσης, στην παιδαγωγική συνάντηση του Β τριμήνου η καθηγήτρια Οικ. Οικονομίας, μετά από σχετική συζήτηση που είχαμε για το θέμα, πρότεινε: *«Πάντως του χρόνου στον ορισμό των υπευθύνων τμημάτων πρέπει να ξαναδούμε τις αρμοδιότητες. Ο υπεύθυνος δεν είναι μόνο για τις απουσίες και τις καρτέλες. Ο καθένας που αναλαμβάνει, θα πρέπει να φροντίζει για το συμβόλαιο καλής λειτουργίας της τάξης και όλη την χρονιά να είναι μαζί με τα παιδιά για να προλαβαίνει θέματα και να φροντίζει ώστε να νιώθουν ευπρόσδεκτοι στην τάξη τους.»* Φέρνοντας έτσι στην επιφάνεια το πρόβλημα που υπάρχει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου το γεγονός ότι υπάρχουν πολλές ειδικότητες έχει μειώσει την ευθύνη που νιώθει ο κάθε εκπαιδευτικός για τα ζητήματα των τμημάτων στα οποία διδάσκει.

Επιπλέον, η διευθύντρια εκφράζοντας την πεποίθηση ότι το σχολείο πρέπει να λειτουργήσει συμπεριληπτικά προς όλα τα μέλη του τόνισε την ανάγκη ενίσχυσης της συμμετοχής των γονιών στα ζητήματα του σχολείου. Έτσι, αφού είχε αναγνωρίσει προηγουμένως την προσωπική της ευθύνη για όσα δεν γίνονται προς αυτή την κατεύθυνση, πρόσθεσε : *«Αυτό είναι κάτι που θέλω να γίνει την επόμενη χρονιά. Θέλω να κάνουμε περισσότερες συναντήσεις με τους γονείς, όπως το κάνουμε με τους μαθητές.»*

Καταλήγοντας, λοιπόν, θα έλεγα ότι η επόμενη μέρα στο ερευνώμενο σχολείο μπορεί από την μία πλευρά να στηριχθεί σε εφαρμοζόμενες επιλογές του σήμερα και από την άλλη να επενδύσει στις ιδέες και τις προτάσεις των μελών της. Ασφαλώς, υπάρχουν ζητήματα που πρέπει να αποσαφηνιστούν και δεδομένα που πρέπει να αλλάξουν. Το σχολείο πρέπει να ξεπεράσει την ενταξιακή του πολιτική και να αλλάξει την σύνδεση της συμπερίληψης αποκλειστικά με την αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών του, όπως εμφανίζεται σήμερα.

Η πρωταρχική ιδέα για αυτή την αλλαγή αφορά την αναγνώριση της διαφορετικότητας σε κάθε ζευγάρι ανθρώπων και ειδικότερα, όσο αφορά την εκπαίδευση, σε κάθε ζευγάρι μαθητών. Με απλά λόγια, η εφαρμογή της συμπερίληψης δεν έχει σχέση με την ένταση των διαφορών ή των δυσκολιών. Αντίθετα, σχετίζεται με την πεποίθηση ότι διαφορές υπάρχουν πάντα, ακόμα και ανάμεσα σε άτομα με ανάλογο γνωστικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο. Το ζητούμενο στα πλαίσια της συμπερίληψης είναι ό,τι γίνεται στα πλαίσια του σχολείου να έχει νόημα για όλα τα μέλη του.

Με την παρουσίαση και την ανάλυση των στοιχείων της έρευνας ολοκληρώθηκε η ενότητα της εργασίας που αφορά την έρευνα στο σχολείο. Η αξία των στοιχείων που εντοπίστηκαν και παρουσιάστηκαν είναι σημαντική για το ίδιο το σχολείο και τη πορεία του από εδώ και πέρα, καθώς με την βοήθειά τους αναδείχθηκαν τα πεδία στα οποία πρέπει επενδύσει αλλά και όσα πρέπει να αλλάξει με στόχο το να λειτουργεί με γνώμονα την συμπερίληψη. Επιπλέον, όμως, η αξία των στοιχείων της παρούσας έρευνας ενισχύεται και από τη συσχέτισή τους με στοιχεία άλλων μελετών, όπως αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Επίσης, τα προαναφερόμενα αποτελέσματα μπορούν να οδηγήσουν σε διαπιστώσεις και συμπεράσματα που η χρησιμότητα τους ξεπερνούν τα όρια του αντικειμένου της έρευνας. Τέλος, η προοπτική για το μέλλον της συμπερίληψης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, που είναι πιθανό να διαφανεί με αφορμή την παρούσα εργασία, αποτελεί στόχο του επόμενου και τελευταίου μέρους της με τίτλο: «Μετά την έρευνα.».

ΜΕΡΟΣ IV- Μετά την έρευνα

Η σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας με την βιβλιογραφία

Η παρούσα εργασία, όπως έχει αναφερθεί, είχε ως στόχο να διερευνήσει σε βάθος θέματα που αφορούν την συμπερίληψη μέσα στο περιβάλλον της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας. Κυρίαρχος σκοπός ήταν να γίνει καταγραφή της πραγματικότητας ενός Γενικού Γυμνασίου, σε σχέση με το νόημα που δίνουν τα μέλη του στην έννοια της συμπερίληψης, στις πρακτικές που ακολουθούνται με στόχο την εφαρμογή της, τα εμπόδια και τις δυσκολίες που προκύπτουν αλλά και την προοπτική που υπάρχει για την μελλοντική πορεία του σχολείου μέσα στα πλαίσια της συμπερίληψης.

Στη παρούσα ενότητα θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα σε σύγκριση με τα ευρήματα από την βιβλιογραφία. Υπάρχουν, λοιπόν, από την μία πλευρά στοιχεία που εμφανίστηκαν στις θεματικές ενότητες των δεδομένων της έρευνας και βρίσκονται σε αντιστοιχία, αν και όχι πάντα σε συμφωνία, με τα όσα προτείνονται στη διεθνή βιβλιογραφία των τελευταίων 20 ετών. Τα στοιχεία αυτά αφορούν κυρίως τις απόψεις των εκπαιδευτικών, που είναι άλλωστε ένα θέμα που έχει ερευνηθεί σε βάθος από πολλούς μελετητές, καθώς και θέματα που αφορούν εμπόδια στην εφαρμογή της συμπερίληψης αλλά και πρακτικές που εφαρμόζονται και είναι εμπνευσμένες από συμπεριληπτικές αρχές. Από την άλλη πλευρά, όμως, εντοπίστηκαν θέματα για τα οποία βρέθηκαν περιορισμένα στοιχεία στην βιβλιογραφία, όπως είναι οι απόψεις των μαθητών του σχολείου για τη συμπερίληψη, καθώς και οι απόψεις όλων των μελών για την προσωπική τους συμπερίληψη. Τέλος, υπάρχουν θέματα που αναδείχθηκαν, αλλά σχετίζονται αποκλειστικά με τα χαρακτηριστικά του ερευνώμενου

σχολείου και δεν μπορούν να συγκριθούν με άλλα στοιχεία, καθώς δεν βρέθηκαν αντίστοιχα στοιχεία από άλλες έρευνες.

Στοιχεία που συναντώνται ευρέως στη διεθνή βιβλιογραφία

Ξεκινώντας από τα θέματα που αναδείχθηκαν στην παρούσα έρευνα και είναι σε συμφωνία με τα δεδομένα από την διεθνή βιβλιογραφία, συναντάμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της συμπερίληψης και το νόημα που δίνουν στην εφαρμογή της στη σχολική πραγματικότητα. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έθεσαν με τις απαντήσεις τους διάφορα χαρακτηριστικά στην έννοια της συμπερίληψης, όπως είδαμε και στην ενότητα της ανάλυσης των αποτελεσμάτων, επιβεβαιώνει την πολυπλοκότητα του όρου (Florian, 2014).

Στη συνέχεια, συναντάμε ένα ακόμα κοινό ζήτημα, που αφορά τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα της ανταπόκρισής τους στις απαιτήσεις μιας ποικιλόμορφης τάξης. Κατά κύριο λόγο, όπως δήλωσαν οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί, αντιμετωπίζουν δυσκολίες που σχετίζονται με το γεγονός το ότι δεν έχουν τις γνώσεις και την εξειδίκευση, που κρίνουν ότι απαιτείται, για να αντιμετωπίσουν πολλές και διαφορετικές περιπτώσεις μαθητών μέσα στην τάξη. Επιπρόσθετα από τα στοιχεία της έρευνας, που αφορούν την εφαρμογή της συμπερίληψης στην πραγματικότητα του ερευνώμενου σχολείου, προκύπτει ότι η υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς επηρεάζεται από άλλους 2 παράγοντες: την ανάληψη της ευθύνης τους για την εκπαίδευση όλων των μαθητών, σε συνδυασμό με την κατάλληλη επιμόρφωσή τους. Τα δύο αυτά ζητήματα συναντώνται ευρέως στη βιβλιογραφία και έχουν αναγνωριστεί ως κυρίαρχα για την ανάπτυξη της συμπερίληψης στο σχολείο (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2002; Davies & Howes, 2005; Hamill & Boyd, 2001; Vermeulen, Denessen, & Knoors, 2012).

Εστιάζοντας στο ζήτημα της εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών που συνδέεται άμεσα με την επιμόρφωσή τους, από τα στοιχεία της έρευνας, προέκυψε ότι οι ανάγκες τους για επιμόρφωση αφορούν πρακτικά ζητήματα και τεχνικές, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η ομαδική μάθηση, οι τεχνικές διαφοροποίησης κ.α. . Το γεγονός αυτό έχει υποστηριχθεί σε άλλες μελέτες και έχει αναγνωριστεί ως εργαλείο για την ανάπτυξη συμπεριληπτικής πολιτικής και πρακτικής από τα σχολεία (Avramidis,2002; Davies&Howes 2005;Pearce, 2008). Στο σημείο αυτό, βέβαια, θα πρέπει να αναφερθεί το στοιχείο, που προέκυψε από την άποψη της φιλολόγου ειδικής αγωγής, για το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με το οποίο, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας στην Ελλάδα θα πρέπει να αφορά επιπλέον θεωρητικά θέματα, που σχετίζονται με σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους. Η προσέγγιση αυτή συμπίπτει με αναφορές που υπάρχουν στη βιβλιογραφία για τη σύνδεση των κοινωνιο-δομικών προσεγγίσεων της γνωστικής ανάπτυξης με την συμπεριληπτική εκπαίδευση (Daniel, 2009 και Kershner, 2009). Επιπλέον, καθοριστικής σημασίας είναι και η στάση της Διεύθυνσης του σχολείου πάνω στα θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Caroll ,2011; Sindelar, 2006; Αγγελίδης,2013) γεγονός που αναδείχθηκε και από τις τοποθετήσεις της διευθύντριας του ερευνώμενου σχολείου και υποστηρίχθηκε από τις προτάσεις της για ενδοσχολικές επιμορφώσεις που στοχεύει να διοργανώσει στο άμεσο μέλλον.

Επίσης, είναι γεγονός ότι σε κάποιες περιπτώσεις η δυσκολία στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών συνδέθηκε από τους εκπαιδευτικούς με το είδος των δυσκολιών των μαθητών. Κυρίως, υπογραμμίστηκαν θέματα που μπορεί να προκύπτουν από μεγάλες διαφορές στο νοητικό δυναμικό των μαθητών. Η τακτική αυτή δεν είναι πρωτόγνωρη, καθώς συναντάται στη βιβλιογραφία σε έρευνες που αφορούν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αναδεικνύουν την αμηχανία των εκπαιδευτικών να

λειτουργήσουν με συμπεριληπτικά πρότυπα σε τάξεις όπου υπάρχουν έντονες διαφορές (Humphrey & Lewis, 2008; Idol, 2006; Paliokosta & Blandford, 2010). Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σε αυτές τις περιπτώσεις εξέφρασαν την ανάγκη συνεργασίας με άλλους ειδικούς επαγγελματίες για να πετύχουν οι μαθητές μαθησιακούς και κοινωνικό - συναισθηματικούς στόχους . Αναδεικνύοντας, με τον τρόπο αυτό, το ζήτημα της πολύπλευρης ανάπτυξης των μαθητών.

Προχωρώντας περισσότερο στο θέμα των δυσκολιών στην εφαρμογή της συμπερίληψης, ένα θέμα που θίχτηκε, σχεδόν από όλους τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς και συναντάται επίσης στη βιβλιογραφία, αφορά την ιδιαίτερη δυσκολία που πολλές φορές έχουν οι καθηγητές της γενικής τάξης απέναντι σε θέματα προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών (Idol, 2006; Knoors, 2012). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με βάση τις εμπειρίες τους χαρακτήρισαν ως «πιο δύσκολα» τα περιστατικά που είχαν ως κοινό στοιχείο την αντικοινωνική συμπεριφορά μαθητών, οι οποίοι αδυνατούσαν να κατανοήσουν και να υπακούσουν στους βασικούς κανόνες του σχολείου και της τάξης, είτε λόγω νοητικών είτε λόγω κοινωνικό-συναισθηματικών δυσκολιών.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν με αυτοπεποίθηση ότι νιώθουν άνετα να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές μεθόδους ήταν αυτοί που είχαν θετικότερη εικόνα και λιγότερους περιορισμούς για την ιδέα της συμπερίληψης στο σχολείο. Η θέση αυτή συναντάται στην βιβλιογραφία, καθώς η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη είναι στενά συνδεδεμένη με την εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και την αυτοεκτίμησή τους (De Vroey, 2016; Porter, 2005; Paju, 2015).

Εκτός όμως από τις προαναφερόμενες δυσκολίες και τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν, στην έρευνα εκφράστηκε η άποψη ότι ο συμπεριληπτικός

προσανατολισμός του σχολείου είναι στις μέρες μας απαραίτητος, λόγω της αντίστοιχης κοινωνικής πραγματικότητας που οι μαθητές καλούνται να ζήσουν ως ενήλικες. Μπορούμε να πούμε ότι αυτό το στοιχείο βρίσκεται σε συμφωνία με τις απόψεις που έχουν εκφράσει οι υποστηρικτές της συμπερίληψης. Στην ουσία είναι μια προσέγγιση που αφορά τη συμπερίληψη πέρα από τα στενά όρια του σχολείου και πέρα από την ανταπόκριση στην διαφορετικότητα μόνο των μαθητών. Αφορά, δηλαδή, την πεποίθηση ότι η συμπερίληψη αφορά γενικότερα στη διαχείριση της διαφορετικότητας όλων των ανθρώπων, ως μέλη μιας κοινωνίας που συνεχώς αλλάζει και έτσι το διαφορετικό του «σήμερα» δεν είναι ίδιο με το «διαφορετικό» του χθες. (Ainscow & Cesar, 2006; Baglieri & Knopf, 2004; UNESCO, 2000)

Στη πορεία, προχωρώντας σε θέματα πρακτικής, συναντάμε την ανάγκη προσαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων, όπως επίσης, και την ευελιξία που θα πρέπει να έχει ένα σχολείο με συμπεριληπτικό προσανατολισμό, έτσι ώστε να ρυθμίζει τους γνωστικούς- ακαδημαϊκούς στόχους των μαθητών του. Τα θέματα αυτά, εκτός ότι αποτελούν ευρήματα της παρούσας εργασίας, έχουν αναδειχθεί από την έρευνα στον τομέα της εφαρμογής συμπεριληπτικών πρακτικών. Για το θέμα ο Tony Booth αναφέρει το 2011 στην αναθεωρημένη έκδοση του Index For Inclusion (σελ.11) :

«... η μεγαλύτερη επιρροή μπορεί να έρθει από ένα Πρόγραμμα σπουδών για όλους. Τα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών είναι ένα κυρίαρχο εμπόδιο στη μάθηση...»

Εστιάζοντας σε θέματα που αφορούν καθημερινές πρακτικές του ερευνώμενου σχολείου και έχουν θετικό πρόσημο για τους συμμετέχοντες στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών, προέκυψε ότι η συνδιδασκαλία καθηγητών γενικής και ειδικής αγωγής είναι ένα ζήτημα που αναγνωρίστηκε ως απαραίτητο εργαλείο για την

επιτυχημένη εφαρμογή της συμπερίληψης των μαθητών. Το ζήτημα εξάλλου της συνδιδασκαλίας προβάλλει σε ιδιαίτερη θέση στη βιβλιογραφία ως επιτυχημένη στρατηγική για την παροχή εκπαιδευτικών δυνατοτήτων σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Cookand&Friend, 2010; McDuffie, Scruggs,& Mastropieri ,2007;Petrof ,2016; SEN, 2009).

Συμπληρωματικά, βέβαια, από την έρευνα αναδείχθηκε το ζήτημα του καθορισμού των ρόλων των 2 συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών και θίχθηκε επιπλέον η ανάγκη αυτό να γίνεται με ένα σαφή θεσμικό τρόπο και αν είναι δυνατό από την ίδια την Διεύθυνση του σχολείου. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνεται από άλλες έρευνες που έδειξαν ότι η ασαφής οριοθέτηση των ρόλων και των ευθυνών των εκπαιδευτικών δημιουργεί προβλήματα στη συνεργασίες και κατ'επέκταση στην ίδια την εφαρμογή της συμπερίληψης (Symes & Humphrey, 2011; Devroey & Mulholland, 2016).

Επιπλέον, η ύπαρξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (λόγω της λειτουργίας του τμήματος Ένταξης) στο ερευνώμενο σχολείο, με βάση τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων, αναγνωρίστηκε ότι συνέβαλε σημαντικά στην εξοικείωση όλων με την έννοια της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη πρακτικών για την αποδοχή της. Αντίστοιχα, στην βιβλιογραφία η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναγνωρίζεται ως η κατάλληλη βάση και ένα ισχυρό κίνητρο για να καλλιεργηθούν συμπεριληπτικές πρακτικές σε ένα σχολείο (Shapon-Shevin,1996; Baglieri, 2004; De Boer, 2011).

Ανάλογη είναι η σημασία που δίνουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα στην παρουσία μαθητών με από ευάλωτες ομάδες, όπως οι τρόφιμοι του κέντρου προστασίας ανηλίκων της πόλης ή ατόμων με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο, για την ανάπτυξη συμπεριληπτικής κουλτούρας στο σχολείο. Κουλτούρας που

θα αντανακλά τις αξίες της κοινότητας του σχολείου οι οποίες εμπνέονται από τον σεβασμό προς όλους, την αναγνώριση και την υποστήριξη της διαφοράς. (Booth&Ainscow, 2011; Carroll, 2011). Επίσης, τόσο στην παρούσα έρευνα όσο και στη βιβλιογραφία αναγνωρίζεται ότι σε πολλές περιπτώσεις θέματα που προκύπτουν και αντιμετωπίζονται λόγω της παρουσίας μαθητών με δυσκολίες και ιδιαιτερότητες στο σχολείο, έχουν δώσει προτάσεις και λύσεις σε ανάλογα θέματα μαθητών, που δεν έχουν τις αντίστοιχες δυσκολίες. Δηλαδή, η διαχείριση των διαφορών και των δυσκολιών συγκεκριμένων μαθητών ανοίγουν νέους εκπαιδευτικούς δρόμους για όλους του μαθητές (Broer, Doyle&Giangreco, 2005; Mitchell, 2008).

Στοιχεία για τα οποία βρέθηκαν περιορισμένες αναφορές

Από την έρευνα προέκυψαν στοιχεία που μπορούν να συγκριθούν σε περιορισμένο βαθμό με την βιβλιογραφία. Έτσι, ενώ οι απόψεις των μαθητών για την ιδέα της συμπερίληψης στο σχολείο αποτέλεσαν ένα σημαντικό μέρος της παρούσας έρευνας, τα ευρήματα από τη βιβλιογραφία αφορούν συγκεκριμένες ομάδες μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές του σχολείου ήταν θετικοί στην ιδέα της συμπερίληψης και δεν εξέφρασαν περιοριστικές ή διαχωριστικές απόψεις. Αντίθετα, οι προβληματισμοί τους αφορούσαν κυρίως σε θέματα που πρέπει να αντιμετωπίσει το σχολείο σε σχέση με την πρόσβαση, την διευκόλυνση και την υποστήριξη πολλών διαφορετικών αναγκών (σωματικών, κοινωνικών ή συναισθηματικών). Επιπλέον, έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη καλών σχέσεων μεταξύ τους, και δε φάνηκε να τους προβληματίζει η επίτευξη κοινών μαθησιακών στόχων.

Από την άλλη πλευρά, με βάση τα στοιχεία που εντόπισα τη βιβλιογραφία, παρουσιάζονται σε αρκετές περιπτώσεις οι θέσεις των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για την προσωπική τους εμπειρία στη συμπερίληψη

(Genova, 2015; Slee, 1993). Όπως και γενικότερα απόψεις για τη σημασία της αναγνώρισης των αναγκών των μαθητών στη διαμόρφωση κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών που βελτιώνουν το κλίμα μέσα στην τάξη (Hick, 2005; Vaughan, 2002). Όμως, σε σύγκριση με τα στοιχεία που έχω στη διάθεσή μου, δεν βρέθηκαν αναφορές σε απόψεις μαθητών που φοιτούν σε γενικά σχολεία σχετικά με την ιδέα της συμπερίληψης όλων των μαθητών της περιοχής τους στο σχολείο τους. Η αναζήτηση έγινε με κριτήριο λέξεις κλειδιά, όπως: students attitudes to inclusion , students opinions for inclusive practices, what do students think for inclusion?, students' perceptions of inclusive education/or inclusion.

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα ιδιαίτερη θέση είχε το ζήτημα της προσωπικής αίσθησης της συμπερίληψης των ίδιων των μαθητών, των γονιών αλλά και των εκπαιδευτικών στη σχολική καθημερινότητα. Στη βιβλιογραφία συναντάμε το θέμα αυτό κυρίως στην πρόταση των Booth και Ainscow (2002,2011) με το “Index For Inclusion”, ως ένα εργαλείο καταγραφής της σχολικής πραγματικότητας μέσα από το πρίσμα του τρίπτυχου συμπεριληπτικής κουλτούρας, πολιτικής και πρακτικής. Στην εργασία μου δεν έγινε χρήση του εργαλείου αυτού όπως προτείνεται από τους συγγραφείς του, αλλά χρησιμοποιήθηκε ως αφορμή για συζήτηση μέσω των προσωπικών συνεντεύξεων των γονιών και των μαθητών. Προέκυψαν, έτσι, θέματα που επιβεβαιώθηκαν τόσο από τις δομημένες συνεντεύξεις των καθηγητών, όσο και από την παρατήρηση στις τάξεις. Τέτοια θέματα είναι: η αίσθηση ότι όλοι είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο, η ύπαρξη σεβασμού ανάμεσα σε καθηγητές και μαθητές, η αναγνώριση της αξίας του καθενός, οι ενέργειες για δημιουργία ευχάριστου κλίματος στο σχολείο και οι προσπάθειες για ενθάρρυνση της συμμετοχής όλων με βάση το δυναμικό του καθενός. Η αίσθηση της προσωπικής συμπερίληψης μπορεί να αποτελέσει, πέρα από ένδειξη συμπεριληπτικού

προσανατολισμού για το ερευνώμενο σχολείο, βασικό δομικό συστατικό της ίδιας της ιδέας της συμπερίληψης.

Τέλος, στην έρευνα προέκυψε ένα στοιχείο το οποίο έχει κοινά σημεία με την βιβλιογραφία εντούτοις διαφέρει στις λεπτομέρειες. Συγκεκριμένα, ενώ με βάση τη βιβλιογραφία οι δυσκολίες εφαρμογής της συμπερίληψης εντείνονται από το γεγονός ότι στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών σε ένα αντικείμενο συνδέεται με την αναζήτηση επίτευξης υψηλότερων μαθησιακών στόχων και συνοδεύεται από αντίστοιχα υψηλότερες ακαδημαϊκές απαιτήσεις (Avramidis , Bayliss & Burden 2002). Στο ερευνώμενο σχολείο, η θέση αυτή εκφράστηκε μόνο από τους διδάσκοντες των φιλολογικών μαθημάτων και των θετικών μαθημάτων (μαθηματικά, φυσική & βιολογία) σε σχέση με το μέγεθος της ύλης, το περιορισμό στο χρόνο διδασκαλίας και με κριτήριο την κατάλληλη προετοιμασία για το Λύκειο.

Στοιχεία που δεν επιβεβαιώθηκαν από την βιβλιογραφία

Υπάρχουν στοιχεία της έρευνας που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του ερευνώμενου σχολείου και, όπως είδαμε στις προηγούμενες παραγράφους, επιβεβαιώθηκαν από την βιβλιογραφία. Υπάρχουν, όμως, και στοιχεία που αφορούν αποκλειστικά το ερευνώμενο σχολείο για τα οποία δεν βρέθηκαν συγκρινόμενα στοιχεία και αυτά θα μας απασχολήσουν παρακάτω.

Στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ερευνώμενου σχολείου ανήκει η λειτουργία του Τμ. Ένταξης, καθώς σε πολλά θέματα στις συνεντεύξεις έγινε αναφορά σε αυτό και έχει επηρεάσει γενικότερα την κουλτούρα του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, η λειτουργία του Τμ. Ένταξης κρίνεται ότι βοηθάει το σχολείο σε πρακτικά θέματα, καθώς το σχολείο διεκδικεί και πετυχαίνει τον διορισμό ειδικών εκπαιδευτικών, κοινωνικού λειτουργού και ψυχολόγου για τις ανάγκες των μαθητών κάθε σχολική χρονιά. Βέβαια, μπορεί οι

διευκολύνσεις αυτές, λόγω της σημερινής οικονομικής στενότητας του Ελληνικού κράτους, να μην δίνονται σε μόνιμη βάση αλλά στηρίζονται ανά έτος από σχετικά Ευρωπαϊκά προγράμματα. Με αυτό το κριτήριο το συγκεκριμένο Γυμνάσιο μπορούμε να πούμε ότι αποκτά προβάδισμα σε θέματα υποστήριξης των μαθητών και των εκπαιδευτικών έναντι άλλων σχολείων χωρίς Τμ. Ένταξης, όμως δεν υπάρχουν στοιχεία από άλλες μελέτες που να επιβεβαιώνουν το γεγονός αυτό.

Επιπλέον, στο ζήτημα της εφαρμογής κατάλληλων πρακτικών, η εμπειρία στο ερευνώμενο σχολείο έδειξε ότι υπάρχουν πεδία τα οποία προσφέρονται για την ενίσχυση της συμπερίληψης καθώς διέπονται σε μεγάλο βαθμό από τις αρχές της. Τα πεδία αυτά αφορούν δυνατότητες που έχουν στο σύνολό τους τα γυμνάσια της Ελλάδας, αλλά για το ερευνώμενο σχολείο φαίνεται ότι αποτελούν βασικές του επιλογές. Συγκεκριμένα, οι καλές εφαρμοζόμενες πρακτικές του ερευνώμενου σχολείου αφορούν όλους του μαθητές και ενισχύονται από:

- (i) την προώθηση της συμμετοχής τους, μέσω περιβαλλοντικών προγραμμάτων,
- (ii) την ευαισθητοποίησή τους, μέσω δραστηριοτήτων με αφορμές από «παγκόσμιες ημέρες» και
- (iii) την ενίσχυση της προστασίας τους, τόσο μέσω της λειτουργίας του σχολικού παρατηρητηρίου για θέματα σχολικού εκφοβισμού όσο και με την μόνιμη συνεργασία του σχολείου με τον συνήγορο των δικαιωμάτων του παιδιού.

Οι παραπάνω επιλογές υποστηρίζονται τόσο από την πλειοψηφία του συλλόγου διδασκόντων όσο και από την παρούσα διεύθυνση του σχολείου και λειτουργούν ως δύναμη συνοχής των μαθητών και ενίσχυσης τους ευχάριστου και δημιουργικού χαρακτήρα του σχολείου, όπως επιβεβαιώθηκε και από τις συνεντεύξεις των μαθητών.

Παρόλα αυτά και για τα θέματα αυτά δεν εντοπίστηκαν αντίστοιχα στοιχεία ερευνών στη βιβλιογραφία.

Ένα τελευταίο ζήτημα που αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας, αλλά δεν υπάρχουν άμεσα συγκρίσιμα στοιχεία στη βιβλιογραφία, είναι οι θέσεις των γονιών για το ζήτημα της συμπερίληψης. Στη βιβλιογραφία συναντάμε κυρίως τις θέσεις των γονιών μαθητών με δυσκολίες, σχετικά με το πώς έχουν βιώσει τη συμπερίληψη των παιδιών τους. Στην έρευνα, όμως, επιλέχθηκαν γονείς ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά των παιδιών τους, οι οποίοι εξέφρασαν τη θέση ότι η ένταση των διαφορών των μαθητών παίζει καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή της συμπερίληψης. Οι γονείς έχοντας συνδέσει σε μεγάλο βαθμό το ρόλο του σχολείου με την επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων βρίσκουν αδυναμίες στη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών στο σχολείο, αμφισβητώντας τα πρακτικά αποτελέσματα από την εφαρμογή της συμπερίληψης.

Τέλος, αν και οι γονείς του σχολείου έχουν αναγνωρίσει τη θετική επίδραση των εναλλακτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης, όπως είναι τα περιβαλλοντικά προγράμματα, στους μαθητές, από την άλλη δε φαίνεται να αναμένουν αντίστοιχα αποτελέσματα από την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στη διδασκαλία. Αντίθετα, για την περίπτωση εφαρμογής της συμπερίληψης όλων των μαθητών στο γυμνάσιο έχουν εκφράσει φόβους για πιθανές «εκπτώσεις» στη μαθησιακή διαδικασία και απώλεια πολύτιμου διδακτικού χρόνου. Δηλαδή, οι γονείς του σχολείου επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους περισσότερο στα μαθησιακά αποτελέσματα, αν και αναγνωρίζουν θεωρητικά τη θετική επίδραση της συμπερίληψης στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους.

Καταλήγοντας με την σύνδεση των αποτελεσμάτων της έρευνας με την βιβλιογραφία, θα έλεγα πώς, όπως ήταν φυσικό, αναδείχθηκαν τα δεδομένα που

επηρεάζονται από τα κοινά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων και τις κοινές αντιλήψεις των μελών τους, όπως διαμορφώνονται μέσα στο κλίμα της παγκόσμιας ανταλλαγής πληροφοριών και επιρροών. Επίσης, αποκαλύφθηκαν τα στοιχεία που έχουν περιορισμένες συνδέσεις μεταξύ τους ,λόγω των διαφορών που υπάρχουν από χώρα σε χώρα και από κοινωνία σε κοινωνία. Τέλος, εντοπίστηκαν τα στοιχεία που αφορούν αποκλειστικά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ερευνώμενου σχολείου και διαμορφώνονται με βάση την παρούσα χρονική στιγμή από τους συγκεκριμένους συμμετέχοντες στην έρευνα και υπό τις συνθήκες που αυτή πραγματοποιήθηκε. Στην ενότητα που ακολουθεί το ενδιαφέρον μου στρέφεται στη συζήτηση για τα αποτελέσματα της εργασίας, τις συνέπειές τους για το ερευνώμενο σχολείο αλλά και στα αν μπορούν με τις κατάλληλες αναγωγές να χρησιμοποιηθούν μελλοντικά και από άλλα σχολεία.

Περί συμπερασμάτων λόγος ...

Με σεβασμό στα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας, σε όλη την διάρκεια της εργασίας οι βασικές επιδιώξεις, σε σχέση με το ζήτημα της συμπερίληψης, ήταν από τη μία να έρθουν στην επιφάνεια όλα όσα αισθάνονται και εκφράζουν με οποιοδήποτε τρόπο τα μέλη του σχολείου για το θέμα, καθώς και οι παράγοντες που τους επηρεάζουν. Από την άλλη, στους στόχους της έρευνας ήταν η ανάδειξη των διαδικασιών που ακολουθούνται στο σχολείο και οι συνέπειες τους. Ακολουθώντας, λοιπόν, την επαγωγική μέθοδο μέσω της ανάλυσης και της σύνδεσης των αποτελεσμάτων κατέληξα σε μία σειρά διαπιστώσεων.

Η πρώτη διαπίστωση, με την οποία ήρθα αντιμέτωπη, συνδυάζοντας δεδομένα από διάφορες πηγές και καταγράφηκε στην 1^η θεματική της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, είναι πως *τα μέλη του σχολείου συνδέουν την διαφορετικότητα σε μεγάλο βαθμό με τη δυσκολία ή τα προβλήματα που είναι πιθανό να αντιμετωπίζει ένα άτομο.* (Coutsocostas & Alborz, 2010).

Η οπτική αυτή είναι από τη γέννησή της περιοριστική και με μια πρώτη ανάγνωση δεν θα ήταν πιθανό να συσχετιστεί με τη συμπερίληψη και την ευρύτητά της. Όμως, διεισδύοντας σε όλο και μεγαλύτερο βάθος στη μελέτη των δεδομένων κατέληξα ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση λειτουργούσε, για τους συμμετέχοντες στην έρευνα, σαν όχημα για να περάσουν από ένα βασικό επίπεδο αναγνώρισης της διαφορετικότητας, που αφορά το προφανές, σε ανώτερα επίπεδα. Υποστηρίζω, λοιπόν, ότι η διαδρομή αυτή μπορεί να έχει ως στόχο το επιθυμητό επίπεδο, με βάση τις προσδοκίες της συμπερίληψης, που είναι η αναγνώριση των διαφορών σε όλους τους μαθητές. Η πρότασή μου μπορεί να γίνει πιο εύκολα αντιληπτή με την αναπαράστασή της στο παρακάτω σχήμα:



Οι μαθητές με αναπηρίες – σωματικές ή νοητικές- που αποτελούν την πρώτη και πιο προφανή ομάδα αναγνώρισης της διαφορετικότητας, καταλαμβάνουν στο σχήμα τον μικρότερο κυκλικό δίσκο. Το επόμενο επίπεδο αφορά τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, οι οποίες μπορεί να είναι εμφανείς από την πρώτη στιγμή ή μπορεί να εκδηλωθούν και να εντοπιστούν στην πορεία. Στο τρίτο επίπεδο περιλαμβάνονται οι μαθητές που είναι πιθανό (για οποιοδήποτε λόγο, μόνιμο ή παροδικό) να αντιμετωπίσουν δυσκολίες κάποια στιγμή στη σχολική τους ζωή, ενώ στο υψηλότερο επίπεδο, δηλαδή στο μεγαλύτερο κυκλικό δίσκο, περιλαμβάνονται όλοι οι μαθητές. Ο κύκλος στον οποίο αναγνωρίζει ο καθένας την διαφορετικότητα αντικατοπτρίζει, με βάση την άποψή μου, το βαθμό συμπεριληπτικής ετοιμότητάς του. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός που μπορεί να αναγνωρίσει την διαφορετικότητα σε όλους τους μαθητές, δηλαδή στον μεγαλύτερο κύκλο, βρίσκεται στο υψηλότερο

επίπεδο συμπεριληπτικής ετοιμότητας. Συνδυάζοντας τα παραπάνω με τα επίπεδα χρήσης της ποικιλομορφίας της τάξης, όπως παρουσιάστηκαν στην 1^η θεματική ενότητα, θα έλεγα καταληκτικά πως το πρώτο και χαμηλότερο επίπεδο της συμπεριληπτικής ετοιμότητας συνδέεται με την αναγνώριση της διαφορετικότητας, το δεύτερο επίπεδο με την αποδοχή της, το τρίτο επίπεδο με την υποστήριξή της και το ανώτερο επίπεδο με την ανάδειξή της.

Κρίνοντας από τα αποτελέσματα της έρευνας, την παρούσα χρονική στιγμή και με βάση τους συγκεκριμένους συμμετέχοντες, τα υποκείμενα της έρευνας βρίσκονται στο δεύτερο επίπεδο αναγνώρισης της διαφορετικότητας και κατά συνέπεια η συμπεριληπτική τους ετοιμότητας κρίνεται χαμηλή και έχει σημαντικά περιθώρια ανάπτυξης. Καταλήγοντας, θα έλεγα ότι η ιδέα της σύνδεσης της αναγνώρισης της διαφορετικότητας με το επίπεδο συμπεριληπτικής ετοιμότητας, πιστεύω ότι μπορεί να λειτουργήσει ως ένα εργαλείο ελέγχου για τα μέλη και άλλων ομάδων ή σχολείων.

Σε ότι αφορά το τι συμβαίνει μέσα στην τάξη είναι γεγονός, σύμφωνα και με τα αποτελέσματα της έρευνας, ότι σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία δεν εφαρμόζονται οι αναγνωρισμένες συμπεριληπτικές μέθοδοι. Υποθέτοντας ότι η έλλειψη αυτή συνδέεται με τις δυσκολίες που ομολόγησαν οι εκπαιδευτικοί ότι αντιμετωπίζουν, μελέτησα τα σχετικά στοιχεία από τις απαντήσεις τους και διαπίστωσα πως για αυτό το αποτέλεσμα έπαιξαν ρόλο διάφοροι παράγοντες. Κατηγοριοποίησα τους παράγοντες αυτούς και κατέληξα σε δύο ομάδες: στους παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας και στους παράγοντες που εξαρτώνται από το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού.

Πιο συγκεκριμένα, οι κατευθύνσεις και οι επιλογές του Υπουργείου επηρεάζουν κρίσιμα πρακτικά θέματα, όπως είναι: η έλλειψη υποδομών και τεχνολογικών μέσων, η

αδυναμία της προσαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων και της διαφοροποίησης των μαθησιακών στόχων. Επηρεάζουν, επίσης, ζητήματα που σχετίζονται με την επιμόρφωση και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Ενώ, επιπλέον, σχετίζονται με προβλήματα σε θέματα που αφορούν την υποστήριξη όλου του σχολείου και μπορούν να προσφέρουν άλλοι επαγγελματίες, όπως είναι οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι σχολικοί ψυχολόγοι. Τέλος, διαμορφώνουν μία ανταγωνιστική σχολική πραγματικότητα ενισχύοντας την βαθμολογική αξιολόγηση των μαθητών μέσα από ένα απόλυτα εξεταστικό-κεντρικό σύστημα.

Από την άλλη πλευρά, οι παράγοντες που επηρεάζονται από τις προσωπικές επιλογές και τις προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών είναι: η ανάληψη της ευθύνης για το σύνολο των μαθητών μέσα στην τάξη και οι πρωτοβουλίες που συνδέονται με την υιοθέτηση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας. Οι παράγοντες αυτοί, όπως διαπίστωσα, συνδέονται μεταξύ τους με αναλογική σχέση και έτσι οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν την ευθύνη όλων των μαθητών παρουσιάστηκαν πιο ανοιχτοί σε ιδέες που αφορούν εναλλακτικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας.

Επιπλέον, ξαναδιαβάζοντας τα στοιχεία της έρευνας, διαπίστωσα ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν αναφερθεί σε παράγοντες της πρώτης ομάδας. Δηλαδή είχαν αναγνωρίσει τουλάχιστον έναν τομέα ευθύνης του Υπουργείου που επηρεάζει αρνητικά την προοπτική για εφαρμογή συμπεριληπτικών μεθόδων μέσα στην τάξη. Η εμπειρία από τις παρατηρήσεις μέσα στις τάξεις έδειξε κάτι παραπάνω. Οι εκπαιδευτικοί, που με τις τοποθετήσεις τους αναλάμβαναν την ευθύνη για το σύνολο των μαθητών, ήταν αυτοί που αναγνώριζαν και το μερίδιο της προσωπικής τους ευθύνης για την αποτυχία στην εφαρμογή συμπεριληπτικών μεθόδων και εξέφραζαν τους προβληματισμούς τους για αλλαγές που θα έπρεπε να κάνουν. Στοιχείο που επιβεβαιώνει ότι η προσωπική

ευθύνη μπορεί να αποτελέσει το πιο ισχυρό κίνητρο για τροποποιήσεις (Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009).

Αν και το ερευνώμενο σχολείο βρίσκεται σε αναζήτηση της νέας του ταυτότητας, γεγονός που συνδέεται σε μεγάλο βαθμό και με την αλλαγή της διευθύντριας την τρέχουσα χρονιά, υπάρχουν πολλά δεδομένα που αποδεικνύουν ότι επηρεάζεται σημαντικά από ενταξιακά πρότυπα. Όπως φάνηκε και στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, οι πολλές αναφορές στη λειτουργία του τμ. ένταξης αλλά και οι προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί από την συνδιδασκαλία με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής είναι στοιχεία που υποδεικνύουν την σημαντική επιρροή της ένταξης. Τα παραπάνω στοιχεία, θα έλεγα ότι, δεν αποτελούν αποδείξεις και μπορούν να ερμηνευτούν με διπλό τρόπο. Αν το σχολείο καταφέρει να εκμεταλλευθεί την εμπειρία από την διαχείριση ιδιαίτερων περιπτώσεων προς όφελος όλων των μαθητών, ξεπερνώντας το ενταξιακό παρελθόν του, θα μπορέσει να μπει πιο γρήγορα σε τροχιά συμπεριληπτικής δράσης. Αν όμως συνεχίσει να υιοθετεί διαχωριστικές προτάσεις, διατηρώντας το ενταξιακό προφίλ, δεν θεωρείται πιθανή οποιαδήποτε σημαντική αλλαγή στις μελλοντικές πρακτικές του. Δηλαδή, το ενταξιακό παρελθόν μπορεί να παίξει διπλό ρόλο· είτε να αποτελέσει σημείο εκκίνησης μίας νέας πορείας, είτε σημείο αναφοράς που θα καθορίζει κάθε μελλοντική επιλογή. Γενικεύοντας, την παραπάνω διαπίστωση μπορούμε να πούμε ότι συνδέεται με τον καθορισμό της ταυτότητας του σχολείου, τα χαρακτηριστικά που θα έχει η ταυτότητα είναι ζητήματα επιλογής των μελών και της διεύθυνσής του.

Εκτός, όμως, από τις παραπάνω διαπιστώσεις που προέκυψαν ως αποτέλεσμα συνδυασμού δεδομένων υπάρχει και μία προφανής διαπίστωση, που μπορεί να στηριχθεί αποκλειστικά στις παρατηρήσεις των διδασκαλιών. Η κυρίαρχη μέθοδος

διδασκαλίας που παρακολούθησα μέσα στις τάξεις ήταν η δασκαλοκεντρική, με τον εκπαιδευτικό να είναι ο μεταφορέας της νέας γνώσης. Το μοντέλο αυτό έχει προ πολλού ξεπεραστεί και όχι μόνο δε μπορεί να γίνει φορέας συμπεριληπτικών μεθόδων, αλλά δυναμιτίζει και οποιαδήποτε προσέγγιση οικοδόμησης της γνώσης. Η έμφαση στην υιοθέτηση μεθόδων διδασκαλίας που αναγνωρίζουν την σημασία της συμμετοχής των μαθητών στην κατάκτηση της γνώσης και την αξία της πολυμεσικής μάθησης πρέπει να αποτελέσει πεδίο αλλαγών για το ερευνώμενο σχολείο, ανεξάρτητα αν η επιλογή του είναι η συμπερίληψη ή όχι. Για την ακρίβεια, οι προαναφερόμενες μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης θα πρέπει να ακολουθούνται από κάθε σύγχρονο σχολείο.

Έχοντας παρουσιάσει μέσω των παραπάνω διαπιστώσεων τα θέματα που κατά την άποψη μου θα πρέπει να αποτελέσουν τους βασικούς τομείς αλλαγών στο ερευνώμενο σχολείο, θα ήθελα στη συνέχεια να αναφερθώ στα στοιχεία εκείνα που εντοπίστηκαν και μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για συμπεριληπτική ανάπτυξη του σχολείου.

Το θετικό κλίμα που αναφέρθηκε από όλα τα μέλη ότι επικρατεί κατά την πραγματοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων ή άλλων εναλλακτικών μεθόδων μάθησης, που παρουσιάστηκαν στη θεματική ενότητα 3c *«Οι εμπειρίες στα πλαίσια των συμπεριληπτικών πρακτικών»*, θα πρέπει να λειτουργήσει ως πυξίδα για τις προσαρμογές που έχουν ανάγκη οι μαθητές, ώστε να λειτουργούν πιο συμμετοχικά και με ενδιαφέρον. Επιπρόσθετα, οι συνδιδασκαλίες, που όλοι οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να υποστηρίζουν θετικά στην ενότητα 3d *«Η συνδιδασκαλία ως εμπειρία»*, μπορούν να γίνουν ανάμεσα σε διάφορες ειδικότητες και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που έχουν εμπειρία από εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και εκπαιδευτικούς που δεν έχουν

και όχι αποκλειστικά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της γενικής και της ειδικής αγωγής, όπως προτάθηκε στην έρευνα.

Επιπλέον, πηγαίνοντας ένα βήμα παραπέρα την πρόταση που εκφράστηκε από συνάδελφο, στην θεματική ενότητα 4b « *Προτάσεις και αλλαγές για το μέλλον*», σχετικά με την δημιουργία άτυπης ομάδας που θα έχει την ευθύνη της συμπερίληψης, θα έλεγα πως θα ήταν χρήσιμο να συσταθούν ομάδες που θα συμπεριλαμβάνουν άτομα από όλα τα είδη μελών, δηλαδή γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς. Θα μπορούν οι ομάδες αυτές να αναλάβουν εκ περιτροπής την ευθύνη για τη συμπερίληψη, εντοπίζοντας διαχωριστικές πρακτικές και αναζητώντας συμπεριληπτικές προτάσεις. Οι πρωτοβουλίες που θα αναπτύξει η κάθε ομάδα σε συνδυασμό με τον επιμερισμό της ευθύνης σε όλους, ακόμα και αν δεν δώσει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, θα βάλει όλα τα μέλη του σχολείου σε μία πραγματικότητα συμμετοχικής δράσης.

Καταλήγοντας ...

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία και αναζητώντας το νόημα που θα μπορούσε να έχει, πέρα από την περιγραφή μίας οπτικής της πραγματικότητας του αντικειμένου της έρευνας, κατέληξα ότι με τη βοήθεια των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων της συγκεκριμένης έρευνας, μπορεί να περιγραφεί η πορεία του σχολείου, από την σημερινή κατάσταση προς την απόφαση για την επιλογή της συμπεριληπτικής κατεύθυνσης.

Πιο συγκεκριμένα, η επιλογή για την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών είναι μία συλλογική απόφαση του σχολείου, η οποία μπορεί ξεκινήσει στηριζόμενη στη διάθεση του σχολείου για αλλαγή, αλλά δεν θα έχει κανένα αντίκρισμα αν δεν παρθεί μετά από μια σειρά διεργασιών, αλλαγών και βελτιώσεων με βάση τα χαρακτηριστικά του σχολείου. Η πρόταση αφορά τα εξής στάδια:

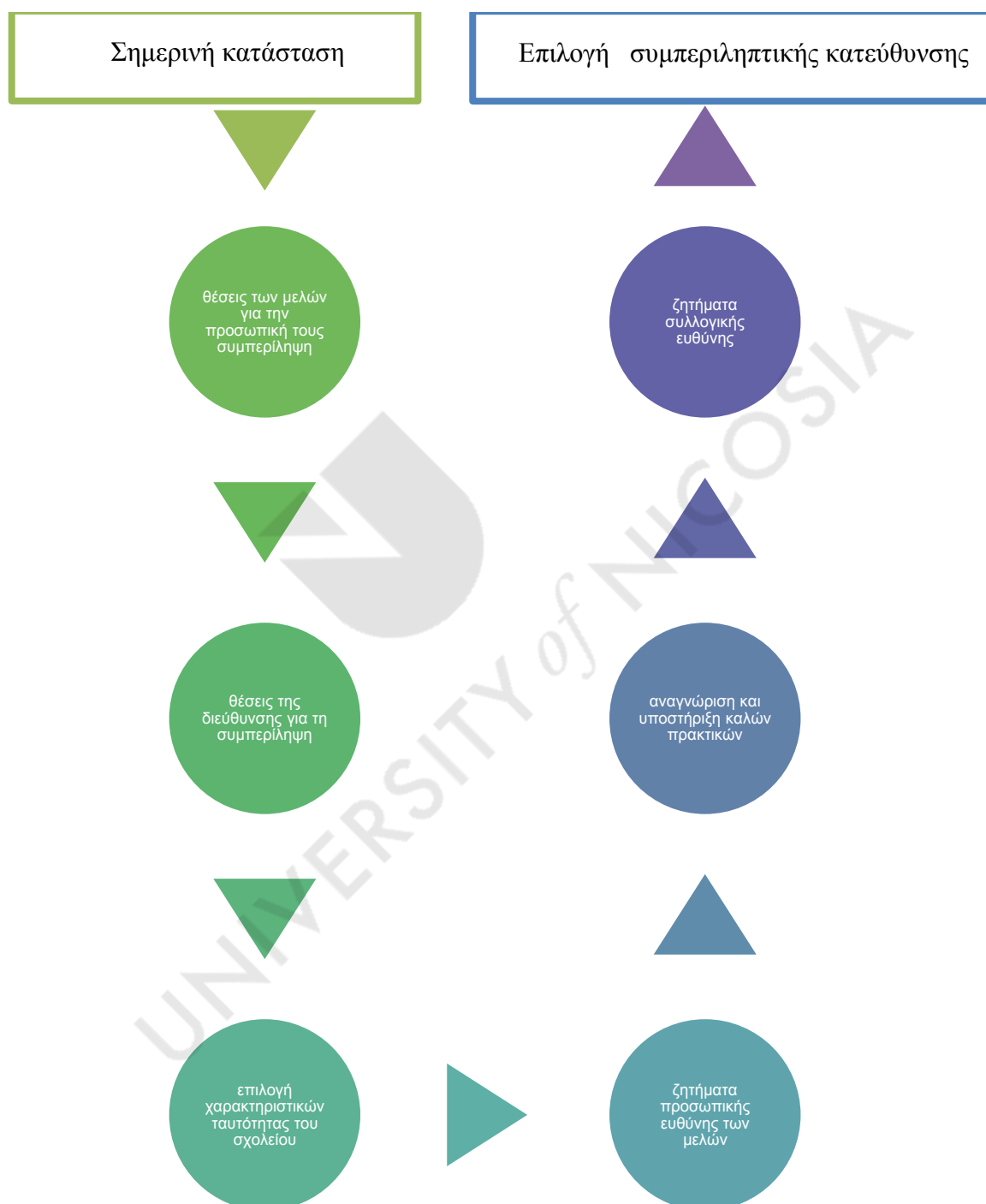
- Τον έλεγχο της συμπεριληπτικής ετοιμότητας των μελών.
- Την καταγραφή των προτάσεων των μελών για την προσωπική τους συμπερίληψη.
- Την καταγραφή των προτάσεων της διεύθυνσης για τη συμπερίληψη.
- Την επιλογή των χαρακτηριστικών της ταυτότητας του σχολείου.
- Τον καθορισμό των ζητημάτων προσωπικής ευθύνης των μελών.
- Την αναγνώριση και την υποστήριξη καλών πρακτικών (στη διδασκαλία, στη μάθηση, στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μελών).
- Τον καθορισμό των ζητημάτων συλλογικής ευθύνης.

Η σειρά και η επιλογή των παραπάνω σταδίων είναι αποτέλεσμα υποκειμενικής προσέγγισης βάσει της εμπειρίας που απέκτησα από την συγκεκριμένη ερευνητική διαδρομή, τις γνώσεις που αποκόμισα, τις ιδέες που συνάντησα από την μελέτη άλλων ερευνών και τους προβληματισμούς που αντιμετώπιζα σε όλη την διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας. Τα ειδικά χαρακτηριστικά του ερευνώμενου σχολείου που καθορίζονται από τις τοπικές συνθήκες, τους συγκεκριμένους ανθρώπους και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς να είναι απόλυτο, περιορίζουν την εξαγωγή γενικότερων συμπερασμάτων. Δεν είναι απόλυτο γιατί υπάρχει η κοινή ανθρώπινη βάση αλλά και η ταυτότητα που διαμορφώνεται στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης χώρας που υπογραμμίζει τη συγγένεια των αντιλήψεων. Με τις κατάλληλες αναγωγές, λοιπόν, όσα προτάθηκαν στην παρούσα εργασία μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για συζήτηση και για άλλα σχολεία.

Φυσικά θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον να ερευνηθεί η έννοια της συμπερίληψης και οι ειδικές της αποχρώσεις σε ένα μεγαλύτερο αστικό περιβάλλον και σε ένα μικρότερο, ώστε να βγουν εκτενέστερα συμπεράσματα αναφορικά με τη «συμπερίληψή» της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, όσα προτάθηκαν σε θεωρητικό επίπεδο στην παρούσα εργασία θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικής μελέτης ως προς την αποτελεσματικότητά τους σε πραγματικές συνθήκες.

Αντί επιλόγου

Η πρόταση για την πορεία ενός σχολείου από τη σημερινή του κατάσταση προς την απόφαση για την επιλογή συμπεριληπτικής κατεύθυνσης.



Βιβλιογραφία

Ainscow, M.(1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools* Taylor & Francis e-library

Ainscow, M.(1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3–6.

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson A.(2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London & New York: Taylor and Francis Group.

Allan, J.(2003). *Inclusion, participation and democracy*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Angelides, P. (2001). The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data: The analysis of critical incidents. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14, 429–442.

Avramidis, E. & Kalyva, E.(2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*,17(2), 129-147.

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

Booth, T.& Ainscow, M.(2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.

Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare*. Bristol: CSIE.

Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257–268.

Clark, C., Dyson A. & Milward A.(1995). *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton.

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

Denzin, N. & Lincoln Y. (2005). *The SAGE Handbook of qualitative research (3rd ed)*. USA: SAGE.

Deppeler J.& Harvey D. (2004) Validating the British Index for Inclusion for the Australian context: stage one. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2),155-184.

Dyson, A.& Millward, A. (2000). *Schools and Special Needs Issues of Innovation and Inclusion*. Great Britain: Athenaeum Press.

European Agency for Development in Special Needs Education (2002-2014)

Farrell, P. (2000). The Impact of Research on Developments in Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education* 4 (2), 153–62.

Flick, U. (2014). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. London:SAGE.

Florian, L. & Linklater, H.(2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40 (4), 369-386.

Forest, M. & Pearpoint J.(1992). *Families, Friends, and Circles in Natural Supports in School, at Work, and in the Community for People with Severe Disabilities*. Baltimore : Paul H. Brookes.

Giangreco, M.F. (1997). Key lessons learned about inclusive education: summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(3),193–206.

Hatch, J.A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. USA: State University of New York Press.

Hick, P. (2005). Supporting the development of more inclusive practices using the index for Inclusion. *Educational Psychology*, 21 (2), 117-122.

Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and teacher education*, 25(4), 535-542.

Knowles, G. (2011) . *Supporting inclusive practice*. London: Routledge

Kugelmass, J.W. (2004). *The inclusive school. Sustaining Equity and Standards*. Columbia University New York and London : Teachers College Press.

Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1997). *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Lynch, J. 1994. *Provision for children with special needs in the Asian region* (World Bank Technical Paper no. 261, Asia Technical Series). Hampshire: Microinfo.

Male, D. B. (2011). The impact of a professional development programme on teachers' attitudes towards inclusion. *Support for Learning*, 26(4), 182-186.

McKay, L. (2015). Beginning teachers and inclusive education: frustrations, dilemmas and growth. *International Journal of Inclusive Education*, 3116, 1-14.

Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education*. London: Routledge.

Osgood, R. L. (2005). *History of Inclusion in the United States*. Washington, DC: Gallaudet University Press

Plate, E. (2012). *Staff support for inclusion: an international study*. Doctoral dissertation, Canterbury Christ Church University.

Puri, M. & Abraham, G. (2004). *Handbook of Inclusive Education for educators, administrators and planners within walls, without boundaries*. India: Sage Publications.

Rose, R. (2010). *Confronting obstacles to inclusion*. New York: Routledge.

Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North*, 16(1), 6-13.

Rouse, M. & Florian, L. (1996). *School Reform and Special Educational Needs: Anglo-American Perspectives*. New York: Routledge.

Sailor, W., Gerry, M., & Wilson, W. C. (1990). *Policy implications of emergent full inclusion models for the education of students with severe disabilities*. San Francisco: San Francisco State University.

Sapon-Shevin M. (2007). *Widening the circle: the power of inclusive classrooms*. Boston: Beacon Press.

Sapon-Shevin, M. (1996). "Celebrating Diversity, Creating Community: Curriculum That Honors and Builds on Differences." In *Inclusion: A Guide for Educators*, Baltimore: Paul H. Brookes.

Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: Sage.

Sebba, J. & Sachdev, D. (1997). *What Works in Inclusive Education?*. Ilford: Barnardos.

Shyman, E. (2015). Toward a Globally Sensitive Definition of Inclusive Education Based in Social Justice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 351-362.

Slee, R. (1993). *Is There a Desk with My Name on It? The Politics of Integration*. London: Palmer Press.

Tangen R. (2005). Promoting inclusive education in secondary schoolin Norway: a national programme for teacher development. *European Journal of Special Needs Education*,20(1),57-70

Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (2006). *The making of the inclusive school*. London:Routledge.

Thornberg, R. & Charmaz, K. (2012). Grounded theory. *Qualitative Research: An Introduction to Methods and Designs*, 4,. 41–67.

Tilstone, C., Florian, L. and Rose, R. (1992). *Promoting Inclusive Practice*., London: Routledge.

United Nations (2009) *Education for All Global Monitoring Report*

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2007). *A Human Rights-Based Approach to Education*.

Vaughan M. (2010). An Index for Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*,17(2),197-201.

Woodside, A. (2010), *Case study research*. Bradford, GB: Emerald Group Publishing Ltd.

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4–5), 379–394.

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

Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Νόμος Ν.4186 /2013

Νόμος Ν.3699/2008

Τροπολογία Υπ. Παιδείας 10/02/2016.



Παραρτήματα

Παράρτημα Ι – Ερωτήσεις συνεντεύξεων καθηγητών

1. Πιστεύεις ότι είναι περισσότερες οι δυσκολίες ή οι προκλήσεις για επιτυχία σε μία ανομοιογενή ποικιλόμορφη τάξη (όπου είναι πολύ πιθανό να συνυπάρχουν παιδιά από την «Παιδόπολη», παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση, παιδιά με καταγωγή από άλλη χώρα κ.α. περιπτώσεις)
2. Σε αυτό το πλαίσιο , ποιο ήταν το πιο δύσκολο περιστατικό (ή μεγαλύτερη πρόκληση) που αντιμετώπισες φέτος ; Πως το χειρίστηκες;
3. Τι ενέργειες κάνεις για να οργανώσεις το μάθημα αλλά και να διατηρήσεις την ηρεμία μέσα στην τάξη ;
4. Από πού παίρνεις βοήθεια; (συνάδελφοι, διευθυντής, ειδικοί εκπαιδευτικοί, σύμβουλος , άλλο);
5. Νιώθεις ότι έχεις τα απαραίτητα εφόδια αλλά και μέσα για να ανταπεξέλθεις στις απαιτήσεις των πολλών και διαφορετικών χαρακτηριστικών των μαθητών;
6. Πιστεύεις ότι το γενικό σχολείο είναι κατάλληλο για όλους τους μαθητές; Θα έπρεπε να είναι; Τι θα πρέπει να αλλάξει;
7. Η λειτουργία του τμήματος ένταξης είναι βοηθητική για τα παιδιά, για τους καθηγητές , για το σχολείο;
8. Το τμήμα ένταξης βοηθάει στην επιτυχή συμπερίληψη των μαθητών στο σχολείο ή στιγματίζει;
9. Σε ένα υποθετικό σενάριο συνδιδασκαλίας με καθηγητή εξειδικευμένο στην ειδική εκπαίδευση, πώς φαντάζεσαι ότι θα έπρεπε να λειτουργήσετε;
10. Πιστεύεις ότι οι γονείς είναι συμμετοχικοί στα θέματα της εκπαίδευσης των παιδιών τους;
11. Τι θα έπρεπε να αλλάξει και πως;
12. Υπάρχει ευθύνη των καθηγητών στη στάση που έχουν αναπτύξει οι γονείς;
13. Νιώθεις ότι συμπεριλαμβάνεσαι;
14. Είναι σεβαστές οι απόψεις σου;
15. Ο ρόλος σου αντιμετωπίζεται ισότιμα ή υπάρχει μία άτυπη ιεραρχία;

Παράρτημα II-Μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο για τις συνεντεύξεις μαθητών και γονιών.

Θέματα Κουλτούρας

- 1 Όλοι αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στο σχολείο σας.
- 2 Οι μαθητές βοηθούν ο ένας τον άλλο.
- 3 Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται αρμονικά μεταξύ τους.
- 4 Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συμπεριφέρονται με σεβασμό μεταξύ τους.
- 5 Οι γονείς αισθάνονται ότι είναι ευπρόσδεκτοι να συμμετέχουν στα ζητήματα του σχολείου.
- 6 Οι εκπαιδευτικοί και οι φορείς συνεργάζονται σωστά.
- 7 Οι εκπαιδευτικοί μεροληπτούν κατά κάποιων ομάδων μαθητών
- 8 Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν όλους τους μαθητές να πετυχαίνουν το καλύτερο που μπορούν.
- 9 Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι όλοι οι μαθητές είναι ισότιμα σημαντικοί.

Θέματα πολιτικής

- 10 Το σχολείο διευκολύνει μαθητές με αναπηρίες να εγγραφούν σε αυτό.
- 11 Όταν πρωτοπήγατε στο σχολείο σας βοηθηθήκατε για την εγκατάστασή σας σε αυτό.
- 12 Οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν την διδασκαλία σε όλα τα τμήματα.
- 13 Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να λύσουν προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών χωρίς να τους αποβάλλουν
- 14 Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν ώστε το σχολείο να είναι ευχάριστο για τους μαθητές.
- 15 Γίνεται ότι είναι δυνατό για να σταματήσει ο σχολικός εκφοβισμός.

Θέματα πρακτικής

- 16 Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να κάνουν το μάθημα κατανοητό για όλους.
- 17 Οι μαθητές διδάσκονται να εκτιμούν την διαφορετικότητα του καθενός.
- 18 Οι μαθητές γνωρίζουν για κάθε μάθημα τα θέματα που πρόκειται να διδαχθούν.
- 20 Στην διάρκεια του μαθήματος η συμπεριφορά μαθητών και εκπαιδευτικών είναι καλή.
- 21 Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν όλους τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση.
- 22 Οι ειδικοί εκπαιδευτικοί βοηθούν όλους τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση.
- 23α Οι εργασίες για το σπίτι είναι κατανοητές για όλους τους μαθητές.
- 24 Οι δραστηριότητες εκτός της τάξης σχεδιάζονται για να μπορούν να συμμετέχουν όλοι.

Παράρτημα ΙΙΙ- Οι κατευθύνσεις για τις ερωτήσεις στις συνεντεύξεις του Ντοκιμαντέρ .

Ερωτήσεις για τη θέση των μαθητών απέναντι σε μία προφανή διαφορετικότητα, την αναπηρία: « Τι είναι αναπηρία;» , « Ποιες είναι οι μορφές αναπηρίας;» ,« Ποια νομίζεις ότι είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας μαθητής με αναπηρία;».

Ερωτήσεις που αφορούσαν θέματα συμπερίληψης : «Πιστεύει ότι μπορούν όλα τα παιδιά να πάνε στο σχολείο της περιοχής τους σήμερα;» , « Τι θα έπρεπε να αλλάξει στο σχολείο σήμερα για να μπορούν όλα τα παιδιά να έρχονται σε αυτό;», «Αν ήτανε στο χέρι σου τι θα άλλαζες στο σχολείο για να γίνει συμπεριληπτικό;».

Για τις συνεντεύξεις των καθηγητών υπήρξαν επιπρόσθετα ερωτήσεις που αφορούσαν τις προσωπικές εμπειρίες τους από σχολεία με συμπεριληπτικό ή όχι προσανατολισμό.

Δείγμα απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης

Απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη του Αγγέλου Γιώργου, μαθηματικός 6^{ου} Γυμνασίου Καβάλας.

1. Πιστεύεις ότι είναι περισσότερες οι δυσκολίες ή οι προκλήσεις για επιτυχία σε μία ανομοιογενή ποικιλόμορφη τάξη (όπου είναι πολύ πιθανό να συνυπάρχουν παιδιά από την «Παιδόπολη», παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση, παιδιά με καταγωγή από άλλη χώρα κ.α. περιπτώσεις)

Είναι λίγο και από τα δύο. Από τη μία πλευρά σίγουρα περιορίζεσαι. Δεσμεύεσαι να κάνεις κάποια πράγματα. Είχαμε για παράδειγμα πέρυσι ένα τμήμα, το Γ4, που ήταν εκπληκτικό τμήμα και μπορούσες να κάνεις και πιο δύσκολα πράγματα. Αν στο ίδιο τμήμα υπήρχαν 2-3 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή παιδιά από την παιδόπολη ή τέτοιου είδους αναγκαστικά δεν θα μπορούσα να κάνω τα ίδια πράγματα. Από την άλλη πλευρά βέβαια νιώθεις και πολύ καλύτερα όταν συναντάς παιδιά ξέρεις ότι έχουν τέτοιου είδους προβλήματα και μπορείς να κάνεις κάτι για να τα βοηθήσεις να μάθουν κάτι παραπάνω. Είναι πολύ μεγαλύτερη η ικανοποίηση που νιώθεις σαν καθηγητής. Ενώ σε κάποιον που έτσι και αλλιώς είναι καλός μπορεί να διαβάσει από μόνος του. Άρα είναι λίγο και από τα δύο, η αλήθεια είναι όμως ότι τις περισσότερες φορές μοιάζει περισσότερο σαν δυσκολία παρά σαν πρόκληση.

2. Ποιο ήταν το πιο δύσκολο περιστατικό (ή μεγαλύτερη πρόκληση) που αντιμετώπισες;

Εννοείς μεμονωμένο άτομο, να πω κάποιο όνομα; ... Νομίζω ότι ήταν ο Τ. ήταν η πιο βαριά περίπτωση παιδιού που είχε πρόβλημα, οι γνώσεις του στα μαθηματικά ήταν ελάχιστες και ήταν μια περίπτωση που έπρεπε να τα κάνω όλα διαφορετικά, να αφήσω στην άκρη όλα τα μαθηματικά του Γυμνασίου και να πιαστώ από την πρόσθεση ή την αφαίρεση, και αισθανόμουν πολύ άβολα γιατί δε μπορούσα ταυτόχρονα να είμαι σε επίπεδο Γυμνασίου με τα υπόλοιπα παιδιά και να βρίσκω το χρόνο να κάνω κάτι και με τον Τάσο. Αισθάνθηκα πολύ άσχημα γιατί πέρασε όλη η χρονιά και στον Τ. δεν πρόσφερα τίποτα.

Όσο αφορά τη συμπεριφορά του αισθάνθηκες άβολα με κάτι;

Όχι, με την συμπεριφορά του όχι γιατί και εγώ αλλά και τα παιδιά που δείχνουνε πάντοτε πολύ καλό χαρακτήρα σε τέτοιες περιπτώσεις, καταλαβαίνουν ότι είναι ιδιαίτερη περίπτωση, με διαφορετική υπομονή αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις... και μία συμπεριφορά που σε άλλον δεν θα δικαιολογούσες, αλλά για τον Τ. δεν την μετράς καν.

3. Από πού παίρνεις βοήθεια; (συνάδελφοι, διευθυντής, ειδικοί εκπαιδευτικοί, σύμβουλος , άλλο); Ή ψάχνεις μόνος σου;

Τις περισσότερες φορές ψάχνω μόνος μου, βοήθεια να κάτσουμε να ψάξουμε τον σχολικό σύμβουλο δε νομίζω ότι είναι πρακτικό για διάφορους λόγους. Ένας από τους λόγους είναι ότι οι περισσότεροι σχολικοί σύμβουλοι καίγονται και ασχολούνται περισσότερο με το Λύκειο παρά με θέματα του Γυμνασίου. Τώρα για ειδικές περιπτώσεις που φαίνονται να έχουν κάποιο πρόβλημα μαθησιακό , προφανώς το συζητάμε μαζί ή με την Ε. που έχει περισσότερη εμπειρία στο Τμ.Ε. Αλλά νομίζω ότι εκτός από κάποιες περιπτώσεις που είναι εμφανείς τα περισσότερα παιδιά νομίζω ότι είναι περιπτώσεις που έχουν κενά που έχουν μαζευτεί από το Δημοτικό ή επειδή θεωρούν ότι τα Μαθηματικά είναι δύσκολα και αρνούνται να διαβάσουν... κυρίως τέτοια προβλήματα αντιμετωπίζουμε και όχι μαθησιακές δυσκολίες.

Οπότε θα έλεγες ότι ένα πρόβλημα είναι να αναπτύξεις το κίνητρό τους, για να ασχοληθούν;

Ναι, γιατί για τα περισσότερα παιδιά είναι ήδη αργά. Έρχονται από το Δημοτικό κατασταλαγμένα «εμένα μου αρέσουν τα Μαθηματικά» ή «εμένα δε μου αρέσουν τα Μαθηματικά». ... Τα παιδιά που έρχονται με την ιδέα ίσως «εγώ δε τα μπορώ τα Μαθηματικά, τα Μαθηματικά είναι δύσκολα...» δεν ξέρω κατά πόσο μπορείς να τα κερδίσεις, μπορεί να συμπαθήσουν τον καθηγητή αλλά όχι το μάθημα.

4. Νιώθεις ότι έχεις τα απαραίτητα εφόδια αλλά και μέσα για να ανταπεξέλθεις στις απαιτήσεις των πολλών και διαφορετικών χαρακτηριστικών των μαθητών;

... Όσο αφορά την εκπαίδευση μου στο πανεπιστήμιο «όχι» ... όχι δε νιώθω καθόλου σίγουρος, ειδικά την εποχή που εγώ τελείωσα δεν είχαμε καμία εξειδίκευση, είχαμε ελάχιστα μαθήματα διδακτικής – πολύ θεωρητικά και τίποτα στην πράξη- και τίποτα ,απολύτως τίποτα που να έχει σχέση με την ειδική αγωγή, με παιδιά που έχουν δυσκολίες κλπ. Επομένως από την άποψη της εκπαίδευσης , όχι. Από την άποψη της εμπειρίας, από τα 15 χρόνια που είμαι μέσα στην τάξη, αρκετά πράγματα μπορώ να τα καταφέρω . Αλλά δεν είμαι σίγουρος κατά πόσο μπορώ να καταλάβω αν όντως υπάρχει κάποια μαθησιακή δυσκολία ή είναι κάτι άλλο ή η έλλειψη προσπάθειας ή κάποιο άλλο πρόβλημα από το σπίτι που το παιδί αντιμετωπίζει ... αυτά είναι πράγματα που προσωπικά δυσκολεύομαι να τα ξεχωρίσω. Και φοβάμαι ότι όταν θα τα ξεχωρίσω θα είναι ήδη αργά.

5. Πιστεύεις ότι το γενικό Γυμνάσιο είναι κατάλληλο για όλους τους μαθητές της γειτονιάς του ;

.... Κοίταξε νομίζω μπορεί να έχουμε τη σκέψη και την ιδέα ότι μέσα στο Γυμνάσιο έχουνε περισσότερες ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση, αλλά πρακτικά το Γυμνάσιο από άποψη γνώσεων και δεξιοτήτων, δε νομίζω ότι μπορεί κάτι να τους προσφέρει πολλά. Επίσης θα δημιουργούσε κάτι τέτοιο πολύ μεγαλύτερο βάρος μέσα στην τάξη, είτε θα έπρεπε να υπάρχει στο ίδιο σχολείο να είναι ξεχωριστά σε ακόμα περισσότερα μαθήματα, δηλαδή μιλάμε για ένα ειδικό σχολείο μέσα στο γενικό σχολείο. Αλλιώς άμα τους βάλεις μέσα στην τάξη νομίζω ότι είναι αδύνατο για τον καθηγητή που θα έχει 2 τέτοια παιδιά μέσα σε ένα τμήμα να καταφέρει να προσφέρει κάτι ουσιαστικό σε αυτά τα παιδιά.

Παρόλα αυτά θα μπορούσε να αλλάξει κάτι για να γίνει κάτι τέτοιο πραγματικότητα;

Κάτι που έτσι και αλλιώς συζητάμε εδώ και χρόνια είναι να περιοριστεί η υλη... αν γινόταν αυτό θα είχα τον χρόνο να πω στα υπόλοιπα παιδιά «δείτε αυτή την άσκηση» και να βρω λίγο χρόνο να ασχοληθώ εξατομικευμένα με τα άλλα παιδιά... ή αυτό που αναφέραμε στην αρχή αν θα μπορούσε να είναι ένας δεύτερος καθηγητής στην τάξη ο οποίος θα μπορούσε να κάνει αυτή την δουλειά, την ώρα που ζητάμε από τους μαθητές, δύο άτομα που γυρνάνε και βλέπουνε τις ασκήσεις ... θα υπάρξει έτσι πολύ περισσότερος χρόνος. Είναι πολλά που συζητιούνται, μένει να δούμε τι και αν θα εφαρμοστεί.

6. Η λειτουργία του τμήματος ένταξης είναι βοηθητική για τα παιδιά, ή τελικά είναι μία υπερβολή το Τμ.Ε;

Όχι, νομίζω ότι δεν είναι καθόλου υπερβολή και ότι είναι μεγάλη βοήθεια για όλους τους μαθητές. Δηλαδή, για τους μαθητές του Τμ.Ε. σαφέστατα είναι μεγάλη βοήθεια, γιατί μέσα στη γενική τάξη κάποιοι από αυτούς θα χανότανε, γιατί ο καθηγητής δεν θα είχε το χρόνο να ασχοληθεί μαζί τους. Τώρα είναι λίγα άτομα, έχουνε ένα καθηγητή που ασχολείται αποκλειστικά μαζί τους, που ξέρει τα παιδιά πολύ καλύτερα και τις ιδιαίτερες ανάγκες του καθενός και μπορεί να μιλήσει στον καθένα στην γλώσσα του. Από την άλλη μεριά και οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης ωφελούνται και μπορούν να προχωρήσουν παραπάνω, όταν οι μαθητές του Τμ.Ε. ακολουθούν το δικό τους πρόγραμμα εκτός τάξης, οι υπόλοιποι κερδίζουν τον επιπλέον χρόνο που θα αφιέρωνε ο καθηγητής στους 2-3 του Τμ.Ε. Έτσι θα ωφελούνταν και οι δύο. Και επειδή ακριβώς είναι ένα ανάμεικτο σύστημα, κάποιες ώρες είναι χωριστά και κάποιες ώρες είναι μαζί, ούτε πάλι στερεί τους μαθητές από την κοινωνικοποίηση.

7. Τι θα άλλαζες στη λειτουργία του Τ.Ε.;
- Δεν ξέρω.

8. Σε ένα υποθετικό σενάριο συνδιδασκαλίας με καθηγητή εξειδικευμένο στην ειδική εκπαίδευση, πώς φαντάζεσαι ότι θα έπρεπε να λειτουργήσετε; Τι θα ήταν το πρώτο πράγμα που θα ήθελες;

Το πρώτο πράγμα που θα ήθελα θα ήταν να ήσουν εσύ... (γέλια)... Επειδή έχουμε συνεργαστεί αρκετά χρόνια και ξέρουμε ο ένας τον άλλο... από εκεί και πέρα πολλά πράγματα πρέπει να αλλάξουν. Όταν είσαι μόνος σου στην τάξη μπορείς να αυτοσχεδιάσεις ... αυτό είναι κάτι που θα φανεί στην πράξη κατά πόσο μπορείς να συνεργαστείς... όταν υπάρχει ένα πλάνο και μπορείς να συνεργαστείς και να ακολουθήσεις το πλάνο τα πράγματα πάνε καλά... δε νομίζω ότι εκεί δεν θα έχουμε πρόβλημα, αλλά επειδή αυτό αρκετές φορές δε θα γίνει έτσι, εκεί είναι το θέμα πως θα δουλέψει.

Ποιος θεωρείς ότι θα είναι πιο κοντά στον τρόπο που θα λειτουργούσες;

Πάντως θεωρώ ότι ο ρόλο του εισηγητή θα μπορούσε να μοιράζεται... ανά κεφάλαιο ας πούμε, αυτό θα είναι χρήσιμο για τους ίδιους τους καθηγητές, να δούνε και να πάρουνε ιδέες από άλλο συνάδελφο και να εμπλουτίσουν το δικό τους τρόπο διδασκαλίας. Από εκεί και πέρα πρέπει να δούμε και τον τρόπο που γίνεται το μάθημα... άλλοι αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην αξιολόγηση και λιγότερο στην ενασχόληση των μαθητών με ασκήσεις μέσα στην τάξη και άλλοι το αντίθετο... αυτά πρέπει να τα δούμε ... η ύπαρξη των δύο καθηγητών μέσα στην τάξη νομίζω ότι θα βοηθήσει πολύ την ώρα των ασκήσεων μέσα στην τάξη. Και νομίζω ότι είναι πολύ δύσκολο για το υπουργείο να τα θεσμοθετήσει όλα αυτά, γιατί σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από την προσωπική σχέση των δύο συναδέλφων. Αν οι μεταξύ τους σχέσεις είναι τεταμένες ή δεν ταιριάζουν... τότε η ώρα της συνδιδασκαλίας δεν μπορώ να φανταστώ πως θα είναι...

9. Πιστεύεις ότι οι γονείς είναι συμμετοχικοί στα θέματα της εκπαίδευσης των παιδιών τους;

Υπάρχουν διάφορα... υπάρχουν γονείς που δεν θέλουν ή δεν ενδιαφέρονται... και το άλλο άκρο είναι γονείς που αναλαμβάνουν να κάνουν όλη τη δουλειά μόνοι τους, φτάνοντας σε κάποιες περιπτώσεις ακυρώνουν τον ίδιο τον καθηγητή. Αυτά είναι τα άκρα, στις περισσότερες φορές βέβαια οι γονείς θεωρούν ότι θέματα του σχολείου είναι δουλειά των καθηγητών.

10. Νιώθεις ότι συμπεριλαμβάνεσαι;

Ναι, τις περισσότερες φορές και κάποιες φορές που δεν συμπεριλαμβάνομαι μπαίνω από μόνος μου... Όποιος θέλει να συμμετάσχει σε πράγματα, μπορεί να το κάνει, δεν βλέπω το σχολείο να λειτουργεί αποκλειστικά.. εξαρτάται και από τον χρόνο που μένεις στο σχολείο, αν έρχεσαι κάνεις το μάθημα σου και φεύγεις δεν μπορεί να περιμένεις να τα μαθαίνεις όλα.

Είναι σεβαστές οι απόψεις σου;

Κοίταξε, σε ένα σύλλογο είναι σαφές ότι θα υπάρχουν διαφορετικές ... την άποψη μου την λέω και δεν περιμένω να εισακούγομαι εγώ πάντα.

Ο ρόλος σου αντιμετωπίζεται ισότιμα ή υπάρχει μία άτυπη ιεραρχία;

Ναι, κάποιες φορές φαίνεται να υπάρχει κάτι τέτοιο... από την στιγμή που είναι άτυπο.. αλλά δεν το έχω ζήσει αυτό να επηρεάζει την δουλειά μου σαν καθηγητή , ακόμα και αν υπάρχει δε με απασχολεί.



Δείγμα καταγραφής παρατήρησης μέσα στην τάξη

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ (3^η παρατήρηση)

18/03/2016 B2 – ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Χαρακτηριστικά Τμήματος : Μεικτό

Θέσεις μαθητών: Σταθερές σε ζευγάρια σε 5 σειρές (2 μαθητές κάθονται μόνοι)

Θέμα του μαθήματος: Κανονικά πολύγωνα

Υποδοχή: Οι περισσότεροι μαθητές μπήκαν στην τάξη πριν τον εκπαιδευτικό, δύο μπήκαν μετά και δικαιολογήθηκαν για την καθυστέρηση.

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος:

Υπήρξε ενθάρρυνση, ήρεμες διορθώσεις, διάθεση για ξεκαθάρισμα των παρανοήσεων, επιμερισμός των ερωτήσεων (διαβάθμιση) , όπως επίσης και ενισχυτικά σχόλια σε δυο εύστοχες παρατηρήσεις μαθητών . Αναφορά του καθηγητή : «Σε λίγο δε θα χρειάζεται να λέω εγώ το μάθημα ...».

Σε κάποια στιγμή που οι μαθητές θέλησαν κάποια παραπάνω παραδείγματα για θέμα που είχε ήδη αναλυθεί ο καθηγητής απάντησε : « Όχι, φτάνει πρέπει να πάμε παρακάτω...».

Ο καθηγητής σε δύο περιπτώσεις πλησίασε πάνω από το τετράδιο μαθητών και έδωσε προσωπικές διευκρινίσεις για την άσκηση που έλυνε. Επιπλέον, έδωσε βοήθεια σε μαθητή που σηκώθηκε στον πίνακα, επίσης παρουσιάστηκε και παράλληλη λύση που δόθηκε από άλλον μαθητή.

Σε κάποια στιγμή που μία μαθήτρια δεν εξέφρασε με ακρίβεια αυτό που ήθελε να πει και είπε : « Ναι και εγώ αυτό εννοούσα» ο καθηγητής σχολίασε «Δε σας βαθμολογούμε για αυτό που εννοείτε, αλλά για αυτό που γράφετε».

Υπήρξε προσωπική προσέγγιση σε έναν μαθητή και προτροπή και ενίσχυση του, χαρακτηριστικά σε κάποια στιγμή ο καθηγητής είπε : « Μπορείς να δοκιμάσεις να γράψεις με τους τύπους αυτό που μου είπες».

Στο τέλος του μαθήματος δόθηκαν 2 ασκήσεις που περιγράφηκαν προφορικά για το σπίτι, κάποιοι μαθητές σημείωσαν κάποιοι όχι.

Κλίμα: Άνετο, ευγενικές συμπεριφορές μαθητών και καθηγητή και σε γενικές γραμμές συμμετοχική διάθεση στο μάθημα.

Παρατηρήσεις: 1. ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί φορητό ΗΥ για την παρακολούθηση του ψηφιακού εγχειριδίου αλλά δεν έγινε χρήση κάποιου άλλου μέσου πέρα από τον πίνακα στο μάθημα. 2. Τρεις μαθητές δεν πήραν καθόλου το λόγο στη διάρκεια του μαθήματος και επιπλέον δεν προσκλήθηκαν γι' αυτό.

UNIVERSITY of NICOSIA

