



UNIVERSITY *of* NICOSIA

ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Από την
Πηνελόπη Σιδέρη

Μεταπτυχιακή Εργασία στο Πρόγραμμα
Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Για απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος (Master)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

Σεπτέμβριος, 2023

Η Πηνελόπη Σιδέρη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο βασικός σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας είναι η εστίαση στις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, μελετήθηκε σε βάθος ο ρόλος του εκπαιδευτικού, οι προϋποθέσεις για την επίτευξη του συμπεριληπτικού μοντέλου εκπαίδευσης, τα οφέλη και τα εμπόδια της εφαρμογής του, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων.

Για την διεξαγωγή της μελέτης ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση της έρευνας, καθώς συλλέχθηκαν δεδομένα δύο ερευνητικών εργαλείων, τόσο από την ημιδομημένη συνέντευξη όσο και από την θεατή-μη συμμετοχική παρατήρηση. Αναλυτικότερα, συμμετείχαν δέκα Εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της γενικής τάξης ενός Γυμνασίου της Θεσσαλονίκης. Αναφορικά με την ανάλυση των δεδομένων, έγινε μέσω της θεματικής ανάλυσης, όπου τα ευρήματα κωδικοποιήθηκαν για τη βέλτιστη επεξεργασία τους.

Όπως προέκυψε από τα ευρήματα της μελέτης, οι συμμετέχοντες γνώριζαν την έννοια της συμπερίληψης και τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΕΜΔ. Ωστόσο, λόγω της ελλιπούς κατάρτισής τους δε δύνανται να διαχειριστούν όλες τις περιπτώσεις μαθητών με ΕΜΔ, κρίνοντας απαραίτητη την ύπαρξη τμημάτων ένταξης. Ακόμη, ως επί το πλείστον οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν συμπεριληπτικές στρατηγικές, τονίζοντας όμως την αναγκαιότητα παρακολούθησης πρακτικών επιμορφωτικών σεμιναρίων. Παράλληλα, τα αποτελέσματα ανέδειξαν τα οφέλη της συμπερίληψης ως προς την κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών, εν τούτοις, υποστηρίχθηκε ότι οι μαθητές με ΕΜΔ δεν θα μπορούσαν να συμβαδίσουν στο γνωστικό

επίπεδο με την υπόλοιπη τάξη. Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επισήμαναν πληθώρα ανασταλτικών παραγόντων στην εφαρμογή της συμπερίληψης.

Λέξεις-Κλειδιά: συμπερίληψη, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, απόψεις, εκπαιδευτικοί, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ποιοτική έρευνα, θεματική ανάλυση

ABSTRACT

The main purpose of this master's thesis is to focus on the attitudes and perceptions of teachers regarding the inclusion of students with Special Learning Difficulties in Secondary Education. In addition, the role of the teacher, the conditions for achieving the inclusive education model, the benefits and obstacles of its implementation were studied in depth according to the opinions and experiences of the participants.

For the conduct of the study, the qualitative research approach was followed, as data were collected from two research sources, from the semi-structured interview and from the spectator participatory observation point. In particular, ten teachers participated from a Public High School in Thessaloniki. Regarding the analysis of the data, it was done with the help of thematic analysis, where the findings were coded for their optimal processing.

As it emerged from the findings of the survey, participants were aware of the concept of inclusion and the characteristics of students with SpLD. However, due to their insufficient training, they cannot manage all cases of students with SpLD, deeming the existence of integration departments necessary. Furthermore, most of the teachers used inclusive practices, proving that efforts are being made towards inclusive education, but emphasizing the necessity of attending practical training seminars.

At the same time, the results highlighted the benefits of inclusion in terms of the socialization of all students, although according to the participants' opinions, students with SpLD would not be able to keep up cognitively with the rest of the class. Lastly, the vast majority of teachers pointed out numerous factors that delay and brings obstacles to the implementation of inclusion.

Key words: inclusion, special learning disabilities, perceptions, teachers, secondary education, qualitative research, thematic analysis

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας την εκπόνηση της μεταπτυχιακής μου εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την ερευνητική μου σύμβουλο, την κ. Ιωάννα Μπακιρτζή για την άμεση ανταπόκριση της σε όλες τις απορίες μου και για τις εύστοχες παρατηρήσεις της, που βελτίωναν συνεχώς την έρευνά μου. Η διαρκής καθοδήγηση της καθ' όλη την πορεία της μελέτης στάθηκε καθοριστική στην ολοκλήρωσή της.

Ακόμη, θα ήθελα εκφράσω τις ειλικρινείς ευχαριστίες μου προς όλους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που συνέβαλλαν στην περάτωση της με τη συμμετοχή τους τόσο στη διαδικασία της συνέντευξης, όσο και της παρατήρησης. Η συνδρομή τους ήταν πολύτιμη για την διεκπεραίωση της παρούσας μελέτης, διότι δέχθηκαν να αφιερώσουν τον χρόνο τους και να μεταγγίσουν τις γνώσεις και την εμπειρία τους, προκειμένου να συμβάλλουν στους ερευνητικούς σκοπούς της εργασίας.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην οικογένειά μου για την αγόγγυστη συμπαράσταση τους και την ψυχική ενδυνάμωσή που μου παρείχαν όλα τα χρόνια των σπουδών μου, με αποκορύφωμα τον τελευταίο χρόνο για την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου έρευνας.

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	2
ABSTRACT.....	3
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εισαγωγή	8
Εισαγωγή.....	8
Βασικός σκοπός της έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα.....	11
Σημαντικότητα και Καινοτομία της έρευνας	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Θεωρητική τεκμηρίωση της έρευνας.....	14
Εισαγωγή κεφαλαίου	14
Εννοιολογικοί ορισμοί-βασικές έννοιες	14
Συμπερίληψη- Η έννοια της συμπερίληψης.....	14
Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	17
Προϋποθέσεις εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	19
Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην συμπερίληψη	22
Παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή της συμπερίληψης	24
Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας- προσπάθειες συμπερίληψης.....	26
Ανασκόπηση ερευνών σχετικών με το θέμα	29
Κεφάλαιο 3: Ερευνητικό μέρος	34
Εισαγωγή κεφαλαίου	34
Μέθοδος έρευνας.....	34
Μέσα συλλογής δεδομένων	36
Εμπιστευσιμότητα	38
Συμμετέχοντες στην έρευνα	40
Διαδικασία έρευνας.....	41
Ανάλυση δεδομένων	42
Ζητήματα δεοντολογίας	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ανάλυση αποτελεσμάτων	46
Εισαγωγή κεφαλαίου	46
ΘΕΜΑ 1ο: Αποσαφήνιση των βασικών εννοιών της έρευνας.....	48
Η Συμπερίληψη.....	48
Η εφαρμογή της συμπερίληψης στο συγκεκριμένο σχολείο	49

Το ατομικό προφίλ των μαθητών	51
Τα τμήματα ένταξης.....	53
ΘΕΜΑ 2ο: ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ	55
Ιδανικές προϋποθέσεις.....	55
Εύκολες και δύσκολες περιπτώσεις	56
Διαφορετικότητα του κάθε παιδιού: τροχοπέδη ή εμπλουτισμός	57
Σχολική μονάδα	59
ΘΕΜΑ 3: ΡΟΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	60
Ρόλος συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού.....	60
Αρμοδιότητες σχετικά με τους μαθητές με ΕΜΔ	61
Διαχείριση της τάξης.....	62
Μεγαλύτερη δυσκολία διαχείρισης	64
Θέμα 4: Αποτίμηση της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής πολιτικής.....	65
Σε περίπτωση εφαρμογής της:	65
Σε περίπτωση μη υλοποίησης της:	68
Τα συμπεράσματα των εκπαιδευτικών	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συμπεράσματα	70
Εισαγωγή κεφαλαίου	70
Αναστοχασμός της έρευνας.....	70
Συμπέρασμα και σύνδεση με τη βιβλιογραφία	74
Περιορισμοί στη διεξαγωγή της έρευνας.....	76
Πρωτοτυπία της έρευνας.....	78
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	79
Βιβλιογραφία	82
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	95
Έγγραφο ενημέρωσης και συγκατάθεσης των εκπαιδευτικών στην έρευνα	95
Ο βασικός σκελετός της ημι-δομημένης συνέντευξης.....	97
Απόσπασμα απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης	100

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εισαγωγή

Εισαγωγή

Με το πέρασμα των χρόνων εμφανίστηκαν διάφορες εκπαιδευτικές πολιτικές προκειμένου να καλυφθούν οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε παιδιού, όπως η ενσωμάτωση και η ένταξη, οι οποίες κατέληγαν στην περιθωριοποίηση των μαθητών (Reid, 2019). Τα τελευταία χρόνια, όμως, έχει αναδυθεί η έννοια της συμπερίληψης, αποτελώντας το επίκεντρο των συζητήσεων αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική τόσο του εθνικού όσο και του παγκόσμιου εκπαιδευτικού συστήματος. Το συμπεριληπτικό σύστημα, συγκεκριμένα, προωθεί την ισότιμη εκπαίδευση των μαθητών, που προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες όλων ανεξαιρέτως, στα πλαίσια ενός σχολείου για όλους (Ainscow, 2003). Αναντίρρητα τα σχολεία πλέον χαρακτηρίζονται από την διαφορετικότητα των μαθητών τους, τόσο σχετικά με την καταγωγή και τη θρησκεία, όσο και λόγω ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και αναπηριών. Για το λόγο αυτό η φιλοσοφία της συμπερίληψης προάγει την αποδοχή, την αλληλοκατανόηση και τον σεβασμό στη μοναδικότητα του καθενός με γνώμονα ένα κοινό Αναλυτικό Πρόγραμμα, που θα μεριμνά για την υποστήριξή τους.

Συν τις άλλους, ολοένα και περισσότερο αυξάνονται τα ποσοστά των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στους μαθητές (Πολυχρονοπούλου, 2012), λόγω της ενημέρωσης και της ευαισθητοποίησης τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών σε ανάλογα ζητήματα. Παρ' όλα αυτά, πρόκειται για μια ετερογενή ομάδα διαταραχών με γνωστότερες την δυσλεξία, τη δυσαναγνωσία, τη δυσγραφία και τη δυσαριθμησία (Τζιβινίκου, 2015). Οι δυσκολίες αυτές γίνονται συνήθως αντιληπτές από την έναρξη του παιδιού στο σχολείο, ενώ ο έγκαιρος εντοπισμός

τους κρίνεται επιβεβλημένος για την εφαρμογή ενός πρώιμου παρεμβατικού προγράμματος (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Παρά το γεγονός, όμως, της συχνής παρουσίας των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στα ελληνικά σχολεία, δεν απαντώνται πολλές έρευνες σχετικά με την συμπερίληψη των μαθητών με ΕΜΔ στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναμφίβολα, και σε αυτή τη βαθμίδα απαντώνται παιδιά με ανάλογες δυσκολίες, δεδομένο που αποτέλεσε κινητήρια δύναμη για την παρούσα μελέτη λόγω του ερευνητικού κενού που διαπιστώθηκε στη διάρκεια της αναζήτησης θέματος. Ακόμη, ένα επιπλέον κριτήριο επιλογής του θέματος ήταν ο ρόλος των εκπαιδευτικών, καθώς αποτελούν τον συνδετικό κρίκο μεταξύ των μαθητών και του σχολείου. Έτσι, είναι επιφορτισμένοι με το καθήκον της καλλιέργειας και εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Hastings & Oakford, 2003), γεγονός που αποπειράθηκε να εντοπίσει η συγκεκριμένη έρευνα. Συνεπώς, κρίθηκε απαραίτητη η διαλεύκανση των πεποιθήσεων τους αναφορικά με την εκπαίδευση χωρίς περιορισμούς των μαθητών με ΕΜΔ στο Γυμνάσιο.

Αναλυτικότερα, ως προς τη δομή της η εργασία διακρίνεται σε πέντε κεφάλαια με στόχο την άρτια οργάνωση και μεθοδικότητα της, αναφορικά με την παρουσίαση του θέματος. Στο παρόν κεφάλαιο απαντάται η εισαγωγή με τη διατύπωση του θέματος και τα κριτήρια επιλογής του, το βασικό σκοπό της, μέσω του οποίου θα γίνει μια απόπειρα να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης και οι λόγοι της σημαντικότητάς της. Στο δεύτερο κεφάλαιο που αποτελεί τη θεωρητική ανασκόπηση, αναλύεται ο θεματικός άξονας της συμπερίληψης και των Ειδικών Μαθησιακών δυσκολιών, καθώς αποτελούν τις δύο βασικές έννοιες που δομούν την ερευνητική εργασία μου, αποβλέποντας στην οριοθέτησή της. Ακολούθως, θα παρουσιαστούν οι βασικότερες

προϋποθέσεις για την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, ο οποίος διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς και οι ανασταλτικοί παράγοντες που παρεμποδίζουν αυτή την εκπαιδευτική πολιτική. Τέλος, γίνεται μια αναφορά στο υπάρχον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεντρώνονται μελέτες σχετικές με το θέμα από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

Στο τρίτο κεφάλαιο θα ακολουθήσει η παράθεση του ερευνητικού μέρους της έρευνάς μου, όπου θα επεξηγηθεί η επιλογή της μεθόδου της ποιοτικής έρευνας και τα μέσα συλλογής δεδομένων, την ημιδομημένη συνέντευξη και την θεατή-μη συμμετοχική παρατήρηση. Ακόμη, θα επεξηγηθεί η επιλογή της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων με τη βοήθεια της θεματικής ανάλυσης, ώστε να επιτευχθεί η εμπιστευσιμότητα των αποτελεσμάτων της. Έπειτα, θα δοθεί το προφίλ των συμμετεχόντων και η διαδικασία διεκπεραίωσης της έρευνας, σύμφωνα με τα ζητήματα δεοντολογίας. Στο τέταρτο κεφάλαιο θα γίνει η ανάλυση των αποτελεσμάτων με τη βοήθεια της θεματικής ανάλυσης, όπου τα δεδομένα, αφότου κωδικοποιήθηκαν, διαιρέθηκαν σε τέσσερα βασικά θέματα για την καλύτερη προσέγγιση και ανάδειξη των απόψεων των συμμετεχόντων.

Τέλος, το πέμπτο κεφάλαιο απαρτίζεται από τα συμπεράσματα της έρευνας με την παράθεση των απαντήσεων για τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής. Στο ίδιο κεφάλαιο θα αναλυθούν οι περιορισμοί της έρευνας, η πρωτοτυπία της και οι προτάσεις για περαιτέρω ερευνητική διερεύνηση. Έπειτα, θα παρατεθεί η βιβλιογραφία και τα Παραρτήματα της εργασίας, με την έγγραφη ενημέρωση και συγκατάθεση των συμμετεχόντων, τον σκελετό της ημιδομημένης συνέντευξης και με ένα απόσπασμα της απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης.

Βασικός σκοπός της έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα

Κύριο μέλημα κάθε εκπαιδευτικής πρακτικής είναι η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, γεγονός που αποτυπώνεται καθοριστικά στη φιλοσοφία της συμπερίληψης, η οποία αποτέλεσε και το έναυσμα της συγκεκριμένης μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, ο βασικός σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ζητήματα συμπερίληψης μαθητών με ΕΜΔ. Συν τις άλλους, η εμπειρία και οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην επίτευξη της συμπερίληψης, οπότε κρίθηκε αναγκαία η μελέτη τους αναφορικά με την εφαρμογή, τις προϋποθέσεις και τις συνέπειες της υλοποίησης και μη, της συνεκπαίδευσης. Ακόμη, οι επιμέρους στόχοι της παρούσας μελέτης είναι να ερευνήσει τις γνώσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την συνεκπαίδευση, τους παράγοντες και τις συνθήκες για την επιτυχή υλοποίησή της και τον ρόλο των εκπαιδευτικών μέσω των κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας όλων των μαθητών. Ταυτόχρονα, επιχειρείται η γνωστοποίηση των ωφελειών που αποκομίζουν οι μαθητές από την συνεκπαίδευση τους και η επισήμανση των ανασταλτικών παραγόντων που αποτελούν τα εμπόδια αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Με βάση τα όσα ειπώθηκαν παραπάνω κρίθηκε αναγκαία η μελέτη του θέματος για την οποία διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία θα αποπειραθώ να δώσω απαντήσεις μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που θα ακολουθήσει σε επόμενο κεφάλαιο. Τα ερευνητικά μου ερωτήματα παρατίθενται ως εξής:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών με ΕΜΔ στο Γυμνάσιο;

2. Ποιες πρακτικές προτείνουν οι εκπαιδευτικοί για την βελτιστοποίηση της παρούσας κατάστασης, αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΜΔ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;
3. Ποια αποτελέσματα διακρίνουν οι εκπαιδευτικοί από την εφαρμογή ή μη, της συμπερίληψης μαθητών με ΕΜΔ;

Σημαντικότητα και Καινοτομία της έρευνας

Η εκπαιδευτική ισότητα αποτελεί μείζον ζήτημα για κάθε κοινωνία, καθώς πρόκειται για το δικαίωμα του κάθε παιδιού σε μια ισότιμη εκπαίδευση, ανταποκρινόμενο στις απαιτήσεις του και παρέχοντάς του τα απαραίτητα εκπαιδευτικά εφόδια. Για αυτόν τον λόγο η συμπερίληψη αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα σχετικά με την εκπαίδευση, καθώς αποτελεί τον γνώμονα λειτουργίας για τα σύγχρονα σχολεία (Mitchell, 2010). Έτσι, στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης καθοριστικής σημασίας είναι οι απόψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών που είναι οι αρωγοί αυτής της πολιτικής, προκειμένου να στεφθεί με επιτυχία (Hastings & Oakford, 2003). Συνεπώς, η συνεισφορά της συγκεκριμένης μελέτης απαντάται στην αναζήτηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ανάγκη προώθησης και υλοποίησής της συνεκπαίδευσης μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη, ένα ζήτημα ιδιαίτερα σημαντικό και επίκαιρο.

Πιο συγκεκριμένα, η σημαντικότητα της έρευνας έγκειται στην ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΜΔ, που αποτελούν συχνό φαινόμενο στις σχολικές τάξεις. Συν τις άλλους, η ελλιπής πληροφόρηση για τη συμπερίληψη στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που δεν έχει μελετηθεί επαρκώς, θα συμβάλλει τόσο στην ελληνική όσο και στην παγκόσμια ερευνητική κοινότητα. Το γεγονός αυτό αναμένεται

να προσδώσει μια σφαιρική κατανόηση του θέματος, αποκαλύπτοντας τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη σχολική βαθμίδα αναφορικά με μαθητές με ΕΜΔ. Ακόμη, τα πορίσματα της έρευνας ενδέχεται να εγείρουν τον ενδιαφέρον των μελλοντικών ερευνητών, καθώς η συμπερίληψη αποτελεί μια εκπαιδευτική πολιτική που απασχολεί την επιστημονική κοινότητα. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι κάθε ποιοτική έρευνα είναι μοναδική και στο πέρασμα των χρόνων κρίνεται αναγκαία η επικαιροποίηση των δεδομένων, καθώς οι παράγοντες που την επηρεάζουν είναι ποικίλοι και οι συμμετέχοντες που την απαρτίζουν είναι εξίσου διαφορετικοί.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Θεωρητική τεκμηρίωση της έρευνας

Εισαγωγή κεφαλαίου

Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας ερευνητικής εργασίας θα γίνει μια προσπάθεια σύνδεσης των ερευνητικών ερωτημάτων με τις βασικές έννοιες που θα μελετηθούν. Απώτερο σκοπό αποτελεί η ανάλυση των δύο βασικών αξόνων, της Συμπερίληψης και των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, καθώς πρόκειται για δύο πολυδιάστατες έννοιες που χρήζουν αποσαφήνισης, αποτελώντας και το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Στη συνέχεια, θα γίνει μία βαθύτερη προσέγγιση του θέματος μέσω του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, που αφορά τις προϋποθέσεις συμπερίληψης μαθητών στη γενική τάξη. Βασικός πυλώνας της συμπερίληψης είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, του οποίου ο ρόλος θα αναλυθεί, αναφορικά με τη συμβολή του στην επίτευξη της συνεκπαίδευσης. Με βάση το σχεδιάγραμμα των ερωτήσεων, θα παρουσιαστούν κάποιοι ανασταλτικοί παράγοντες της εκπαιδευτικής συμπερίληψης στο σχολικό γίγνεσθαι. Τέλος, θα αποδοθεί συνοπτικά η προσπάθεια εφαρμογής της συμπερίληψης στα Ελληνικά σχολεία και θα παρουσιαστούν έρευνες σχετικά με όλα τα παραπάνω.

Εννοιολογικοί ορισμοί-βασικές έννοιες

Συμπερίληψη- Η έννοια της συμπερίληψης

Ο πρώτος βασικός άξονας της παρούσας έρευνας στηρίζεται στην έννοια της Συμπερίληψης ή Ολικής Εκπαίδευσης, η οποία αναδύθηκε μέσα από το πλαίσιο της ειδικής αγωγής και αναπτύχθηκε την δεκαετία του 1990, καθώς το περιεχόμενό της απασχόλησε ευρέως την παγκόσμια επιστημονική κοινότητα (Ευσταθίου, 2015). Στη Διεθνή Σύνοδο της UNESCO

υποστηρίχθηκε η αναγκαιότητα για ποιοτική εκπαίδευση όλων των μαθητών, χωρίς τον διαχωρισμό των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Ακόμα, σύμφωνα με την διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), όπου αναφέρεται ο όρος «inclusion» (συμπερίληψη), θεσπίστηκε η ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, ανεξαιρέτως μαθησιακού ζητήματος, γνωστικού επιπέδου και προέλευσης. Συγκεκριμένα, πρόκειται για το Παγκόσμιο Συνέδριο που αφορούσε την κοινή εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με διαφορετική γλώσσα, φυλή και κοινωνική τάξη, βασισμένο στην αξία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Ainscow, 2003). Ταυτόχρονα, παρότρυνε όλες τις κυβερνήσεις να ακολουθήσουν την πορεία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα υλοποίησης αυτής της αλλαγής, ώστε να αποφευχθεί η στοχοποίηση ορισμένων μαθητών (Στασινός, 2020).

Ειδικότερα, σε αντιδιαστολή με το ιατρικό μοντέλο που εστιάζει στο «πρόβλημα» των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το κοινωνικό μοντέλο, με βάση το οποίο αναπτύσσεται η συμπερίληψη, εντοπίζει το πρόβλημα στο εκπαιδευτικό σύστημα (Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga, 2016). Σε αντίθεση, λοιπόν, με την αφομοιωτική και ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική, οι αξίες που προάγει η συμπεριληπτική πρακτική είναι βασισμένες στην ετερότητα του κάθε παιδιού, προασπίζοντας τα ανθρώπινα δικαιώματά του στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού κράτους και μεριμνώντας για τα μέλη του (Marlina, 2017). Παράλληλα, προβλέπεται η αναδιαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, καθώς με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική νοείται ένα «σχολείο για όλους», με την κοινή συμμετοχή όλων των μαθητών στα σχολεία της γειτονιάς τους (Μάμας, 2014). Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα συνυπάρχουν και θα αλληλεπιδρούν με την ομάδα των συνομηλίκων τους, χωρίς να διαχωρίζονται από αυτήν, ενδυναμώνοντας την εκπαιδευτική ισότητα.

Ταυτόχρονα, προβλέπεται όλα τα παιδιά να διδάσκονται από το ίδιο εκπαιδευτικό προσωπικό και με βάση ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα, που θα μεριμνά εξαρχής για τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή, προσφέροντας εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας με βάση το ατομικό τους προφίλ. Συνεπώς, όλοι οι μαθητές θα μπορούν να συμπεριληφθούν ισάξια στην εκπαιδευτική διαδικασία, με ευκολότερη κοινωνικοποίηση, ομαλή ένταξη και αποφυγή του παραγκωνισμού τους (Reid, 2019). Στο πνεύμα της συνεκπαίδευσης όλα τα μέλη είναι ισότιμα και παρέχεται υποστηρικτική βοήθεια, ανάλογα τις ανάγκες που προκύπτουν μέσω της δυνατότητας αλλαγών. Επομένως, καθίσταται σαφές ότι πρόκειται για μια ατέρμονη διαδικασία συμμετοχής των εμπλεκομένων, που μπορεί να επιτευχθεί μέσω αδρών χειρισμών στην πάροδο των χρόνων, ώστε να μην παραγκωνίζεται κανένας μαθητής (Booth, 2006).

Συνοψίζοντας, η συμπερίληψη αποτελεί μια αέναη διαδικασία εκ βάθρων αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος, βασισμένη στις αρχές της ισότητας και του αλληλοσεβασμού (Καλλιονίδου, 2016). Σύμφωνα με τη φιλοσοφία της, που αποτελεί μια καθολική στάση σε ζητήματα εκπαίδευσης, η διαφορετικότητα αποτελεί προνόμιο εμπλουτισμού της μαθησιακής διαδικασίας, και δεν αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο τήρησης του σχολικού προγράμματος (Florian, 2009). Στόχος, επομένως, είναι να δομηθεί ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο θα υπάρξει μέριμνα για όλους τους μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να υιοθετηθεί από όλους το αίσθημα του ανήκειν (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Σε αυτήν την ενότητα θα παρουσιαστεί ο δεύτερος βασικός άξονας της ερευνητικής εργασίας με σκοπό την αποσαφήνιση της έννοιας των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Για ευνόητους λόγους δεν θα υπάρξει ενδελεχής αναφορά, αλλά συνοπτικά θα παρουσιαστούν οι ΕΜΔ και τα γενικά χαρακτηριστικά τους.

Πρωτίστως, ο ορισμός μιας διαταραχής προϋποθέτει μια σαφή ορολογία με διακριτά χαρακτηριστικά, προκειμένου να ακολουθήσει η διαγνωστική διαδικασία και οι στρατηγικές παρέμβασης. Στην περίπτωση των Μαθησιακών Δυσκολιών, όμως, καθίσταται δύσκολη η ομοφωνία των ερευνητών επί του θέματος λόγω της ανομοιογένειας τους. Παρ' όλα αυτά, ο όρος των Μαθησιακών Δυσκολιών (Learning Disabilities) χρησιμοποιήθηκε από τον Samuel Kirk (1962) για πρώτη φορά, αναφερόμενος σε παιδιά με διαταραχές σχετικές με την γλώσσα, την ομιλία, την ανάγνωση και την αριθμητική. Πρόκειται για μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που παρατηρούνται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και αφορούν την δυσκολία μάθησης με τον παραδοσιακό τρόπο, κρίνοντας αναγκαίες τις διαφορετικές προσεγγίσεις. Ακόμη, αποτελούν εγγενείς διαταραχές εξαιτίας κάποιας δυσλειτουργίας του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (Hammill, 1990).

Αναφορικά με τις ταξινομήσεις των μαθησιακών δυσκολιών διακρίνονται σε ήπιες, σοβαρές και βαριές σχετικά με το βαθμό τους και σε γενικές και ειδικές σχετικά με την αιτιολογία τους (Gillberg & Soderstrom, 2003). Με άλλα λόγια, πρόκειται για τις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες (General Learning Disabilities), που αφορούν γενικευμένες δυσκολίες μάθησης στον προφορικό και γραπτό λόγο του μαθητή. Σε αυτήν την κατηγορία υπάγονται μαθητές με νοητικές και

συναισθηματικές αδυναμίες που παρακωλύουν την διαδικασία μάθησης τους. Ως Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (EMΔ-Specific Learning Disabilities) νοούνται η δυσλεξία, η δυσαριθμησία, η δυσορθογραφία και η δυσαναγνωσία (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Πολλές φορές οι EMΔ γενικεύονται με τη χρήση του όρου της δυσλεξίας, ωστόσο αποτελεί μια κατηγορία που απαντάται σε μεγάλο ποσοστό καθιστώντας την πιο αναγνωρίσιμη, χωρίς όμως να αποτελεί την μόνη περίπτωση (Reid, 2019).

Αξίζει, ακόμη, να σημειωθούν τα χαρακτηριστικά των μαθητών με EMΔ, διότι παρουσιάζουν συμπτώματα από την προσχολική τους ηλικία με έντονη την ασυμφωνία εξέλιξης των ικανοτήτων τους. Ειδικότερα, συνήθως έχουν φυσιολογική ή υψηλότερη νοημοσύνη, αλλά αισθητά χαμηλότερη σχολική επίδοση σχετικά με την ηλικία τους, γεγονός που αποδεικνύει την εμφάνιση ζητημάτων γνωστικής ανάπτυξης (Πολυχρονοπούλου, 2012). Πάρα ταύτα, σημαντικές διαφορές εντοπίζονται στις αντιληπτικές ικανότητες του παιδιού, όπως στην οπτική διάκριση, όπου υπάρχουν ζητήματα προσανατολισμού, κατανόησης διαγραμμάτων και σχημάτων και στην ακουστική, η οποία έγκειται στην δυσκολία κατανόησης και ανάκλησης πληροφοριών (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Σύνηθες φαινόμενο αποτελούν η αδυναμία συγκέντρωσης, τα πολλά ορθογραφικά λάθη, η αναγνωστική δυσκολία και η κατανόηση του γραπτού λόγου. Ιδιαίτερα, οι μαθητές με EMΔ χαρακτηρίζονται και από προβλήματα συμπεριφορικής φύσης, καθώς δυσκολεύονται να προσαρμοστούν, γεγονός που οδηγεί σε ζητήματα κοινωνικοποίησης τους (Τζιβινίκου, 2015).

Προϋποθέσεις εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Όπως αποσαφηνίστηκε και παραπάνω, η φιλοσοφία της συμπερίληψης αποτελεί μια πολύπλοκη έννοια που καθιστά κατανοητή την μελέτη των ανάλογων προϋποθέσεων, ώστε να υλοποιηθεί, γεγονός που αποτελεί ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας. Σύμφωνα με τους Booth και Ainscow (2011), απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η γενικότερη αλλαγή στο σχολείο μέσω αλληλένδετων προσπάθειών στην εφαρμογή των συμπεριληπτικών πρακτικών και την υιοθέτηση συμπεριληπτικής κουλτούρας. Αναφορικά με την τελευταία είναι αναγκαία η οικοδόμηση ενός ασφαλούς κλίματος, όπου το κάθε παιδί θα αισθάνεται ευρέως αποδεκτό. Η προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών περιλαμβάνει την πραγμάτευση ενός σχολείου για όλους, που θεωρεί την διαφορετικότητα ως στοιχείο εμπλουτισμού του σχολικού συνόλου. Ως αποτέλεσμα, θα καλλιεργηθεί ένα θετικό σχολικό κλίμα, που θα οδηγήσει σε αμοιβαία κατανόηση και αποδοχή, που είναι και το ζητούμενο αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ευαγγέλλου & Μούλα, 2016).

Βασικό πυλώνα υποστήριξης αυτής της δράσης αποτελεί η σχολική ηγεσία, συμπεριλαμβανομένου του διευθυντή ενός σχολείου, του εκπαιδευτικού προσωπικού, των μαθητών και τους γονιών τους (Αγγελίδης, 2019). Ειδικότερα, σύμφωνα με τη συμπεριληπτική νοοτροπία νοείται η κατανεμημένη ηγεσία, η ανάμειξη, δηλαδή, όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων σχετικά με ζητήματα της σχολικής καθημερινότητας (Gupta & Rous, 2016). Αναφορικά με τα θεσμοθετημένα εκπαιδευτικά συστήματα, κρίνεται ωφέλιμη η ευελιξία των σχολικών μονάδων για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, δίνοντας την δυνατότητα λήψης αποφάσεων στην σχολική ηγεσία (Μαυρογιώργος, 2008). Με αυτόν τον τρόπο θα λαμβάνονται υπόψη οι θέσεις των άμεσα εμπλεκομένων σε ζητήματα εκπαίδευσης, οι οποίοι πρώτοι αντιλαμβάνονται τις απαραίτητες αλλαγές, που πρέπει να γίνουν με στόχο την ποιότητα

διδασκαλίας του μαθητή. Ακόμη, και οι ίδιοι οι μαθητές πρέπει να έχουν λόγο για τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό της σχολικής τους ζωής, καθώς τους αφορά άμεσα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Συνεπώς, σχετικά και με τα αναλυτικά προγράμματα, καθίσταται σαφής η ανάγκη προσαρμογής τους στα μαθησιακά προφίλ με βάση τις ιδιαιτερότητες και τις κλίσεις των παιδιών, προάγοντας διδακτικές πρακτικές που αποφεύγουν τον διαχωρισμό τους (Florian, 2009).

Ταυτόχρονα, ο διευθυντής είναι αυτός που θα συντονίζει όλους τους εμπλεκόμενους για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, αποτελώντας κινητήρια δύναμη για την υλοποίηση του συμπεριληπτικού προτύπου. Όλοι μαζί μπορούν να θέσουν στόχους και να δώσουν λύσεις σε όσα προβλήματα προκύπτουν μέσα στη σχολική χρονιά, υιοθετώντας μια συνεργατική κουλτούρα και αποτελώντας πρότυπα μίμησης για τους μαθητές (Hehir, Grindal & Eidelman, 2012). Με αυτόν τον τρόπο θα προωθηθούν δίκτυα συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, όπου με την εμφύσηση των αξιών της αποδοχής και του αλληλοσεβασμού, θα αναπτυχθούν άρρηκτοι δεσμοί μεταξύ τους (Ο'Keefe, 2012). Στα πλαίσια αυτής της συνεργασίας, κρίνεται αναγκαία και η γονική συμμετοχή για την εφαρμογή της συμπερίληψης και κατ' επέκταση τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας. Οι γονείς πρέπει να ενθαρρύνονται, ώστε να συμμετέχουν στις αποφάσεις για την εκπαίδευση των παιδιών τους με γνώμονα την ισότιμη εκπαίδευση. Είναι γεγονός ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς είναι πολύτιμη, καθώς έχει θετικό αντίκτυπο στην εξέλιξη και στη συμπεριφορά των μαθητών τους, αναπτύσσοντας σχέσης εμπιστοσύνης και επιλύοντας ταχύτερα τα όποια ζητήματα (Στασινός, 2020).

Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί και η κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε ζητήματα συμπερίληψης μαθητών, ώστε να ανταποκριθεί έμπρακτα στα ζητούμενα αυτής της εκπαιδευτικής

πολιτικής (Ahmad & May, 2018). Οι προκλήσεις μιας ετερογενούς τάξης είναι πολλές, γι' αυτό πρέπει να έχει τις γνώσεις αλλά και τη θέληση να βοηθήσει, σχεδιάζοντας ατομικά σχέδια παρέμβασης με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2017). Επιπλέον, η στάση του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς αποτελούν τους άμεσους υποστηρικτές των μαθητών, προάγοντας τις αξίες της ενσυναίσθησης. Ταυτόχρονα θα πρέπει να τίθενται διδακτικοί στόχοι, οι οποίοι όμως θα συμβαδίζουν με τα ατομικά προφίλ των μαθητών για την υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ακολουθώντας μια μαθητοκεντρική προσέγγιση (Mitchell, 2008).

Τέλος, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην κοινή μάθηση σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα, που θα είναι σχεδιασμένη για όλους τους μαθητές και τις ανάγκες τους, προωθώντας το αίσθημα της αποδοχής και του αμοιβαίου σεβασμού (Urton, Wilbert & Hennemann, 2014). Για να υλοποιηθεί, όμως, αυτή η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να υπάρξει μέριμνα για επαρκή οικονομική στήριξη των σχολικών δομών, ώστε να ανταπεξέλθουν στις ολοένα και πιο μεγάλες απαιτήσεις. Επομένως, η προσβασιμότητα στις εγκαταστάσεις, ο σύγχρονος εξοπλισμός, η χρήση της τεχνολογίας μέσω διαδραστικών προγραμμάτων είναι απαραίτητα για όλους τους μαθητές για την ισάξια και πλήρη συμμετοχή όλων στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Συνεπώς, οι προϋποθέσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης απαιτούν τη συνεργασία όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, με την αμέριστη συμμετοχή των γονέων, που μέσω συζητήσεων και δράσεων θα δημιουργήσουν ένα δημοκρατικό σχολείο για όλους. Με την υιοθέτηση συμπεριληπτικής κουλτούρας όλοι οι μαθητές θα είναι ισότιμοι σε ένα σχολείο που θα είναι σχεδιασμένο με βάση τις ανάγκες όλων των μαθητών, αξιοποιώντας υλικοτεχνικά μέσα για

την ενεργό συμμετοχή τους. Σε αυτή τη διαδικασία η καθοδήγηση ενός καταρτισμένου εκπαιδευτικού είναι υψίστης σημασίας, ώστε να εφαρμόσει εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης, δημιουργώντας μια μαθητική ομάδα με άρρηκτους δεσμούς και αγάπη για τη μάθηση.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην συμπερίληψη

Όπως γίνεται αντιληπτό από την προηγούμενη υποενότητα, απαραίτητη προϋπόθεση υλοποίησης του συμπεριληπτικού προγράμματος αποτελεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Ειδικότερα, στην παρούσα εργασία διερευνώνται οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη, γεγονός που χρειάζεται μια αποσαφήνιση αναφορικά με αυτές τις δυο έννοιες. Πρώτα από όλα, η έννοια των στάσεων αποτελεί τις αξιολογήσεις ενός αντικειμένου, σε συναισθηματικό, γνωστικό και συμπεριφορικό επίπεδο, επηρεάζοντας την κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου. Βασικό χαρακτηριστικό τους είναι η σταθερότητα, καθώς διαμορφώνονται από την παιδική ηλικία σε διάφορους τομείς της ζωής του ανθρώπου, όπως η οικογένεια και το σχολείο (Κοκκινάκη, 2006). Αντιλήψεις, από την άλλη, αποτελούν όλες οι εμπειρίες ενός ατόμου, οι οποίες αποκτήθηκαν μέσω των αισθήσεων του από το περιβάλλον (Robbins & Judge, 2007). Αυτές οι πληροφορίες γίνονται αντιληπτές ανάλογα με τις προηγούμενες εμπειρίες και τα κίνητρα των ανθρώπων, γι' αυτό και μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους μετέπειτα (Schneider, Goldstein, & Smith, 1995).

Εστιάζοντας στον ρόλο του εκπαιδευτικού, υποστηρίζεται ότι είναι υψίστης σημασίας, ώστε να στεφθεί με επιτυχία η συμπεριληπτική εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο ενός γενικού σχολείου. Για να κατορθώσει να συνδράμει σε αυτή την πρακτική είναι απαραίτητες οι γνώσεις

των δυνατοτήτων όλων των παιδιών, προσαρμόζοντας κάθε φορά την εκπαιδευτική διαδικασία, ανάλογα το στυλ μάθησης του μαθητή (Heacox, 2012). Έτσι, κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη εξειδικευμένων γνώσεων, ώστε να γίνουν αντιληπτά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του μαθητή σε σχέση με αυτά των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, γεγονός που θα συμβάλει στην πρόωμη διάγνωση και άμεση παρέμβαση (Ευφραιμίδου, Καραγιαννίδης & Κούμπης, 2015). Η συμβολή του, συνεπώς, είναι ανάλογη της κατάρτισής του γύρω από το θέμα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ώστε να σχεδιάζει παρεμβατικά προγράμματα, τροποποιώντας το αναλυτικό πρόγραμμα και προσαρμόζοντας άμεσα την διαδικασία της μάθησης (Buli-Holmberg & Jeyaprabahan, 2016).

Ακόμα, οφείλει να ενστερνίζεται τη χρησιμότητα και τα οφέλη της συμπερίληψης και να μεριμνά για την συνεργασία και την ομαδικότητα των μαθητών (Ευφραιμίδου, Καραγιαννίδης & Κούμπης, 2015). Προϋπόθεση αποτελεί η θετική στάση του εκπαιδευτικού και το φιλικό σχολικό κλίμα, ώστε να επιτευχθεί η κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών και να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον, αναπτύσσοντας κοινωνικές δεξιότητες μέσω της συνεργατικής κουλτούρας (Κατσέας, 2020). Παράλληλα, πολλοί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μη, παρουσιάζουν μειωμένη αυτοεκτίμηση, γεγονός που αντανακλάται και στη σχολική τάξη. Σε αυτήν την περίπτωση και πάλι ο ρόλος του είναι κομβικός, καθώς θα κληθεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση του παιδιού, ώστε να βελτιώσει την αυτοεικόνα του και να συμμετέχει ενεργά στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αλλά και έξω από αυτήν. Γενικότερα, με βάση την συμπεριληπτική φιλοσοφία, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές του σε ζητήματα ετερότητας, καλλιεργώντας τους τις αρχές της ισότητας και της αμοιβαίας αποδοχής, καταδικάζοντας κάθε είδος προκατάληψης και διάκρισης (Erten & Savage, 2012).

Φυσικά, για την επιτυχία αυτού του σχεδίου δράσης, οφείλει να είναι σε διαρκή επικοινωνία και αλληλεπίδραση με την οικογένεια του παιδιού, ώστε να καλλιεργηθεί μία άψογη συνεργασία (Hwang & Evans, 2011). Με τη σύμπραξη της σχολικής ηγεσίας σε ζητήματα εκπαιδευτικών αναγκών, θα βελτιστοποιηθεί η σχολική ζωή του μαθητή, τόσο εκπαιδευτικά όσο και κοινωνικά. Ωστόσο, μέριμνα επιβάλλεται να υπάρχει και με την υποστήριξη από εξειδικευμένο προσωπικό, όπως οι Σχολικοί Ψυχολόγοι για μία διεπιστημονική προσέγγιση των σχολικών ζητημάτων (Κατσέας, 2020). Καθίσταται σαφές, λοιπόν, ότι τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα χρειάζονται χρόνο και επιμονή για να ευοδωθούν, οπότε ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει γνώση των απαιτητικών του καθηκόντων (Αθανασάκης & Μητρέντση, 2013).

Παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή της συμπερίληψης

Παρά το γεγονός ότι πολλές χώρες ανά τον κόσμο και πολλοί εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται τη φιλοσοφία της συμπερίληψης, παρουσιάζονται προβλήματα στην πρακτική εφαρμογή της, τα οποία καλείται να αναδείξει η παρούσα έρευνα. Πρωτίστως, κάθε πόλη έχει τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που με βάση αυτά πρέπει να σχεδιάζεται η εκπαιδευτική πρακτική που θα ακολουθηθεί (Αγγελίδης, 2019). Αντίθετα, χρησιμοποιούνται διαδεδομένα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων κρατών, χωρίς να συνυπολογίζεται το τοπικό συγκείμενο, όπως ο μαθητικός πληθυσμός και το κοινωνικό υπόβαθρο (Bualar, 2015). Συνεπώς, δίνονται περιορισμένες δυνατότητες λήψης αποφάσεων λόγω του συγκεντρωτικού τους χαρακτήρα και της γραφειοκρατίας που απαιτούν, καθιστώντας του εκπαιδευτικούς ως δέκτες των αλλαγών. Η ανύπαρκτη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη συντέλεση αλλαγών αποτελεί ένα βασικό ανασταλτικό παράγοντα για την επίτευξη συλλογικών στόχων (Μαυρογιώργος, 2008). Πέραν τούτου, τροχοπέδη για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής πολιτικής αποτελεί και το

αδιαφοροποίητο αναλυτικό πρόγραμμα, που δεν μεριμνά για την παροχή γνώσης με βάση έναν ετερογενή μαθητικό πληθυσμό (Στασινός, 2020).

Τα διαφορετικά στυλ μάθησης, οι ιδιαιτερότητες και οι ανάγκες κάθε μαθητή πρέπει να συνυπολογίζονται στο σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού συστήματος, γεγονός που δεν υλοποιείται στα περισσότερα σχολεία. Χωρίς κάποιες αναγκαίες αλλαγές, ο μαθητής αναγκάζεται να μοχθήσει για την γνώση, αντί η σχολική κοινότητα να μεριμνά για τις απαιτήσεις των μελών της, παρέχοντάς του τα απαραίτητα εφόδια. Η κατάσταση, εν συνεχεία, εντείνεται με τα απαρχαιωμένα σχολικά εγχειρίδια, που δεν απευθύνονται σε όλους τους μαθητές, με βάση τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που ενδεχομένως έχουν, όπως τα παιδιά μεταναστευτικής βιογραφίας. Η μεγάλη ύλη και ο περιορισμένος χρόνος δεν δίνουν την ευκαιρία διαφοροποίησης της διαδικασίας μάθησης (Bhattan & Das, 2014). Επιπλέον, προκύπτουν προβλήματα προσβασιμότητας, καθώς λόγω μειωμένων οικονομικών πόρων παρατηρείται αδυναμία ύπαρξης σχολικού εξοπλισμού, και γενικότερα υποδομών, ώστε όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πισιήα – Πιερουλλή, 2015).

Ταυτόχρονα, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με ρατσιστικές αντιλήψεις και αναχρονιστικές κουλτούρες, που εμποδίζουν την προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών, καθώς κυριαρχούν και στη σχολική κουλτούρα (Stylianou, 2017). Ακόμα, αρνητικές συνέπειες υφίστανται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συμπερίληψης, καθώς έχουν άμεσο αντίκτυπο στη λειτουργία του σχολείου (Urton, Wilbert & Hennemann, 2014). Αυτό το κώλυμα για την εφαρμογή της συμπερίληψης είναι αλληλένδετο με την ελλιπή κατάρτιση τους (Bualar,

2015). Είναι αυταπόδεικτο γεγονός ότι η άγνοια σε ζητήματα εκπαίδευσης μαθητών τυπικής και μη, ανάπτυξης οδηγεί σε καθημερινά προβλήματα διαχείρισης μιας ανομοιογενούς τάξης.

Ανασταλτικό παράγοντα αποτελεί και η δυσκολία συνεργασίας της πολιτείας με τους εκπαιδευτικούς, καθώς ο τρόπος διοίκησης είναι συγκεντρωτικός. Σαν αποτέλεσμα, η λήψη αποφάσεων από τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς είναι περιορισμένη, εξαιτίας της γραφειοκρατίας, που μετατρέπει οποιαδήποτε διαδικασία σε χρονοβόρα (Tange, 2016). Παράλληλα, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς και η αδυναμία συνεργασίας οδηγεί στην παρεμπόδιση της ομαλής εκπαιδευτικής λειτουργίας. Εξαιτίας αυτών, μονόδρομο αποτελεί η στασιμότητα και παθητικότητα, χωρίς δυνατότητα επίλυσης των προβλημάτων, καθώς υπάρχει αδυναμία δημιουργίας δικτύων συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκομένων.

Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας- προσπάθειες συμπερίληψης

Στην Ελλάδα η συμπεριληπτική εκπαιδευτική πολιτική προέκυψε ως επακόλουθο της προώθησής της από το Ευρωπαϊκό και Παγκόσμιο γίνεσθαι (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011). Οι πρώτες προσπάθειες ξεκίνησαν τη δεκαετία του 1990 για τη θέσπιση ενός ισότιμου σχολείου για όλα τα παιδιά, ανταποκρινόμενο στις ανάγκες τους, χωρίς να οδηγεί στην περιθωριοποίησή τους. Σύμφωνα με το θεσμοθετημένο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι πρώτες ουσιαστικές απόπειρες υπερκερασμού των εκπαιδευτικών εμποδίων απαντώνται στον νόμο 2817/2000, όπου εισάγεται η φοίτηση για τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης στα γενικά σχολεία. Αργότερα, με το νόμο 3699/2008, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, που παρουσίαζαν σημαντικές δυσκολίες μάθησης λόγω αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, ψυχικών ζητημάτων, μπορούσαν πλέον να φοιτούν σε μια τάξη γενικής αγωγής.

Σύμφωνα και με τους McLeskey & Waldron (2011) στην Ελλάδα εφαρμόζεται το μοντέλο συμμετοχής όλων των παιδιών στην ίδια τάξη (Focus on participating in the same place). Με βάση αυτό, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνεκπαιδεύονται στα πλαίσια της γενικής τάξης, όπου, όταν κρίνεται απαραίτητο, παρέχεται υποστηρικτική βοήθεια είτε στην τάξη, είτε σε τμήματα ένταξης. Με την συνεκπαίδευση στην τάξη αναπτύχθηκε ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, όπου ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, υποστηρίζει τον μαθητή στην διάρκεια όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για την επιτυχή υλοποίηση της συμπερίληψης κρίνεται αναγκαία η συνεργασία του δασκάλου γενικής αγωγής με αυτόν της ειδικής, ώστε να εφαρμοστεί μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, που θα απευθύνεται στον εν λόγω μαθητή. Επιπλέον, μετά και από την διαγνωστική αξιολόγηση του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ, ο μαθητής μη τυπικής ανάπτυξης μπορεί να παρακολουθεί ορισμένες διδακτικές ώρες στα τμήματα ένταξης, για να επιτευχθεί πιο ομαλά η ενσωμάτωση του στο σχολικό γίγνεσθαι (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου & Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012).

Στην πραγματικότητα, όμως, η κατάσταση στα ελληνικά σχολεία απέχει πολύ από την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στο σχολικό γίγνεσθαι, με τα αποτελέσματά της και στην ίδια την κοινωνία (Χριστοφοράκη, 2008). Ειδικότερα, ο θεσμός της παράλληλης στήριξης δεν είναι ευρέως αποδεκτός, καθώς υποστηρίζεται ότι δεν είναι αυτός ο σκοπός της ίδιας της συμπεριληπτικής πολιτικής. Ακόμη, αναφορικά με τον Χρηστάκη (2014), οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν το πλήθος των διαγνωσμένων μαθητών, διότι πολλές φορές καλούνται να υποστηρίξουν ταυτόχρονα πολλά παιδιά. Οι πρακτικές της παράλληλης στήριξης και των τμημάτων ένταξης θεωρούνται από πολλούς ειδικούς ότι στην

ουσία διαχωρίζουν τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης από τους συμμαθητές τους, διογκώνοντας φαινόμενα διακρίσεων και στιγματισμού. Η κατάσταση δυσχεραίνει ιδιαίτερα στα τμήματα ένταξης, όπου πρόκειται για αίθουσες μέσα στα γενικά σχολεία, εξαιτίας των οποίων μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαχωρίζονται από το υπόλοιπο μαθητικό σύνολο, γεγονός που είναι αντίθετο σχετικά με τις συμπεριληπτικές πρακτικές (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011). Κατά κύριο λόγο, τα τμήματα αυτά αντιβαίνουν στο απαράβατο δικαίωμα του κάθε παιδιού στην ισότιμη εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά του στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Εξίσου σημαντικό γεγονός είναι ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα είναι συγκεντρωτικό και η λήψη των αποφάσεων ακολουθεί τη μορφή «από πάνω προς τα κάτω», εννοώντας ότι η Πολιτεία αποφασίζει για τις εκπαιδευτικές δράσεις και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να τις πραγματοποιήσουν (Tsatsaroni et al, 2011). Συνεπώς, το Υπουργείο Παιδείας είναι υπεύθυνο για όλα τα σχολικά δρώμενα, όπως τη διαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος και των σχολικών εγχειριδίων, αγνοώντας την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού (Strogilos, 2012). Με αυτόν τον τρόπο γίνεται σαφές ότι η εκπαίδευση στην Ελλάδα δεν έχει μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, αντιθέτως προωθείται η βαθμοθηρία και ο σχολικός ανταγωνισμός. Παρ' όλα αυτά, υπάρχει μια σταθερή πρόοδος μέσω της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και της εισαγωγής στα σχολεία αναλυτικών προγραμμάτων που προσαρμόζονται στις ανάγκες όλων των μαθητών, δίνοντας έτσι ελπίδες για ένα μελλοντικό συμπεριληπτικό σχολείο.

Ανασκόπηση ερευνών σχετικών με το θέμα

Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο θα γίνει μια απόπειρα παράθεσης ερευνών, που είναι σχετικές με το θέμα της παρούσας ερευνητικής εργασίας και τα ερευνητικά ερωτήματα της. Ειδικότερα, θα απαριθμηθούν αποτελέσματα ερευνών σχετικά με τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη και τους παράγοντες διαμόρφωσής τους. Θα ακολουθήσει, ακόμη, σύνδεση του θέματος με την παράθεση κάποιων ερευνών αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Επιπλέον, θα αναφερθούν μελέτες σχετικές με τις προϋποθέσεις για την υλοποίηση του συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού πλάνου και τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Τέλος, το παρόν κεφάλαιο θα ολοκληρωθεί με τις έρευνες που αφορούν τα οφέλη και τα εμπόδια της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Για την ακρίβεια, σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη έχουν γίνει έρευνες, καθώς η αποδοχή των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εναπόκειται σε μεγάλο βαθμό σε αυτούς. Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες, λοιπόν, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν την συμπεριληπτική εκπαιδευτική πολιτική ως τη βέλτιστη λύση για την επίτευξη της μαθησιακής διαδικασίας (Berry, 2008, Haider, 2008). Στον αντίποδα, όμως, άλλες μελέτες ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διάκινται θετικά αναφορικά με τη συμπερίληψη (Zambelli & Bonni, 2007, Batsiou et al., 2008). Αναφορικά με τον Ελλαδικό χώρο, κατά την πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί κατατάσσονται υπέρ της συμπερίληψης, αναγνωρίζοντας την σπουδαιότητα του ρόλου τους για να υλοποιηθεί η συνεκπαίδευση στα σχολεία (Αλευριάδου & Σολομωνίδου, 2014). Παρ' όλα αυτά, μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι δεν δύναται να φέρει εις πέρας μια

ετερογενή τάξη χωρίς την παρουσία εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Κουντουριώτου, Δημακοπούλου & Πολυχρονοπούλου, 2014).

Σε σχετική έρευνα (Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulou, 2008) εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής για την συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Βασικοί παράγοντες για τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν η επιμόρφωση, οι σχολικές υποδομές και οι οικονομικοί πόροι που διέθεταν τα σχολεία. Ειδικότερα, αναφορικά με την κατάρτιση και τις μεθόδους των εκπαιδευτικών, σε έρευνα του Αγαλιώτη (2007), συμμετείχαν 433 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας. Ειδικότερα, διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα μέσω της συλλογής ερωτηματολογίων, όπου τα αποτελέσματα ανέδειξαν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης για την εφαρμογή εξατομικευμένων παρεμβάσεων. Αλλού, πάλι, αποδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να καταρτιστούν σε ζητήματα συμπερίληψης προκειμένου να αποκτήσουν γνώσεις και κατάλληλες πρακτικές για μια ετερογενή τάξη (Berry, 2008, Alghazo & Gaad, 2004, Σούλης, 2008). Σύμφωνα με έρευνες, για την συμπερίληψη μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης, καθοριστικής σημασίας αποδείχθηκε και η θετική στάση τους (Marlina, 2017). Αναφορικά με την μελέτη των Anderson και Boyle (2015), υποστηρίχθηκε ότι οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών για την συμπεριληπτική πρακτική είχαν καθοριστική σημασία στην εφαρμογή της.

Ειδικότερα, παρατηρήθηκαν ελάχιστες έρευνες για τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΜΔ στη Δευτεροβάθμια, καθώς οι περισσότερες αναφέρονται γενικά σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπου εντοπίζονται οι πρώτες

δυσκολίες. Σε μελέτες, λοιπόν, αναδείχθηκε η θετική ή ουδέτερη στάση των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΜΔ, αναφερόμενοι κυρίως στη δυσλεξία, αλλά στο πρακτικό μέρος φανερώθηκαν αρκετές δυσκολίες συνεκπαίδευσής τους (Πατσίδου, 2010, Oluremi, 2015). Ειδικότερα, έρευνα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ανέδειξε ότι καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί ήταν θετικά διακείμενοι προς την συγκεκριμένη εκπαιδευτική τακτική μαθητών με ΕΜΔ (Riga, 2012). Σε άλλη μελέτη της Papalouka (2011) συμμετείχαν 10 εκπαιδευτικοί της Αγγλίας και της Ελλάδας για την ανάδειξη της εφαρμογής της συμπερίληψης μαθητών με ΕΜΔ στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην πλειονότητά τους οι καθηγητές ένιωθαν ότι δεν μπορούν να αναλάβουν τη διαχείριση μιας ανομοιογενούς τάξης με την σωστή καθοδήγηση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επομένως, με βάση την ανασκόπηση ερευνών θεωρείται ότι υπάρχει μεγαλύτερη εστίαση στη μελέτη της δυσλεξίας στην Πρωτοβάθμια, αγνοώντας τις υπόλοιπες κατηγορίες των ΕΜΔ, που συνεχίζουν να υφίστανται σε όλες τις σχολικές βαθμίδες φοίτησης του μαθητή.

Πέρα από την επιμόρφωση και την θετική τους στάση στην συμπερίληψη, τα ευρήματα απέδειξαν ότι οι αντιλήψεις τους διαμορφώνονται ανάλογα με την εμπειρία τους και την ηλικία τους που συνδυάζεται με την θέληση τους να συνδράμουν στο εκπαιδευτικό σύστημα (Shama & Dunay, 2018). Σε έρευνα, όμως, των Enam & Mohamed (2011), εκπαιδευτικοί με λιγότερη προϋπηρεσία ήταν θετικότεροι στη συμπερίληψη, καθώς είχαν μεγαλύτερη αισιοδοξία για να φέρουν εις πέρας την υποστήριξη όλης της τάξης. Άλλοτε οι απόψεις τους σχετίζονται με το φύλο τους (Alghazo & Gaad, 2004) και την διάθεση οικονομικών πόρων του σχολείου (Khochen & Radford, 2012) και άλλοτε οι αντιλήψεις τους επαφίονταν στη γονική συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα (Zambelli & Bonni, 2007). Επιπλέον, κομβικό ρόλο διαδραμάτιζε το σχολικό χρονικό

περιθώριο και η υποστήριξη από τη σχολική ηγεσία στις αντιλήψεις τους περί συνεκπαίδευσης (Rakap & Kaczmarek, 2010). Παρ' όλα αυτά, συνεχίζουν να είναι επιφυλακτικοί αναφορικά με την πραγμάτωση των στόχων της μέσα στη σχολική τάξη (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007).

Η αποτελεσματικότητα και η ωφέλεια της συμπερίληψης αποτελεί ένα ενδιαφέρον θέμα για τους ερευνητές, καθώς οι απόψεις διίστανται. Σύμφωνα με μελέτη των Koster, et al. (2010) υποστηρίχθηκε ότι η πρακτική αυτή εγκυμονεί κινδύνους αποδοχής, εξαιτίας του ακατάλληλου σχολικού περιβάλλοντος. Αντίθετα, αλλού καταγράφηκαν θετικά αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης παιδιών τυπικής και μη, ανάπτυξης στην ίδια σχολική αίθουσα (Avramidis, 2010). Μερικά από αυτά είναι η κοινωνικοποίησή τους, η απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων και το κίνητρο για μάθηση μέσω της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων, που συμβάλλουν στην καλύτερη ακαδημαϊκή και ψυχολογική κατάστασή τους (Symes & Humphrey, 2011, Ζώνιου-Σιδέρη.). Επιπρόσθετα, σε άλλη μελέτη διαπιστώθηκε ότι η συμπερίληψη συμβάλλει στην μείωση ρατσιστικών αντιλήψεων και περιθωριοποίησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Γενικότερα, στη πλειοψηφία των μελετών διατυπώθηκε η άποψη της αναγκαιότητας της συμπερίληψης με βάση το δικαίωμα όλων στην ισότιμη εκπαίδευση, χωρίς διαχωρισμούς (Avramidis & Kalyva, 2007).

Μολονότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση κρίνεται απαραίτητη ως επί το πλείστον, οι προϋποθέσεις εφαρμογής της οφείλουν να καλύπτουν ορισμένες παραμέτρους. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με μελέτη των Khochen & Radford (2012), για την προώθηση της συμπερίληψης απαραίτητος είναι ο σχεδιασμός των προγραμμάτων με βάση όλα τα μαθητικά προφίλ,

εφαρμόζοντας εξατομικευμένες δράσεις. Είναι αναγκαία, ακόμα, η υιοθέτηση συμπεριληπτικής κουλτούρας, ώστε ο κάθε μαθητής να αντιληφθεί την μοναδικότητα του, νιώθοντας ασφαλής στο σχολικό γίγνεσθαι (Alghazo & Gaad, 2004). Παράλληλα, οι γνώσεις και η εμπειρία των εκπαιδευτικών με μαθητές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών αποτελούν βασικό πυλώνα δόμησης ενός ισότιμου σχολείου (Κουντουριώτου, Δημακοπούλου & Πολυχρονοπούλου, 2014).

Εντούτοις, υπάρχουν κάποια βασικά εμπόδια που διαπιστώθηκαν για την ίση συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαίδευση, όπως η ανεπαρκής κρατική μέριμνα, τα περιορισμένα χρονικά περιθώρια για την ανάπτυξη εξατομικευμένων μεθόδων διδασκαλίας και η αδυναμία συνεργασίας με την οικογένεια και τη διεύθυνση (Avramidis & Kalyva, 2007). Ταυτόχρονα, στην μελέτη των Boyle, Topping & Jingal-Snape (2013), το κύριο εμπόδιο για την συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οφείλεται στην άγνοια των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα συμπερίληψης. Άλλοι ανασταλτικοί παράγοντες εφαρμογής της έγκειται στην έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού και στις αυξημένες ανάγκες των πολυάριθμων μαθητών, τις οποίες δεν είναι σε θέση να καλύψουν οι εκπαιδευτικοί (Alghazo & Gaad, 2004). Τέλος, τροχοπέδη στις προσπάθειες συνεκπαίδευσης, σύμφωνα με μελέτη του Σούλη (2008), αποτελούν η απουσία οικονομικών πόρων στο σχολείο, η έλλειψη των απαραίτητων υποδομών και εξοπλισμών, καθώς και τα ακατάλληλα σχολικά εγχειρίδια.

Κεφάλαιο 3: Ερευνητικό μέρος

Εισαγωγή κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο θα ακολουθήσει το ερευνητικό μέρος της μελέτης, όπου θα αναλυθεί η επιλογή της μεθόδου της έρευνας και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για την συλλογή δεδομένων. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η εμπιστευσιμότητα της έρευνας, οι συμμετέχοντες της και η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την διεκπεραίωσή της. Στο τέλος του κεφαλαίου, παρατίθενται ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων, καθώς και τα ζητήματα δεοντολογίας, με βάση τα οποία διαρθρώθηκε η ερευνητική εργασία.

Μέθοδος έρευνας

Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου γίνεται από τον εκάστοτε ερευνητή ανάλογα με το θέμα, τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα που επιδιώκει να ερευνήσει σχετικά με ένα ζήτημα. Ειδικότερα, για την εκπόνηση της έρευνάς μου χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα, στην οποία το επίκεντρο αποτελεί το υποκείμενο, του οποίου τις συμπεριφορές, στάσεις και αντιλήψεις κλήθηκα να ερμηνεύσω ως ερευνήτρια (Creswell, 2011). Σε αντίθεση με τις πληροφορίες που συλλέγονται στην ποσοτική έρευνα, όπου τα αριθμητικά δεδομένα γενικεύονται (Σταμοβλάσης, 2016), στην ποιοτική έρευνα δίνεται η δυνατότητα μελέτης, περιγραφής και ανάλυσης, μέσω των ερωτήσεων και της παρατήρησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Bryman, 1992). Επομένως, πρόκειται για την εντατικοποιημένη επαφή του ερευνητή με το ερευνητικό του πεδίο, ώστε να συλλέξει στοιχεία, που θα τον οδηγήσουν σε ασφαλή συμπεράσματα (Miles, Huberman & Saldana, 2014).

Άλλο χαρακτηριστικό γνώρισμα της ποιοτικής έρευνας αποτελεί η δυνατότητα για επικέντρωση σε συγκεκριμένα περιστατικά και καταστάσεις, μελετώντας με μεγαλύτερη λεπτομέρεια και αναλύοντας τα δεδομένα που προκύπτουν (Merriam & Tisdell, 2015). Επιπλέον, με την ποιοτική μέθοδο νοείται η ερμηνεία και η αποσαφήνιση ενός φαινομένου με έναν μικρό αριθμό ερωτηθέντων, καθώς αποσκοπεί στην καταγραφή και στην ερμηνεία των απόψεων τους (Creswell, 2011). Επομένως, καθίσταται σαφές, ότι κάθε περίπτωση είναι διαφορετική και γι' αυτό δίνεται έμφαση στην κατανόηση των δεδομένων, που θα εξαχθούν από την ερευνητική διαδικασία (Parke, 2004). Παρ' όλα αυτά, ο εκάστοτε ερευνητής διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, γεγονός που αποτελεί μια βασική αδυναμία της λόγω της υποκειμενικότητας, που θα περιοριστεί με τον τρόπο της ανάλυσης των δεδομένων.

Στόχος, λοιπόν, της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης είναι η ολιστική κατανόηση ενός φαινομένου σε συγκεκριμένο περιβάλλον (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2014) και σε ορισμένο χωροχρονικό διάστημα (Maxwell, 2013). Ακόμη, αναμένεται η ανάλυση σε βάθος των προσωπικών εμπειριών και απόψεων των ερωτηθέντων (Ιωσηφίδης, 2008), καθώς και η γενικότερη ανάλυση των κοινωνικών φαινομένων, στηριζόμενοι στη βιωματική πραγματικότητα του κάθε ζητήματος (Ισαρη & Πούρκος, 2015). Έτσι, η συγκεκριμένη μέθοδος ερμηνεύει βαθύτερα το φαινόμενο και βασίζεται σε λιγότερο τυποποιημένες πρακτικές, προσδίδοντας σφαιρική αντίληψη στην έρευνα (Burke, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας, ο ερευνητής προσπαθεί να καταγράψει απόψεις και εμπειρίες του σχολικού περιβάλλοντος, αντλώντας πλεονότητα

λεπτομερειών για να δημιουργήσει μια ολοκληρωμένη εικόνα (Burke, 2014). Σύμφωνα με τους Lincoln & Guba (1985), η ποιοτική έρευνα αποτελεί το κατάλληλο εργαλείο για την μελέτη των απόψεων των ανθρώπων, και πιο συγκεκριμένα για τις πρακτικές που εφαρμόζουν στο σχολείο (Ιωσηφίδης, 2008). Για την υλοποίηση, όμως, της ερευνητικής διαδικασίας είναι αναγκαία η μεθοδικότητα και ο συνεχής αναστοχασμός του ερευνητή, ώστε να περιορίσει το στοιχείο της υποκειμενικότητας (Mason, 2011).

Σχετικά με την υπό συζήτηση έρευνα επέλεξα την ποιοτική μέθοδο, διότι μέσω της συνέντευξης και της παρατήρησης προσπάθησα να εκμαιεύσω και να συλλέξω στοιχεία για τις αντιλήψεις δέκα εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών με Ε.Μ.Δ. Η αιτία της συγκεκριμένης επιλογής μεθόδου ήταν η δυνατότητα λεπτομερούς μελέτης προκειμένου να εξάγω ασφαλή συμπεράσματα σε ένα ορισμένο χωροχρονικό πλαίσιο, στηριζόμενη στις πεποιθήσεις και στην εμπειρία των συμμετεχόντων. Ακόμη, η επιλογή της έγινε λόγω της επεξηγηματικής και ερμηνευτικής φύσης της ποιοτικής έρευνας που κρίθηκε κατάλληλη για το θέμα της έρευνας.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την υλοποίηση της ερευνητικής πρότασης χρησιμοποιήθηκαν δύο μέθοδοι συλλογής δεδομένων, η συνέντευξη και η παρατήρηση. Αρχικά, η συνέντευξη αποτελεί ένα απαραίτητο ερευνητικό εργαλείο, που παρέχει την δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει ζητήματα με ερωτήσεις ανοικτού τύπου, γεγονός που δεν ενδείκνυται με τη χρήση του ερωτηματολογίου (Ιωσηφίδης, 2008). Επιπλέον η συνέντευξη είναι ένα μέσο συλλογής δεδομένων, που συνδέεται άμεσα με τις απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων και τους στόχους του ερευνητή και

ενδείκνυται για εμβάθυνση σε κοινωνικά ζητήματα (Cohen & Manion, 1994). Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας ο συνεντευκτής προσπαθεί να συλλέξει πληροφορίες για τις απόψεις και τις στάσεις του συνεντευξιζόμενου σε σχέση με το θέμα της έρευνάς του, θέτοντάς του μια σειρά ερωτήσεων, που καλείται να απαντήσει στο πλαίσιο της συνέντευξης (Bryman, 2017). Βασικό προτέρημα αυτής της μεθόδου είναι ότι ο ερευνητής μπορεί να μελετήσει ένα γεγονός σε βάθος, οδηγώντας σε συμπεράσματα αναφορικά με την έρευνα (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Μετά τη συλλογή των απαντήσεων, ο συνεντευκτής καλείται να απομαγνητοφωνήσει τις συνεντεύξεις και να ομαδοποιήσει τα δεδομένα του, ώστε να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα.

Ειδικότερα, στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε ημιδομημένη συνέντευξη με προκαθορισμένες ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα), αλλά δίνοντας και την ευχέρεια στον ερευνητή για περισσότερη ευελιξία των ερωτήσεων, με τροποποίηση, προσθήκη ή αφαίρεση ερωτήσεων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2021). Ακόμη, ενδέχεται να αλλάξει η σειρά των ερωτήσεων και η περαιτέρω εμβάθυνση ανάλογα των ερωτώμενο, καθώς ο ποιοτικός χαρακτήρας της έρευνας έχει στόχο την εξατομικευμένη προσέγγιση του κάθε συνεντευξιζόμενου (Ισαρη & Πούρκος, 2015). Οι βασικοί άξονες της παρούσας ημιδομημένης συνέντευξης παρατίθενται ως εξής:

1. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη μαθητών με ΕΜΔ
2. Προϋποθέσεις και ρόλος του εκπαιδευτικού
3. Αποτίμηση της ισχύουσας κατάστασης της συμπεριληπτικής πολιτικής

Συνεπώς, πρόκειται για ένα μέσο που παρέχει πληροφορίες μεγαλύτερου βάθους, ελλοχεύοντας, όμως, ο κίνδυνος της υποκειμενικής θεώρησης του ζητήματος από τον ερευνητή. Έτσι για την εξασφάλιση της εμπιστευσιμότητας της έρευνας χρησιμοποιήθηκε και ένα ακόμη μέσο διεξαγωγής της, η παρατήρηση. Μέσω της παρατήρησης η ερευνήτρια μπορεί να εξακριβώσει όσα

διερευνά, καθώς πρόκειται για μια πιο άμεση πηγή πληροφοριών. Η παρατήρηση είναι εξαιρετικά διαφωτιστική και χρήσιμη καθώς συλλέγονται πληροφορίες για τη δράση του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Στόχος είναι η καταγραφή όλων όσων διαδραματίζονταν σε μια τάξη, ώστε να ερμηνευτούν στην συνέχεια τα δεδομένα μιας ορισμένης χωροχρονικής στιγμής (Bell, 1997). Για την παρούσα έρευνα θα διεξαχθεί «Θεατή-Μη συμμετοχική παρατήρηση» (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2021), καθώς θα γνωρίζουν όλοι την παρουσία της ερευνήτριας, χωρίς όμως η ίδια να συμμετέχει στη διάρκεια της διδασκαλίας.

Εμπιστευσιμότητα

Στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας είναι αναγκαία η διασφάλιση της εμπιστευσιμότητας (trustworthiness), ώστε να συλλεχθούν με προσοχή τα δεδομένα, που θα οδηγήσουν σε αξιόπιστα και πραγματικά ευρήματα, πληρώντας τις απαραίτητες προϋποθέσεις. Τα κριτήρια της εμπιστευσιμότητας, σύμφωνα με τους Lincoln & Guba (1985) είναι η αξιοπιστία/ η αξία της αλήθειας/φερεγγυότητα (credibility), η μεταβιβασιμότητα/γενικευσιμότητα/μεταφερσιμότητα/γενικευτική ισχύς (transferability), η βασιμότητα/αληθοφάνεια (dependability) και η επιβεβαιωσιμότητα (confirmability).

Η αξιοπιστία (credibility) της παρούσας ποιοτικής έρευνας σχετίζεται με την μεθοδικότητα της συλλογής δεδομένων, την ποιότητα των ευρημάτων και τον προσεκτικό σχεδιασμό για την εξαγωγή συμπερασμάτων (Levil & O' Donnel, 1999). Για την επικύρωση της αξίας της αλήθειας ακολουθήθηκε η στρατηγική της τριγωνοποίησης (triangulation) με τον συνδυασμό ερευνητικών μεθόδων (Denzin, 1994). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν δύο μέσα συλλογής δεδομένων, η συνέντευξη και η παρατήρηση, καθώς τα κοινά αποτελέσματα σε δύο διαφορετικές μεθόδους

οδηγούν σε ασφαλή συμπεράσματα (Σταμοβλάσης 2016). Ακόμη, η μέθοδος της τριγωνοποίησης υφίσταται και εξαιτίας της διαφορετικής οπτικής γωνίας, εν προκειμένω από την οπτική του εκπαιδευτικού (συνέντευξη) και από εκείνη του ερευνητή (παρατήρηση), αλλά και από τις συγκλίνουσες απόψεις των συμμετεχόντων.

Ακόμη για την ενίσχυση της εμπιστευσιμότητας ακολουθήθηκαν και άλλα κριτήρια μεθοδικότητας όπως η βασιμότητα, η περιγραφή δηλαδή της διαδικασίας, καθώς συμπεριλήφθηκαν όλα τα σχόλια των συνεντευξιζόμενων, αποδίδοντας επακριβώς τα λόγια τους και κατ' επέκταση όλες τις λεπτομέρειες της ερευνητικής εμπειρίας (Mulholland & Wallace, 2003). Ακόμη, έγινε συστηματική προσπάθεια απόδοσης όλων των μεθοδολογικών βημάτων που ακολουθήθηκαν, προκειμένου να περιοριστεί η υποκειμενική μου θέαση ως ερευνήτρια. Παράλληλα, η βασιμότητα της έρευνας σχετίζεται και με τα ζητήματα δεοντολογίας που καλείται να ακολουθήσει ο κάθε ερευνητής σε όλη την ερευνητική διαδικασία.

Εν συνεχεία, η επιβεβαιωσιμότητα σχετίζεται με την αντικειμενικότητα των δεδομένων και κατά συνέπεια την εξαγωγή συμπερασμάτων, βασισμένα απόλυτα στην συνέντευξη και την παρατήρηση των συμμετεχόντων (Lincoln & Guba, 1985). Σχετικά με αυτήν παραμένουν διαθέσιμα τα αρχεία των συνεντεύξεων, οι σημειώσεις μου από την παρατήρηση και τα αρχεία κωδικοποίησης ανά εκπαιδευτικό και ανά ερώτηση προς επίρρωση της επιβεβαιωσιμότητας, ενισχύοντας έτσι και την μεταβιβασιμότητα της έρευνας.

Συμμετέχοντες στην έρευνα

Η επιλογή του δείγματος είναι υψίστης σημασίας, γιατί έχει άμεσο αντίκτυπο στα αποτελέσματα της έρευνας και στην ποιότητα της (Morrison, 1993). Αναφορικά με τη δειγματοληψία της παρούσας έρευνας ακολουθήθηκε η δειγματοληψία μη πιθανοτήτων και ειδικότερα η επιλεκτική/βολική, όπου το δείγμα αποτελούν οι άμεσα διαθέσιμοι να λάβουν μέρος στην έρευνα (Κυριαζή, 1999). Σε αυτήν την περίπτωση το δείγμα δεν είναι τυχαίο και δεν είναι αντιπροσωπευτικό, καθώς προέρχονται απαντήσεις από μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα (Emmel, 2013), αλλά διευκολύνει τον ερευνητή να διεκπεραιώσει άμεσα την έρευνά του με άτομα που είναι διαθέσιμα να συμμετάσχουν σε αυτήν (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2021). Στόχος του ερευνητή δεν είναι να γενικεύσει τα αποτελέσματά του, αλλά να προχωρήσει σε μια εντατική μελέτη του αντικειμένου (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2021).

Ειδικότερα, το δείγμα της έρευνας μου αποτελείται από 10 εκπαιδευτικούς από μια δομή της Δευτεροβάθμιας και συγκεκριμένα από ένα Γυμνάσιο του Δήμου της Θεσσαλονίκης για το σχολικό έτος 2022-2023. Σχετικά με τους συμμετέχοντες της έρευνας, συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που είχαν στην τάξη τους κάποιο μαθητή με διάγνωση ΕΜΔ, γεγονός το οποίο αποτελούσε τον μόνο περιορισμό, καθώς μπορούσαν να συμμετάσχουν όλοι ανεξαρτήτου ηλικίας, φύλου και ειδικότητας. Το συγκεκριμένο σχολείο επιλέχθηκε γιατί άμεσα συμφώνησαν οι 10 εκπαιδευτικοί να συμμετάσχουν στη συλλογή δεδομένων, από τους οποίους και οι 10 εκπαιδευτικοί ήταν γυναίκες, ηλικίας από 25 ως άνω των 55 ετών και διαφορετικών ειδικοτήτων. Επιπλέον, σχετικά με το προφίλ των συμμετεχόντων, είχαν προϋπηρεσία ως 30 έτη και οι 4 στους 10 είχαν μεταπτυχιακό και επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων που

έπεται η αναφορά στις 10 εκπαιδευτικούς θα γίνεται εν συντομία με τους συμβολισμούς Εκπ.1, Εκπ.2 και ούτω καθεξής.

Διαδικασία έρευνας

Ύστερα από την διεξαγωγή του θεωρητικού μέρους της έρευνας και την σφαιρική προσέγγιση και κατανόηση του θέματος, δημιουργήθηκε το μέσο (συνέντευξη) με βάση το οποίο αντλήθηκαν οι ζητούμενες πληροφορίες από τους ερωτηθέντες. Για τον λόγο αυτό, κάθε σκέλος του απαντά στα καθορισμένα ερευνητικά ερωτήματα, που έχουν τεθεί στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας. Αφού οργανώθηκε λεπτομερώς η διαδικασία της συνέντευξης, τότε προχώρησα σε επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας της Θεσσαλονίκης, ώστε να υπάρξει συμφωνία για συμμετοχή.

Πρωτίστως, προσέγγισα το συγκεκριμένο σχολείο, ενημερώνοντας τους καθηγητές για το θέμα και τον σκοπό της έρευνας μου, καθώς και για τα δύο στάδια διεξαγωγής της μελέτης μου, την συνέντευξη και την παρατήρηση. Στη διάρκεια αυτής της διαδικασίας δόθηκαν όλες οι απαραίτητες κατευθυντήριες γραμμές και λύθηκαν οποιεσδήποτε απορίες είχαν οι εκπαιδευτικοί. Παράλληλα, δόθηκε και ένα έγγραφο συγκατάθεσης (βλ Παράρτημα), που επικύρωνε την εχεμύθεια της συμμετοχής τους, καθώς η έρευνα διέπεται από τους κανόνες της ερευνητικής δεοντολογίας.

Αφού συμφώνησαν οι 10 εκπαιδευτικοί, καθορίστηκαν και οι μέρες και οι ώρες που επιθυμούσαν, ώστε να λάβει χώρα η συνέντευξη. Η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων έλαβε χώρα από τις 21 Φεβρουαρίου έως τις 2 Μαρτίου το 2023. Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης κυμαίνονταν από 15 ως 27 λεπτά, όπου η καταγραφή έγινε μέσω μαγνητοφώνησης. Για την

ευελιξία των συνεντευξιαζόμενων οι συνεντεύξεις έγιναν σε ώρες και μέρες που μπορούσαν διαζώσης, εκτός από δύο που υλοποιήθηκαν μέσα από τηλεφωνική επικοινωνία. Μετέπειτα, ύστερα από το πέρας της τέλεσης των συνεντεύξεων, ακολούθησε και η διαδικασία της παρατήρησης των εκπαιδευτικών στην ενεργό δράση, που αποτελεί η σχολική τάξη. Η διαδικασία της παρατήρησης έγινε σε ώρες και μέρες που επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί από τις 28 Φεβρουαρίου έως τις 31 Μαρτίου του 2023. Ακόμη, εξαιτίας της ύπαρξης τμημάτων ένταξης, η παρατήρηση έγινε σε ώρες που οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ήταν στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, ώστε η παρατήρηση να γίνει με το σύνολο των μαθητών. Συνολικά οι ώρες παρατήρησης ανέρχονται στις 30 και πιο συγκεκριμένα σε 3 διδακτικές ώρες ανά εκπαιδευτικό. Μετά το πέρας της συλλογής, ακολούθησε η αποδελτίωση των δεδομένων από τα δύο διαφορετικά εργαλεία παροχής πληροφοριών, τα οποία θα αναλυθούν παρακάτω, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα με τη βοήθεια συγκεκριμένων μεθόδων ανάλυσης δεδομένων.

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων αποτελεί μια χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία με πολλές αναγνώσεις των δεδομένων, που προκύπτουν από την συνέντευξη και την παρατήρηση (Γαλάνης, 2018). Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, μέσω της κατηγοριοποίησης τους σε θέματα που αποτελεί τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Cohen, Manion & Manson, 2008). Συνεπώς, η θεματική ανάλυση αποτελεί την οργανωμένη ανάλυση, η καταγραφή και η ερμηνεία των απαντήσεων των συμμετεχόντων με βάση επαναλαμβανόμενα μοτίβα (Braun & Clarke, 2012). Αναλυτικότερα, επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος τρόπος ανάλυσης αποτελεσμάτων, καθώς χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα, διότι δομείται με βάση αυστηρούς κανόνες. Στόχος της είναι η εξαγωγή των «θεμάτων», στα οποία υπάρχει, όμως, η

ευελιξία δημιουργίας τους με βάση τις απαιτήσεις της ερευνητικής διαδικασίας (Braun & Clarke, 2006). Επιπρόσθετα, με τη θεματική ανάλυση δίνεται η δυνατότητα σύγκρισης των απαντήσεων, γεγονός που ήταν απαραίτητο στην συγκεκριμένη έρευνα (King, 2004).

Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και η ανάλυση των δεδομένων έγινε μέσω της κατάταξης των δεδομένων σε θεματικές με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Neuman, 2000). Αρχικά, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ακολουθία των βημάτων, σύμφωνα με τους Braun & Clarke (όπ. Αναφ. στο Ίσαρη & Πούρκος, 2015). Έτσι, ξεκίνησα με την μετεγγραφή των συνεντεύξεων, καθώς οι συνομιλίες καταγράφονταν μέσω τις ηχογράφησης, μεταφέροντας σε γραπτό λόγο ακριβώς όσα ειπώθηκαν από τις συνεντευξιαζόμενες (Hammersley, 2010). Για τον λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε ένα απλό σύστημα σημειογραφίας, σύμφωνα με το οποίο θα αποτυπώνεται ο προφορικός λόγος, όπως το γέλιο, οι παύσεις και η υπογράμμιση των λεγομένων.

...	Παύση
[γέλιο]	Γέλιο
!	Υπογράμμιση χωρίων, όπου δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση
«»	Αυτούσια απόδοση λόγων
{ }	Συμπλήρωση νοήματος
{...}	Παράλειψη χωρίου

Πίνακας 1: Σύστημα σημειογραφίας της παρούσας έρευνας

Μετά την απομαγνητοφώνηση των δεδομένων (βλ. Παράρτημα), που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις, ακολούθησε η κατάτμηση των δεδομένων, ώστε να είναι πιο εύκολη η σύγκριση των απαντήσεων και η ερμηνεία τους (Creswell, 2011). Ειδικότερα, διαχώρισα τα μετεγγραμμένα κείμενα ανά ερευνητικό ερώτημα, εντοπίζοντας όλες τις πληροφορίες μιας απάντησης, που ενδεχομένως να βρίσκονται σε διαφορετικά σημεία. Κατά

κανόνα στην ημιδομημένη συνέντευξη ο ερευνητής θέτει ένα ερώτημα το οποίο απαντάται αμέσως, αλλά αυτό δεν αποκλείει να βρίσκεται η απάντηση και σε άλλα σημεία της συνέντευξης (Τσιώλης, 2018).

Στη συνέχεια, το επόμενο βήμα είναι η κωδικοποίηση, όπου από τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων εξάγεται η ουσία, που θα βοηθήσει τον εκάστοτε ερευνητή στην κατηγοριοποίηση σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα (Willing, 2015). Οι κωδικοί που μπορεί να χρησιμοποιηθούν, είναι είτε περιγραφικοί, περιγράφοντας δηλαδή συνοπτικά τα λεγόμενα, είτε ερμηνευτικοί, αποκαλύπτοντας το νόημα των λόγων του (Robinson, Demetre, Corney, 2011). Μετά την κωδικοποίηση ακολουθεί η μετάβαση στα θέματα, τα οποία αποτελούν πιο γενικές έννοιες και προέρχονται μετά από την συγχώνευση των κωδικών, προκειμένου να εξαχθούν τα αποτελέσματα της έρευνας (Vaismoradi & Snelgrove, 2019). Με αυτόν τον τρόπο μειώθηκαν τα δεδομένα και εστίασα στην ερμηνεία των δεδομένων ανά θέμα, στην οποία βοήθησε και ο θεματικός χάρτης, (Creswell, 2016). Τέλος, στη θεματική ανάλυση στο τελευταίο βήμα παρουσιάζονται τα ευρήματα, μέσω της παράθεσης αυτούσιων αποσπασμάτων, που θα ακολουθήσει στο επόμενο κεφάλαιο.

Ζητήματα δεοντολογίας

Απαραίτητη προϋπόθεση για την διεκπεραίωση της έρευνας αποτελεί η εφαρμογή των ζητημάτων δεοντολογίας, προκειμένου να ενισχυθεί η εμπιστευσιμότητα της έρευνας. Τα ζητήματα δεοντολογίας σχετίζονται με τις ηθικές αρχές και αξίες που πρέπει να διέπουν την ερευνητική διαδικασία και τη συμπεριφορά του ερευνητή (Hammersley & Traianou, 2012). Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το περιεχόμενο και τον σκοπό της έρευνας και έπειτα,

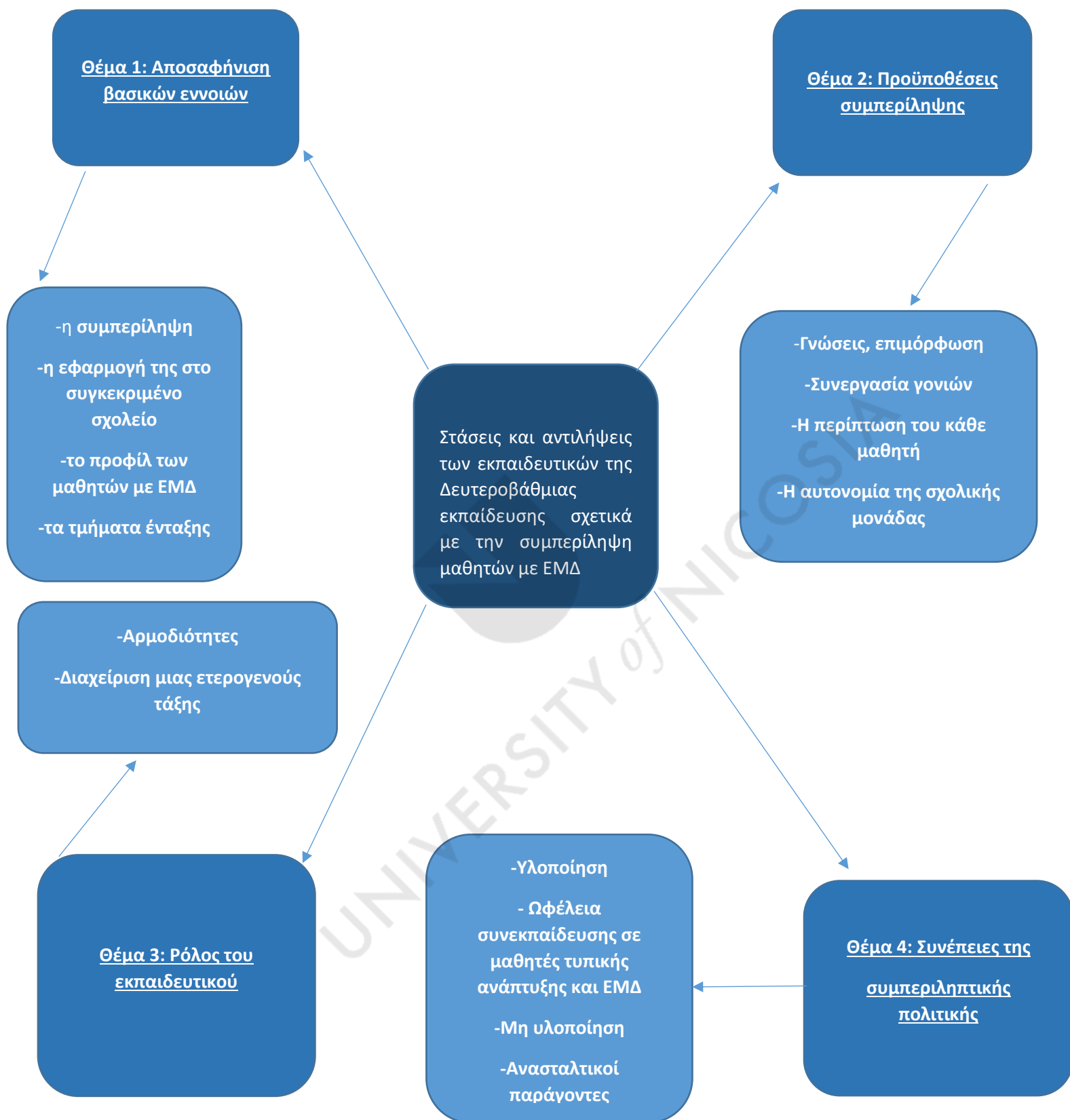
συναίνεσαν για την συμμετοχή τους στην έρευνα, όπως υποστηρίζουν οι Cohen και Manion (1994). Διασφαλίστηκε, ακόμη, η ανωνυμία των εκπαιδευτικών, καθώς αποτελεί βασικό τους δικαίωμα στην προστασία των προσωπικών τους δεδομένων. Οι συνεντεύξεις και οι ώρες παρατηρήσεις έγιναν σύμφωνα με τις απαιτήσεις των συμμετεχόντων, αφού προηγουμένως ενημερώθηκαν για τον εκτιμώμενο χρόνο διεξαγωγής των συνεντεύξεων και τις τρεις ζητούμενες διδακτικές ώρες παρατήρησης για τον καθένα. Τέλος, απαραίτητο είναι και το θετικό κλίμα (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008), ώστε ο ερωτώμενος να μην νιώθει ανασφάλεια, αναζητώντας τις ορθές απαντήσεις, επηρεάζοντας το τελικό αποτέλεσμα.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ανάλυση αποτελεσμάτων

Εισαγωγή κεφαλαίου

Στο 4^ο Κεφάλαιο θα ακολουθήσει η θεματική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μου σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΜΔ. Οι δέκα (10) εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου Γυμνασίου της Θεσσαλονίκης συμμετείχαν τόσο στις ερωτήσεις της συνέντευξης, όσο και στην παρατήρηση, γεγονός που θα αποτυπωθεί παρακάτω. Με βάση τους κανόνες της θεματικής ανάλυσης μετά την κωδικοποίηση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων προέκυψαν τέσσερα (4) βασικά θέματα που αναδεικνύονται και με τη βοήθεια του ακόλουθου θεματικού χάρτη (Βλ. Διάγραμμα 1). Με βάση αυτόν προκύπτουν τα εξής θέματα: η αποσαφήνιση βασικών εννοιών, οι προϋποθέσεις για τη συμπερίληψη, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι συνέπειες της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής πολιτικής.



Διάγραμμα 1: Ο Θεματικός χάρτης της έρευνας

ΘΕΜΑ 1ο: Αποσαφήνιση των βασικών εννοιών της έρευνας

Το πρώτο θέμα που προέκυψε ήταν η αποσαφήνιση βασικών εννοιών της έρευνας σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τέσσερις υποκατηγορίες: τη συμπερίληψη, την εφαρμογή της στο συγκεκριμένο σχολείο, το ατομικό προφίλ των μαθητών τους με ΕΜΔ και τη χρησιμότητα των τμημάτων ένταξης. Στη συνέχεια θα ακολουθήσει μια προσέγγιση αυτών των υποκατηγοριών με βάση τα δεδομένα που συλλέχθηκαν τόσο από τη συνέντευξη όσο και κατά τη διαδικασία της παρατήρησης,

Η Συμπερίληψη

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους περί συμπερίληψης, όλες οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν τον όρο και ετυμολογικά, συμφωνώντας ότι πρόκειται για την *«προσπάθεια να εντάξουμε τον μαθητή μέσα στην ομάδα των υπολοίπων μαθητών και να του δώσουμε τις ευκαιρίες για να είναι το ίδιο συμμετοχικός και ενεργός μέσα στην γενική τάξη»* (Εκπ. 2). Άλλη εκπαιδευτικός διευκρίνισε ότι η συμπερίληψη αφορά *«τη διαδικασία της διδασκαλίας, και το μάθημα και η προσέγγιση, να μπορεί να καλύπτει όλους τους μαθητές»* (Εκπ. 3). Επιπλέον, έγινε αναφορά για την *«μοναδικότητα του κάθε μαθητή»* (Εκπ.6), την οποία πρέπει να αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός αλλά και γενικότερα όλο το εκπαιδευτικό σύστημα με την αναδιάρθρωση του Αναλυτικού Προγράμματος, καθώς *«όλα τα παιδιά γενικότερα έχουν δυσκολίες {...} πέρα από αυτά που έχουν κάποια διάγνωση»*. (Εκπ. 1).

Παράλληλα, στην ίδια ερώτηση μια καθηγήτρια μου τόνισε ότι χρειάζονται *«πολλά εργαλεία, τα οποία αυτή τη στιγμή δεν υπάρχουν»*, επισημαίνοντας σε άλλο σημείο πως *«δεν υπάρχουν δομές, μόνιμη στήριξη αυτών των παιδιών, είτε ψυχολογική, είτε οτιδήποτε»* (Εκπ. 9), ώστε να

λειτουργήσει αυτή η εκπαιδευτική πολιτική. Τέλος, μια από τις δέκα εκπαιδευτικούς έθεσε μια διαφορετική οπτική της συμπερίληψης λέγοντας ότι *«στη Γερμανία έχουν επαναθέσει το ερώτημα αν πρέπει αυτά τα παιδιά να συνεκπαιδεύονται, δηλαδή αναθεωρούν αυτή την άποψη. Και μάλιστα γίνεται λόγος, ότι όλη αυτή η πολιτική, η εκπαιδευτική πολιτική έχει στόχο την εξοικονόμηση χρημάτων, γι' αυτό και τα συμπεριλαμβάνουμε όλα μαζί»* (Εκπ. 10). Βέβαια, από την παρατήρηση μου στις ώρες διδασκαλίας της Εκπ. 10 δεν έγινε αντιληπτή η πεποίθηση ότι υπόκειται αρνητικά στη συμπερίληψη όλων των μαθητών, αντιθέτως προσπαθούσε με κάθε τρόπο να συνεκπαιδεύσει όλους τους μαθητές, οπότε θεωρώ ότι μετέφερε απλώς τη γνώση μιας διαφορετικής αντίληψης επί του θέματος.

Η εφαρμογή της συμπερίληψης στο συγκεκριμένο σχολείο

Αναφορικά με τις απόψεις τους για το αν εφαρμόζεται η συμπεριληπτική πρακτική στο εν λόγω σχολικό περιβάλλον, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιήθηκαν, σε γενικές γραμμές, όμως, υποστήριζαν ότι γίνονται κάποιες προσπάθειες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι αρκετές. Η μια επικρατούσα άποψη, λοιπόν, ήταν η ανταλλαγή πρακτικών και απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών προς όφελος των μαθητών, η αλληλεπίδραση με τους μαθητές, η αυτοκριτική και οι προσπάθειες εξατομικευμένης προσέγγισης. Ενδεικτικά παρατίθενται οι ακόλουθες:

«Θα έλεγα ότι προσπάθειες γίνονται, δηλαδή βλέπω και τον εαυτό μου πολλές φορές, μέσα στην ένταση του μαθήματος δεν γίνονται όλα με βάση τον προγραμματισμό μου. Βέβαια, μέσα στην τάξη νιώθω ότι έχω την καλύτερη σχέση με τα παιδιά στο πως θα πουν κάτι {...}. Συζητάμε πολύ και με τους συναδέλφους και ανταλλάσσουμε απόψεις, και εγώ έτσι κάνω και την αυτοκριτική μου και ναι έχω κάποια κενά, θα μπορούσα να βελτιωθώ σίγουρα». (Εκπ.

1)

«Ναι, νομίζω ότι είμαι προς αυτή την κατεύθυνση. Τώρα δεν ξέρω αν αυτές οι στρατηγικές που εφαρμόζω είναι οι ενδεδειγμένες για να φέρουν αποτέλεσμα, αλλά σε γενικές γραμμές, ειδικά από αντίληψη ισοτιμίας και αίσθημα ισονομίας, προσπαθώ να το καλλιεργήσω».

(Εκπ. 2)

Οι παραπάνω τοποθετήσεις για τις προσπάθειες εφαρμογής της συμπερίληψης στο συγκεκριμένο σχολείο έγιναν αντιληπτές και από την διαδικασία της παρατήρησης, καθώς και οι δύο εκπαιδευτικοί προσάρμοσαν το μάθημα τους στις ανάγκες των μαθητών. Αναλυτικότερα, η Εκπ. 1 σε μια από τις ώρες της παρατήρησης, αφότου επεξήγησε την παραβολή του «Άσωτου υιού», ζήτησε από τους μαθητές να σηκωθούν από τις θέσεις τους και να δημιουργήσουν δύο παράλληλες σειρές. Η μια σειρά μαθητών θα ενσάρκωνε τον πατέρα και η άλλη τον μεγαλύτερο γιο, ενώ ένας μαθητής θα έπαιρνε το ρόλο του Άσωτου. Με αυτόν τον τρόπο έγινε η θεατροποίηση του μαθήματος, κεντρίζοντας το ενδιαφέρον όλων των μαθητών και ενισχύοντας την συμμετοχή τόσο των απομονωμένων, όσο και των πιο ανήσυχων παιδιών.

Η άλλη επικρατούσα άποψη ήταν η αδυναμία εφαρμογής της στο συγκεκριμένο σχολείο λόγω των πολυάριθμων τμημάτων και του ελάχιστου χρόνου, ώστε να εφαρμόσουν κάποιες συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές πρακτικές, γεγονός που αποτυπώνεται στις παρακάτω απαντήσεις:

«Όχι ιδιαίτερα. Μερικές φορές κάνω κάποιες ενέργειες προς αυτή την κατεύθυνση. Ας πούμε έχει τύχει να βάλω διαφορετικά θέματα σε διαγώνισμα για τα παιδιά τα οποία έχουνε τέτοια προβλήματα ή να τα προσεγγίζω κατά την ώρα του διαλείμματος. Μέσα στην τάξη δίνω ευκαιρία να μου απαντήσουν κι αυτά τα παιδιά, αλλά αν δω ότι καθυστερούν πάρα πολύ στο χρόνο και επειδή ο χρόνος είναι πολύ, πολύ περιορισμένος, {...} οπότε αναγκαστικά

προχωράς. {...} Αλλά σε διαλείμματα έχω αφιερώσει χρόνο για να πούμε κάποια πράγματα να εξηγήσουμε λίγο παραπάνω». (Εκπ. 4)

«Θεωρητικά ναι, βάζουνε τα παιδάκια μέσα στην τάξη, αλλά δε νομίζω ότι βοηθούνται ούτε ότι μπορεί, έχει τη δυνατότητα ο εκπαιδευτικός να μοιράσει το χρόνο του για να είναι περισσότερο με συγκεκριμένα παιδιά που έχουν κάποια ανάγκη παραπάνω». (Εκπ. 7)

Πράγματι, κατά τη διαδικασία της παρατήρησης αντιλήφθηκα την προσπάθεια της Εκπ. 4 να δώσει το λόγο σε όλους τους μαθητές, αλλά παράλληλα ο διδακτικός χρόνος την πίεζε τόσο, ώστε προχωρούσε παρακάτω στην ύλη του μαθήματος. Αξιοσημείωτο της προσπάθειας της είναι το γεγονός ότι έδινε διαρκώς το λόγο σε έναν μαθητή με ΔΕΠΥ, ο οποίος ήταν ιδιαίτερα ανήσυχος, με σκοπό να γίνει περισσότερο συμμετοχικός στο μάθημα, γεγονός, όμως, που δεν είχε αίσια κατάληξη, καθώς ο μαθητής απομακρύνθηκε από την τάξη, παίρνοντας απουσία.

Το ατομικό προφίλ των μαθητών

Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το πώς αντιλαμβάνονται τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, παρουσιάζοντας το ατομικό προφίλ αυτών των παιδιών. Η συνηθέστερη απάντηση που μου έδωσαν ήταν η αποστασιοποίηση αυτών των παιδιών, η έλλειψη αυτοπεποίθησης και λήψης πρωτοβουλιών, γεγονός που επιβεβαιώθηκε και κατά την παρατήρηση. Επιπλέον, πολύ συχνά δυσκολεύονταν στην κατανόηση των εκφωνήσεων, κρίνοντας απαραίτητες τις περαιτέρω διευκρινήσεις. Σύμφωνα με την εμπειρία τους, πολλές φορές στους μαθητές με ΕΜΔ συνυπάρχει η διάσπαση προσοχής και η παραβατική συμπεριφορά, γεγονός που δυσχεραίνει την κατάσταση. Βέβαια, πέρα από αυτές τις περιπτώσεις υπάρχουν και μαθητές με ΕΜΔ που είναι ενεργοί μέσα

στο μάθημα και εξελίσσονται διαρκώς. Στη συνέχεια παρατίθενται κάποιες από τις εν λόγω απαντήσεις:

«Κάθε παιδί είναι μοναδικό, κάθε δυσκολία είναι διαφορετική. Θεωρώ ότι παίζει ρόλο και ο χαρακτήρας του ίδιου του παιδιού και όχι μόνο. Αυτό που βλέπω πολλές φορές είναι ότι νιώθουν αυτή τη διαφορετικότητά τους μέσα το σύνολο, λίγο άβολα και άσχημα {...}. Υπάρχουν παιδιά με πολύ έντονη παραβατική συμπεριφορά, η οποία συνυπάρχει με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Κάποιοι από αυτούς προσπαθούν, κάποιοι χάνονται εντελώς από το μάθημα. {...}» (Εκπ. 1).

«Λοιπόν, δεν κατανοούν πολύ εύκολα τις εκφωνήσεις, ακόμα και αν είναι απλά διατυπωμένες, δηλαδή θα πρέπει να το απλουστεύσω ακόμη περισσότερο. Αυτό συμβαίνει και στον γραπτό και στον προφορικό λόγο. Σε όλους έτσι και αλλιώς δίνω διευκρινήσεις, αλλά για τα παιδιά που ξέρω ότι χρειάζονται μια παραπάνω βοήθεια θα πάω και από κοντά για περισσότερες διευκρινήσεις, για να είμαι σίγουρη ότι κατάλαβαν. {...} Θέλουν όμως παρότρυνση για να απαντήσουν, για να σηκώσουν το χέρι» (Εκπ.3).

«Όσον αφορά το κοινωνικό είναι πιο απομονωμένοι, δηλαδή σε σχέση και με το διάλειμμα, {...} ίσως κάποιες φορές το επιλέγουν ας πούμε ότι θέλουν να είναι πιο αφοσιωμένοι στον εαυτό τους. {...} Έχουν μια ανασφάλεια, μια χαοτική συμπεριφορά. Μπορεί να είναι από το ανοίγω το βιβλίο και από τα πάρα πολύ βασικά, βγάζω το βιβλίο από την τσάντα εκεί αυτό είναι μεγάλη δυσκολία» (Εκπ. 8).

«Είναι κάποιοι αρκετά ενεργοί, δηλαδή παρακολουθούν το μάθημα, σημειώνουν, υποβάλλω κάποια ερωτήματα σε κάτι απλό και θα απαντήσουν...δε χάνονται μέσα στο μάθημα» (Εκπ. 9).

Οι παραπάνω τοποθετήσεις των συνεντευξιαζόμενων επιβεβαιώθηκαν με τη βοήθεια της παρατήρησης, καθώς οι μαθητές με ΕΜΔ ήταν στην πλειοψηφία τους πιο απομονωμένοι και αμέτοχοι στα μαθήματα που συνεκπαιδευόνταν στη γενική τάξη. Συγκεκριμένα, η Εκπ. 8 σε μια ανάλογη περίπτωση προσέγγισε τους μαθητές για παροχή εξατομικευμένης βοήθειας σχετικά με το μάθημα, επεξηγώντας κάποια ερώτηση και παρέχοντας διαρκή καθοδήγηση. Έπειτα προχώρησε σε αλλαγή των θέσεων τους προκειμένου να ενισχύσει τη λειτουργικότητα του μαθήματος, κυρίως για την επίτευξη ομαδοσυνεργατικών ασκήσεων, επιτυγχάνοντας έτσι την κοινωνικοποίηση και τη συμμετοχή όλων των παιδιών.

Τα τμήματα ένταξης

Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα τμήματα ένταξης, αυτές εκμαιεύτηκαν από τις λοιπές ερωτήσεις. Με αυτόν τον τρόπο διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συγγέει την έννοια της συμπερίληψης με αυτήν των τμημάτων ένταξης. Τα τμήματα ένταξης θεωρήθηκαν αναγκαία εξαιτίας της εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, καθώς όπως ανέφερε η Εκπ. 2 *«μερικές φορές σκέφτομαι ότι εγώ ίσως είμαι ανεπαρκής για να τους βοηθήσω και καλό θα ήταν να βοηθηθούν από το τμήμα ένταξης, προς όφελος του γνωστικού τους πεδίου. Για το κοινωνικό κομμάτι όμως όχι»*. Επιπλέον, αποτελούν μια λύση στα πολυπληθή τμήματα, καθώς δεν είναι διαχειρίσιμη πολλές φορές μια ετερογενής τάξη, όπως υποστηρίζει η Εκπ. 3: *«θεωρώ ότι το τμήμα ένταξης είναι χρήσιμο, γιατί είναι πολυμελή τα τμήματα. Είναι δηλαδή άλλοι οι παράγοντες που επηρεάζουν, δηλαδή δεν μπορείς να κάνεις πάντα αυτό που θες, δεν έχεις χρόνο»*. Σε άλλο σημείο τονίζεται η αναγκαιότητα των τμημάτων ένταξης ως εξής:

«Αρχικά αν δεν υπήρχε τμήμα ένταξης τα πράγματα θα ήταν πολύ δύσκολα για αυτά τα παιδιά, γιατί τους οργανώνει και τους βοηθάει και σε ένα άλλο επίπεδο, δηλαδή σε επίπεδο να ξέρουν τι πρέπει να διαβάσουμε, είναι και λιγότερα παιδιά. Βέβαια στο μάθημα μου δεν

υπάρχει τμήμα ένταξης. Νομίζω θα ήτανε πολύ διαφορετικά αν υπήρχε, καθώς γίνεται πολύ καλή δουλειά και τους βοηθάει όντως πραγματικά» (Εκπ. 8).

Παρ' όλα αυτά, υπήρχαν και απόψεις που καταδείκνυαν τον διαχωρισμό που υφίστανται οι μαθητές εξαιτίας των τμημάτων ένταξης. Την θέση αυτή υποστήριξε η Εκπ. 5, η οποία αναρωτιόταν σχετικά με τα τμήματα ένταξης: «δεν ξέρω κατά πόσο λειτουργούν στην ενότητα των μαθητών, καλύπτουν κάποιες ανάγκες, αλλά δημιουργούν και έναν διαχωρισμό. Ίσως το θέμα της συμπερίληψης δεν είναι το παιδί να μεταφερθεί σε ένα τμήμα ένταξης. Το θέμα είναι να μείνει μέσα στην τάξη και να μπορέσει να λειτουργήσει μέσα σε αυτήν με τα άλλα παιδιά, στο σύνολο δηλαδή να συμπεριληφθεί. Το τμήμα ένταξης μερικές φορές είναι η εύκολη λύση. {...} Βοηθάει σίγουρα, αλλά διαχωρίζει ξεκάθαρα». Ακόμη, ανάλογη τοποθέτηση υπήρξε και για το θεσμό της παράλληλης στήριξης, όπου «το παιδί πολλές φορές αισθάνεται άσχημα, νιώθει άβολα που έχει ειδική μεταχείριση. Γι' αυτό πρέπει να είναι ετοιμασμένη η τάξη, ώστε να σπάσουν οι προκαταλήψεις και να μπορέσουν να το βοηθήσουν» (Εκπ. 7).

Κατά τη δική μου άποψη που προκύπτει λόγω της παρατήρησης φαίνεται ότι οι μαθητές στην πλειοψηφία τους προτιμούν, όταν τους δίνεται η ευκαιρία, να συμμετέχουν στα τμήματα ένταξης. Εκεί το περιβάλλον είναι πιο φιλικό, εξαιτίας του αριθμού των μαθητών, του ρυθμού της παράδοσης του μαθήματος, της χρήσης της τεχνολογίας και της εξατομικευμένης προσέγγισης που έχουν από την εκπαιδευτικό. Παρ' όλα αυτά, εξακριβώθηκε ότι οι μαθητές αυτοί υστερούν στην κοινωνικοποίησή τους με την υπόλοιπη τάξη και στα μαθήματα που δεν υπάρχει το τμήμα ένταξης είναι πιο αδρανείς.

ΘΕΜΑ 2ο: ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Ιδανικές προϋποθέσεις

Επόμενη θεματολογία ερωτήσεων αφορούσε τις ιδανικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπου υπογραμμίστηκε ο υψίστης σημασίας ρόλος του εκπαιδευτικού στην πραγμάτωση της συμπερίληψης. Απαραίτητα εφόδια του θα πρέπει να είναι *«οι γνώσεις, η ενσυναίσθηση του ίδιου (Εκπ. 6) καθώς και η επιμόρφωση του να είναι τακτική και να μην είναι άπαξ. Πρέπει να έχουμε και εσωτερικό κίνητρο πέρα, δηλαδή από αυτό που περιμένεις από την πολιτεία, να θέλεις να ασχοληθείς»* (Εκπ.4). Σύμφωνα με άλλη εκπαιδευτικό *«πάρα πολύ σημαντικό ρόλο παίζει και η διεύθυνση του σχολείου, ώστε να δώσει τις κατάλληλες κατευθύνσεις για να βοηθηθεί το παιδί, γιατί είναι ο συνδετικός κρίκος»* (Εκπ. 7). Ακόμη, είναι αναγκαίος *«ένας χρόνος επαφών μεταξύ των εκπαιδευτικών και του καθηγητή της ένταξης, προκειμένου να ανταλλάσσουμε απόψεις»* (Εκπ.2) συνδυάζοντας γνώσεις και εμπειρία για την επίτευξη ενός συμπεριληπτικού σχολείου.

Παράλληλα, άλλος σημαντικός παράγοντας είναι και *«η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς, γιατί είναι μια αλυσίδα. Πάντως οι γονείς μπορούν να μας καθοδηγήσουν, γιατί το ξέρουν το παιδί τους καλύτερα»* (Εκπ.3). Βέβαια, όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις διαφορετικές περιπτώσεις γονιών, διότι *«ένας αδιάφορος γονιός επηρεάζει, καθώς δεν μπορείς να πεις το πρόβλημα και να το κατανοήσει για να βοηθήσει και αντίστοιχα αν παρεμβαίνει στο παιδί «κάνε αυτό, μη κάνεις εκείνο», πάλι επεμβαίνει στην δουλειά σου»* (Εκπ.6). Σύμφωνα και με την Εκπ. 1, κάποιες φορές οι γονείς *«έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες ή αρνούνται ότι υπάρχει κάποιο ζήτημα»*, γεγονός που δημιουργεί περαιτέρω προβλήματα.

Βασική προϋπόθεση αποτελεί και «ο τεχνικός εξοπλισμός, φυσικά, για όλα τα παιδιά, γιατί πάντα με την εικόνα αφομοιώνεις πολύ περισσότερο. Εκτός από εδώ (βιβλιοθήκη), που όποιος προλάβει, έρχεται, δεν έχουμε αλλού προτζέκτορα. Έστω ένα βιντεάκι 10' στην αρχή σαν αφόρμηση, θα βοηθούσε πολύ. Θα τους κέντριζε και το ενδιαφέρον» (Εκπ. 3). Ταυτόχρονα, είναι καθοριστικής σημασίας η επαναδιατύπωση «κατάλληλων εγχειριδίων, γιατί τα υπάρχοντα περιλαμβάνουν λάθη και ασάφειες» (Εκπ 10). Κοινό αίτημα όλων των εκπαιδευτικών είναι τα ολιγάριθμα τμήματα «15 παιδιών το πολύ» (Εκπ.3), ώστε να είναι διαχειρίσιμες οι ανάγκες του κάθε μαθητή. Τέλος, είναι αναγκαία η καλλιέργεια ενός «πνεύματος συνεργασίας μεταξύ των παιδιών, ώστε να μην νιώθουν αποκομμένα από την τάξη» (Εκπ. 5) και «οι υπόλοιποι μαθητές να αποδεχτούν ότι στο τμήμα υπάρχουν και παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες» (Εκπ 9). Επομένως, η εφαρμογή της συμπερίληψης εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό, τους γονείς, τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό και τον αριθμό των μαθητών σε ένα τμήμα με θετικό κλίμα.

Εύκολες και δύσκολες περιπτώσεις

Στην ερώτηση αν υπάρχουν εύκολες και δύσκολες περιπτώσεις μαθητών, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιήθηκαν με την μια οπτική να αντικατοπτρίζει την άποψη ότι «υπάρχουν δύσκολες και εύκολες περιπτώσεις με την έννοια του βαθμού της δυσκολίας που έχει ο κάθε μαθητής» (Εκπ. 1). Άλλοι εκπαιδευτικοί απάντησαν κατηγορηματικά ότι «υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις που είναι δύσκολες, τώρα δεν θα κρυφτούμε κιόλας {...}, με μαθησιακά και με ψυχοσυναισθηματικά» (Εκπ.4). Σε αυτήν την περίπτωση έγκειται και το παράδειγμα ενός μαθητή που «δημιουργούσε πολλά θέματα και εντός και εκτός τάξης. Βέβαια, φέτος δεν τον έχω στο τμήμα γιατί πηγαίνει στο τμήμα της ένταξης. Είναι δύσκολο το να είναι κάποια παιδιά μέσα στην τάξη με άλλους 20 στο τμήμα» (Εκπ 9).

Κατά μια άλλη άποψη η δυσκολία έγκειται στη «στήριξη από το οικογενειακό του περιβάλλον, δηλαδή φαίνονται τα παιδιά αυτά και στη συνεργασία που έχουμε εμείς με τους γονείς, καθώς χρειάζεται μια γέφυρα επικοινωνίας, μια συνεργασία για να λύσουμε τα όποια ζητήματα» (Εκπ. 2). Πέρα από τη συνεργασία με την οικογένεια υποστηρίχθηκε ότι είναι στο «χέρι του εκπαιδευτικού, καθώς έχει να κάνει με την προσέγγιση του κάθε παιδιού από μεριάς του, είναι το εξατομικευμένο που λέμε. Είναι γεγονός ότι είναι πολλά παιδάκια που δεν έχουν γνωμάτευση και δεν είναι στο τμήμα ένταξης για χ,ψ λόγους και χρειάζονται περισσότερη βοήθεια και είναι άλλα με γνωματεύσεις που είναι πολύ καλύτερα ακαδημαϊκά και εκεί φαίνεται η δουλειά» (Εκπ. 3).

Διαφορετικότητα του κάθε παιδιού: τροχοπέδη ή εμπλουτισμός

Στην ερώτηση αν η διαφορετικότητα των μαθητών αποτελεί εμπλουτισμό ή τροχοπέδη στη μαθησιακή διαδικασία, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ποικίλλουν. Κατά μια άποψη αποτελεί «προσωπική πρόκληση», κρίνοντας αναγκαία την επιμόρφωση, προκειμένου να παρασχεθούν τα δέοντα σε όλους τους μαθητές, όπως διαφαίνεται και από την απάντησή της συνεντευξιζόμενης:

«Σίγουρα είναι ένας εμπλουτισμός. Στην πράξη, όταν μπαίνεις μέσα στην τάξη θέλεις να τρέξεις το μάθημα σου χαλαρά, να μην υπάρχει κάποιο ζήτημα, να υπάρχει διάλογος και να κυλήσει ωραία. Θεωρώ ότι είναι σίγουρα μια πρόκληση προσωπική στο πώς θα αντιμετωπίσω αυτούς τους μαθητές και πώς θα ενταχθούν αυτοί μέσα στο σύνολο. {...} σίγουρα θα με δυσκολέψει. Εγώ δεν νιώθω τη δυνατότητα να διαχειριστώ κάποια πράγματα, όπως θα έπρεπε ίσως» (Εκπ. 1).

Άλλες απαντήσεις συσχετίστηκαν με την περίπτωση του κάθε μαθητή και τη μαθησιακή δυσκολία που έχει, με αποτέλεσμα αυτή η διαφορετικότητα να αποτελεί άλλοτε τροχοπέδη και άλλοτε εμπλουτισμό της τάξης. Στη συνέχεια παρατίθενται αυτές οι απόψεις:

«Και τα δύο, δηλαδή είναι ανάλογα και με τα παιδιά και ανάλογα και με τις μαθησιακές δυσκολίες που έχουν. Μου είχαν τύχει παιδιά που είχαν Asperger, που ήτανε εμπλουτισμός, δηλαδή είχανε και μια ιδιαίτερη συμμετοχή {...}» (Εκπ. 4).

«Μερικές φορές δημιουργούνται θέματα, ζητήματα, τα οποία υποβαθμίζουν όλο το σύνολο της τάξης. Υπάρχουν παιδιά που έχουν προβλήματα κατανόησης του λόγου, πέρα όμως από το πρόβλημα τους το μαθησιακό έχουν και μια παραβατική συμπεριφορά. Σ' αυτή την περίπτωση σίγουρα επηρεάζουν προς τα κάτω όλη την διαδικασία του μαθήματος» (Εκπ. 10).

Σε κάποια από τις ώρες της παρατήρησης της Εκπ. 10 έγινα μάρτυρας της διαχείρισης ενός μαθητή με ΕΜΔ, που έχει σοβαρά συμπεριφορικά προβλήματα, του οποίου την προκλητική συμπεριφορά αντιμετώπισε με μεγάλη υπομονή, προσεγγίζοντας τον ατομικά. Βέβαια, προκλήθηκε αναταραχή στην τάξη και διακόπηκε το μάθημα, αλλά η εμπειρία της εκπαιδευτικού διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην επίλυση του ζητήματος.

Το κοινό σημείο, όμως, των απαντήσεων ήταν οι πολυπληθείς τάξεις μέσα στις οποίες είναι αδύνατο ο εκπαιδευτικός να υλοποιήσει ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Πιο συγκεκριμένα, *«επειδή οι τάξεις είναι μεγάλες, έχουνε πάρα πολύ μεγάλο αριθμό παιδιών και δεν μπορεί να γίνει με τον σωστό τρόπο. Διαφορετικά θα μπορούσε να είναι και εμπλουτισμός, η διαφορετικότητα να αναδειχθεί μέσα στα πλαίσια της τάξης. Είναι και ο χρόνος που σε πιέζει, πολλά τα παιδιά εκεί όταν έχουν διαφορετικές ανάγκες, δεν μπορείς να ανταποκριθείς» (Εκπ. 5).* Σε αντίστοιχο συμπέρασμα οδηγήθηκα και εγώ, καθώς ανακάλυψα ότι τα τμήματα, ειδικότερα της πρώτης γυμνασίου, αποτελούνταν από 26-27 μαθητές, εκ των οποίων πολλοί ήταν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών, πέρα από τους

μαθητές με κάποια διάγνωση, υπήρχαν πολλοί που ανέμεναν τα αποτελέσματα από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., αλλά και άλλοι που δεν είχαν κάποια διάγνωση μέχρι στιγμής.

Σχολική μονάδα

Στο ευρύτερο πλαίσιο των ιδανικών προϋποθέσεων για την υλοποίηση της συμπερίληψης ρώτησα τους εκπαιδευτικούς για τη σχολική τους μονάδα και αν αυτή τους παρέχει κάποια αυτονομία στη διαχείριση του μαθήματος. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών υπήρχαν κάποιοι που ανέφεραν ότι *«σίγουρα υπάρχει προγραμματισμός και η ύλη και η συνεννόηση και με τους άλλους διδάσκοντες, ως προς το που βρίσκεται ο καθένας στο τμήμα του, αλλά υπάρχει και η ευχέρεια του να το καθυστερήσουμε κάτι περισσότερο, να δώσουμε χρόνο εκεί που χρειάζεται και όχι μόνο για τα παιδιά με μαθησιακές, αλλά γενικά»* (Εκπ. 6). Μια άλλη άποψη ήταν ότι η αυτονομία δεν μπορεί να είναι *«απεριόριστη. Πρέπει να υπάρχει ένα πλαίσιο, {...} γιατί τα παιδιά θα αξιολογηθούν και αφού θα αξιολογηθούν θα πρέπει κάπου να υπάρχει και ένα τέτοιο πλαίσιο»* (Εκπ. 4).

Κατά μια άλλη άποψη, σχετικά με το συγκεκριμένο ερώτημα η συνεντευξιαζόμενη παραπονέθηκε για *«τη μέγγενη αυτή της διοίκησης...υπάρχει και τόση γραφειοκρατία. Νομίζω δεν μπορείς και πολύ να αυτονομηθείς. Υπάρχει και αυτή η ύλη. Όταν δεν αφήνεις τον χώρο και την ελευθερία για την επικοινωνία, χάνεις πάρα πολλά από το σύνολο. Νιώθεις και εσύ ματαιωμένη»* (Εκπ. 2). Αναφορικά με τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα η Εκπ. 3 υπογράμμισε ότι *«υπάρχει γενικώς μια εμπιστοσύνη και μια ελευθερία κινήσεων. Βέβαια στο γυμνάσιο είναι πιο άνετα τα πράγματα, γιατί δεν με κυνηγάει τόσο πολύ ο χρόνος και οι πανελλαδικές {...}. Αλλά η ουσία πια είναι; Να βγάλω την ύλη; Να καταλάβουν και τα παιδάκια με ΕΜΔ και τα υπόλοιπα, οπότε ας φτάσω λίγο πιο πριν (την ολοκλήρωση της ύλης) και να έχουν κατακτήσει πέντε πράγματα {...}»*. Στο ίδιο πλαίσιο αναφερόμενη για το Αναλυτικό πρόγραμμα η Εκπ. 5 πρόσθεσε ότι *«το πρόγραμμα είναι*

πολύ σφιγτό και έτσι όπως το βλέπω, είναι σα να απευθύνεται σε παιδιά μόνο υψηλών επιδόσεων και προδιαγραφών».

ΘΕΜΑ 3: ΡΟΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Ρόλος συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού

Όπως διαπιστώθηκε και από τις προηγούμενες απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ο ρόλος τους είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την εφαρμογή της συμπερίληψης, η οποία αποτελεί και το θέμα της παρούσας έρευνας. Κατ' αρχάς, αδιαμφισβήτητες θεωρήθηκαν οι «*γνώσεις, η θέληση και η εμπειρία*» (Εκπ. 10), παρέχοντας πνευματικά και κοινωνικά εφόδια στους μαθητές. Σύμφωνα και με την Εκπ. 4 «*ένας τέτοιος εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι και ο εμπνευστής των παιδιών, θα πρέπει δηλαδή να έχει και μια τέτοια συμπεριφορά μέσα στην τάξη, που να τα κάνει όλα τα παιδιά να αισθάνονται άνετα και {...} να έχουν κίνητρο για μάθηση*», αποτελώντας πρότυπο προς μίμηση. Απαραίτητη κρίθηκε και η συνεχής επιμόρφωση, καθώς πολλές καθηγήτριες παραδέχτηκαν ότι έχουν «*ένα έλλειμμα επιμόρφωσης σε αυτά τα πράγματα, γιατί σε κάθε τάξη υπάρχουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, που θα μπορούσα να τους βοηθήσω περισσότερο*» (Εκπ.2). Στα καθήκοντα του συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού δεν υπάγονται, βέβαια, μόνο θέματα γνωστικής φύσεως αλλά και το «*το θέμα της ενσωμάτωσης στο κοινωνικό γίγνεσθαι, μέσα στην τάξη, στην αυλή*» (Εκπ. 5), καθώς έτσι μπορεί να συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση και την ενσωμάτωση των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.

Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να προωθεί τις «*ομαδοσυνεργατικές εργασίες, που βοηθούν και μαθησιακά και για την κοινωνικοποίηση των μαθητών, επιλέγοντας ο καθηγητής με τα δικά του κριτήρια τις ομάδες, ώστε να ενισχυθεί κάπως το παιδάκι {...}*». Μπορεί σε κάθε ομάδα να βάλει διαφορετική εργασία, για να γίνει πιο εξατομικευμένο,

ώστε να υπάρξει και η επιθυμητή συμμετοχή μέσα στην τάξη, να υπάρχει ενθάρρυνση» (Εκπ.3). Στο ίδιο μήκος κύματος η Εκπ. 1 προσθέτει: «σίγουρα να κάνει δράσεις, οι οποίες θα περιέχουν μέσα τα παιδιά αυτά τα οποία μπορούν να κάνουν πράγματα, να ξεφύγουμε λίγο από το βιβλίο και την ύλη. Ίσως κάποια διαδραστικά, εκπαιδευτικά παιχνίδια. Οποσδήποτε κι εδώ πέρα που βρισκόμαστε στο χώρο του θεάτρου, που στο δικό μου το μάθημα έχω την ευκαιρία να κάνω τέτοια πράγματα, πιο βιωματικά».

Ομολογουμένως, εκτός από δύο εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούσαν μόνο το σχολικό εγχειρίδιο και προχωρούσαν πιο τυπικά το μάθημά τους, οι πλειοψηφία τους προσπαθούσε μέσω του διαλόγου να προσδώσει ζωντάνια στη μαθησιακή διαδικασία, κεντρίζοντας το ενδιαφέρον των μαθητών. Πέραν αυτού, παρατήρησα πολλές προσπάθειες ομαδοσυνεργατικών προσεγγίσεων και διαδραστικών παραδόσεων με τη βοήθεια του προτζέκτορα, που συνέβαλλε στην κατανόηση και τη συμμετοχή περισσότερων μαθητών.

Αρμοδιότητες σχετικά με τους μαθητές με ΕΜΔ

Στο πλαίσιο των ερωτήσεων για την ιδανικές προϋποθέσεις της συμπερίληψης οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν οι μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης είναι αρμοδιότητα των καθηγητών γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης. Σε αυτό το ερώτημα, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ομόφωνα ότι «δεν τα διαχωρίζουμε (τα παιδιά). Εφόσον είναι και μέσα στην γενική τάξη τα παιδιά είναι και θέμα των καθηγητών της γενικής εκπαίδευσης φυσικά, και όλου του σχολείου. Νομίζω ότι η ένταξη ή η παράλληλη στήριξη είναι μέχρι εκεί που τους βοηθάει, δεν είναι για να τους διαχωρίσει, αλλιώς θα ήτανε σε διαφορετικά σχολεία. Ούτως ή άλλως υπό την ευθύνη μας είναι όλοι μαθητές, οι οποίοι είναι ξεχωριστοί. Οι μαθητές με ΕΜΔ έχουν μια διάγνωση η οποία μας βοηθάει να αντιληφθούμε πως μπορούμε να τους βοηθήσουμε με διαφορετικό τρόπο» (Εκπ. 8).

Ταυτόχρονα, πρόσθεσαν την ανάγκη «να επιμορφωνόμαστε, γιατί είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την συμπερίληψη» (Εκπ. 1), αν και ο «ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής έχει την εξειδίκευση, να προσεγγίσει κάπως καλύτερα και με τα μεγαλύτερα αποτελέσματα. Παρ' όλα αυτά επειδή δεν υπάρχει ούτε σε κάθε σχολείο, ούτε σε κάθε μάθημα, άρα έχει και έναν ρόλο ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης να το προσεγγίσει με τις μεθόδους που ξέρει και με τα υλικά που έχει» (Εκπ.3). Μολονότι η παρουσία εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν είναι αυτονόητη, η Εκπ. 4 τόνισε ότι «εάν υπάρχουνε τέτοια τμήματα ένταξης, υπάρχει παράλληλη στήριξη, τότε έχουμε έναν εκπαιδευτικό που είναι βοηθητικός, είναι καλύτερα τα πράγματα πάντα. {...}μας βοηθούν οι συνάδελφοι της ειδικής αγωγής, γιατί εγώ τουλάχιστον ζητάω την γνώμη τους» (Εκπ. 4). Τέλος, πάγιο μέλημα του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης είναι «να ξέρει που βρίσκονται στην ύλη τα παιδιά στο τμήμα ένταξης, πως τα πηγαίνουν, αν υπάρχει εξέλιξη» (Εκπ 7), καθώς αποτελούν μέλος του συνόλου του τμήματος και στο τέλος θα αξιολογηθούν και από τους δύο εκπαιδευτικούς.

Διαχείριση της τάξης

Αναφερόμενοι στην διαχείριση μιας ετερογενούς τάξης όλες οι συνεντευξιαζόμενοι τόνισαν ότι δείχνουν μεγαλύτερη κατανόηση σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, προσεγγίζοντας ατομικά το κάθε παιδί, όσο το επιτρέπει και ο διδακτικός χρόνος ενός σχολείου. Ενδεικτικά παρατίθενται η απάντηση της Εκπ. 2, που θεωρήθηκε η πιο ολοκληρωμένη, εμπεριέχοντας το σύνολο των απόψεων των καθηγητριών:

«Ναι πάντα προσπαθώ με μια εξατομικευμένη διδασκαλία ή με μια απεύθυνση προς αυτούς προσαρμοσμένη στις δυνατότητές τους, να τους δώσω ας πούμε ένα έρεισμα για να αποκτήσουν λόγο. Να νιώσουν και μια αυτοπεποίθηση και να έχουν άποψη. Και σε αυτές τις περιπτώσεις μαθητών είμαι και πιο επιεικής γιατί αντιλαμβάνομαι ότι υπάρχει μια παραπάνω δυσκολία. Γιατί αυτό το παιδί κάνει υπερδιπλάσια προσπάθεια ενδεχομένως,

οπότε πρέπει να ανταμειφθεί για να συνεχίσει. {...}. Προσπαθώ να διατυπώσω ένα ερώτημα, ώστε τεχνηέντως να είναι στα μέτρα του κάθε μαθητή για να δώσει μια εύστοχη απάντηση και να νιώσει ο ίδιος ο μαθητής πιο καλά, αλλά δεν ξεχωρίζω τους μαθητές μου, δεν βάζω ταμπέλες. Εξάλλου όλοι έχουν τις ανάγκες τους».

Τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την παράδοση των μαθημάτων της, όπως έγινε αντιληπτό κατά τις ώρες της παρατήρησης. Ειδικότερα, μέσα από μια άσκηση δημιουργικής γραφής δόθηκε το βήμα σε όλους τους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους βασισμένο σε θεματολογία που οι ίδιοι επέλεξαν, ανταποκρινόμενοι όλοι σε μεγάλο ποσοστό.

Άλλες μέθοδοι διαχείρισης μαθητών με ΕΜΔ παρατίθενται από την Εκπ. 6, όπου «*συνήθως πηγαίνω κοντά του για να μου εξηγήσει και εκείνος καλύτερα την απορία του, γιατί όταν τον πιάσει και αυτή η ντροπή του θα μιλήσει και πιο σιγά, δεν θα είναι τόσο άνετος μέσα στην τάξη*». Σύμφωνα με την Εκπ. 7, γίνονται προσπάθειες τήρησης κανονισμών «*για διαφορετικά θέματα στις τελικές εξετάσεις για ορισμένους μαθητές. Υπάρχει μια σχετική ευελιξία και χρειάζεται συνεννόηση μεταξύ των εκπαιδευτικών, ώστε τα θέματα των εξετάσεων να καλύπτουν όλα τα επίπεδα των μαθητών, να είναι διαβαθμισμένα τα θέματα με βάση τις ικανότητες όλων*». Τέλος, συμπληρώθηκε ότι πολλές φορές μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες «*χάνονται μέσα στο μάθημα, ειδικά σε μια ξένη γλώσσα. Οι μαθητές με ΕΜΔ αρκετές φορές κάθονται μόνοι τους ή κοινωνικοποιούνται με ελάχιστους μαθητές γι' αυτό και εγώ πολύ συχνά τους χωρίζω σε ομάδες, ώστε να συνεργαστούν όλοι μαζί*» (Εκπ. 8).

Συμπληρωματικά, διαπίστωσα με τη βοήθεια της παρατήρησης ότι κάποιες εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να αφουγκραστούν τις ανάγκες όλων των μαθητών τους, προσεγγίζοντάς τους ατομικά. Ακόμη, σε περιόδους διαγωνισμάτων τα θέματα ήταν διαφορετικά, οπότε κρινόταν

απαραίτητο και παρέχονταν και η δυνατότητα της προφορικής εξέτασης για όσους μαθητές το δικαιούνταν σύμφωνα με την διάγνωσή τους.

Μεγαλύτερη δυσκολία διαχείρισης

Στη συνέχεια της συνέντευξης ακολούθησε η ερώτηση αναφορικά με τη μεγαλύτερη δυσκολία της διαχείρισης μιας ετερογενούς τάξης κατά την προσωπική τους άποψη και εμπειρία. Σε αυτό το σημείο οι απαντήσεις διακρίνονται από ποικιλομορφία, με την πρώτη κατηγορία απαντήσεων να σχετίζεται με τον χαρακτήρα του μαθητή: *«Εμένα με δυσκολεύει όταν ο μαθητής ας πούμε είναι τόσο σιωπηλός, έχει τέτοια απόσταση από τα πράγματα και δεν μπορώ με τίποτα να τον πλησιάσω. {...} Ψάχνω εκεί στρατηγικές προσέγγισης και πολλές φορές δεν πετυχαίνουν»* (Εκπ. 2). Αναφορικά με την συνύπαρξη μαθητών τυπικής και μη, ανάπτυξης η Εκπ. 5 ομολογεί ότι είναι *«δύσκολη, και αυτό δημιουργεί κάποιες εντάσεις, κάποια προβλήματα μες την τάξη»*. Την άποψη αυτή παρουσιάζει και η Εκπ. 7, προσθέτοντας ότι υπάρχουν *«κάποιες προκαταλήψεις των παιδιών και των γονιών, οι οποίοι δεν αποδέχονται τα διαφορετικά παιδιά, τα κοροϊδεύουν, τα απομονώνουν»*.

Αντίστοιχα και εγώ συνειδητοποίησα ότι πολλοί μαθητές με ΕΜΔ ήταν ιδιαίτερα εσωστρεφής, κάθονταν μόνοι τους στο θρανίο ή έκαναν παρέα μόνο με μαθητές του τμήματος ένταξης, σαν να επρόκειτο για μια διαφορετική ομάδα. Παρ' όλα αυτά, ομολογώ ότι δεν εντόπισα κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό μεταξύ των μαθητών, που θα εξηγούσε αυτή τους την απομόνωση.

Επιπρόσθετα, η επόμενη επικρατέστερη απάντηση αφορούσε τον διδακτικό χρόνο, καθώς κατά τα λεγόμενα της Εκπ. 3 *«καμιά φορά λες αποκλείεται να είναι το δικό μας κουδούνι αυτό {γέλιο}. Με τις απαιτήσεις του εκάστοτε Υπουργείου, είναι σαν να είναι εκτός πραγματικότητας...μια απορία να έχει ένα παιδάκι...»*. Στο ίδιο μήκος κύματος ήταν και η απάντηση της Εκπ. 9, η οποία πρόσθεσε ότι *«τα μαθήματα, τα περισσότερα τα δικά μου είναι μονόωρα. {...} Και όταν έχεις κάποιες*

εκδηλώσεις μερικές φορές, σε τέτοια τμήματα μεγάλα και ετερογενή είναι μεγάλο πρόβλημα η έλλειψη χρόνου». Τελευταία αλλά εξίσου σημαντική απάντηση δόθηκε από την Εκπ. 8, σύμφωνα με την οποία ο «μεγάλος αριθμός ατόμων αποτελεί δυσκολία, γιατί όσο περισσότερα παιδιά είναι τόσο λιγότερο χρόνο έχει το καθένα να μιλήσει, αλλά και εσύ δεν προλαβαίνεις να τα προσεγγίσεις όσα θα ήθελες. Η απουσία τεχνολογίας. Τα βιβλία που είναι πάρα πολύ παλιά είναι εικοσαετίας {...}».

Παρ' όλα αυτά, όπως διαπιστώθηκε, όλες οι εκπαιδευτικοί είχαν είτε τις γνώσεις είτε την εμπειρία για τη διαχείριση μιας ανομοιογενούς τάξης. Με συνεχή παρότρυνση, επιβράβευση και ομαδοσυνεργατική προσέγγιση ωθούσαν τους μαθητές να γίνουν πιο συμμετοχικοί στη μαθησιακή διαδικασία.

Θέμα 4: Αποτίμηση της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής πολιτικής

Σε περίπτωση εφαρμογής της:

Οι μαθητές μη τυπικής εκπαίδευσης ωφελούνται;

Στο «Θέμα 4» περιλαμβάνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συνέπειες της εφαρμογής της συμπερίληψης σχετικά με τα οφέλη που θα έχουν οι μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, κατά γενική ομολογία υποστηρίχθηκε ότι σε κοινωνικό επίπεδο οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες αναμφίβολα ωφελούνται στη γενική τάξη, αλλά ενδεχομένως μπορεί να μη συμβαίνει το ίδιο στο γνωστικό τομέα. Μερικές από τις απόψεις τους παρατίθενται στη συνέχεια:

«Και αυτό εξαρτάται, γιατί υπάρχουν φορές που ωφελούνται και γνωστικά και κοινωνικά, δηλαδή στο κοινωνικό ότι αισθάνονται ότι δεν είναι κάτι διαφορετικό, ότι είναι όπως όλα τα υπόλοιπα παιδιά, άρα κι αυτοί αποτελούν μέρος ενός συνόλου. Γνωστικά μπορεί όμως να μείνουμε λίγο πίσω {...}. Δηλαδή έχεις ένα πλεονέκτημα ως προς την κοινωνικοποίηση, μπορεί να έχεις ένα μειονέκτημα ως προς το γνωστικό θέμα. Γι' αυτό το ιδανικό είναι να είναι συνδυασμός, αυτό είναι και νομίζω ότι γίνεται αυτό, με τα τμήματα ένταξης» (Εκπ. 4).

«Αυτό που έχω παρατηρήσει είναι ότι, όταν έχει τύχει να είναι το παιδί στην {γενική} τάξη, είτε επειδή κάναμε συνδιδασκαλία, είτε επειδή έλειπε η καθηγήτρια της ένταξης, εεε ίσως να αντιλαμβανόταν περισσότερο το όφελος του τμήματος ένταξης, δηλαδή μου έλεγε «κυρία εγώ δεν μπορώ να καταλάβω πως το λέτε έτσι, εμείς το λέμε κάπως αλλιώς» {...}. Άρα γνωστικά μπορεί να μην μπορεί να ακολουθήσει» (Εκπ. 6).

«Σε μια εκδήλωση, στα διαλείμματα θα κοινωνικοποιηθούν, αλλά σε κάποια μαθήματα θα δυσκολευτούν και τα ίδια λόγω και του ρυθμού. Είναι καλύτερο να βρεθούν σε ένα άλλο τμήμα για να μπορέσουν να προχωρήσουν καλύτερα τα παιδιά» (Εκπ 9).

«Και τα δύο νομίζω πως ναι. Αλλά εξαρτάται από την περίπτωση του παιδιού. Φέτος δύο περιπτώσεις παιδιών, ενώ είχανε θέματα {...}, ξεκινήσανε να μετέχουν στο πρόγραμμα της ένταξης, στην πορεία ζήτησαν από τους γονείς και από τους καθηγητές ότι «εγώ δεν θέλω, θέλω να είμαι στο κανονικό {τμήμα}», γιατί νιώθουν να διαχωρίζονται» (Εκπ 10).

Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης ωφελούνται;

Σε αντιδιαστολή με την ωφέλεια της συνεκπαίδευσης για τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης τέθηκε το επόμενο ερώτημα που σχετίζεται με το αν οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης επωφελούνται

από την κοινή τους διδασκαλία. Στο γνωστικό επίπεδο οι συνεντευξιαζόμενοι συμφώνησαν ότι «μπορεί να αποτελέσει και αφορμή, ώστε να λυθεί κάποια απορία, γιατί ο καθηγητής θα εξηγήσει κάτι περισσότερο και θα καλυφθούν κάποια κενά ή να καταλάβουν κάτι που νόμιζαν ότι το ήξεραν, αλλά δεν τον είχαν κατανοήσει» (Εκπ. 7). Βέβαια, υπάρχει και η πιθανότητα με την επανάληψη «να παρατηρηθεί ότι «εντάξει τώρα βαρεθήκαμε, πάμε παρακάτω», όχι όμως ότι θα μείνουν πίσω» (Εκπ.6). Όπως τόνισε και η Εκπ. 10, εξαρτάται και από την περίπτωση, διότι «αν η μαθησιακή δυσκολία συνοδεύεται και από προβλήματα συμπεριφοράς, εκεί δημιουργείται τεράστια αναστάτωση μέσα στο μάθημα και κυρίως στα παιδιά. Υπήρχαν περιπτώσεις όπου δεν μπορούσα να προχωρήσω και τα άλλα τα παιδιά με κοιτούσαν μέσα στα μάτια».

Ταυτόχρονα, με την συνεκπαίδευση όλοι οι μαθητές, πέρα από τις γνώσεις, στο «κομμάτι «αποδέχομαι, συμβιώνω, συνεργάζομαι, {...} συναισθάνομαι τον άλλον που μπορεί να είναι διαφορετικός» σίγουρα εξελίσσονται» (Εκπ. 1). Παράλληλα, η Εκπ. 5 πρόσθεσε ότι «ωφελοούνται γιατί πέρα από το γνωστικό, μαθαίνουν να συμπεριφέρονται, να γνωρίζουν τη διαφορετικότητα. Σε καμία περίπτωση δεν θα επηρεαστούν οι σχολικές του επιδόσεις, αντίθετα μόνο θετικά θα έχει αυτή η συνύπαρξη». Τέλος, μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα άποψη ανέφερε η Εκπ. 2 σχετικά με την συνεκπαίδευση όλων των μαθητών, όπου «πολλές φορές όταν λείπει η εκπαιδευτικός της ένταξης, λέω στα παιδιά να έρθουν στο τμήμα της γενικής και να κομίσουν κάτι από το τμήμα τους, που εμείς ενδεχομένως μπορεί να μην το έχουμε κάνει. {...} Δυστυχώς η ένταξη είναι κάτι ξεκομμένο από το υπόλοιπο τμήμα. {...} Μια αλληλεπίδραση πρέπει να υπάρχει για εμένα. Οπότε για να γυρίσω και στο θέμα, αν μείνουμε λίγο παραπάνω σε ένα φαινόμενο, είναι κέρδος για όλους».

Σε περίπτωση μη υλοποίησης της:

Ανασταλτικοί παράγοντες εφαρμογής

Μολονότι γίνονται κάποιες προσπάθειες για την εφαρμογή της συμπερίληψης είναι αναμφίβολο αν υφίσταται εξ ολοκλήρου η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική. Για το λόγο αυτό ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες που παρεμποδίζουν την υλοποίηση της. Πρώτα από όλα, τονίζουν ότι «*το πρόβλημα είναι τα μεγάλα τμήματα, καθώς χρειάζεται πολύ λιγότερα παιδιά ανά τμήμα για να γίνει δουλειά και έτσι κάλλιστα ένα παιδί με ειδικές ανάγκες θα μπορούσε να συμπεριληφθεί*» (Εκπ. 7). Κατά την Εκπ. 1 «*ένας ανασταλτικός παράγοντας, για να πω για τον εαυτό μου, είναι όταν δεν γνωρίζεις κάποια πράγματα. Χρειάζεται και πολύ οργάνωση και εξατομικευμένη προσέγγιση που θέλει χρόνο...*», αναφερόμενη στην ελλιπή επιμόρφωση της.

Παράλληλα, η κατάσταση δυσχεραίνει λόγω προκαταλήψεων και στερεοτύπων, καθώς «*οι γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης είναι αρνητικοί στην συμπερίληψη, ότι επιβαρύνεται το δικό τους παιδί και οι καθηγητές ενδεχομένως μπορεί να θεωρούν ότι έτσι δεν μπορούν να βγάλουν την ύλη, να προχωρήσουν, ότι θα μείνουν πίσω...*» (Εκπ. 5). Αναφορικά με τις αντιλήψεις των γονιών για τη συμπερίληψη, η Εκπ.4 παραδέχτηκε ότι έχει συμβεί «*να θέλουνε να αλλάξει το παιδί τους τμήμα ή να θέλουνε να συνετίσουμε το παιδί εντός εισαγωγικών που έχει την διαφορετική συμπεριφορά*», τονίζοντας την απουσία ενσυναίσθησης και ευαισθητοποίησης.

Τέλος, ο κυριότερος ανασταλτικός παράγοντας κατά γενική ομολογία είναι ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός, καθώς «*οι υποδομές είναι το Α και το Ω και δυστυχώς η μειοψηφία των σχολείων έχει τις κατάλληλες. Ασανσέρ δεν υπάρχουν, προτζέκτορα έχουμε έναν στην βιβλιοθήκη και όποιος προλάβει τον χρησιμοποιεί. Θα ήταν τόσο βοηθητικό για όλα τα παιδιά να υπάρχει ένας προτζέκτορας σε κάθε τάξη, γιατί κακά τα ψέματα το μάθημα θα γινόταν πιο ενδιαφέρον για όλους*

και βάζω μέσα και εμάς {τους εκπαιδευτικούς}» (Εκπ.7). Ειδικά σε «εργαστηριακά μαθήματα, όπως αυτό της Βιολογίας» (Εκπ.9), η απουσία εξοπλισμού κάνει το μάθημα αδύνατο να πραγματοποιηθεί σωστά. Γεγονός αποτελεί ότι η Εκπ. 4 για την περάτωση του μαθήματος της και την επεξήγηση «των οξέων και των βάσεων» προσκόμισε στο σχολείο προσωπικό της υλικό, ώστε να φέρει εις πέρας τα αναγκαία πειράματα στο πλαίσιο του μαθήματος.

Τα συμπεράσματα των εκπαιδευτικών

Καταλήγοντας, η τελευταία ερώτηση που απηύχθη στις εκπαιδευτικούς αφορούσε κάποια δική τους προσθήκη σχετική με το θέμα την οποία θα ήθελαν να εκφράσουν, συμπεριλαμβάνοντάς την στην έρευνά μου. Οι απαντήσεις που έλαβα αφορούν δύο εντελώς διαφορετικές προσεγγίσεις, με την πρώτη να εξάγει «την χαρά του εκπαιδευτικού, όταν καταφέρνει κάτι, το παραμικρό ο μαθητής του, το οποίο προηγουμένως του ήταν βουνό. Έστω ένα χαμόγελο επιτυχίας, μια παραπάνω αυτοπεποίθηση για εμάς είναι κέρδος. Αυτό το πράγμα είναι η ευλογία και το δώρο μας» (Εκπ.2). Εκτός όμως από την σημασία της σύνδεσης του εκπαιδευτικού με το παιδί και το ρόλο που αυτή διαδραματίζει στην εξέλιξή του, διατυπώθηκε και μια λιγότερο αισιόδοξη τοποθέτηση. Αναλυτικότερα, δύο από τις δέκα εκπαιδευτικούς έχουν παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και υποστήριξαν «εκ πείρας» ότι «στην πράξη δεν γίνονται πολλά πράγματα όσον αφορά αυτό το θέμα, με συνέπεια την γκετοποίηση αυτών των παιδιών {...}, καθώς δεν υπάρχουν οι συνθήκες» (Εκπ. 5). Στο ίδιο μήκος κύματος τάχθηκε και η Εκπ. 8, η οποία αναρωτήθηκε «πόσο κοντά ή μακριά είμαστε στην συμπερίληψη, δεν ξέρω. Άλλο τα λόγια άλλο η πράξη. Δεν ξέρω αν είναι σωστός ο τρόπος που κάνουμε μάθημα, ο χαρακτήρας του καθηγητή είναι πολύ κεντρικός και τα παιδιά απλά κάθονται. Είναι απόλυτα λογικό να βαριούνται. Εξαρχής δηλαδή υπάρχει πρόβλημα» (Εκπ. 8).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συμπεράσματα

Εισαγωγή κεφαλαίου

Το παρόν κεφάλαιο αποτελεί το πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο της ερευνητικής μου απόπειρας για την προσέγγιση του θέματος σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αναλυτικότερα, θα ακολουθήσουν συνοπτικά τα συμπεράσματα της ερευνητικής διαδικασίας, απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξαρχής. Συν τις άλλους θα αναδυθούν οι περιορισμοί της έρευνας, θα αναφερθούν οι λόγοι της πρωτοτυπία της και τέλος θα δοθούν μερικές προτάσεις για κάποια μελλοντική ερευνητική προσέγγιση.

Αναστοχασμός της έρευνας

Κατ' αρχάς, μετά από την ανάλυση των δεδομένων, που προηγήθηκε, είναι αναγκαίος ο αναστοχασμός επί του θέματος, προκειμένου να αναδειχθούν τα συμπεράσματα αυτής της ερευνητικής μελέτης. Σε αυτό το σημείο, λοιπόν, θα γίνει μια απόπειρα να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που αποτέλεσαν την κινητήρια δύναμη για την ερευνητική διαδικασία, οδηγώντας στα ανάλογα συμπεράσματα.

Το πρώτο και κυριότερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις βασικές έννοιες της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, μολονότι και οι δέκα εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής γνώριζαν την έννοια της συμπερίληψης, αναφέροντας πολλές βασικές πτυχές αυτού του εκπαιδευτικού συστήματος, υπήρξε σύγχυση αυτού με την έννοια της ένταξης. Η σύγχυση αυτή δικαιολογείται, καθώς η συμπερίληψη αποτελεί

εξέλιξη της ειδικής αγωγής, η οποία είθισται να μετουσιώνεται στην πράξη με τη μορφή των τμημάτων ένταξης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Από το γεγονός αυτό των αντικρουόμενων απόψεων προκύπτει η αβεβαιότητα της κατανόησης των δύο εννοιών και των ουσιαστικών διαφορών στη γενικότερη ιδεολογία τους. Επομένως, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν την έννοια της συμπερίληψης, παράλληλα την εξίσωναν με την παρουσία των τμημάτων ένταξης στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον.

Επιπλέον, πολλοί ήταν αυτοί που αναγνώριζαν την επικουρική ιδιότητα των τμημάτων ένταξης λόγω των πολυάριθμων τμημάτων και των εξειδικευμένων γνώσεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Αναντίρρητα όμως η ύπαρξη των τμημάτων ένταξης πέρα από την βοήθεια στους μαθητές με ΕΜΔ, προξενούσε το αίσθημα του διαχωρισμού και της περιθωριοποίησης, του ανήκειν σε μια διαφορετική ομάδα από αυτήν του συνόλου της τάξης. Ειδικότερα, όπως παρατήρησα, σε μαθήματα που δεν υπάρχει το τμήμα της ένταξης οι μαθητές με ΕΜΔ είτε επαναπαύονται είτε αδυνατούν να ενσωματωθούν και να ακολουθήσουν το μάθημα με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τόνισε την αναγκαιότητα ύπαρξης τμημάτων ένταξης, καθώς οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής έχουν πιο εξειδικευμένες γνώσεις, φέρνοντας στην επιφάνεια το ζήτημα της ελλιπούς κατάρτισης τους.

Ταυτόχρονα, αναφορικά με το ατομικό προφίλ των μαθητών με ΕΜΔ, οι εκπαιδευτικοί κατέληξαν ότι συχνότερα παρατηρείται η δυσκολία κατανόησης του γραπτού λόγου, η ανασφάλεια και η αδυναμία λήψης αποφάσεων, γεγονός που χρήζει εξατομικευμένης προσέγγισης στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, σύμφωνα με την εμπειρία τους πρόσθεσαν ότι πέρα από αυτούς που είναι παραγωγικοί και ενεργοί στο μάθημα, υπάρχουν και μαθητές με ζητήματα συμπεριφοράς και κοινωνικοποίησης. Στο ερώτημα περί αρμοδιότητας των μαθητών με ΕΜΔ, οι εκπαιδευτικοί ομόφωνα απάντησαν ότι αποτελούν ευθύνη του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης,

καθώς το παιδί αποτελεί μέρος του συνόλου. Παρ' όλα αυτά, η πλειοψηφία υποστήριξε ότι η συμπερίληψη είναι θεμιτή για μαθητές χωρίς ζητήματα παραβατικής συμπεριφοράς που θα δημιουργούσαν αναστάτωση στην τάξη, αλλά και για αυτούς που θα μπορούσαν να ακολουθήσουν τον ρυθμό αυτής.

Εν συνεχεία, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα έγκειτο στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να είναι πιο συμπεριληπτικό το μάθημά τους. Πρωτίστως οι συνεντευξιαζόμενες ρωτήθηκαν αν εφαρμόζεται η συμπεριληπτική πρακτική στο εν λόγω σχολείο, για να διαπιστωθεί η ύπαρξη μιας γενικότερης συμπεριληπτικής κουλτούρας. Επομένως, η πλειοψηφία απάντησε ότι γίνονται προσπάθειες, αναφερόμενες στην ανταλλαγή απόψεων μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και την παροχή εξατομικευμένης προσέγγισης, για την επιτυχία της οποίας ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο. Βέβαια από την άλλη, η μεγαλύτερη δυσκολία της διαχείρισης μιας ανομοιογενούς τάξης διαφοροποιείται ανά συνεντευξιαζόμενο με επικρατέστερες τις απαντήσεις περί συμπεριφοράς του μαθητή, προκαταλήψεων του οικογενειακού του περιβάλλοντος, του διδακτικού χρόνου και της απουσίας τεχνολογικών μέσων.

Αναφορικά με τις συμπεριληπτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίες διαπιστώθηκαν και μέσω της διαδικασίας της παρατήρησης είναι οι ομαδοσυνεργατικές εργασίες, με τις οποίες επιτυγχάνεται η συνεργασία και η κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών. Ακόμη, η χρήση τεχνολογικών μέσων, όπου αυτή είναι δυνατή, κεντρίζει το ενδιαφέρον όλων των παιδιών, ξεφεύγοντας από τον παραδοσιακό τρόπο των σχολικών εγχειριδίων. Παράλληλα, σε διαγωνίσματα και εξετάσεις υπάρχει μέριμνα για τη διαφοροποίηση των θεμάτων, για παράθεση ασκήσεων διαβαθμισμένης δυσκολίας και για προφορική εξέταση σε περιπτώσεις που απαιτείται λόγω της διάγνωσης. Άλλες πρακτικές αποτελούν οι περαιτέρω διευκρινήσεις με διαφοροποίηση

και απλούστευση του λεξιλογίου, η ατομική προσέγγιση για την καθοδήγηση και την επιβράβευση του μαθητή και τέλος, η αποδοχή και η επιείκεια.

Στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα ζητήθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή ή μη, της συμπερίληψης μαθητών με ΕΜΔ. Πρωτίστως, για την περίπτωση της εφαρμογής του συμπεριληπτικού προγράμματος επισημάνθηκαν κάποιες προϋποθέσεις με κυριότερη έναν καταρτισμένο εκπαιδευτικό με εμπειρία, θέληση και θετική στάση, αποτελώντας το βασικότερο βήμα για την περάτωση του σκοπού. Επιπλέον, ο υποστηρικτικός ρόλος της διεύθυνσης και η συνεργασία μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου διαδραματίζουν τον συνδετικό κρίκο για την εφαρμογή της. Ακόμη, άλλα προαπαιτούμενα που πρόσθεσαν οι συμμετέχοντες ήταν ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός, η αναδιάρθρωση των σχολικών εγχειριδίων και η αποδέσμευση από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Βασική προϋπόθεση αποτελούν και τα ολιγομελή τμήματα που θα ήταν πιο εύκολα προσεγγίσιμα από άποψη χρόνου και περιορισμού των μαθησιακών αναγκών μέσα σε μία τάξη.

Σύμφωνα με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συμπερίληψη και την επίδρασή της στους μαθητές με ΕΜΔ, η συντριπτική πλειοψηφία υποστήριξε ότι ωφελούνται κοινωνικά, αλλά γνωστικά είναι αδύνατο να ακολουθήσουν τους ρυθμούς της γενικής τάξης. Ταυτόχρονα, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης ωφελούνται κοινωνικά, καθώς μαθαίνουν για τη διαφορετικότητα, την αποδοχή και την ενσυναίσθηση. Το ίδιο ισχύει και για το γνωστικό τους επίπεδο, καθώς επωφελούνται μέσω μιας επανάληψης και της κάλυψης των κενών τους, με την ύπαρξη ενός ενδεχόμενου να βαρεθούν εξαιτίας του αργού ρυθμού παράδοσης του μαθήματος.

Παρά το γεγονός ότι η συμπεριληπτική εκπαιδευτική πολιτική κερδίζει διαρκώς έδαφος, εντοπίζονται πολλά εμπόδια, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς, όπως η ύπαρξη πολυμελών τμημάτων, η έλλειψη οικονομικών πόρων για παροχή υλικοτεχνικού εξοπλισμού,

οπτικοακουστικών μέσων και τα απαρχαιωμένα σχολικά εγχειρίδια. Ανασταλτικοί παράγοντες υψίστης σημασίας είναι η απουσία συμπεριληπτικής κουλτούρας στην οικογένεια των μαθητών αλλά και οι εξειδικευμένες γνώσεις όλων των εκπαιδευτικών, στους οποίους απαντάται ελλιπής κατάρτιση. Τροχοπέδη στην πραγμάτωση της συνεκπαίδευσης διαδραματίζουν τα Αναλυτικά προγράμματα που απευθύνονται σε μαθητές υψηλών προδιαγραφών, η προσκόλληση στην ύλη και η αδυναμία διαχείρισης ετερογενών τάξεων. Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί άσκησαν έντονη κριτική ματιά προς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τόνισαν την ανάγκη για εκ βάθρων αλλαγές, προκειμένου να υιοθετηθεί μια γενικότερη συμπεριληπτική κουλτούρα.

Συμπέρασμα και σύνδεση με τη βιβλιογραφία

Εν κατακλείδι, το γενικότερο συμπέρασμα που απορρέει από τον παραπάνω αναστοχασμό είναι η γνώση των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών με ΕΜΔ, αλλά η αδυναμία να διακρίνουν την έννοια της συνεκπαίδευσης από αυτή της ένταξης. Ακόμη, γνωρίζουν και εφαρμόζουν κάποιες στρατηγικές συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών, με αποτέλεσμα να γίνονται προσπάθειες εφαρμογής της στο συγκεκριμένο σχολείο. Μολονότι, οι συμμετέχοντες τοποθετήθηκαν θετικά ως προς τα οφέλη που θα αποκομίσουν όλοι οι μαθητές μέσω της κοινωνικοποίησής τους, επισήμαναν ότι το γνωστικό επίπεδο των μαθητών με ΕΜΔ δεν δύναται να συμβαδίσει με των υπολοίπων συμμαθητών τους.

Επιπρόσθετα, κοινή πεποίθηση όλων των εκπαιδευτικών ήταν η ανάγκη για αλλαγές για την υποστήριξη της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους στη γενική τάξη. Πάρα ταύτα, τα εμπόδια που παρουσιάζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και η ελλιπή τους κατάρτιση, για να

ανταπεξέλθουν στις ανάγκες όλων των μαθητών, οδηγούν στη δυσκολία τους να διαχειριστούν μια ανομοιογενή τάξη.

Τα όσα ειπώθηκαν παραπάνω απαντώνται και στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, καθώς η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών διάκινεται θετικά ως προς την συμπερίληψη των μαθητών, όπως επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Haider, 2008, Αλευριάδου & Σολομωνίδου, 2014). Εντούτοις, σύμφωνα με τους Κουντουριώτου, Δημακοπούλου και Πολυχρονοπούλου (2014), στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται στη διαχείριση ανομοιογενών τάξεων, απόδειξη, η οποία δικαιολογεί την ανάγκη τους για περαιτέρω επιμόρφωση πρακτικής φύσεως, προκειμένου να ανακαλύψουν τις ανάλογες συμπεριληπτικές στρατηγικές (Berry, 2008).

Παράλληλα, θετικά αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης απαντώνται και σε άλλες μελέτες, καθώς συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση και την αποδέσμευση από στερεότυπα και προκαταλήψεις, που θα οδηγούσαν στον στιγματισμό κάποιων μαθητών (Avramidis, 2010, Symes & Humphrey, 2011). Η παρούσα έρευνα, όμως, πέρα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το θετικό αντίκτυπο της συμπερίληψης, ανέδειξε και την άλλη οπτική τους σχετικά με την αδυναμία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμβαδίσουν γνωστικά με τους υπόλοιπους μαθητές. Ομοίως, συμφωνία απαντάται και στη μελέτη των Alghazo & Gaad (2004), η οποία ανέδειξε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα εμπόδια της συμπερίληψης με κυριότερα τα πολυάριθμα τμήματα των σχολείων, αλλά και την έλλειψη οικονομικών πόρων για την παροχή του απαραίτητου υλικοτεχνικού εξοπλισμού.

Περιορισμοί στη διεξαγωγή της έρευνας

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη εξάχθηκαν ορισμένα συμπεράσματα για τις στάσεις και τις αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη των μαθητών με ΕΜΔ στη γενική τάξη. Εν τούτοις, υπήρξαν κάποιοι περιορισμοί που είτε ήταν γνωστοί από την αρχή της έρευνάς μου, είτε προέκυψαν στη συνέχεια. Ωστόσο, με την παράθεση των περιορισμών προβλέπεται η παροχή μιας πιο σφαιρικής ματιάς στην ερευνητική διαδικασία αλλά ενδέχεται να βοηθήσει και έναν μελλοντικό ερευνητή, ώστε να λάβει υπόψη του κάποιες παραμέτρους.

Κατ' αρχάς, η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στην εις βάθος μελέτη ενός φαινομένου, όπως έγινε και στην παρούσα περίπτωση, οπότε ο πληθυσμός των δέκα εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου γυμνασίου της Θεσσαλονίκης δεν ενδείκνυται για γενικεύσεις συμπερασμάτων, αντιπροσωπεύοντας όλο το φάσμα των εκπαιδευτικών του Ελληνικού σχολείου. Επομένως, το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό εξαιτίας της διαφορετικής προσέγγισης που έχει η φύση της ίδιας της έρευνας. Στην ποιοτική έρευνα, ακόμη, ενδέχεται να αναπτυχθούν στενές σχέσεις με τους συνεντευξιζόμενους, γεγονός που θα οδηγούσε σε μεροληψία ως προς την προσέγγιση και ανάλυση των αποτελεσμάτων. Βέβαια, πάντοτε σε τέτοιες έρευνες δεν μπορεί να αποφευχθεί η ανάμειξη του ερευνητή, όπως και εν προκειμένω με τη λειτουργία μου ως συνεντεύκτριας και παρατηρήτριας. Αναντίρρητα ο κάθε ερευνητής επιλέγει να δώσει φως σε ορισμένα σημεία, καθώς είναι αδύνατο να παρατεθούν, λόγου χάρη, αυτούσιες οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις. Είναι λογικό, λοιπόν, η απειρία μου ως ερευνήτρια να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάδειξη των ερευνητικών ευρημάτων.

Συν τις άλλους, ενδέχεται οι συμμετέχοντες να μην απαντήσουν με βάση τις προσωπικές τους αντιλήψεις, αλλά να δώσουν κάποιες κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις που είναι περισσότερο διαδεδομένες και αρεστές. Επομένως διαδραματίζει έναν αστάθμητο παράγοντα τόσο ο συνεντευκτής όσο και συνεντευξιαζόμενος, αλλά και η στιγμή της ερευνητικής διαδικασίας και η διάθεση των συμμετεχόντων. Παρ' όλα αυτά με την μέθοδο της τριγωνοποίησης γίνεται μια προσπάθεια περιορισμού αυτών των παραγόντων, διασφαλίζοντας έτσι την εμπιστευσιμότητα της ερευνητικής διαδικασίας και οδηγώντας σε αξιόπιστα συμπεράσματα.

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τους περιορισμούς που προέκυψαν στη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, η ύπαρξη τμημάτων ένταξης στο συγκεκριμένο σχολείο καθιστούσε ένα σημαντικό ζήτημα στην παρουσία όλων των μαθητών στην γενική τάξη. Για τον λόγο αυτό, οι ώρες επιλέχθηκαν με προσοχή, καθώς στην κάθε ώρα παρατήρησης της εκάστοτε εκπαιδευτικού έπρεπε να είναι όλοι οι μαθητές παρόντες, διότι το θέμα της έρευνας είναι η συμπερίληψη των μαθητών με ΕΜΔ. Φυσικά, για την παρατήρηση των εκπαιδευτικών σε κάθε διδακτική ώρα ήταν αναγκαία η συγκατάθεσή τους για την παρουσία μου, ως θεατή-μη συμμετοχική παρατηρήτρια, γεγονός που αρχικά το αντιμετώπισαν με δυσπιστία ορισμένες εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, η φύση της παρατήρησης ενέχει τον κίνδυνο της αποδιοργάνωσης της τάξης, λόγω της παρουσίας της ερευνήτριας μέσα σε αυτήν, νοώντας τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους μαθητές. Τέλος, σημαντικό περιορισμό αποτέλεσε και ο χρόνος, προκειμένου να περατωθεί η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία, λόγω του φόρτου εργασίας της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων.

Πρωτοτυπία της έρευνας

Παρά το γεγονός της ύπαρξης περιορισμών, όπως απαντάται και σε κάθε ερευνητική διαδικασία, η παρούσα μελέτη δεν στερείται πρωτοτυπίας, αναφορικά με την επιλογή του θέματος, συμβάλλοντας έτσι στην ελληνική και παγκόσμια βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, μετά από την αναζήτηση ερευνών σχετικών με το θέμα της εργασίας μου ανακάλυψα την ύπαρξη ελάχιστων για τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΜΔ στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε αντίθεση με την Πρωτοβάθμια. Το γεγονός αυτό με προβλημάτισε, διότι οι μαθητές με ΕΜΔ συνεχίζουν να έχουν διαφορετικές ανάγκες και στις υπόλοιπες βαθμίδες της εκπαίδευσής τους, δημιουργώντας ένα ερευνητικό κενό στο συγκεκριμένο ζήτημα. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα οδηγεί σε αναστοχασμό σχετικά με το πόσο κοντά είναι τα ελληνικά σχολεία στην συμπεριληπτική εκπαιδευτική πολιτική, ποιες πρακτικές εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και ποια είναι τα εμπόδια που αποτελούν τροχοπέδη σε αυτόν τον σχεδιασμό.

Συνακόλουθα, πέρα από τη συμβολή της στον εμπλουτισμό περί αντιλήψεων των εκπαιδευτικών συγκεκριμένα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δίνεται το βήμα και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις ανάγκες τους και τον προβληματισμό τους για το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμη, παρέχεται η ευκαιρία να αναστοχαστούν για την κατάρτισή τους αναφορικά με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους και τις πρακτικές συμπερίληψης αυτών, διότι όλοι οι μαθητές αποτελούν μέλη της γενικής τάξης, η οποία αποτελεί αρμοδιότητα όλων των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η πρωτοτυπία της έγκειται στο γεγονός της στοχευμένης διερεύνησης σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς απαντώνται πολύ συχνά ανάλογες περιπτώσεις στα ελληνικά σχολεία. Παρ' όλα αυτά, οι υπάρχουσες έρευνες εστιάζουν είτε σε όλες τις μαθησιακές ανάγκες είτε σε συγκεκριμένες αναπηρίες και γι' αυτό το

λόγο θεώρησα ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα την αναζήτηση προς αυτή την κατεύθυνση των ΕΜΔ, ώστε να παροτρύνω για μελλοντική διερεύνηση του ζητήματος.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στο σημείο αυτό θα επιχειρηθεί να δοθεί το έναυσμα σε μελλοντικούς ερευνητές για περαιτέρω διαλεύκανση του συγκεκριμένου φαινομένου και των προεκτάσεων του. Πρωτίστως, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν έναν ουσιαστικό ρόλο στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην πραγμάτωση της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής πολιτικής και για αυτό το λόγο μελετώνται οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους επί παντός εκπαιδευτικού θέματος.

Ωστόσο, θα ήταν πολύτιμη και η προσέγγιση επί του θέματος της συμπεριληπτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και από την οπτική των μαθητών, ώστε να διαφανεί πως βιώνουν οι ίδιοι οι μαθητές το σχολείο και αν τάσσονται υπερ ή κατά της συνεκπαίδευσης τους. Πρόκειται για ζητήματα που τους αφορούν άμεσα και θα ήταν ιδιαίτερα σημαντική η τοποθέτησή τους τόσο για τις πρακτικές των καθηγητών τους, όσο και για τους ανασταλτικούς παράγοντες της συμπερίληψης. Ακόμη, θα είχαν ενδιαφέρον και οι πεποιθήσεις των γονέων, καθώς αναφέρθηκαν πολύ συχνά οι συμμετέχουσες στο συνδετικό τους ρόλο και στην ύψιστη σημασία που διαδραματίζουν για την υλοποίηση του συμπεριληπτικού μοντέλου, διότι προϋποθέτει μια ριζική αλλαγή γενικότερα στη νοοτροπία της οικογένειας και ευρύτερα της κοινωνίας.

Ταυτόχρονα, εξαιτίας της έλλειψης ερευνών σχετικών με τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΜΔ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον μια εκτεταμένη έρευνα με τη σύζευξη ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων για μια πληρέστερη διερεύνηση επί του θέματος και τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Πιο αναλυτικά, θα χρειαζόταν ένας μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων, πανελλαδικής εμβέλειας, ώστε το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό του

πληθυσμού και θα ακολουθούσε η ημι-δομημένη συνέντευξη, προκειμένου να μελετηθούν σε βάθος τα ερευνητικά ερωτήματα. Ακόμη, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια σχετική έρευνα με διαφορετικό τοπικό συγκείμενο, όπου ενδεχομένως σε μια επαρχιακή πόλη οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περί συμπερίληψης να διαφέρουν εξαιτίας διαφορετικών παραγόντων. Συν τις άλλους, θα μπορούσε να διεξαχθεί έρευνα αναφορικά με τις αντιλήψεις, όχι μόνο των Εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής στη Δευτεροβάθμια αλλά και της ειδικής εκπαίδευσης, καθώς ίσως να παρουσίαζαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον οι τοποθετήσεις τους.

Επιπλέον, ένα σημαντικό θέμα που αναδύθηκε ήταν η ανασφάλεια των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής για τη διαχείριση μιας ετερογενούς τάξης και των ενδεδειγμένων πρακτικών που θα έπρεπε ιδανικά να εφαρμόσουν μέσα σε αυτή. Επομένως, θα μπορούσε να διερευνηθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και κατά πόσο αυτή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην διαχείριση των παιδιών. Ενδεχομένως να είναι αναγκαία η έρευνα σχετικά με την ποιότητα της επιμόρφωσης, καθώς, όπως επισήμαναν οι εκπαιδευτικοί, απαιτούνται πιο πρακτικά σεμινάρια επιμόρφωσης για όλους τους εμπλεκόμενους, που είναι και το ζητούμενο της συμπερίληψης εφόσον ο εκπαιδευτικός της τάξης οφείλει να δύναται να αφουγκραστεί τις ανάγκες και τις δυνατότητες όλων των παιδιών.

Αντί επιλόγου, σε αυτή τη μελέτη προσπάθησα να αναδείξω τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΜΔ στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έρχοντας αντιμέτωπη με την διαδικασία της έρευνας, που αποτέλεσε για μένα μια πρωτόγνωρη εμπειρία. Συνοψίζοντας, λοιπόν, η κάθε ερευνητική διαδικασία σχετικά με το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι στοχεύει στην διαλεύκανση των ζητημάτων της, με απώτερο σκοπό την παροχή μιας ποιοτικής και ισότιμης εκπαίδευσης σε κάθε μαθητή, που αποτελεί τον κυριότερο γνώμονα για την δημιουργία της βέλτιστης μαθησιακής διαδικασίας.



Βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Ι. (2007). Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1124>
- Αγγελίδης, Π. (Επιμ.). (2019). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αθανασάκης, Ν., & Μητρέντση, Α. (2013). *Πρακτικές και στάσεις των δασκάλων απέναντι στη διαχείριση της ετερογένειας των μαθητών στη σχολική τάξη: το πρόβλημα της διαφοροποίησης*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Ahmad, N. A., & May, S. Y. (2018). Challenges in Preparing teachers for inclusive education and its impact to students with Learning Disabilities. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/332274843_Challenges_in_Preparing_Teachers_for_Inclusive_Education_and_Its_Impact_to_Students_with_Learning_Disabilities
- Ainscow, M. (2003). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6. doi.org/10.1111/1467-8527.00002
- Αλευριάδου, Α., & Σολωμονίδου, Σ. (2014). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής (τμημάτων Ένταξης και Παράλληλης Στήριξης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) ως προς τη Συνεκπαίδευση. Ανακτήθηκε από: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU395/ALEVRIADOU%20AND%20SOLOMONIDOU%20SUB21.pdf>
- Alghazo, E. M., & Gaad E. E. N. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x>

- Anderson, J., & Boyle, C. (2015). Inclusive education in Australia: Rhetoric, reality and the road ahead. *Support for Learning*, 30(1), 4-22. Doi:10.1111/1467-9604.12074
- 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. doi.org/10.1080/08856250701649989
- Avramidis, E. (2010). Social Relationships of pupils with Special Educational Needs in the mainstream primary class: Peer Group Membership and Peer-assessed Social Behavior. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429. doi.org/10.1080/08856257.2010.513550
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2006). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 201-219. <https://doi.org/10.1080/13603110600855739>
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας* (B. A. Ρήγα, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Berry, R.A.W. (2008). Novice teachers' conceptions of fairness in inclusion classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1149-1159.
- Bhattachan, N., & Das, A. (2014). Regular school teachers' concerns and perceived barriers to implement inclusive education in New Delhi, India. *International Journal of Instruction*, 7(2), 89-102.
- Booth, T. (2006). Improving schools, developing inclusion? In Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (Ed). *Improving Schools, Developing Inclusion* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>

- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*.
Bristol, United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education
- Boyle, C., Topping, K., & Jingal-Snape, D. (2013). Teacher's attitudes toward inclusion in high schools. *Teachers and Teaching. Theory and Practices*, 19(5), 527-542.
doi.org/10.1080/13540602.2013.827361
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(1), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology*, 51-77. Washington, DC: American Psychological Association.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2016). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση* (Μ. Σακελλαρίου, Μετ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής έρευνας* (Π. Σακελλαρίου, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Bualar, J. (2015). What has gone wrong with inclusive education in Thailand? *Journal of Public Affairs*, 16(2), 156-161. doi.org/10.1002/pa.1563
- Buli-Holmberg, J., & Jeyaprabahan, S. (2016). Effective practice in inclusive and special needs education. *International Journal of Special Education*, 31(1), 119-134.
- Burke, J. R. (2014). *Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches* (5th ed.). London: Sage Publications.
- Γαλάνης, Π (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα: Θεματική ανάλυση. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 35(3), 416-421.

- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φίλοπούλου, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Manson, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, Μετ.) (2η εκδ.). Αθήνα: Όμιλος Ίων.
- Denzil, N. (1994). Triangulation. In N. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Emmel, N. (2013). *Sampling and Choosing Cases in Qualitative Research: a Realistic Approach*. London: Sage Publications.
- Enam, M.M., & Mohamed, A.H.H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 29(4-5), 976-985. DOI:10.1016/j.sbspro.2011.11.331
- Erten, O., & Savage, R. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (2), 221-233. doi.org/10.1080/13603111003777496
- Ευαγγέλου, Ο., & Μουλά, Ε. (2016). Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. *Έρκυνα : Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών –Επιστημονικών Θεμάτων*, 10, 155-165.
- Ευσταθίου, Μ.-Α. (2015). *Η Διάγνωση, η Αξιολόγηση, η Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία στην Ελλάδα και ο αγώνας για συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

- Εφραιμίδου, Σ., Καραγιαννίδης, Χ., & Κουμπής, Α. (2015). Παράγοντες που επιδρούν στη συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στο πλαίσιο διαδικτυακών κοινοτήτων. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 8(3), 153-184.
- Florian, L. (2009). Towards inclusive pedagogy. In: P. Hick, R., Kershner, & P. Farell (Eds.), *Psychology for inclusive education: new directions in theory and practice* (pp 38-51). London: Routledge Falmer.
- Fraenkel J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2014). *How to design and evaluate research in education* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ζώνιου- Σιδέρη (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2012). *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Gillberg, C., & Soderstrom, H. (2003). Learning Disabilities. *The Lancet*, 362,811-821.
- Gupta, S., & Rous, B. (2016). Understanding Change an Implementation: How Leaders can support Inclusion. *Young Children*. 82-92.
- Haider, S. I. (2008). Pakistani teachers' attitudes towards inclusion of students with special educational needs. *Pak J Med Sci*, 24(4), 632-636. <https://pjms.com.pk/issues/julsep08/pdf/teacher.pdf>
- Hammersley, M. (2010). Reproducing or constructing Some question about transcription in social research. *Qualitative Research*, 10(5), 553-569.
- Hammersley, M & Traianou, A. (2012). *Ethics in Qualitative Research: Controversies and Contexts*. London: Sage.

- Hammill, D.D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 120-124.
- Hastings R. P., & Oakford, S. (2003). *Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs*. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94.
- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc.
- Hehir, T., Grindal, T., & Eidelman, H. (2012). *Review of special education in the Commonwealth of Massachusetts*. Boston MA: Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. DOI:10.13140/RG.2.2.19735.98725
- Ίσαρη, Φ. & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλλιονίδου, Α. (2016, Δεκέμβριος 28). Διαφορές μεταξύ Ειδικής και Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. El Kratos GR. Ανακτήθηκε από: https://www.elkratos.gr/2016/12/blog-post_801.html
- Κατσέας, Β. (2020). Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συμπεριληπτικό σχολείο της νέας εποχής. *Νέος Παιδαγωγός*, 16, 210-218.
- Khochen, M. & Radford, J. (2012). Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/13603111003671665>
- King, R. (2004). Using templates in the thematic analysis of text. In Cassell, C, Symon, G (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research*, 257-270. London, UK: Sage.

Kirk, S.A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.

Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική ψυχολογία: εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. J. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75. doi.org/10.1080/10349120903537905

Κουντουριώτου, Π., Δημακοπούλου, Μ., & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2014). Στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο δικαίωμα των μαθητών με ε.ε.α στη συνεκπαίδευση: ερευνητική μελέτη. <https://doi.org/10.12681/edusc.198>

Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Theodoropoulou, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece : factors influencing Greek teachers' stance, *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413-421. DOI:10.1080/08856250802387422

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Levin, J. R. & O'Donnell, A. M. (1999). What to do about educational research's credibility gaps? *Issues in Education*, 5(2), 177-229.

Lincoln, Y. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

Μάμας, Χ. (2014). Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Στο: Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σ. 79- 95). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

- Marlina, M. (2017). Teacher's attitude and peer acceptance to children with special needs in inclusive primary schools, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 118, pp. 245-252. doi.org/10.2991/icset-17.2017.41
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κυριαζή, Μετ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3th ed.). London: Sage Publication.
- McLeskey, J., & Waldron, N. (2011). Educational programs for elementary students with learning disabilities: Can they be both effective and inclusive? *Learning Disabilities: Research & Practice*, 26(2), 60-66. doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00324
- Merriam, S. D. & Tisdell, J. E. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and implementation* (4th ed.). San Francisco: Jossey Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3th ed.). London: Sage Publications.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education. Using evidence- Based strategies*. London, UK: Routledge.
- Mitchell, D. (2010). *Education that fits: Review of international trends in the education of students with special educational needs (Final Report)*. University of Canterbury.
- Morrison, K. R. B. (1993). *Planning and Accomplishing School- centered Evaluation*. Norfolk: Peter Francis Publishers.

- Mulholland, J. & Wallace, J. (2003). Strenght, sharing and service: restoring and the legitimation of research texts. *British Educational Research Journal*, 29(1),5-23.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2017). Σχέσεις Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό : Εκκινώντας την έρευνα από τους Εκπαιδευτικούς. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 84-113.
- Neuman, W. L. (2000). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn and Bacon.
- O’Keeffe, S. B. (2012). *Examining practice for educating culturally and linguistic diverse exceptional populations in middle school inclusive settings*. Northern Arizona University, ProQuest Dissertations Publishing.
- Oluremi D. F. (2015). Inclusive Education Setting in Southwestern Nigeria: Myth or Reality? *Universal Journal of Educational Research*, 3(6), 368-374. DOI:10.13189/ujer.2015.030603
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Papalouka, A. (2011). *Secondary teachers’ understandings of dyslexia in England and Greece*. PhD thesis. University of Nottingham.
- Παπαναστασίου, Ε., & Παπαναστασίου, Κ. (2021). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (4^η εκδ.)*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open education- The Journal for Open and Distance education and Educational*

Technology, 4(1), 72-81. Ανακτήθηκε από:
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9726/9872>

Parker, N. K. (2004). The Quality Dilemma in Online Education. In: T. Anderson, F. Elloumi, *Theory and Practice of online learning*, 385-409. Athabasca, Canada.

Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Πισιήα-Πιερουλλή, Χ. (2015). Κριτική παρουσίαση μοντέλου κατανεμημένης ηγεσίας, το οποίο δύναται να εφαρμοστεί σε σχολική μονάδα. *Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: Βελτίωση και Ανάπτυξη Σχολικής Μονάδας*, 1(1), 33-39.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. doi.org/10.1080/08856250903450848

Reid, G. (2019). *Τρόποι Μάθησης και Συμπερίληψη*. (Επιμ. Μτφρ.: Δ. Στασινός). Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου.

Riga, M (2012). Teacher beliefs about teaching children with dyslexia/learning difficulties in mainstream primary schools in Greece. Retrieved from:
https://pure.manchester.ac.uk/ws/portalfiles/portal/54516161/FULL_TEXT.PDF

Robbins, S.P. & Judge, T.A. (2007). *Organizational Behavior*. Prentice Hall, Upper Saddle River.

Robinson, O. C., Demetre, J. D. & Corney, R. H. (2011). The variable experiences of becoming retired and seeking retirement guidance in the UK: A qualitative thematic analysis. *British Journal of Guidance and Counselling*, 39, 239-258.

- Schneider, B., Goldstein, H. W., & Smith, D. B. (1995). The ASA framework: An update. *Personnel Psychology*, 48, 747-774. doi:10.1111/j.1744-6570.1995.tb01780.x
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K.A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasyntesis of qualitative research. *Exceptional Children*. 73(4), 392-416.
<https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Sharma, A., & Dunay, A. (2018). An analysis on education for children with disabilities: A qualitative study on head-teachers, teachers and constructor-teachers perception towards inclusion in Hungary. *Journal of Andvanced Management Science*, 6(2), 117-123.
<http://www.joams.com/uploadfile/2018/0606/20180606025700980.pdf>
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταμοβλάσης, Δ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας με στοιχεία στατιστικής: Επιστημολογία, Θεωρία, Βασικές έννοιες, Σχεδιασμός και Ανάλυση Ερευνητικών Δεδομένων*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Στασινός, Δ. (2020). *Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027. Η Ελκυστική Εκδίπλωσή της στο Νέο Ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές (γ' αναθ. έκδ.)*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Strogilos, V. (2012). The cultural understanding of inclusion and its development within a centralized system. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), pp. 1241-1258.
- Stylianou, A. (2017). Absenting the absence(s) in the education of poor minority ethnic students: a critical realist framework. *International Journal of Inclusive Education*, 21(10), 975-990.
doi.10.1080/13603116.2017.1326178

- Symes, W., & Humphrey, N. (2011). The deployment, training and teacher relationships of teaching assistants supporting pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools. *British Journal of Special Education*, 38, 57-64. doi:10.1111/j.1467-8578.2011.00499
- Tange, H. (2016). Inclusive and exclusive knowledge practices in interdisciplinary international education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1097-1108. doi:10.1080/13603116.2016.1155660
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες- Διδακτικές Παρεμβάσεις (ηλεκτρ. Βιβλίο)*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <https://kesy.dra.sch.gr/images/pdfs/tzivinikou.pdf>
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Tsatsaroni, A., Vrettos, I., Kyridis, A., Katsis, A. & Linardos, P. (2011). Country Background Report, O.E.C.D. Project, Overcoming School Failure. Policies that work, www.oecd.org/edu/equity
- Τσιώλης, Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές- Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes Towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168.
- Vaismoradi, M. & Snelgrove, S. (2019). Theme in Qualitative Content Analysis and Thematic Analysis, *Qualitative Social Research*, 20(3), 1-13.

Wiling, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία: Εισαγωγή* (Ε. Αυγήτα, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.

Χρηστάκης, Κ. (2014). Σχολική Ένταξη και Ενσωμάτωση: Από τη Θεωρία στην Πράξη. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 65(3), 59-68.

Χριστοφοράκη Κ. (2008). «Πρόσβαση» – Η ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες στη σχολική διαδικασία. Αθήνα.

Zambelli, F., & Bonni, R. (2007). Beliefs of teachers in Italian schools concerning the inclusion of disabled students: a Q-sort analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 351-166. <https://doi.org/10.1080/0885625042000262505>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Έγγραφο ενημέρωσης και συγκατάθεσης των εκπαιδευτικών στην έρευνα

Η παρούσα ερευνητική εργασία διεξάγεται στο πλαίσιο του Διαπανεπιστημιακού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Λευκωσίας σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Πατρών. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για την μεταπτυχιακή μου έρευνα με τίτλο «Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες». Σκοπός της μελέτης μου είναι η διερεύνηση των πεποιθήσεων και των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την συμπερίληψη, τις προϋποθέσεις και τις πρακτικές εφαρμογής της, καθώς και για τα αποτελέσματα που απορρέουν από αυτή την εκπαιδευτική πολιτική στο ελληνικό σχολείο.

Για την συλλογή των δεδομένων είναι αναγκαία η περάτωση της συνέντευξης, που κατά μέσο όρο θα διαρκέσει 20 λεπτά και θα τελεστεί είτε δια ζώσης είτε τηλεφωνικά, ανάλογα με τις διαθέσιμη μέρα και ώρα των συμμετεχόντων. Για την συλλογή των δεδομένων είναι απαραίτητη η ηχογράφηση των συνεντεύξεων, προκειμένου να μελετηθούν, διατηρώντας την ανωνυμία των συμμετεχόντων και διαβεβαιώνοντάς για την καταστροφή του ηχογραφημένου υλικού μετά το πέρας της ανάλυσής τους. Έπειτα, σε δεύτερο στάδιο θα ακολουθήσει η διαδικασία της παρατήρησης, η οποία θα αφορά τρεις διδακτικές ώρες, που θα καθοριστούν ύστερα από συνεννόηση με τους συμμετέχοντες, με σκοπό τη συλλογή δεδομένων για ερευνητικούς σκοπούς.

Μολονότι η συμμετοχή σας είναι προαιρετική σας ενημερώνουμε ότι οι απαντήσεις σας είναι πολύτιμες για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης. Σε περίπτωση που επιθυμείτε να συμμετέχετε στην ερευνητική διαδικασία, διατηρείτε το δικαίωμα διακοπής οποιαδήποτε στιγμή.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμβολή σας στην μελέτη μου.

Σιδέρη Πηνελόπη

Ονοματεπώνυμο συμμετέχοντος

Υπογραφή



Ο βασικός σκελετός της ημι-δομημένης συνέντευξης

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

A. Δημογραφικά

Φύλο: Γυναίκα/Άνδρας

Ηλικία: 25-35, 35-45, 45-55, 55-65, 65 και άνω

Βασικό πτυχίο

Μεταπτυχιακές ή άλλες σπουδές

Επιμόρφωση στην Ε.Α

Χρόνια προυπηρεσίας: 5-10, 11-15, 16-20, 25-30, 30 και άνω

Παρουσία μαθητή με ΕΜΔ στην τάξη σας: ΝΑΙ/ΟΧΙ

Έχετε τώρα μαθητή με ΕΜΔ: ΝΑΙ/ΟΧΙ

B. Ερωτήσεις σχετικές με το θέμα

1. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη μαθητών με ΕΜΔ:

-Τι σημαίνει, κατά την άποψη σας, η έννοια της συμπερίληψης;

-Πιστεύετε ότι εφαρμόζεται συμπεριληπτική πρακτική στο γυμνάσιο στο οποίο εργάζεστε;

-Η διαφορετικότητα των μαθητών, κατά τη γνώμη σας, αποτελεί πρόβλημα ή εμπλουτισμό της σχολικής τάξης;

-Πως αντιλαμβάνεστε τον όρο Μαθησιακές Δυσκολίες;

-Ποιες περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών αφορούσαν κάποιον μαθητή που είχατε ή έχετε; Ποια τα χαρακτηριστικά τους; Πως τις αντιμετωπίσατε;

2. Προϋποθέσεις και ρόλος του εκπαιδευτικού:

-Ποιες θα ήταν οι ιδανικές προϋποθέσεις για την ύπαρξη πλαισίου συμπερίληψης στα σχολεία;

-Η περίπτωση του κάθε μαθητή με ΕΜΔ διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο; Υπάρχουν εύκολες και δύσκολες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

-Στη σχολική σας μονάδα υπάρχει αυτονομία στην οργάνωση και διοίκηση; Το γεγονός αυτό θα ήταν ιδανικό για την επίτευξή της;

-Ποιος είναι ο ρόλος ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού, κατά την άποψή σας;

-Πιστεύετε ότι οι μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης είναι αρμοδιότητα των καθηγητών ειδικής ή γενικής τάξης;

3. Αποτίμηση της ισχύουσας κατάστασης της συμπεριληπτικής πολιτικής:

ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

- Πιστεύετε ότι τα παιδιά με ΕΜΔ ωφελούνται από την συνεκπαίδευση; Αν ναι, πως;/ Αν όχι, γιατί;
- Κατά την άποψη σας οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης ωφελούνται από την συνεκπαίδευση με μαθητές ΕΜΔ;
- Πιστεύετε ότι η συμπερίληψη επηρεάζει αρνητικά τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών;

ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΜΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ

- Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες εφαρμογής της συμπερίληψης;
 - Τι σας δυσκολεύει περισσότερο στην διαχείριση μιας ετερογενούς τάξης;
 - Αποτελεί εμπόδιο το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να αναλάβει δράση με βάση τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος;
- Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι σημαντικό για το οποίο δεν ερωτηθήκατε;

Κατά τη γνώμη σας, ποιες είναι οι ιδανικές προϋποθέσεις για την ύπαρξη ενός πλαισίου συμπερίληψης στα σχολεία;

Σίγουρα οι γνώσεις. Εγώ πιστεύω ότι τα πάντα ξεκινάνε προσωπικά από τον εκπαιδευτικό. Εεε όχι με την έννοια του ότι τον φορτώνω με πράγματα, αλλά με την με την λειτουργία του. Δηλαδή αν ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επικοινωνήσει με την οικογένεια του παιδιού, να έχει μια καλή σχέση με τους συναδέλφους του, ώστε να ανταλλάσσουν απόψεις, να έχει μια σωστή επιμόρφωση...δεν γίνεται να μην επιμορφωνόμαστε συνέχεια. Όταν αγαπάς αυτό που κάνεις...Αλλά από εκεί και πέρα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την υλικοτεχνική υποδομή για να μπορέσει να δουλέψει. Ο χρόνος ποτέ δεν μας φτάνει η αλήθεια είναι. Τα παιδιά αυτά χρειάζονται περισσότερη προσπάθεια. Πιστεύω πάρα πολύ στη συνεργασία με τους γονείς. Κάποιες φορές για τα παιδιά τους έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες ή να αρνούνται ότι υπάρχει κάποιο ζήτημα.

Η περίπτωση του κάθε μαθητή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διδασκαλία;

Υπάρχουνε κάποιες περιπτώσεις που είναι δύσκολες, τώρα δεν θα κρυφτούμε κιόλας. Να πούμε τα πράγματα όπως είναι αν είναι. Κάποιος πολύ δύσκολες περιπτώσεις και με μαθησιακά και με ψυχο-συναισθηματικά... Βλέπω δυστυχώς ότι όσο περνούν τα χρόνια οι περιπτώσεις αυτές αυξάνονται, δεν τις βλέπω να μειώνονται. Είναι πιο δύσκολη εποχή μας; Ποιο πολλά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες; Πολλές φορές μας μας δυσκολεύουνε τέτοια παιδιά, πιο πολύ αυτά που έχουνε θέματα ψυχολογικά πάρα αυτά που έχουνε γνωστικά, δηλαδή αυτά που έχουν δυσλεξία είναι πιο απλές περιπτώσεις κατά την άποψή μου. Δεν είναι τόσο δύσκολες.

Οι μαθητές τώρα τυπικής ανάπτυξης πιστεύετε ότι ωφελούνται από την συνεκπαίδευση;

Τι να σου πω τώρα. Όσον αφορά στο γνωστικό κομμάτι, μπορεί και ναι μπορεί και όχι. Αλλά δεν είμαι σίγουρη να σου απαντήσω αλήθεια. Θα έλεγα όμως ότι όσον αφορά το κομμάτι «αποδέχομαι, συμβιώνω, συνεργάζομαι, μαθαίνω να ερευνώ, να συναισθάνομαι τον άλλον που μπορεί να είναι διαφορετικός» σίγουρα εξελίσσονται. Μαθαίνουν να σέβονται το χώρο και τον χρόνο του άλλου και εγώ αυτό το θεωρώ πολύ σημαντικό. Τώρα το γνωστικό κομμάτι, αν θέλουμε να έχουμε ταχύτητες είναι δύσκολο, γιατί έτσι και αλλιώς όλοι οι μαθητές έχουν διαφορετικές ανάγκες και όταν έχεις 25 παιδιά, το έργο σου δεν είναι εύκολο. Θα έλεγα λοιπόν ότι όλοι βοηθιούνται και επωφελούνται με την συμπερίληψη.

Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες εφαρμογής της;

Ένα κομμάτι είναι ο χρόνος, μέσα σε 45' πρέπει να κάνεις ένα σωρό πράγματα, να εξετάσεις, να παραδόσεις. Τα τμήματα είναι μεγάλα, 25 και 27 παιδιά σε κάθε τάξη, δεν προλαβαίνεις. Βλέπεις ότι τα παιδιά έχουν κάποιες ανάγκες και εσύ πρέπει να τις ακολουθήσεις, δεν βγαίνουν όλα, όπως θα θέλαμε ιδανικά. Με λιγότερα παιδιά σίγουρα θα γινόταν καλύτερη δουλειά. Και πάλι καλά εγώ είμαι Θεολόγος και δεν έχω τόσο το άγχος της ύλης και το μάθημά μου μου δίνει την ευκαιρία να κάνω δράσεις και ότι άλλο θέλω. Φυσικά είναι και ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός που λείπει. Πρέπει να φέρουμε εμείς υπολογιστή, να βρούμε τη λύση. Ένας ανασταλτικός παράγοντας, για να πω για τον εαυτό μου, είναι όταν δεν γνωρίζεις κάποια πράγματα. Χρειάζεται και πολύ οργάνωση και εξατομικευμένη προσέγγιση που θέλει χρόνο...

Τι σας δυσκολεύει περισσότερο σε μια ετερογενή τάξη;

Πέρα από τον χρόνο και την πολυάριθμη τάξη με δυσκολεύει που δεν έχω τα μέσα για να κάνω το μάθημα μου όπως το θέλω. Πάντα, όταν φεύγω από την τάξη, κοιτάω πίσω μου τι έκανα αυτή

την ώρα, νιώθω ότι έχω μία ευθύνη. Ούτε ο χρόνος μου φταίει, ούτε τα παιδιά...είμαι και εγώ που μπορώ και καλύτερα. Καμιά φορά κοιτάω να κάνω το μάθημα και δεν αντιλαμβάνομαι κάτι, δε βάζω τον εαυτό μου να ζοριστεί να βρει έναν τρόπο.

