



ΕΘΝΙΚΟ & ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Απόψεις τελειόφοιτων φοιτητών
Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδικής Αγωγής»
για την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση



Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Αγλαΐα Δ. Δημητροπούλου
A.M.: 131102

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Παναγιώτα Παπαδιαμαντάκη

ΑΘΗΝΑ 2017

ΕΘΝΙΚΟ & ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Απόψεις τελειόφοιτων φοιτητών
Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδικής Αγωγής»
για την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Αγλαΐα Δ. Δημητροπούλου
Α.Μ.: 131102

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Παναγιώτα Παπαδιαμαντάκη

ΑΘΗΝΑ 2017

Η ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας συγχρηματοδοτήθηκε μέσω του Έργου «Υποτροφίες ΙΚΥ» από πόρους του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ) του ΕΣΠΑ, 2007-2013. Η συγχρηματοδότηση έγινε στο πλαίσιο της Πράξης με τίτλο «Πρόγραμμα χορήγησης υποτροφιών του ΙΚΥ με διαδικασία εξατομικευμένης αξιολόγησης»-Οριζόντια Πράξη ακαδημαϊκού έτους 2013-2014 για Μεταπτυχιακές Σπουδές Α΄ Κύκλου (επιπέδου Μάστερ) στην Ελλάδα και το εξωτερικό.

Στον Στέλιο, στον Μάκη, στην Ευγενία, στη Μιχαηλία, στον Νικηφόρο, στον
Θοδωρή, στον Ιάσονα Τ., στον Θανάση, στον Δημήτρη, στον Μάρκο, στον Γιάννη,
στον Αλέξανδρο, στον Λεωνίδα, στον Νικόλα, στην Αριάδνη, στη Νάγια, στην
Εμμανουέλα, στην Υβόννη, στην Ελευθερία, στον Ιάσωνα,
στη Μιχαέλα, στη Ζωή, στη Σοφία, στον Φίλιππο, στη Σωτηρία, στη Μαρένα,
στον Κωνσταντίνο Κ.,
στην Κατερίνα, στον Νίκο, στην Κωνσταντίνα, στην Ιωάννα, στον Χρήστο, στη
Σιλβάνα, στον Γιώργο, στη Σωτηρία, στον Θεοτόκη, στη Φρίντα, στη Βαθιάνα, στη
Βούλα, στον Παναγιώτη, στην Ηλιάνα,
στη Μαρία, στη Διονυσία, στον Θοδωρή Σ.,
στον Κωνσταντίνο Α., στον Σταμάτη...,
οι οποίοι πέρα από μαθητές μου αυτά τα χρόνια,
ήταν μακράν και οι καλύτεροι δάσκαλοί μου!

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑμεΑ= Άτομα με Αναπηρία

Δ.Α.Φ.= Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Δ.Ε.Π./Υ.= Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα

Ε.Α.Ε.= Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Ε.Σ.Π.Α.= Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς

Ι.Κ.Υ.= Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών

Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.= Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης

Ο.Η.Ε.= Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών

Π.Μ.Σ.= Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Π.Ο.Υ.=Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας

Π.Τ.Ε.Α.= Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

Σ.Δ.Ε.Υ.= Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης

Σ.Μ.Ε.Α.Ε.= Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Τ.Ε.Α.Π.Η.= Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

Τ.Ε.Κ.Π.= Τμήμα Εκπαιδευτικής Κοινωνικής Πολιτικής

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών μου για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην «Ειδική Αγωγή» που απονέμει το Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Α.Π.Η.) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους αυτούς τους ανθρώπους που συνέβαλαν στη διεκπεραίωση της παρούσας εργασίας και που υπήρξαν πολύτιμοι αρωγοί σε αυτή την προσπάθειά μου. Συγκεκριμένα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διδάσκοντες του Π.Μ.Σ. «Ειδική Αγωγή» για τις πολύτιμες γνώσεις που μου παρείχαν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου, καθώς και για τους νέους ορίζοντες που μου άνοιξαν στην πορεία προς την επιστημονική γνώση.

Οφείλω, επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους φοιτητές και τις φοιτήτριες που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς μου για τον πολύτιμο χρόνο και την προθυμία τους να με βοηθήσουν στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας. Ευχαριστώ και τους διδάσκοντες καθηγητές των υπό μελέτη Π.Μ.Σ «Ειδικής Αγωγής», οι οποίοι μου επέτρεψαν τη διανομή ερωτηματολογίων εν ώρα μαθήματος και διευκόλυναν σημαντικά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω και το Ι.Κ.Υ. για την πολύτιμη αρωγή και στήριξή του όλα αυτά τα χρόνια των σπουδών μου. Εύχομαι να συνεχίσει το αξιόλογο έργο του στηρίζοντας τον τομέα της εκπαίδευσης και επιβραβεύοντας τις προσπάθειες πολλών φοιτητών.

Τέλος, θα ήθελα οπωσδήποτε να ευχαριστήσω ιδιαίτερα και την οικογένειά μου, τους γονείς και τα αδέρφια μου, που είναι δίπλα μου σε όλες τις αποφάσεις και φάσεις της ζωής μου. Χωρίς τη βοήθειά τους η εργασία αυτή θα ήταν αδύνατον να εκπονηθεί.

Αγλαΐα Δ. Δημητροπούλου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	9
ABSTRACT	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	16
1.1. Ορισμός και μοντέλα της αναπηρίας	16
1.1.1. Ορισμός της αναπηρίας.....	16
1.1.2. Μοντέλα αναπηρίας.....	18
1.1.2.1. Το ιατρικό ή ατομικό μοντέλο.....	19
1.1.2.2. Το κοινωνικό μοντέλο	21
1.1.2.3. Σύγκριση Ιατρικού/Ατομικού και Κοινωνικού Μοντέλου Αναπηρίας	23
1.1.3. Άλλες ερμηνευτικές προσεγγίσεις της αναπηρίας.....	25
1.2. Η έννοια και οι αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης	26
1.2.1. Η έννοια της ένταξης στην εκπαίδευση.....	26
1.2.2. Ένταξη vs Ενσωμάτωση.....	27
1.2.3. Προϋποθέσεις για την επίτευξη της ένταξης	29
1.3. Έρευνες σχετικά με τις απόψεις για την αναπηρία και την ένταξη	31
1.3.1. Απόψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για την αναπηρία και την ένταξη	31
1.3.2. Απόψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την αναπηρία και την ένταξη	34
2. ΙΣΤΟΡΙΚΟΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	36
2.1. Διεθνές πλαίσιο για την ενταξιακή εκπαίδευση	36
2.2. Εκπαιδευτική πολιτική για την ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	37
2.3. Κριτική αποτίμηση εκπαιδευτικών ενταξιακών πρακτικών στην Ελλάδα.....	42
2.3.1. Χαρακτήρας Εκπαιδευτικού Συστήματος	42
2.3.2. Διά Βίου Εκπαίδευση.....	42
2.3.3. Εκπαιδευτικό Προσωπικό.....	43
2.3.4. Δομές Ειδικής Αγωγής και Ένταξης.....	43
2.4. Σπουδές περί ειδικής αγωγής και ένταξης στην Ελλάδα.....	45

3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	49
3.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	49
3.2. Ερευνητικά ερωτήματα	49
3.3. Μέθοδος	50
3.4. Ερευνητικό εργαλείο	51
3.4.1. Σχεδιασμός και διαμόρφωση ερωτηματολογίου	52
3.4.2. Παρουσίαση του ερωτηματολογίου της έρευνας.....	54
3.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα	55
3.6. Διεξαγωγή έρευνας	55
3.7. Δείγμα.....	56
3.8. Στατιστική επεξεργασία.....	57
3.9. Περιορισμοί παρούσας έρευνας	58
3.10.Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις.....	59
4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	60
4.1. Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των συμμετεχόντων	60
4.2. Απόψεις μεταπτυχιακών φοιτητών για την αναπηρία	67
4.3. Απόψεις μεταπτυχιακών φοιτητών για την ενταξιακή εκπαίδευση	71
4.4. Διαφορές στις απόψεις ανάλογα με το ΠΜΣ φοίτησης.....	80
5. ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	84
6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	88
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	92
Ξενόγλωσση	92
Ελληνική	95
Νομοθεσία	99
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	100
Ερωτηματολόγιο έρευνας	101

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εποχή μας οι κοινωνίες επιδεικνύουν ιδιαίτερη ευαισθησία απέναντι στην ανάγκη για γενίκευση της εκπαίδευσης σε όλα ανεξαρτήτως τα μέλη τους. Αυτό σημαίνει ότι γίνεται διεθνώς όλο και πιο έντονη η συζήτηση για την ενταξιακή εκπαίδευση, ως μια νέα προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Με τον όρο «ενταξιακή εκπαίδευση» γίνεται αναφορά σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα που παρέχει ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως. Η ενταξιακή εκπαίδευση προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας και είναι συνυφασμένη με κοινωνίες ισότητας.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, καθοριστικό ρόλο στην προώθηση και την εφαρμογή της ένταξης –όπως και κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης άλλωστε– διαδραματίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως οι βασικότεροι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γενικά, αλλά και των ειδικών παιδαγωγών ειδικότερα εφόσον αυτοί έχουν επιφορτιστεί πολύ περισσότερο με την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτελεί παράγοντα μείζονος σημασίας για τη διαμόρφωση των απόψεων και των στάσεων τους απέναντι στο θεσμό της ένταξης και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν μετέπειτα στην καθημερινή διδακτική πράξη. Επομένως, ο ενταξιακός προσανατολισμός των Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Ειδική Αγωγή» είναι άμεσα συνδεδεμένος με την μετέπειτα αποτελεσματική εφαρμογή ή όχι των αρχών της ένταξης στην πράξη.

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων 138 τελειόφοιτων μεταπτυχιακών φοιτητών Ειδικής Αγωγής της Ελλάδας για την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση. Με βάση τα δεδομένα της έρευνας, τον σκοπό και παράλληλα τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν, η ποσοτική μέθοδος, και συγκεκριμένα η χρήση ερωτηματολογίου για τη συγκέντρωση των πληροφοριών, κρίθηκε η καταλληλότερη μέθοδος προσέγγισης. Στην παρούσα έρευνα η στατιστική ανάλυση των ευρημάτων έγινε με το στατιστικό πακέτο ανάλυσης δεδομένων SPSS, με τη βοήθεια του οποίου κατασκευάστηκαν πίνακες πολλαπλών δεδομένων, υπολογίστηκαν οι συχνότητες N, καθώς επίσης και οι παραμετρικές συχνότητες χ^2 .

Λέξεις-κλειδιά: απόψεις μεταπτυχιακών φοιτητών, αναπηρία, ενταξιακή εκπαίδευση, ειδική αγωγή, ιατρικό/κοινωνικό μοντέλο.

ABSTRACT

Nowadays, societies show increased sensitivity to the need for widespread education to all irrespective of their members. This means there has been an increasing interest at a global level in inclusive discourse seen as a new educational approach reflecting the heterogeneity of the students' population. Inclusive education refers to an education system that provides opportunities to all students without exception, promotes acceptance of diversity and is interwoven with societies of equality.

According to international research, teachers as key players in the educational process are crucial to implementation of any educational reform and thus to promoting inclusion. The education of teachers in general and of special educators especially, as if they are more involved with the education of children with disabilities or special educational needs, is a major factor in shaping their attitudes towards the institution of integration. It affects to a great extent the teaching practices that they subsequently apply to the daily teaching practice. Therefore, the inclusive character of Postgraduate Programs of "Special Education" is directly linked to the subsequent effective implementation or not of the principles of inclusion into practice.

The purpose of this research is to investigate the views of 138 postgraduates of 6 Greek Master Degree Courses of Special Education for disability and inclusive education. Based on the survey data, the purpose and the research questions, the quantitative method -and particularly the use of a questionnaire to gather information- was considered as the most appropriate method of this approach. In this investigation, the statistical analysis of the findings were made by the statistical data analysis package SPSS, with the help of which multiple data tables were produced, frequencies N were calculated, as well as the parametric frequencies χ^2 .

Keywords: *post-graduate students' opinions, inclusive education, special education, disability, medical/social model.*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ένταξη παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες σε παγκόσμιο επίπεδο. Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μια νέα προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που αναφέρεται σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο παρέχει ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως, προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας και είναι συνυφασμένη με κοινωνίες ισότητας.

Σημαντικό ρόλο για την προώθηση και την εφαρμογή των αρχών της ένταξης διαδραματίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως οι βασικότεροι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο τρόπος με τον οποίο εκπαιδεύονται οι εκπαιδευτικοί γενικά, αλλά και οι ειδικοί παιδαγωγοί ειδικότερα, φαίνεται να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις απόψεις και των στάσεις τους απέναντι στο θεσμό της ένταξης, όπως και τις διδακτικές πρακτικές που αυτοί εφαρμόζουν μετέπειτα στην καθημερινή διδακτική πράξη (Nes, 2000).

Σύμφωνα με τους Florian και Rouse (2009), σκοπός της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι η προετοιμασία τους για ένα επάγγελμα που βασίζεται στην ατομική αλλά και στη συλλογική ευθύνη για βελτίωση της μάθησης και της συμμετοχής όλων των παιδιών. Με βάση αυτή την παραδοχή, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να θεωρεί και να αντιμετωπίζει όλα τα παιδιά ως διαφορετικά και να δίνει σε όλα ισότιμες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής στην τάξη αλλά και στη σχολική ζωή γενικότερα.

Άμεσα συνδεδεμένη με αυτή την παραδοχή είναι και η θέση της Ballard (2003) ότι η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί θέμα κοινωνικής δικαιοσύνης και ως τέτοια θα πρέπει να διδάσκεται στους εκπαιδευτικούς. Βασική προϋπόθεση είναι να κατανοήσουν κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους το ευρύτερο ιστορικό, κοινωνικοπολιτιστικό και ιδεολογικό πλαίσιο που δημιουργεί και συντηρεί διακρίσεις και καταπιεστικές συμπεριφορές σε μερικές ομάδες μαθητών.

Σε αυτή τη λογική κινείται και ο Ainscow (1995) που υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδεύονται και να καταρτίζονται στη δημιουργία ενταξιακών τάξεων τέτοιων, ώστε η έμφαση να δίνεται στο σύνολο και όχι στο άτομο. Ενδεικτικά, θα πρέπει να προετοιμάζονται για τον σχεδιασμό ομαδικών δραστηριοτήτων και για την

ενεργοποίηση όλου του δυναμικού της τάξης, καθώς κάθε μαθητής μπορεί να συνεισφέρει στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από τις δικές του εμπειρίες.

Κατά τη διάρκεια των σπουδών τους οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενημερώνονται για θέματα κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας και να μάθουν να ερμηνεύουν τη σχολική αποτυχία με βάση την εκπαιδευτική διαδικασία και όχι με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών τους (Oliver, 1988). Οι Peters και Reid (2009) προτείνουν την εφαρμογή ενός μοντέλου συνηγορίας (advocacy model) στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, με σκοπό οι εκπαιδευόμενοι να συνδυάσουν τις βασικές αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης με αυτές των Σπουδών περί Αναπηρίας.

Ωστόσο, το θεωρητικό υπόβαθρο δεν είναι από μόνο του αρκετό. Οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να δοκιμάσουν στην πράξη διδακτικές προσεγγίσεις με διαφοροποίηση. Μόνο έτσι θα ανατραπεί η αντίληψή τους ότι δεν είναι σε θέση να εκπαιδεύσουν όλα τα παιδιά (Florian, 2009).

Επομένως, από τα προαναφερθέντα καθίσταται σαφές ότι ο ενταξιακός προσανατολισμός των προγραμμάτων σπουδών στην «Ειδική Αγωγή» είναι άμεσα συνδεδεμένος με την μετέπειτα αποτελεσματική εφαρμογή ή όχι των αρχών της ένταξης στην πράξη. Η κατάλληλη εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και μέσα από μαθήματα με ενταξιακό προσανατολισμό, μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τις απόψεις και τις στάσεις τους προς αυτή την κατεύθυνση και άρα και τις μετέπειτα πρακτικές τους μέσα στις σχολικές τάξεις. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θέλει να λειτουργεί ενταξιακά είναι σημαντικό να διαθέτει εκπαιδευτικούς που διαπνέονται από ενταξιακό πνεύμα και αντιλήψεις.

Στο ελληνικό πλαίσιο, όπως αναφέρουν οι Zoniou-Sideri & Vlachou (2006), οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι αυτοί που ως «ειδικοί» φαίνεται να έχουν την μεγαλύτερη ευθύνη για την εφαρμογή της ένταξης στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Άρα, μείζονος σημασίας για την εφαρμογή των αρχών της ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο τρόπος με τον οποίο εκπαιδεύονται οι ειδικοί παιδαγωγοί στα δύο προπτυχιακά και στα πολλά περισσότερα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών που έχουν ιδρυθεί στην Ελλάδα και λειτουργούν για αυτό το σκοπό. Ο αριθμός και η σύνθεση των διδασκόμενων μαθημάτων για τη λήψη πτυχίου, το περιεχόμενο και ο τρόπος διεξαγωγής τους, ο τρόπος προσέγγισης της ενταξιακής εκπαίδευσης σε ένα ή περισσότερα μαθήματα, ο τρόπος σύνδεσης των πληροφοριών

μεταξύ των μαθημάτων αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση ενταξιακών ή μη απόψεων και στάσεων στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής.

Σύμφωνα με την Baglieri (2008), τα προγράμματα σπουδών που εστιάζουν στην παροχή γνώσεων για τις κατηγορίες των αναπηριών και στην παροχή πρακτικών που στηρίζονται στο ιατρικό μοντέλο κρίνονται λιγότερο αποτελεσματικά για την κατανόηση της αξίας της ενταξιακής εκπαίδευσης από τους μελλοντικούς ειδικούς παιδαγωγούς. Αντίθετα, προγράμματα που στηρίζονται στο κοινωνικό μοντέλο και προσφέρουν κριτική ανάλυση της αναπηρίας μέσα από απόψεις των ίδιων των ανάπηρων ατόμων, ενθαρρύνουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν την ενταξιακή εκπαίδευση ως μια ηθικά επιβεβλημένη ανάγκη. Μόνο έτσι αυτοί θα εφαρμόσουν αργότερα ενταξιακές πρακτικές σε σχολεία με κλίμα διαχωρισμού.

Άρα, για την επίτευξη της ενταξιακής εκπαίδευσης καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν τα προγράμματα σπουδών εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Κάθε συστηματική μορφή εκπαίδευσης εκπαιδευτικών αντανakλά αντιλήψεις για το πώς αντιμετωπίζει ο φορέας οργάνωσής της το σχολικό σύστημα, τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης, τον εκπαιδευτικό, τον διδακτικό και κοινωνικοποιητικό του ρόλο (Παπαναούμ, 1994).

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα θέτει ως σκοπό της να διερευνήσει το κατά πόσο στην Ελλάδα οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής εκπαιδεύονται με βάση τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, με τη χρήση ερωτηματολογίου θα διερευνηθούν οι απόψεις τελειόφοιτων φοιτητών έξι αναγνωρισμένων στην Ελλάδα Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών Ειδικής Αγωγής για την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση. Απώτερος σκοπός αυτής της έρευνας είναι να διαπιστωθεί το κατά πόσο οι σπουδές σε αυτά τα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών συντελούν στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών με ενταξιακό προσανατολισμό, αλλά και να συμβάλει στην αλλαγή των απόψεων και των πρακτικών όσο το δυνατόν περισσότερων εκπαιδευτικών με στόχο την προώθηση της ένταξης και την αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Άλλωστε σκοπός της διεξαγωγής μιας έρευνας δεν είναι μόνο η ανακάλυψη νέας γνώσης, αλλά και η συνεισφορά της στην αντιμετώπιση εκπαιδευτικών προκλήσεων (Verma & Mallick, 2004).

Η πραγματοποίηση μιας τέτοιας έρευνας καθίσταται ενδιαφέρουσα και αναγκαία, δεδομένου ότι το ζήτημα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής θεωρείται

ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μετέπειτα στάση τους απέναντι στην ένταξη όλων των παιδιών στο γενικό σχολείο (Avramidis & Norwich, 2002). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα, αν οι εκπαιδευτικοί αναπτύξουν πρακτικές ένταξης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, αυτές στη συνέχεια μεταφέρονται και στην πρακτική τους στο χώρο του σχολείου (Haug, 2003).

Η παρούσα εργασία για τη διερεύνηση των απόψεων των τελειόφοιτων φοιτητών έξι ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής της Ελλάδας θα αναπτυχθεί σε έξι συνολικά κεφάλαια. Η διάρθρωση της εργασίας είναι η εξής:

Στο πρώτο κεφάλαιο προσδιορίζονται εννοιολογικά οι όροι της αναπηρίας και της ένταξης. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα κυριότερα μοντέλα για την αναπηρία και οι βασικές διαφορές τους, ενώ στη συνέχεια προσδιορίζονται και οι βασικές αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται το ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο του θέματος. Ειδικότερα, παρουσιάζεται αρχικά το διεθνές νομοθετικό πλαίσιο για την ενταξιακή εκπαίδευση, ενώ ακολουθούν οι κυριότερες νομοθετικές ρυθμίσεις που έχουν γίνει ιστορικά και στην Ελλάδα για την ειδική αγωγή και την ένταξη. Επιπλέον, το θεσμικό πλαίσιο προσεγγίζεται και μέσα από μια κριτική σκοπιά. Στο τέλος του ίδιου κεφαλαίου γίνεται η επισκόπηση ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών (εν ενεργεία αλλά και φοιτητών) για την ένταξη και την αναπηρία.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται διεξοδικά η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας, οι λόγοι επιλογής του ερωτηματολογίου ως μεθοδολογικού εργαλείου και η παρουσίασή του, το δείγμα, η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας και η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση και τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα, περιγράφονται τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου της έρευνας και γίνονται συγκριτικές αναλύσεις κάποιων από αυτών των δεδομένων και ως προς το ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής που παρακολουθούν οι φοιτητές του δείγματος. Επιπλέον, γίνεται παράθεση πινάκων και γραφημάτων που βοηθούν στην πληρέστερη παρουσίαση και κατανόηση των αποτελεσμάτων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας που έλαβε χώρα, ενώ στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα πιο σημαντικά συμπεράσματα της παρούσας εργασίας.

Τέλος, ακολουθεί η ξενόγλωσση και ελληνική βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για τη θεωρητική τεκμηρίωση της έρευνας, καθώς και το παράρτημα όπου βρίσκονται συμπληρωματικά στοιχεία που αφορούν την έρευνα, όπως το ερωτηματολόγιο.

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Σε αυτό το κεφάλαιο προσδιορίζονται εννοιολογικά οι όροι της αναπηρίας και της ένταξης. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα κυριότερα μοντέλα για την αναπηρία, οι βασικές διαφορές τους και έπειτα παρατίθενται οι βασικές αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης.

1.1. Ορισμός και Μοντέλα της Αναπηρίας

1.1.1. Ορισμός της αναπηρίας

Ο ορισμός των εννοιών συνιστά μια πολύπλοκη, αλλά ταυτόχρονα και μια μείζονος σημασίας διαδικασία, διότι οι ορισμοί εμπεριέχουν πολιτικό λόγο και ιδεολογικές απόψεις από διάφορα πολιτικά και κοινωνικά στρώματα. Οι απόψεις αυτές αντανακλώνται και στο χώρο της εκπαίδευσης (Vlachou, 1997).

Η προσπάθεια για έναν σαφή ορισμό της έννοιας της αναπηρίας συναντά πολλά εμπόδια, διότι πρόκειται για ένα πολύπλοκο φαινόμενο που διαφοροποιείται ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτικές αντιλήψεις που επικρατούν σε κάθε εποχή και σε κάθε κοινωνία (Σούλης, 2002). Όπως αναφέρει και η Allan (1996), οι ορισμοί της αναπηρίας αλλάζουν διότι διατυπώνονται μέσα σε συγκεκριμένες ιστορικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες κάθε φορά, οι οποίες επίσης διαφοροποιούνται με την πάροδο του χρόνου. Η διατύπωση πολλών και διαφορετικών ορισμών για την αναπηρία σχετίζεται επίσης ως ένα βαθμό και με το πλήθος των επιστημονικών κλάδων που ασχολούνται με αυτήν, όπως η ιατρική, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία και η παιδαγωγική. Επομένως, συχνά παρατηρούνται πολλές, συχνά διαφορετικές ή και αντίθετες μεταξύ τους απόψεις για το τι είναι η αναπηρία, όπως και για τον τρόπο που οι ανάπηροι θα πρέπει να αντιμετωπίζονται στην κοινωνία.

Τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει πράγματι ένας έντονος διάλογος στο χώρο της ειδικής αγωγής για τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται η αναπηρία. Υπάρχουν πλέον αρκετές διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις για τον όρο «αναπηρία», αλλά κατ' επέκταση και για τις συνέπειές του για τα άτομα με αναπηρία. Πρόκειται για διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα που συχνά είτε έρχονται σε σύγκρουση είτε αλληλοεπηρεάζονται.

Ο Townsend (1979) ταξινομεί τους ορισμούς περί αναπηρίας σε 5 γενικές κατηγορίες: α) ανωμαλία ή απώλεια, β) κλινική κατάσταση, γ) λειτουργικός περιορισμός, δ)

απόκλιση και ε) μειονέκτημα. Κανένας από αυτούς δεν μπορεί να κριθεί σωστός ή λανθασμένος και όλοι επιδέχονται κριτικής.

Σύμφωνα με τον Fulcher (1996), η αναπηρία είναι μια έννοια με την οποία το εκάστοτε κράτος πρόνοιας ρυθμίζει και κανονίζει τη ζωή κάποιων πολιτών του, οι οποίοι μάλιστα αυξάνονται αριθμητικά ολοένα και περισσότερο. Πρόκειται, λοιπόν, για μια πολιτική και κοινωνική κατασκευή που χρησιμοποιείται για τη ρύθμιση –σε ένα μεγάλο βαθμό- της ζωής των πολιτών με αναπηρία.

Το 1980 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.) υιοθέτησε ένα σύστημα ταξινόμησης της αναπηρίας (International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps), το οποίο χρησιμοποιεί προοδευτικά τους ακόλουθους όρους:

- impairment: βλάβη-απώλεια σταθερότητας, κάθε απώλεια ουσίας ή μιας ψυχολογικής, φυσιολογικής ή ανατομικής λειτουργίας, αλλοίωση μιας δομής.
- disability: μειονεξία, μερικός ή ολικός περιορισμός της ικανότητας εκτέλεσης μιας δραστηριότητας με ένα συγκεκριμένο τρόπο ή μέσα στα όρια που θεωρούνται ως φυσιολογικά για ένα ανθρώπινο ον.
- handicap: αναπηρία, το αποτέλεσμα μιας ανεπάρκειας ή μιας ανικανότητας που περιορίζει ή εμποδίζει την εκπλήρωση ενός ρόλου που είναι φυσιολογικός για αυτό το άτομο σε σχέση με την ηλικία, το φύλο και τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες (Ζώνιου-Σιδέρη, 1991· Κουρουμπλής, 2000).

Αυτό το σύστημα ταξινόμησης δέχτηκε έντονη κριτική, ειδικά από το κίνημα των αναπήρων. Ο Barnes (1999) αναφέρει συγκεκριμένα τα ακόλουθα σημεία: α) Αυτό το σύστημα στηρίζεται κατά κύριο λόγο σε ιατρικούς όρους, β) Η ατομική βλάβη θεωρείται ως η κεντρική αιτία για τη μείωση των ικανοτήτων και την αναπηρία, γ) Το άτομο με αναπηρία βρίσκεται σε μια θέση εξάρτησης, δ) Το άτομο με αναπηρία παρουσιάζεται ως άτομο που θα πρέπει να προσαρμοστεί στην αναπηρία του.

Στο πλαίσιο αυτής της έντονης κριτικής, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας το 2001 δημιούργησε και υιοθέτησε ένα νέο σύστημα ταξινόμησης (International Classification of Functioning, Disability and Health), το οποίο συμπεριέλαβε και τις παραμέτρους της «λειτουργικότητας» (functioning), της «συμμετοχής» (participation) και της «δραστηριότητας» (activity). Ο όρος «λειτουργικότητα» αναφέρεται στη δυνατότητα του ατόμου να εκτελεί τις καθημερινές ανθρώπινες λειτουργίες, ο όρος «συμμετοχή»

σχετίζεται με την εμπλοκή του ανθρώπου σε καταστάσεις της ζωής και ο όρος «δραστηριότητα» αναφέρεται στην εκτέλεση από το άτομο μιας ενέργειας (WHO, 2001). Επομένως, με το νέο σύστημα ταξινόμησης η αναπηρία δεν αποτελεί μόνο μια ιατρική ή βιολογική δυσλειτουργία, αλλά έχει και σημαντικές κοινωνικές προεκτάσεις. Με αυτό το σύστημα λαμβάνονται υπόψη όλοι οι παράγοντες του περιβάλλοντος στο οποίο ζει το άτομο με αναπηρία (κτηριακές υποδομές, βοηθήματα, υποστηρικτική τεχνολογία, στάσεις κοινωνικού περίγυρου κ.λπ.). Πρόκειται για παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν είτε θετικά είτε αρνητικά τη συμμετοχή του ατόμου σε καθημερινές δραστηριότητες και την κοινωνική ζωή του. Καθίσταται σαφές πως με αυτή την αναθεώρηση του Π.Ο.Υ. γίνεται μια προσπάθεια να δοθεί έμφαση στην κοινωνική αντιμετώπιση της αναπηρίας, χωρίς ωστόσο να ερμηνεύεται κοινωνικά.

Ολοκληρώνοντας την ενότητα για την εννοιολογική αποσαφήνιση της αναπηρίας, αξίζει να αναφερθεί και ο ορισμός που δίνεται από πολλούς ειδικούς: *«Η κατάσταση της αναπηρίας υπάρχει εκ γενετής ή παρουσιάζεται αργότερα. Η αναπηρία είναι μια λειτουργική βλάβη και η ζωή του ανάπηρου δυσκολεύεται ουσιαστικά λόγω της αναπηρίας του. Η κατάσταση αυτή αποτελεί συνέπεια παραμορφώσεων ή βλάβης της ανάπτυξης ή των λειτουργιών ή τραυματιστικών επιδράσεων των συστημάτων στάσης ή κίνησης. Και, τέλος, ο περίγυρος αντιδρά αρνητικά στην εμφάνιση του αναπήρου... Η αναπηρία υπάρχει όταν ένα άτομο βάσει ενός μειονεκτήματος ή μιας μειωμένης απόδοσης δεν είναι επαρκώς ενταγμένο στο πολυσύνθετο πεδίο του ανθρώπινου συστήματος»* (Ζώνιου-Σιδέρη, 1991: 14-18).

1.1.2. Μοντέλα Αναπηρίας

Από τα παραπάνω καθίσταται αναγκαία η ανάλυση των διαφορετικών απόψεων για την αναπηρία και του τρόπου με τον οποίο αυτές οι θεωρητικές προσεγγίσεις έχουν εδραιωθεί στις τρέχουσες εκπαιδευτικές πρακτικές. Προκειμένου να ομαδοποιηθούν οι ποικίλες ερμηνευτικές προσεγγίσεις περί αναπηρίας, μπορεί να τεθεί ως κεντρικό κριτήριο η κατανόηση της αναπηρίας είτε ως βιολογική κατάσταση είτε ως κοινωνική κατάσταση. Αυτοί οι διαφορετικοί τρόποι κατανόησης της αναπηρίας ονομάστηκαν «μοντέλα» αναπηρίας. Πρόκειται για μοντέλα που αντιλαμβάνονται την αναπηρία με συγκεκριμένο τρόπο, αλλά ταυτόχρονα διευκρινίζουν και αναλύουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ανθρώπων απέναντι στην αναπηρία.

Τα κυρίαρχα θεωρητικά μοντέλα που προσεγγίζουν τον όρο «αναπηρία» και τις επιπτώσεις τους στα άτομα με αναπηρία είναι δύο: το «ατομικό ή ιατρικό μοντέλο» και το «κοινωνικό μοντέλο». Στο πρώτο η αναπηρία γίνεται αντιληπτή ως το αποτέλεσμα της ανεπάρκειας ή του προβλήματος (impairment), ενώ στο δεύτερο η αναπηρία προσεγγίζεται ως το αποτέλεσμα των κοινωνικών, πολιτισμικών, οικονομικών και πολιτικών εμποδίων (Oliver, 1990).

1.1.2.1. Το ατομικό ή ιατρικό μοντέλο

Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου υπάρχουν κάποιες διαφορετικές επιμέρους προσεγγίσεις για την αναπηρία, όπως το ιατρικό μοντέλο (Vlachou, 1997), το ατομικό μοντέλο, μια ψυχολογική και μια επιδημιολογική θεώρηση (Shakespeare & Watson, 1997). Κατά τον Oliver (1996), δεν υπάρχει «ιατρικό» αλλά «ατομικό» μοντέλο για την αναπηρία, του οποίου μια σημαντική πτυχή είναι η ιατρικοποίηση. Όλες οι παραπάνω επιμέρους προσεγγίσεις, παρά τις όποιες διαφορές τους, συμφωνούν στο ότι η αναπηρία είναι μια παθολογία του ατόμου, μια προσωπική τραγωδία, μια ανωμαλία και αποτέλεσμα μιας ανεπάρκειας.

Στο ατομικό/ιατρικό μοντέλο, το οποίο κυριάρχησε ως τη δεκαετία του 1980, η αναπηρία προσεγγίζεται ως το αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης παθολογίας και τα άτομα με αναπηρία θεωρούνται «φυλακισμένοι μέσα στα σώματά τους». Η αναπηρία ορίζεται ως σωματική, νοητική, αισθητηριακή ή ψυχολογική απόκλιση από το «φυσιολογικό» που μπορεί να οφείλεται σε ασθένεια, ατύχημα ή άλλους ιατρικούς λόγους. Προκαλείται από το πρόβλημα ή την ανεπάρκεια και το άτομο καθίσταται το θύμα της. Η ιατρική προσέγγιση αυτού του μοντέλου είναι εμφανής και στους ορισμούς που χρησιμοποιεί ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.) για την ανεπάρκεια (impairment), την αναπηρία (disability) και τη μειονεξία (handicap), όπως αναφέρθηκαν παραπάνω.

Καθίσταται σαφές πως, σύμφωνα με το ατομικό/ιατρικό μοντέλο, κύρια αιτία της αναπηρίας θεωρείται το βιολογικό σώμα και άρα τα προβλήματα της αναπηρίας τοποθετούνται στο ίδιο το άτομο (Καραγιάννη & Σιδέρη-Ζώνιου, 2006). Με άλλα λόγια, η αναπηρία θεωρείται μια φυσική «ελλειμματική» κατάσταση του βιολογικού σώματος, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ποιότητα της ζωής του ατόμου που έχει την αναπηρία. Για να αποκατασταθεί ή να βελτιωθεί η δυσλειτουργία και για να μπορέσουν τα ανάπηρα άτομα να ζήσουν μια πιο «κανονική» ζωή, η αναπηρία θα

πρέπει να αντιμετωπιστεί ιατρικά και άρα η κοινωνία θα πρέπει να επενδύει σε υπηρεσίες υγείας. Επομένως, τα ιατρικά επαγγέλματα έχουν πρωτεύοντα ρόλο στο συγκεκριμένο μοντέλο.

Σημαντική θέση στο ιατρικό μοντέλο κατέχει και η έννοια της διάγνωσης, η οποία σύμφωνα με τον Eastman (1992), μπορεί να εξυπηρετεί πολλαπλούς σκοπούς, όπως: α) την περιγραφή, κατηγοριοποίηση και ταξινόμηση β) την πρόγνωση γ) τη θεραπεία δ) τον προσδιορισμό της θεραπείας. Έτσι η διάγνωση γίνεται βασικό εργαλείο ελέγχου και ταξινόμησης του πληθυσμού και μέσα από τη νομοθεσία αποτελεί μονόδρομο για τους αναπήρους προκειμένου να έχουν πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Το ατομικό ή ιατρικό θεωρητικό μοντέλο συσχετίζει την αναπηρία με την ανεπάρκεια και δεν λαμβάνει υπόψη το ότι μπορεί να υπάρχει σύνδεση της αναπηρίας και των αιτιών της με κάποιους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, όπως είναι ο υποσιτισμός ή η φτώχεια. Έτσι, δίνεται προτεραιότητα στον εντοπισμό της ανεπάρκειας, ώστε στη συνέχεια να υπάρξει μια κατάλληλη ιατρική και εκπαιδευτική παρέμβαση. Καθήκον του εκπαιδευτικού ή του γιατρού, δηλαδή, είναι να προσφέρει υπηρεσίες που να ικανοποιούν τις ανάγκες των ανθρώπων με τις συγκεκριμένες ανεπάρκειες. Ωστόσο, οι ιατροί πολλές φορές λαμβάνουν αποφάσεις και για μη ιατρικά θέματα, όπως είναι ο χώρος διαμονής και η εργασία των ατόμων με αναπηρία. Αποτέλεσμα τέτοιων αποφάσεων ήταν η δημιουργία ιδρυμάτων, τα οποία ανέλαβαν να «βοηθήσουν» τους «άτυχους ανάπηρους». Η Rioux (1997) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι στο ατομικό μοντέλο της αναπηρίας το άτομο, εξαιτίας της παθολογίας του, θεωρείται ανίκανο ή ελάχιστα ικανό να διαχειριστεί την ελευθερία του και να ασκήσει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του. Σε αυτό το πλαίσιο και με αυτό το σκεπτικό, όμως, τα άτομα με αναπηρία θεωρήθηκαν και αντιμετωπίζονταν ως άνθρωποι με ελάχιστες δυνατότητες και οδηγούνταν σε «κοινωνικό θάνατο».

Ατομικές προσεγγίσεις για την αναπηρία ακολουθήθηκαν και στον χώρο της εκπαίδευσης. Η απόδοση του προβλήματος στον ίδιο τον μαθητή φαίνεται και από την ελληνική νομοθεσία, στην οποία τα παιδιά με ειδικές ανάγκες κατηγοριοποιούνταν τα ίδια για την ανεπάρκειά τους (Νόμος 1143/81, ΦΕΚ 80 τ. Α'). Έρευνες δείχνουν ότι ακόμη και σήμερα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα (αλλά και παγκοσμίως) συχνά αντιμετωπίζονται σύμφωνα με το ατομικό μοντέλο. Υπάρχουν ακόμη

επαγγελματίες που, όταν προβαίνουν σε αξιολόγηση μαθητών με αναπηρία, θεωρούν πως οι ανάγκες τους αναδύονται αποκλειστικά και μόνο από την ανεπάρκειά τους.

Οι επιπτώσεις του ατομικού μοντέλου για την αναπηρία είναι πολλές και ουσιαστικές και στην ίδια την εκπαιδευτική έρευνα. Όπως επισημαίνει και η French (1994), υπάρχει μεγάλη διαφορά στην ερευνητική φιλοσοφία και δραστηριότητα όταν αυτή εστιάζει σε αυτά που τα άτομα με αναπηρία δεν μπορούν να κάνουν, από όταν δίνει έμφαση σε όσα η κοινωνία μπορεί να κάνει προκειμένου να επιτρέψει στους ανθρώπους με αναπηρία να συμμετέχουν ενεργά μέσα σε αυτήν.

Εν κατακλείδι, καθίσταται σαφές πως το ατομικό/ιατρικό μοντέλο είναι μια προσέγγιση που θέτει τα ανάπηρα άτομα σε μια συνεχή διαδικασία «κανονικοποίησης» μέσα από θεραπευτικά προγράμματα παρέμβασης και αποκατάστασης με στόχο την καλύτερη προσαρμογή τους στην κοινωνία. Αυτό είναι και το βασικό σημείο για το οποίο οι ατομικές προσεγγίσεις δέχτηκαν έντονη κριτική. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Oliver (1990), το ατομικό μοντέλο αναπηρίας τοποθετεί το «πρόβλημα» εντός του ατόμου, θεωρεί ότι οι αιτίες του οφείλονται στους λειτουργικούς περιορισμούς ή στα ψυχολογικά ελλείμματα που υποτίθεται ότι προκύπτουν από την αναπηρία και ενισχύουν με αυτόν τον τρόπο τη θεωρία της «προσωπικής τραγωδίας». Η αναπηρία, δηλαδή, γίνεται κατανοητή ως τρομερό συμβάν που πλήττει τα άτυχα άτομα. Για όλους αυτούς τους λόγους, το ατομικό μοντέλο αναπηρίας αμφισβητήθηκε έντονα από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, κυρίως από το ίδιο το αναπηρικό κίνημα και τις διεκδικήσεις του.

1.1.2.2. Το κοινωνικό μοντέλο

Το κοινωνικό μοντέλο συνιστά μια πολύ διαφορετική θεωρητική προσέγγιση για την αναπηρία και αναπτύχθηκε σχετικά πρόσφατα και με τη σημαντική προσφορά των ίδιων των ανθρώπων με αναπηρία. Η βάση του κοινωνικού μοντέλου είναι η άποψη πως η κοινωνία είναι αυτή που κάνει ανάπηρους τους ανθρώπους με τις όποιες ανεπάρκειες. Το ίδιο το κίνημα των ανθρώπων με σωματικές αναπηρίες στην Αγγλία (UPIAS) στο μανιφέστο των ιδρυτικών αρχών του περιγράφει με σαφήνεια τη θέση του για τη φύση της αναπηρίας: *«η θέση μας για την αναπηρία είναι ξεκάθαρη... κατά την άποψή μας, είναι η κοινωνία που καθιστά ανάπηρα τα άτομα με φυσικές βλάβες. Η αναπηρία είναι κάτι που επιβάλλεται στις βλάβες μας από τα πάνω, με τρόπο που μας καθιστά ανώφελα απομονωμένους και αποκλεισμένους από την πλήρη συμμετοχή μας στην κοινωνία.*

Συνεπώς, τα ανάπηρα άτομα είναι μια καταπιεσμένη ομάδα στην κοινωνία» (UPIAS, 1976). Άρα, η ερμηνεία της αναπηρίας από την UPIAS επικεντρώνεται σταθερά στη δομή και στους μηχανισμούς της κοινωνίας και όχι στα ατομικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη βλάβη ή την αναπηρία.

Οι υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου, μεταξύ των οποίων και πολλοί με αναπηρία, κατακρίνουν τους ορισμούς του Π.Ο.Υ. για την αναπηρία, την ανεπάρκεια και τη μειονεξία, καθώς πρόκειται για ορισμούς που ακολουθούν την ατομική θεωρητική προσέγγιση για την αναπηρία (Oliver, 1996). Σε αντιδιαστολή με αυτούς τους «ιατρικούς-ατομικούς» ορισμούς, το αναπηρικό κίνημα έχει προτείνει μια διαφορετική ορολογία. Συγκεκριμένα, η ανεπάρκεια (impairment) προσδιορίζεται ως το εκλειπόμενο μέρος ή ολόκληρο άκρο, ή το να έχει κανείς ελλειμματικό άκρο, όργανο ή μηχανισμό του σώματος. Η αναπηρία (disability) ορίζεται ως το μειονέκτημα ή ο περιορισμός που προκαλείται από ένα σύγχρονο κοινωνικό οργανισμό, ο οποίος δεν παίρνει ή παίρνει λίγο υπόψη τους ανθρώπους με φυσικές ανεπάρκειες και επομένως αποκλείει τη συμμετοχή τους σε βασικές κοινωνικές δραστηριότητες (UPIAS, 1976). Από τα προαναφερθέντα καθίσταται σαφές πως το κοινωνικό μοντέλο για την αναπηρία θεωρεί την ανεπάρκεια ως μια φυσιολογική ή ψυχολογική περιγραφή, ενώ την αναπηρία ως κοινωνική καταπίεση και κατασκευή. Δίνεται έμφαση στην ιδέα ότι η αναπηρία δεν αποτελεί ατομικό ζήτημα, αλλά συνιστά παράγωγο συγκεκριμένων πολιτισμικών συνθηκών. Αυτό σημαίνει πως, ενώ τα άτομα με διαφορετικότητες υπάρχουν σε όλες τις κοινωνίες, ο βαθμός ωστόσο που τα άτομα αυτά ενσωματώνονται ή αποκλείονται από την κάθε κοινωνία διαφέρει ανάλογα με τις κυρίαρχες πολιτισμικές αντιλήψεις της καθεμιάς για τη διαφορετικότητα.

Σύμφωνα με την Καραγιάννη (2009), το κοινωνικό μοντέλο αμφισβητεί το κράτος πρόνοιας και τη δυνατότητά του να καλύψει τα δικαιώματα των πολιτών, αναπήρων και μη, και θεωρεί ως πηγή αναπηρίας τα κοινωνικά εμπόδια στην εκπαίδευση, την εργασία, στην παροχή υπηρεσιών και στην ίδια την καθημερινότητα των αναπήρων. Φαίνεται πως το κοινωνικό μοντέλο αποτέλεσε τη βάση για το τελευταίο σύστημα ταξινόμησης του Π.Ο.Υ., που περιλαμβάνει και τους όρους «λειτουργικότητα», (δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να εκτελεί καθημερινές ανθρώπινες λειτουργίες), «συμμετοχή» (δηλαδή την εμπλοκή του ατόμου σε καταστάσεις της ζωής) και «δραστηριότητα» (δηλαδή την εκτέλεση από τον άνθρωπο μιας ενέργειας ή μιας αποστολής). Επομένως, η αναπηρία προσδιορίζεται ως ένα φαινόμενο πολυσύνθετο,

το οποίο οφείλεται στην αλληλεπίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών του ατόμου και των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντός του.

Ο Χρηστάκης (2006) χαρακτηρίζει το κοινωνικό μοντέλο ως την σημαντικότερη αλλαγή που έχει επιτευχθεί τα τελευταία χρόνια. Το κοινωνικό μοντέλο εστιάζει, επίσης, και στον ρόλο των «ειδικών» που ως «διαμεσολαβητές του κοινωνικού ελέγχου» αναπαράγουν διαχωριστικές και καταπιεστικές πρακτικές και ασκούν κανονιστική επίδραση στη ζωή των αναπήρων. Μέσα από το κοινωνικό μοντέλο όλοι οι εμπλεκόμενοι, ανάπηροι και επαγγελματίες, καλούνται να αναπτύξουν σχέσεις αλληλοσεβασμού και συνεργασίας. Παράλληλα το κοινωνικό μοντέλο δίνει έμφαση και στις σημαντικές αλλαγές που είναι απαραίτητες σε επίπεδο νομοθεσίας και κρατικής μέριμνας (προσβασιμότητα, μετακίνηση, αποκλεισμός από την εργασία), αλλά και στην αναγκαιότητα άρσης των στερεότυπων και των προκαταλήψεων της ευρύτερης κοινωνίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Τέλος, όσον αφορά στο χώρο της εκπαίδευσης, είναι εμφανής η αδυναμία των εκπαιδευτικών δομών να παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη και εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και όχι μόνο. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι, ενώ στις μέρες μας η λειτουργική αναπηρία έχει μειωθεί, παρατηρείται μια αύξηση στις αναπηρίες που κατασκευάζονται μέσα από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα (Tomlinson, 1982). Συγκεκριμένα, πρόκειται για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, παιδιά χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων κ.λπ. (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

1.1.2.3. Σύγκριση Ιατρικού/Ατομικού και Κοινωνικού Μοντέλου Αναπηρίας

Οι διαφορές των δύο αυτών κυρίαρχων θεωρητικών μοντέλων για την αναπηρία επισημάνθηκαν με σαφή τρόπο από τον Oliver (1996), ο οποίος προβαίνει σε μια σύγκρισή τους με μια ερώτηση σε οντολογικό, επιστημολογικό και βιωματικό επίπεδο. Ο τρόπος με τον οποίο αυτά τα τρία επίπεδα συνδέονται μεταξύ τους αποτελεί αυτό που ο ίδιος ονομάζει «ηγεμονία της αναπηρίας» και περιγράφεται στον ακόλουθο πίνακα:

Επίπεδο	Ερώτηση	Τρόπος Κατανόησης
Οντολογικό	Ποια είναι η φύση της αναπηρίας;	Κοινωνική θεωρία
Επιστημολογικό	Τι προκαλεί την αναπηρία;	Κοινωνιολογικές μελέτες
Βιωματικό	Πώς αισθάνεται να είσαι ανάπηρος;	Μεθοδολογική προσέγγιση

Το οντολογικό ερώτημα σχετίζεται με τη φύση της αναπηρίας. Έτσι, το ατομικό μοντέλο θεωρεί την αναπηρία ως μια προσωπική τραγωδία που χρειάζεται θεραπεία, ενώ για το κοινωνικό μοντέλο πρόκειται για ένα κοινωνικό πρόβλημα που χρειάζεται κοινωνικοπολιτικές αλλαγές. Το επιστημολογικό ερώτημα αναφέρεται στα αίτια της αναπηρίας. Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, η αναπηρία δεν προκαλείται από λειτουργικούς, φυσικούς ή ψυχολογικούς περιορισμούς των ατόμων με ανεπάρκειες, αλλά από την αποτυχία της ίδιας της κοινωνίας να απομακρύνει τα κοινωνικά εμπόδια. Επομένως, απαιτείται κοινωνική αλλαγή περισσότερο παρά αποκλειστική αλλαγή του ίδιου του ατόμου ώστε να ξεπεράσει μια προσωπική τραγωδία. Τέλος, το βιωματικό επίπεδο εξετάζει το πώς νιώθει κάποιος να είναι ανάπηρος. Στο πλαίσιο της κοινωνικής προσέγγισης, τα άτομα με αναπηρία θεωρούν πως τα προβλήματά τους προέρχονται από την κοινωνική καταπίεση. Αυτό σημαίνει κατ' επέκταση πως η έρευνα θα πρέπει να επικεντρωθεί στους τρόπους με τους οποίους η κοινωνία προκαλεί αυτή την καταπίεση.

Τα βασικά χαρακτηριστικά των δύο μοντέλων για την αναπηρία παρουσιάζονται συγκριτικά και συνοπτικά στον ακόλουθο πίνακα (Oliver, 1996: 34):

Ατομικό μοντέλο	Κοινωνικό μοντέλο
Θεωρία προσωπικής τραγωδίας	Θεωρία κοινωνικής καταπίεσης
Προσωπικό πρόβλημα	Κοινωνικό πρόβλημα
Ατομική θεραπεία	Κοινωνική δράση
Ιατροποίηση	Αυτοβοήθεια
Επαγγελματική κυριαρχία	Ατομική και συλλογική ευθύνη
Ειδικότητα-εξειδίκευση	Βίωμα
Προσαρμογή	Επιβεβαίωση
Ατομική ταυτότητα	Συλλογική ταυτότητα
Προκατάληψη	Διάκριση
Στάσεις	Συμπεριφορά
Φροντίδα	Δικαιώματα
Έλεγχος	Επιλογή
Πολιτική πρακτική	Πολιτικές
Ατομική προσαρμογή	Κοινωνική αλλαγή

1.1.3. Άλλες ερμηνευτικές προσεγγίσεις της αναπηρίας

Το 1980 ο Finkelstein παρατήρησε ότι την εποχή που τα ανάπηρα άτομα ζούσαν σε αγροτικές κοινωνίες, δεν βίωναν την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό σε τόσο μεγάλο βαθμό όπως στις βιομηχανικές κοινωνίες που ακολούθησαν (Finkelstein, 1980). Την άποψη αυτή ενστερνίζεται η λεγόμενη «υλιστική προσέγγιση της αναπηρίας», σύμφωνα με την οποία η περιθωριοποίηση των ανάπηρων ατόμων σχετίζεται άμεσα με τη δημιουργία των καπιταλιστικών κοινωνιών που αναπτύχθηκαν μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Η υλιστική (ή αλλιώς νέο-Μαρξιστική) προσέγγιση της αναπηρίας παρουσιάστηκε αναλυτικά από τον Oliver. Σύμφωνα λοιπόν με αυτή την προσέγγιση, οι καπιταλιστικές κοινωνίες θεωρούν τα ανάπηρα άτομα μη παραγωγικές μονάδες, τα αποκλείουν από την αγορά εργασίας και ενισχύουν τον διαχωρισμό τους από τα μη ανάπηρα άτομα μέσα από την ανάπτυξη μηχανισμών κοινωνικού ελέγχου όπως είναι τα διάφορα ιδρύματα για ανάπηρους. Το αποτέλεσμα είναι τα ανάπηρα άτομα να καθίστανται πλήρως εξαρτώμενα και παθητικά (Oliver, 1990). Επομένως, η υλιστική προσέγγιση φαίνεται να ενισχύει το κοινωνικό μοντέλο, καθώς θεωρεί την περιθωριοποίηση των ανάπηρων ατόμων από την αγορά εργασίας ως τον σημαντικότερο κοινωνικό φραγμό.

Λίγο αργότερα αναπτύχθηκε και η λεγόμενη «φεμινιστική» προσέγγιση της αναπηρίας, η οποία θεωρεί ότι η προσωπική εμπειρία της αναπηρίας διαφέρει ανάλογα με το φύλο και τη φύση της αναπηρίας. Πρόκειται για μια προσέγγιση που υιοθετήθηκε κυρίως από γυναίκες θεωρητικούς της αναπηρίας, οι οποίες άσκησαν κριτική στο κοινωνικό μοντέλο για την αδυναμία του να εκφράσει τη σημασία των προσωπικών εμπειριών των ανάπηρων ατόμων και τάχθηκαν υπέρ της άμεσης σχέσης που έχει η προσωπική εμπειρία της αναπηρίας με την ανάμειξη των ατόμων στο αναπηρικό κίνημα (Morris 1991· Thomas, 1999).

Τέλος, η φεμινιστική προσέγγιση οδήγησε λίγο αργότερα στην εμφάνιση της μεταμοντερνιστικής προσέγγισης της αναπηρίας. Οι υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης αναγνωρίζουν τη σημασία του κοινωνικού μοντέλου για την εξέλιξη του αναπηρικού κινήματος, αλλά το θεωρούν ανεπαρκές. Η βασική θέση της μεταμοντερνιστικής προσέγγισης είναι ότι η εμπειρία της αναπηρίας θα πρέπει να αναλύεται και να γίνεται κατανοητή σε σχέση και με άλλες σημαντικές παραμέτρους, όπως είναι η φύση της αναπηρίας, η κουλτούρα και η ταυτότητα (φύλο, ηλικία, φυλή κ.λπ.) (Corker & Shakespeare, 2002).

1.2. Η έννοια και οι αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης

Τις τελευταίες δεκαετίες όλο και περισσότερο γίνεται λόγος για ένταξη στην εκπαίδευση, ένταξη στην αγορά εργασίας, ένταξη στο κοινωνικό σύνολο (Armstrong & Barton, 1999). Το ζήτημα της ένταξης των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ένα ζήτημα που άπτεται των ενδιαφερόντων πολλών επιστημονικών κλάδων, όπως της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας. Η βιβλιογραφική επισκόπηση επιβεβαιώνει πως έχουν αναπτυχθεί όντως ποικίλες θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις για την έννοια της ένταξης. Όσον αφορά στις θεωρητικές προσεγγίσεις για την αναπηρία, αξίζει να σημειωθεί ότι το κοινωνικό μοντέλο είναι αυτό που συνάδει περισσότερο με τη φιλοσοφία και τις αρχές της ένταξης. Το κοινωνικό μοντέλο, ως ενταξιακό, προτείνει να γκρεμιστούν τα εμπόδια που μπαίνουν στα ανάπηρα άτομα από την κοινωνία και αποβλέπει στην προώθηση της ένταξής τους. Επομένως, αναζητείται περισσότερο μια συνολική κοινωνική αλλαγή και λιγότερο μια ιατρική αποκατάσταση ή παρέμβαση (Shakespeare, 2002). Το πρόβλημα της αναπηρίας τοποθετείται μέσα στην ίδια την κοινωνία και προκαλείται από την αποτυχία της να παρέχει τις κατάλληλες υπηρεσίες στις ανάγκες των ανάπηρων ατόμων. Με άλλα λόγια, η ευθύνη βαραίνει όχι το άτομο, αλλά τη δομή της κοινωνίας που αδυνατεί να αποδεχθεί την όποια διαφορά (Slee, 2004).

1.2.1. Η έννοια της ένταξης στην εκπαίδευση

Η έννοια της ένταξης εμφανίστηκε στο χώρο της διδακτικής στα τέλη της δεκαετίας του '60 και δύο δεκαετίες αργότερα η σχολική ένταξη τέθηκε ως προτεραιότητα στην εκπαίδευση από την Ευρωπαϊκή Ένωση, αφού το 1978 είχε προηγηθεί και η σύσταση επιτροπής στην Αγγλία με επικεφαλής τη M. Warnock για να εξετάσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες παιδιών με νοητική καθυστέρηση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2011), υπάρχουν τρεις μορφές σχολικής ένταξης:

α) η χωρική ένταξη: Η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία λαμβάνει χώρα στον ίδιο χώρο με τα μη ανάπηρα παιδιά, αλλά σε ξεχωριστά κτήρια. Η επαφή μεταξύ τους είναι πολύ περιορισμένη, αφού ανάπηρα και μη ανάπηρα παιδιά μοιράζονται μόνο τη σχολική αυλή.

β) η κοινωνική ένταξη: Τα παιδιά με αναπηρία εκπαιδεύονται ξεχωριστά από αυτά που δεν έχουν κάποια αναπηρία και η επαφή μεταξύ τους περιορίζεται σε κάποιες κοινές δραστηριότητες, όπως στα διαλείμματα και στις σχολικές γιορτές.

γ) η λειτουργική ένταξη: Τα παιδιά με και χωρίς αναπηρία εκπαιδεύονται όλα στο γενικό σχολείο και συμμετέχουν από κοινού στις διάφορες δραστηριότητες, ενώ τα παιδιά με αναπηρία παρακολουθούν και κάποιο ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο τμήμα ένταξης του γενικού σχολείου.

Σύμφωνα με τον Bailey (1998), η έννοια της ένταξης στην εκπαίδευση αναφέρεται σε ένα σύστημα όπου όλα τα παιδιά βρίσκονται σε ένα συνηθισμένο σχολείο μαζί με άλλα παιδιά, την ίδια στιγμή, στην ίδια αίθουσα, και ακολουθούν το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα, με ολοκληρωτική συμμετοχή όλων και με τρόπο που κανείς δεν αισθάνεται ότι είναι διαφορετικός από τους υπόλοιπους. Με άλλα λόγια, η ενταξιακή εκπαίδευση αναγνωρίζει σε όλα τα παιδιά το δικαίωμα να φοιτούν σε ένα κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο αντιμετωπίζονται όλα ισότιμα και ανεξάρτητα από κάθε είδους διαφορά που μπορεί να έχουν στην εθνικότητα, στην κοινωνική τάξη, το φύλο ή την αντιληπτική ικανότητα (Armstrong, 1999).

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί πως η ενταξιακή εκπαίδευση δεν ταυτίζεται με την αφομοίωση και δεν αφορά μόνο τους μαθητές με αναπηρία. Αντίθετα, αναφέρεται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και δίνει έμφαση στην πρόοδο όλων των μαθητών ανεξαιρέτως (Barton, 2004). Η ένταξη αφορά όλους τους μαθητές γενικά και έχει στόχο «τον προσδιορισμό και την αποκατάσταση όλων των μορφών εκπαιδευτικού αποκλεισμού» (Slee, 2004: 36).

1.2.2. Ένταξη vs Ενσωμάτωση

Από την ανασκόπηση της ελληνικής και ξενόγλωσσας βιβλιογραφίας που αναφέρεται στην Ειδική Παιδαγωγική και ευρύτερα στα ανάπηρα άτομα, καθίσταται σαφές πως υπάρχει μια πληθώρα διαφορετικών όρων για την από κοινού εκπαίδευση παιδιών και εφήβων με ή χωρίς αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Στο χώρο της Ειδικής Αγωγής συχνά χρησιμοποιούνται οι όροι «ένταξη» και «ενσωμάτωση», οι οποίοι πολλές φορές συγχέονται και παρουσιάζονται ως συνώνυμοι. Επίσης, ένας άλλος όρος που έχει εισαχθεί τα τελευταία χρόνια στην επίσημη ορολογία

της Ειδικής Αγωγής είναι ο όρος «inclusive education/συμπεριληπτική εκπαίδευση» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Η «συμπεριληπτική» εκπαίδευση είναι μια συνεχής διαδικασία που στοχεύει στο να προσφέρει ποιοτική εκπαίδευση για όλους, με σεβασμό στην ποικιλομορφία και τις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες, τα χαρακτηριστικά και τις προσδοκίες μάθησης των μαθητών και των κοινοτήτων και στην εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων (Acedo et al., 2008).

Η ένταξη στην ουσιαστική της προσέγγιση δεν ενδιαφέρεται τόσο για την προσαρμογή των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Ενδιαφέρεται κυρίως για τον μετασχηματισμό του ίδιου του σχολείου έτσι ώστε να καταστεί ικανό να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα, είτε αυτή εκφράζεται με όρους αναπηριών και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είτε με όρους άλλων ευάλωτων στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό κατηγοριών παιδιών (Αντωνόπουλος στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Παρόλο που ερμηνευτικά η λέξη «ένταξη» σημαίνει «τοποθέτηση ανάμεσα σε άλλους», ενώ η λέξη «ενσωμάτωση» σημαίνει «συνένωση σε ένα σώμα», είναι συχνό το φαινόμενο, στην ελληνική βιβλιογραφία και ειδικά όταν αφορά ανάπηρα άτομα, να χρησιμοποιούνται αυτές οι δύο έννοιες ως ταυτόσημες (Σούλης, 2002, Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Η χρήση του όρου «ενσωμάτωση» υποκρύπτει μια υπεροχή του συνόλου, στην προκειμένη περίπτωση το σύνολο αποτελούν τα «φυσιολογικά» άτομα, απέναντι στην προς ενσωμάτωση «υποδεέστερη» μονάδα, τα άτομα με αναπηρίες. Αντιθέτως, με τον όρο «ένταξη» εννοείται όχι μόνο η ενσωμάτωση των αναπήρων ατόμων στην κοινωνία των μη ανάπηρων, αλλά ταυτόχρονα την ενσωμάτωση των μη αναπήρων στη διαφορετικότητα των αναπήρων. Κατά την ένταξη, δηλαδή, το ανάπηρο άτομο διατηρεί τα αυθεντικά στοιχεία της προσωπικότητάς του, τα οποία επεκτείνονται, αξιοποιούνται καλύτερα και συμβάλλουν ώστε να οδηγείται σε μια αυτοβελτίωση. Αντίθετα στην ενσωμάτωση αυτά τα ουσιώδη πρωταρχικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου αφομοιώνονται από το σύνολο και του αφαιρείται η μοναδικότητά του (Σούλης, 2002).

Αν και η ένταξη απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και όχι αποκλειστικά στους ανάπηρους, δεν είναι εύκολο να διαχωριστούν οι δύο αυτοί όροι. Ειδικότερα στην Ελλάδα, όταν μιλάμε για ένταξη, στην ουσία αναφερόμαστε στην Ειδική Αγωγή και στην

ενσωμάτωση των αναπήρων μαθητών στο Γενικό Σχολείο, καθώς τα τμήματα ένταξης που λειτουργούν στα ελληνικά σχολεία προάγουν τον διαχωρισμό και τη διάκριση και απέχουν πολύ από τον σκοπό της ένταξης προς ένα «Σχολείο για όλους». Ωστόσο, στη βιβλιογραφία και στα επιστημονικά άρθρα χρησιμοποιούνται κατά κόρον οι όροι «ένταξη» και «ενταξιακή εκπαίδευση» για την εκπαίδευση αναπήρων μαθητών στα γενικά σχολεία.

1.2.3. Προϋποθέσεις για την επίτευξη της ένταξης

Βασικές προϋποθέσεις για την επίτευξη της ένταξης στο χώρο της εκπαίδευσης είναι ο μικρός αριθμός παιδιών ανά σχολική τάξη, η παρουσία δεύτερου ειδικού παιδαγωγού με ρόλο ενισχυτικό προς την όλη ενταξιακή προσπάθεια, η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος, η κατάλληλη κτηριακή διαμόρφωση του σχολείου, η ύπαρξη του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, η συνεργασία του σχολείου και με άλλες επιστημονικές ομάδες, καθώς και η συνεχής και αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2004). Καθίσταται σαφές πως απαιτούνται ουσιαστικές αλλαγές τόσο στις αξίες του σχολείου, όσο και στην οργάνωση, στις διδακτικές μεθόδους και στο ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα. Πρώτα από όλα, όμως, προαπαιτείται «η αποδοχή ότι κανένα παιδί δεν είναι ακατάλληλο για εκπαίδευση και ότι τα ανάπηρα παιδιά δεν είναι λιγότερο άνθρωποι ή κατώτερο είδος. Η αναπηρία ενός ατόμου, το φύλο του, η φυλή του, η σεξουαλική του επιλογή και η ηλικία του δεν πρέπει να ασκούν κανενός είδους επίδραση στο δικαίωμά του για ελευθερία, αξιοπρέπεια και δικαιοσύνη. Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην ποιοτική εκπαίδευση» (Barton, 2004: 61).

Βασική επιδίωξη του ενταξιακού σχολείου είναι όχι τόσο οι υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά η προώθηση μιας κοινωνικής αγωγής και η διαμόρφωση μιας ευρύτερης ενταξιακής κουλτούρας. Προκειμένου όμως να επιτευχθούν οι στόχοι του ενταξιακού σχολείου, απαιτούνται παιδαγωγικές και θεσμικές αλλαγές (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Μόνο όταν επέλθει αλλαγή στις βασικές αξίες του σχολείου, θα μπορέσει το εγχείρημα της ένταξης να εφαρμοστεί με επιτυχία στην πράξη. Αυτό σημαίνει πως η αποδοχή των «διαφορετικών» παιδιών στο πλαίσιο του ενταξιακού σχολείου δεν θα πρέπει να συντελείται σε ένα κλίμα απλής ανοχής, αλλά σε ένα πλαίσιο συνεχούς εκτίμησης, σεβασμού και αξιοποίησης του διαφορετικού (Oliver, 1996).

Η έννοια της ένταξης δεν περιορίζεται μόνο στον εκπαιδευτικό τομέα, αλλά αναφέρεται και σε άλλα επίπεδα, στους θεσμούς, στην κοινότητα, στην ευρύτερη κοινωνία. Στο επίπεδο της κοινωνίας, η ένταξη επιτυγχάνεται όταν όλα τα μέλη της –ανεξαρτήτου ηλικίας, εκπαίδευσης, μόρφωσης ή άλλων προσωπικών γνωρισμάτων- συμμετέχουν ισότιμα, ενεργητικά και ολοκληρωτικά στα διάφορα πολιτισμικά και κοινωνικά δρώμενα. Για να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει να αλλάξουν οι ίδιες οι δομές ώστε να επέλθει μια ευρύτερη μετατόπιση «από ένα μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας σε ένα μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, με ταυτόχρονη άρση των προκαταλήψεων και αποδοχή της διαφορετικότητας» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004: 21). Άρα ο όρος «ένταξη» ουσιαστικά ξεφεύγει από τα όρια της εκπαιδευτικής ορολογίας και αποκτά νόημα και ουσία κοινωνική και πολιτιστική, αφού εμπεριέχει αλλά και αντικατοπτρίζει την ιδεολογία και τη φιλοσοφία μιας «κοινωνίας για όλους». Γίνεται φανερό ότι στόχος της προσέγγισης είναι να μη μείνει κανένας μαθητής έξω από το σχολείο, και άρα κατά συνέπεια οδηγεί στη λογική ακολουθία του να μάθουμε να συμβιώνουμε ο ένας με τον άλλο, μέσα σε μια κοινωνία ίσων ευκαιριών.

1.3. Έρευνες σχετικά με τις απόψεις για την αναπηρία και την ένταξη

Ο ρόλος των απόψεων εκπαιδευτικών για την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό την επιστημονική κοινότητα, επειδή κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός για την προώθηση και την υλοποίηση της ένταξης στα σχολεία. Είναι γεγονός ότι η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη βοηθά στην αποτελεσματικότητα των ενταξιακών προγραμμάτων που υλοποιούνται στα σχολεία (Sarason & Doris, 1979; Blackman, 1992). Σε αυτό το κεφάλαιο επιχειρείται μια βιβλιογραφική επισκόπηση κάποιων ερευνών που αφορούν τις απόψεις εκπαιδευτικών (εν ενεργεία και φοιτητών) για την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση.

1.3.1. Απόψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για την αναπηρία και την ένταξη

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν ίσως τον πιο σημαντικό και αποφασιστικό ρόλο για την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης και την προαγωγή μιας ενταξιακής κουλτούρας (Jordan & Stanovich, 2003). Το 1985 η UNESCO ανέθεσε στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου του Λονδίνου να μελετήσει μεταξύ άλλων και τη στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρία σε σχολεία γενικής παιδείας σε 14 χώρες και συγκεκριμένα στην Αίγυπτο, στην Αυστραλία, στη Βενεζουέλα, στη Ζάμπια, στην Κολομβία, στο Μεξικό, στην Μποτσουάνα, στην Ιορδανία, στη Σενεγάλη, στην Ταϊλάνδη, στη Τσεχοσλοβακία, στην Ιταλία, στη Νορβηγία και στην Πορτογαλία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί των χωρών όπου υπάρχει νόμος για την ένταξη παρουσίασαν μια πιο θετική στάση απέναντι σε αυτήν σε ποσοστό 47% ως 93%, σε σχέση με τους συναδέλφους τους σε χώρες που έχουν γενικά πιο διαχωριστικές εκπαιδευτικές δομές. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί ήταν ευνοϊκοί σε θέματα ένταξης σε ποσοστά από 0% έως 28%. Επίσης, από την έρευνα προέκυψε και μια διαβάθμιση στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ποιοι μαθητές μπορούν να ενταχθούν και να βοηθηθούν στο κανονικό σχολείο, ανάλογα με τη μορφή της αναπηρίας και τις δυσκολίες που έχουν. Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο εύκολο να διαχειριστούν στην τάξη μαθητές με ήπιες ιατρικές ή κινητικές δυσκολίες. Επίσης, περίπου το 1/3 των εκπαιδευτικών της έρευνας αισθάνεται ότι στις κανονικές τάξεις μπορούν να βοηθηθούν και οι μαθητές που παρουσιάζουν μέτριες μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και αυτοί με σοβαρές συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Το ¼ των συμμετεχόντων

πιστεύει πως στην κανονική τάξη του γενικού σχολείου μπορούν να διδάσκονται και οι μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες. Ωστόσο, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησαν θετικά για την ένταξη μαθητών με σοβαρές νοητικές και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο ήταν μικρότερο του 10% (Bowman, 1986).

Επομένως, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη σε διεθνές και εθνικό επίπεδο θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν σε γενικές γραμμές θετικές ως προς την εκπαιδευτική φιλοσοφία, αλλά επηρεάζονται και από πολλούς παράγοντες που οδηγούν σε μια επιφυλακτικότητα ως προς την ολοκληρωτική ένταξη όλων των παιδιών στο γενικό σχολείο (Avramidis & Kalyva, 2007· Batsiou et al., 2006· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Τέτοιοι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικών ή αρνητικών στάσεων για την ενταξιακή εκπαίδευση είναι το προφίλ των μαθητών, το είδος και ο βαθμός της αναπηρίας, η συνεργασία των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι υλικοτεχνικές υποδομές, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το εν γένει εκπαιδευτικό περιβάλλον, η ευαισθητοποίηση της ευρύτερης κοινότητας σε ζητήματα αναπηρίας αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (εμπειρία σε ενταξιακά πλαίσια, χρόνος προϋπηρεσίας, ειδικότητα, σπουδές, επαγγελματική κατάρτιση) (Avramidis & Norwich, 2002· Batsiou et al., 2006· Praisner, 2000).

Όσον αφορά στις πρακτικές που μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά στην ένταξη μαθητών με αναπηρία στις γενικές τάξεις, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρθηκαν κατά σειρά σπουδαιότητας και χρησιμότητας στα παρακάτω: εκπαίδευση σε μεθόδους διδασκαλίας, τμήματα με μικρότερο αριθμό μαθητών, βοήθεια και συμβουλές στους γονείς, ειδικός εξοπλισμός, υποστήριξη από τους σχολικούς συμβούλους, ελευθερία στην αναπροσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος και τις διδακτικές πρακτικές, υποστήριξη από ιατρικό προσωπικό, κατάρτιση στην οργάνωση της τάξης, εκπαίδευση στη χρήση ειδικού εξοπλισμού, βοήθεια από τους γονείς σχετικά με τις εργασίες που ανατίθενται για το σπίτι, πρόσθετη βοήθεια στην τάξη, υποστήριξη από τις κοινωνικές υπηρεσίες (Bowman, 1986).

Στον ελληνικό χώρο, οι Zoniou-Sideri & Vlachou (2006) πραγματοποίησαν έρευνα με θέμα τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση, στην οποία έλαβαν μέρος 641 εκπαιδευτικοί και από τις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης. Από την έρευνα προέκυψε ότι το 93,4% του δείγματος ήταν θετικό να δεχτεί μαθητές με αναπηρία στην τάξη που δίδασκε. Από τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι θεωρούν ως κύριες θετικές συνέπειες της ενταξιακής εκπαίδευσης τη βελτίωση των διαπροσωπικών

σχέσεων των μαθητών του σχολείου, καθώς και την κοινωνικοποίηση και την αποδοχή των μαθητών με αναπηρία. Το 75,7% δήλωσε πως οι μαθητές με αναπηρία μπορούν πράγματι να φοιτήσουν στο γενικό σχολείο. Ωστόσο, αξιοσημείωτα ήταν και τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δήλωσαν πως είναι προτιμότερο οι μαθητές με αναπηρία να φοιτούν σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια για γνωστικούς, κοινωνικούς και ψυχολογικούς λόγους. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως, σύμφωνα με τις ερευνήτριες, οι εκπαιδευτικοί είχαν μια σύγχυση για το τι είναι η ενταξιακή εκπαίδευση και πως γενικά εξέφραζαν περισσότερο μια στάση φιλανθρωπίας στις απαντήσεις τους. Στα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας θα πρέπει να αναφερθεί και η σημασία της προηγούμενης εμπειρίας εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία για την ανάπτυξη θετικότερης στάσης για διδασκαλία σε τάξη με μαθητή με αναπηρία. Ο βαθμός αποδοχής μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη επηρεάζεται σημαντικά, ωστόσο, από τη φύση και τον βαθμό της αναπηρίας. Παρατηρήθηκε μια προτίμηση σε μαθητές με κινητική αναπηρία και τύφλωση, παρά σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση και κώφωση και ακόμη λιγότερο σε μαθητές με πολυαναπηρία. Σημαντικό εύρημα της έρευνας αυτής ήταν και το ότι για αρκετούς εκπαιδευτικούς η σπουδαιότητα της ένταξης δεν μειώνει τη σπουδαιότητα της ειδικής αγωγής. Για πολλούς εκπαιδευτικούς, η ειδική αγωγή είναι απαραίτητη γιατί μπορεί να εξασφαλίσει ένα «ασφαλές» πλαίσιο για τους μαθητές με αναπηρία και να καλύψει τις όποιες αδυναμίες της γενικής εκπαίδευσης να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία. Για ένα μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων, η ύπαρξη της ειδικής αγωγής είναι σημαντική και αναγκαία, καθώς επιτρέπει στα γενικά σχολεία να λειτουργήσουν ομαλά.

Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η ένταξη προϋποθέτει την ύπαρξη δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη, θεραπευτική υποστήριξη, καθώς και την ύπαρξη παράλληλων τάξεων. Επίσης, οι ολιγάριθμες τάξεις θα διευκόλυναν σημαντικά την προσπάθεια της ένταξης και θα οδηγούσαν σε θετικές συμπεριφορές απέναντι στην υλοποίησή της. Άλλη βασική προϋπόθεση ένταξη που προτάθηκε ήταν η διαφοροποίηση του μαθήματος και η προσαρμογή του ήδη υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία, προκειμένου όλα τα παιδιά να μπορούν να επωφελούνται και να συμμετέχουν στο μάθημα. Για να επιτευχθεί αυτό, κρίθηκε απαραίτητη η συνεργασία των ειδικών παιδαγωγών με τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης, καθώς και η παροχή κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής.

Μια σχετική με το θέμα έρευνα έγινε και από τους Avramidis & Kalyva (2007) σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Βόρειας Ελλάδας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση απέναντι στην ιδέα της ένταξης. Ωστόσο, υπήρχαν διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα αναφορικά με τον βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας ένταξης στο γενικό σχολείο μαθητών με διαφορετικούς τύπους αναπηρίας. Επίσης, σημαντικό ρόλο στη θετική στάση για την ένταξη διαδραμάτισε και η προηγούμενη εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά το παρελθόν. Όσοι είχαν διδάξει παλιότερα μαθητές με δυσκολίες είχαν θετικότερη στάση σε σχέση με αυτούς που είχαν λίγη ή καθόλου σχετική εμπειρία. Στα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας ξεχωρίζει και η σημασία της ουσιαστικής και μακροπρόθεσμης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη θετικότερης στάσης τους απέναντι στην ένταξη και την εφαρμογή της.

1.3.2. Απόψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την αναπηρία και την ένταξη

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει πως η κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία επηρεάζει με θετικό τρόπο τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση. Η θετική αυτή αλλαγή συμβαίνει με την παρακολούθηση ενός μόνο μαθήματος ή σεμιναρίου ή και με τη φοίτηση σε ένα πιο οργανωμένο πρόγραμμα (Avramidis & Norwich, 2002; Pierson & Howell, 2006; Sze, 2009). Στην ελληνική βιβλιογραφία έχουν δημοσιευτεί κυρίως έρευνες για τις απόψεις των ενεργεία εκπαιδευτικών ειδικής ή και γενικής αγωγής σχετικά με την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση. Κάποιες έρευνες έχουν γίνει και σε προπτυχιακούς φοιτητές παιδαγωγικών και καθηγητικών σχολών. Σε μεταπτυχιακούς φοιτητές ειδικής αγωγής δεν έχουν πραγματοποιηθεί συστηματικά έρευνες, παρόλο που η όλη διαδικασία διαμόρφωσής τους κατά τη διάρκεια των σπουδών αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για την αναπηρία και την επιτυχή ή μη εφαρμογή των αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης στο μέλλον.

Έρευνα σε φοιτητές δασκάλους έδειξε πως οι απόψεις τους για τους ανάπηρους μαθητές συνδέονται σε σημαντικό και θετικό βαθμό με την ύπαρξη εισαγωγικού μαθήματος ειδικής αγωγής. Η κατάρτισή τους αναφορικά με την αναπηρία και την ένταξη φαίνεται πως αυξάνει και την άνεσή τους απέναντι στη διαφορετικότητα των

μαθητών τους γενικά (Sze, 2009). Η σημασία της επιμόρφωσης για τη διαμόρφωση θετικής στάσης για την αναπηρία και την ένταξη προέκυψε ερευνητικά και από τους Beh-Pajoo (1992) και Shimman (1990). Στις συγκεκριμένες έρευνες βρέθηκε πως οι φοιτητές εκπαιδευτικοί που είχαν διδαχθεί αντικείμενα σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίαζαν θετικότερη στάση για τους μαθητές με αναπηρία και την ένταξή τους στα γενικά σχολεία σε αντίθεση με όσους φοιτητές δεν είχαν λάβει κάποια σχετική επιμόρφωση.

Τέλος, έρευνα των Jeon & Peterson (2003) σε 297 φοιτητές προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης υποστηρίζει πως σημαντικός παράγοντας για μια αποτελεσματική εφαρμογή των αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης στην πράξη είναι η παροχή σωστά οργανωμένης εκπαίδευσης στους φοιτητές των παιδαγωγικών τμημάτων. Συγκεκριμένα, τα διδασκόμενα μαθήματα θα πρέπει να έχουν άμεση σχέση με τα άτομα με αναπηρία και τις κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές, ενώ απαιτείται και μια πιο αποτελεσματική πρακτική άσκηση.

2. ΙΣΤΟΡΙΚΟΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική μιας χώρας δεν είναι ανεξάρτητες δραστηριότητες, αλλά σχετίζονται στενά με την κοινωνική, οικονομική, πολιτισμική και πολιτική της κατάσταση. Η πολιτική που ακολουθεί μια χώρα στον τομέα της εκπαίδευσης συνιστά ένα σχέδιο πρακτικών, το οποίο αντανakλά σκοπιμότητες, πεποιθήσεις και προτεραιότητες (Fulcher, 1996). Όσον αφορά στην Ελλάδα, οι πολιτικές ρυθμίσεις για την ενταξιακή εκπαίδευση ακολούθησαν σε γενικές γραμμές τις εξελίξεις στην ευρύτερη ευρωπαϊκή πολιτική για το ζήτημα αυτό.

2.1 Διεθνές Πλαίσιο για την Ενταξιακή Εκπαίδευση

Η έκθεση της επιτροπής Warnock το 1978 συνέβαλε σημαντικά στην αλλαγή του τρόπου προσέγγισης του ατόμου με αναπηρίες και επηρέασε τις εξελίξεις στην εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο, στην Ευρώπη αλλά και σε ολόκληρο τον κόσμο. Η έκθεση αυτή, σε συνδυασμό με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), αποτέλεσε τη βάση και για τη φιλοσοφία της έννοιας της «ένταξης» (inclusion).

Το 1981 η Διακήρυξη Sundberg για τα Ανάπηρα Άτομα τονίζει ότι θα πρέπει να ληφθούν μέτρα με βάση τις αρχές πλήρους συμμετοχής, ένταξης, ανάπτυξης της προσωπικότητας, αποκέντρωσης και διεπαγγελματικού συντονισμού των ατόμων με αναπηρία σε όλες τις δράσεις που τα αφορούν. Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994 προωθεί το μοντέλο «εκπαίδευση για όλους» και προτείνει την πρόσβαση των παιδιών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία, θεωρώντας την ως τον αποτελεσματικότερο τρόπο για να καταπολεμηθούν ρατσιστικές αντιλήψεις, να δημιουργηθούν φιλόξενες κοινότητες, να ιδρυθεί μια κοινωνία ένταξης και να επιτευχθεί εκπαίδευση για όλους (Sebba & Ainscow, 1996). Η ενταξιακή εκπαίδευση, όπως εισάγεται στη Διακήρυξη, βασίζεται στην έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης και συνδέεται με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας.

Με το ψήφισμα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των εκπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών-μελών στις 20/12/1996 σχετικά με την ισότητα των ευκαιριών για τα άτομα με αναπηρίες, καθώς και με το ψήφισμα του Συμβουλίου στις 17/6/1999 σχετικά με την παροχή ίσων ευκαιριών απασχόλησης στα άτομα με αναπηρίες, καλούνται όλα τα κράτη-μέλη να ενσωματώσουν τις σχετικές αποφάσεις των παραπάνω Διακηρύξεων στη νομοθεσία τους.

Ο Χάρτης των Θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000) στο άρθρο 26 «αναγνωρίζει το δικαίωμα των ατόμων με ειδικές ανάγκες να επωφελούνται μέτρων που θα τους εξασφαλίζουν την αυτονομία, την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή στον κοινοτικό βίο».

Πρακτικές συνέπειες των Διακηρύξεων και αποφάσεων των ευρωπαϊκών κειμένων είναι η τροποποίηση του νόμου Individual with Disabilities Education Act (1997) των ΗΠΑ και του Νόμου Education Act (1996, 2001) της Αγγλίας και της Ουαλίας. Θεσμοθετούν την πλήρη ένταξη όλων των μαθητών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση, θεσπίζοντας παράλληλα διαδικασίες αξιολόγησης των αναγκών τους, αλλά και προσαρμογής του σχολείου σε αυτές. Αποτέλεσμα είναι ότι οι σχολικές μονάδες λογοδοτούν σε περίπτωση άρνησης παροχής μιας ενταξιακής θέσης, αφού η ένταξη είναι θεσμικά πλέον κατοχυρωμένη (Booth & Ainscow, 1998).

2.2. Εκπαιδευτική πολιτική για την ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα

Μέσα από τους νόμους κάθε κράτους αντιλαμβανόμαστε την εξέλιξη του, την ευαισθητοποίησή του σε όλους τους τομείς και την πορεία που αποφασίζει να χαράξει. Στην Ελλάδα, η Νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής ξεκίνησε σχετικά αργά σε σχέση με άλλα κράτη, αλλά θα πρέπει να σκεφτούμε και τις πολιτικές συνθήκες του κράτους μας. Συνθήκες οι οποίες μέχρι την μεταπολίτευση δεν το αφήναν να ασχοληθεί ενεργά με θέματα παιδείας και δη της Ειδικής Αγωγής. Μετά την μεταπολίτευση παρατηρείται ένα σταδιακά αυξανόμενο ενδιαφέρον της εκάστοτε κυβέρνησης για την Ειδική Αγωγή. Γενικά διαπιστώνεται ότι στην Ελλάδα, η οποία έχει υπογράψει τα σχετικά ευρωπαϊκά και διεθνή κείμενα, η εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες εμφανίζει αντιφάσεις ανάμεσα στην εκφρασμένη πολιτική και την πρακτική εφαρμογή της και η ένταξη κινδυνεύει να παραμείνει στο επίπεδο των προγραμματικών δηλώσεων (Παντελιάδου, 2005).

Η Ειδική Αγωγή ξεκίνησε στην Ελλάδα στις αρχές του 20^{ου} αιώνα με την ίδρυση ειδικών σχολείων και ιδρυμάτων, των οποίων όμως ο βασικός σκοπός ήταν κυρίως η περίθαλψη των ατόμων και στα οποία η εκπαίδευση περιοριζόταν στην εκμάθηση βασικών γνώσεων πρακτικής φύσεως. Η πρώτη ουσιαστική εξέλιξη στο χώρο της ειδικής αγωγής πραγματοποιήθηκε το 1937 με την ίδρυση του «πρότυπου ειδικού σχολείου Αθηνών» στην Καισαριανή από τη Ρόζα Ιμβριώτη (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Ωστόσο, η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες στην Ελλάδα μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980 ήταν υπόθεση κυρίως της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Η ειδική αγωγή λειτουργούσε με αποσπασματικούς νόμους και διατάγματα και δεν είχε θεσμοθετηθεί συγκεκριμένο νομικό πλαίσιο. Η ιδέα περί ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών για τα άτομα με αναπηρία εμφανίστηκε πολύ αργότερα στην Ελλάδα και συγκεκριμένη κατά τα χρόνια της μεταπολίτευσης (Στασινός, 1991).

Η ριζική αλλαγή και η πρώτη επίσημη προσπάθεια για την καθιέρωση της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα έγινε το 1981 με την ψήφιση του Ν. 1143/1981, ο οποίος βασίστηκε στην ισότητα και στην ισονομία για όλους τους πολίτες, υποστήριξε την ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία σε όλους τους τομείς με απώτερο σκοπό την κοινωνική και επαγγελματική τους αποκατάσταση (Τζουριάδου, 1995) και πρακτικά προέβλεπε την ίδρυση ειδικών τάξεων μέσα στα γενικά σχολεία προωθώντας το μοντέλο της ενσωμάτωσης. Ωστόσο, ο νόμος αυτός διαιώνιζε το «δυναμικό εκπαιδευτικό σύστημα» αφήνοντας την ειδική αγωγή αποκομμένη από τον κορμό της γενικής εκπαίδευσης (Σούλης, 2002). Πρόκειται για έναν νόμο που δέχτηκε έντονη κριτική, καθώς στην ουσία συντηρούσε το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα και εξακολουθούσε να έχει την ειδική αγωγή αποκομμένη από τη γενική εκπαίδευση. Τα άτομα με αναπηρία εξακολουθούσαν να βιώνουν διάκριση και περιθωριοποίηση και η έννοια της ένταξης δεν είχε καμία σχέση με τον εννοιολογικό της προσδιορισμό στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της ενταξιακής εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Αποτέλεσμα όλης αυτής της έντονης κριτικής ήταν η θέσπιση του διορθωτικού Ν. 1566/1985, ο οποίος έχει μείνει γνωστός και ως «αντι-309» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Βασικές αλλαγές αυτού του νόμου είναι ότι θεσπίστηκαν ειδικές βοηθητικές υπηρεσίες (όπως ο σχολικός ψυχολόγος) και ότι η ειδική αγωγή άρχισε να θεωρείται κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης και να ανήκει στο ΥΠΕΠΘ (Πολυχρονοπούλου, 2001). Με το νόμο 1566/1985, λοιπόν, η νομοθεσία για την ειδική εκπαίδευση αποτέλεσε για πρώτη φορά τμήμα της νομοθεσίας για τη γενική εκπαίδευση και έγιναν προσπάθειες για την προώθηση κάποιων ενταξιακών πρακτικών. Ειδικότερα, σημαντικές ήταν οι ρυθμίσεις που αφορούσαν τη δημιουργία και λειτουργία ειδικών τάξεων μέσα στα γενικά σχολεία, αλλά και η μεταβίβαση όλων των αρμοδιοτήτων που σχετίζονταν με θέματα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αποκατάστασης ατόμων με ειδικές ανάγκες αποκλειστικά στο Υπουργείο Παιδείας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Η ειδική αγωγή για πρώτη φορά ενσωματώθηκε στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας

γενικής εκπαίδευσης και θεσμοθετήθηκε η ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα, χωρίς όμως να έχουν δημοσιευτεί τα σχετικά νομοθετικά διατάγματα για να ενεργοποιηθεί ο θεσμός αυτός (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Έτσι, οι εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούνταν και η αύξηση των ειδικών τάξεων απείχαν από μια ουσιαστική ενταξιακή πολιτική.

Σε μια προσπάθεια να καλυφθούν κενά του Ν. 1566/1985, ψηφίστηκε λίγο αργότερα ο Ν. 1824/1988, ο οποίος μεταξύ άλλων προέβλεπε την εισαγωγή των ατόμων με αναπηρία στην ανώτερη εκπαίδευση. Στον συμπληρωματικό Ν. 1824/1988 καθιερώθηκε και ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας στα σχολεία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Την περίοδο 1989-1993 που ακολούθησε υπήρχε εξέλιξη στον τομέα της ειδικής αγωγής σε ευρωπαϊκό επίπεδο και η Ελλάδα συμμετείχε στα δύο ευρωπαϊκά προγράμματα HELLIOS I και HELLIOS II, τα οποία στόχευαν στην κοινωνική ενσωμάτωση και ένταξη των ατόμων με αναπηρία (Δελασσούδας, 2006).

Σε αντιστοιχία με τις σημαντικές εξελίξεις που διαδραματίζονταν στο χώρο της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία σε ευρωπαϊκό επίπεδο, το 2000 ψηφίστηκε στην Ελλάδα ο τρίτος νόμος για την ειδική αγωγή, ο οποίος θέσπισε το βασικό πλαίσιο για την εκπαίδευση, κατάρτιση και ευρύτερη υποστήριξη των παιδιών με αναπηρίες με μια πιο σύγχρονη αντίληψη, αφού έδωσε έμφαση στις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με αναπηρίες και όχι στις αιτίες των προβλημάτων τους. Με στόχο την καλύτερη προώθηση της ένταξης των ατόμων με αναπηρία στο σχολικό σύστημα, ο Νόμος 2817/2000 προέβλεπε και εισήγαγε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης. Στην πράξη, όμως, αποδείχθηκε πως ουσιαστικά επρόκειτο για μια άλλη ονομασία των παλαιότερων ειδικών τάξεων του Νόμου 1566/1985, αφού η λειτουργία των νέων τμημάτων ένταξης βασίστηκε στον τρόπο που λειτουργούσαν και οι ειδικές τάξεις. Επίσης, ενώ δίνει έμφαση στην ένταξη, δεν προβλέπει κανένα μέτρο για τη στήριξη των μαθητών και των δασκάλων στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, ως θετικά βήματα του νέου νόμου προς μια ενταξιακή εκπαίδευση μπορούν να θεωρηθούν η έμφαση που δόθηκε στις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρία παρά στα μειονεκτήματα και στα αίτια των προβλημάτων τους, καθώς και ο περιορισμός του ειδικού σχολείου μόνο για παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Η πολιτική για την ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα συνεχίστηκε το 2008 με την ψήφιση του Νόμου 3699/2008, ο οποίος κατέστησε υποχρεωτική την εκπαίδευση για τα

άτομα με αναπηρία. Ειδικότερα προέβλεπε τη φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης μέσα στα γενικά σχολεία. Επίσης, προβλεπόταν πως η στελέχωση αυτών των τμημάτων ένταξης θα γίνεται από εκπαιδευτικούς με σπουδές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ). Με αυτό τον τρόπο, όμως, η ένταξη θεωρήθηκε ότι υπονομεύτηκε αφού δημιουργούνταν πλέον νέες κατηγοριοποιήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών και περιοριζόταν πολύ αυστηρά το ποιοι μαθητές μπορούσαν να φοιτούν στο γενικό σχολείο. Επίσης, ο νέος νόμος αναγνώριζε για πρώτη φορά επαγγελματικά δικαιώματα σε εργαζόμενους στην ειδική εκπαίδευση συστήνοντας τους κλάδους ΠΕ 61 (Νηπιαγωγών ΕΑΕ) και ΠΕ 71 (Δασκάλων ΕΑΕ), οι οποίοι προέρχονται είτε απευθείας από το χώρο της ειδικής εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας) είτε από μη παιδαγωγικές σχολές (Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας).

Το νομοθετικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα συνεχίζεται με τον Ν. 4115/2013 και το άρθρο 39 (ΦΕΚ Α' 24/30.1.2013), το οποίο εισάγει τον όρο «Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης» (ΣΔΕΥ). Σύμφωνα με αυτό τον νόμο, τα ειδικά σχολεία μετατρέπονται σε Κέντρα Υποστήριξης ενός συνόλου σχολικών μονάδων. Βασική αρμοδιότητα του ΣΔΕΥ είναι ο συντονισμός των σχολικών μονάδων-μελών του, των τμημάτων ένταξης και των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, ώστε να είναι σε θέση να υποστηρίζουν και να εντάσσουν μαθητές με αναπηρία. Ο νόμος αυτός τροποποιήθηκε λίγο αργότερα με τον Ν. 4186/2013 (ΦΕΚ Α' 193/17.9.2013) και το άρθρο 28, σύμφωνα με το οποίο τα ΚΕΔΔΥ είναι αυτά που έχουν την αποκλειστική ευθύνη για την εγγραφή και φοίτηση των ατόμων με αναπηρία στην κατάλληλη σχολική μονάδα ειδικής αγωγής, όπως και για την κατάλληλη υποστήριξη κάποιων από αυτών στο πλαίσιο του γενικού σχολείου.

Τέλος, το πρόβλημα της μη ουσιαστικής ένταξης στην ελληνική πραγματικότητα συνεχίζεται ακόμα και με τον πιο πρόσφατο Ν. 2217/2014 (ΦΕΚ Β' 2217/13.08.2014), στον οποίο εξακολουθεί να υπάρχει διαχωρισμός της ειδικής από τη γενική εκπαίδευση. Με αυτόν τον νόμο οι εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο ειδικής αγωγής προηγούνται όλων των εξειδικευμένων στην ειδική αγωγή/σχολική ψυχολογία εκπαιδευτικών. Επομένως, οι δομές ειδικής αγωγής αναγνωρίζονται και θεσμικά ως ένα ξεχωριστό σύστημα που λειτουργεί παράλληλα προς το σύστημα της γενικής αγωγής, ενώ φαίνεται να μην

υπάρχει πολιτική βούληση για τη διασφάλιση μιας ισότιμης ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις.

Εν κατακλείδι, παρακολουθώντας όλη αυτή την πορεία της ενταξιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, θα μπορούσε να διαπιστωθεί ότι υπάρχουν δυσκολίες και αντιφάσεις που εντοπίζονται τόσο στο θεωρητικό όσο και στο πεδίο των πρακτικών, οι οποίες πηγάζουν κυρίως από την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται και από τον τρόπο που μεταφράζεται και υλοποιείται από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις πολιτικές αποφάσεις και επιλογές, δηλαδή από το αν υποστηριχτεί μέσω της διάθεσης πόρων ή από το αν υπονομευτεί από ρυθμίσεις γραφειοκρατικού τύπου (Σούλης, 2002). Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα φαίνεται να έχει πράγματι ως κατεύθυνση τα τελευταία χρόνια την κοινή αγωγή ανάπηρων και μη. Η μετατροπή του γενικού σχολείου σε σχολείο για όλα τα παιδιά αποτελεί μια πολιτική επιλογή και απόφαση, αλλά στην Ελλάδα αυτό γίνεται χωρίς τη συμβολή της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας και χωρίς την απαιτούμενη σχετική προς αυτή την κατεύθυνση κατάρτιση αυτών που λαμβάνουν αποφάσεις στο Υπουργείο. Σύμφωνα με την Ζώνιου-Σιδέρη (2000 α, β), η παιδαγωγική θεωρία και πράξη μετατρέπονται εύκολα σε πολιτικές επιλογές και αυτό δεν θα πρέπει να επιτρέπεται.

2.3. Κριτική αποτίμηση εκπαιδευτικών ενταξιακών πρακτικών στην Ελλάδα

Το νομοθετικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα έχει ήδη συμπληρώσει μια πορεία 30 ετών. Μέχρι το 2000 η οποιαδήποτε νομοθετική ρύθμιση ακολουθούσε καθαρά το διαχωριστικό μοντέλο και δεν προωθούσε καμιά προσπάθεια ενταξιακής εκπαίδευσης (Lampropoulou & Padeliadou, 1995; Ξηρομερίτη, 1997). Η αλήθεια είναι ότι τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού νομικού πλαισίου, αλλά ακόμη και σήμερα δεν εξασφαλίζονται ουσιαστικά ίσες ευκαιρίες για όλους, όπως διακηρύσσει και η σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (Λαμπροπούλου και συν., 2005).

2.3.1. Χαρακτήρας Εκπαιδευτικού Συστήματος

Με τις νομοθετικές ρυθμίσεις του 2008 για την ειδική αγωγή, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φάνηκε να καταβάλλει προσπάθειες εναρμόνισής του τόσο με τη σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, όσο και με την ευρωπαϊκή πολιτική προς αυτή την κατεύθυνση. Ωστόσο, ακόμη και στο νέο νομικό πλαίσιο δόθηκε έμφαση στη διάγνωση και στη «θεραπεία», ενώ παραγκωνιζόταν ο ρόλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούσαν να τηρούν έναν παθητικό ρόλο στην αποδοχή των όποιων αποφάσεων των δομών και δεν συμμετείχαν με ενεργό τρόπο στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί ακόμη και σήμερα να υπάρχει διάκριση των μαθητών σε μαθητές με αναπηρία και σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επομένως, η ειδική αγωγή στην Ελλάδα εξακολουθεί να εστιάζει στη «θεραπεία» παρά στην εκπαίδευση και στην προώθηση ενός «σχολείου για όλους». Σύμφωνα με τη Λαμπροπούλου (2008), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να είναι προσκολλημένο στο αναχρονιστικό ιατρικό μοντέλο και δεν έχει καταφέρει να υιοθετήσει σε πρακτικό επίπεδο το κοινωνικό μοντέλο.

2.3.2. Διά Βίου Εκπαίδευση

Η ειδική αγωγή συσχετίζεται πλέον σε διεθνές αλλά σε εθνικό επίπεδο με την παροχή φροντίδας και ειδικής εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες, από τη βρεφική ηλικία μέχρι την επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση, στο πλαίσιο μιας δια βίου εκπαίδευσης. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όμως, αυτό δεν συμβαίνει στην πράξη. Συγκεκριμένα, δεν υπάρχει καμιά νομοθετική πρόβλεψη για πρώιμη παρέμβαση

από τη βρεφική ηλικία ούτε για τη δια βίου εκπαίδευση με ίδρυση ανάλογων κέντρων για άτομα με αναπηρία. Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν θεσμοθετημένα δημόσια ειδικά κέντρα και δημιουργικά εργαστήρια, όπου τα άτομα με σοβαρές αναπηρίες θα μπορούσαν να εκπαιδευτούν για μια αυτόνομη διαβίωση (Λαμπροπούλου, 2008). Επομένως, η επίτευξη μιας δια βίου εκπαίδευσης για όλους φαίνεται να υπονομεύεται στην πράξη λόγω της ανεπάρκειας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε υποδομές, τεχνογνωσία και όραμα.

2.3.3. Εκπαιδευτικό Προσωπικό

Είναι σαφές ότι η εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνα της Παντελιάδου (2004), υπάρχουν ελλείψεις στην ελληνική επικράτεια και ειδικά στην περιφέρεια ακόμα και σε βασικές ειδικότητες εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, αλλά και σε εξοπλισμό. Στην ίδια έρευνα επισημαίνεται και η ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα ενταξιακής εκπαίδευσης, αφού μόνο ένα μικρό ποσοστό (περίπου το 36%) αυτών που εργάζονται σε ΣΜΕΑ έχουν σχετικές με την ειδική αγωγή σπουδές σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο. Οι περισσότεροι κατέχουν ένα οποιοδήποτε δεύτερο πτυχίο είτε έχουν επιμορφωθεί με ανεπαρκή προγράμματα ειδικής αγωγής, χωρίς την παραμικρή υποστήριξη από τους θεσμούς (Χαρούπιας, 2008β). Επομένως, καθίσταται σαφές πως η ελλιπής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η μειωμένη κρατική χρηματοδότηση για την ειδική αγωγή αποτελούν σημαντικά εμπόδια στην εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης στην ελληνική πραγματικότητα (Δ.Ο.Ε., 2013).

2.3.4. Δομές Ειδικής Αγωγής και Ένταξης

α) Τμήματα Ένταξης: Σύμφωνα με τον Ν. 3699/2008 (ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008), στα τμήματα ένταξης μπορούν να φοιτούν και μαθητές με απλή συγκατάθεση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής, χωρίς επίσημη γνωμάτευση από τα ΚΕΔΔΥ. Τα τμήματα ένταξης ιδρύθηκαν για να λειτουργούν μέσα στα γενικά σχολεία. Οι μαθητές που φοιτούν στο τμήμα ένταξης μπορεί να είναι παιδιά με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και παιδιά με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες που πιθανόν να παρακολουθούν παράλληλα και κάποιο άλλο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα υποστήριξης. Ωστόσο, ο θεσμός των τμημάτων ένταξης δέχεται συχνά κριτική, καθώς ουσιαστικά οδηγούν τους μαθητές που φοιτούν σε αυτά σε κοινωνική απομόνωση και δεν συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

β) Παράλληλη στήριξη: Για την έγκριση της παράλληλης στήριξης υπεύθυνο είναι το αρμόδιο ΚΕΔΔΥ και παρέχεται μόνο σε περιπτώσεις που το γενικό σχολείο δεν έχει τμήμα ένταξης ή όταν πρόκειται για μαθητές με αυτισμό ή προβλήματα όρασης και ακοής. Συνεπώς, η παράλληλη στήριξη δεν παρέχεται ανεξαιρέτως σε όλους τους μαθητές με κάποιου είδους δυσκολία και συνήθως απορρίπτεται αν ο μαθητής δεν εμπίπτει σε πολύ συγκεκριμένες κατηγορίες.

γ) Σ.Μ.Ε.Α.: Σύμφωνα με έρευνα της Παντελιάδου (2004), το 91,5% των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) ανήκουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι περισσότερες βρίσκονται στην Αττική, την Κεντρική Μακεδονία και την Κρήτη. Σημαντικές ελλείψεις παρουσιάζονται στις υπόλοιπες περιοχές της επικράτειας, αλλά και στις ΣΜΕΑ Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης γενικά. Από την ίδια έρευνα προκύπτει ακόμη ότι το 44% των ΣΜΕΑ συστεγάζονται με σχολεία γενικής αγωγής, εκ των οποίων το 56,2% λειτουργούν σε ακατάλληλους βοηθητικούς χώρους όπως σε γραφεία και αποθήκες. Επίσης, το 21,5% αυτών συστεγάζεται με ιδρύματα και νοσηλευτήρια. Πέραν των σημαντικών κτιριακών ελλείψεων, αξιοσημείωτη είναι και η ανεπάρκεια ουσιαστικών υπηρεσιών. Οι ΣΜΕΑ παρέχουν κυρίως υπηρεσίες ψυχολογικής υποστήριξης και δεν δίνουν έμφαση στην παρέμβαση, ενώ σχεδόν ανύπαρκτη είναι και η επαγγελματική αποκατάσταση που προσφέρουν. Σε αυτά τα προβλήματα προστίθενται και οι ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό λόγω της καθυστέρησης στην τοποθέτησή τους, της μείωσης των προσλήψεων και της γενικότερης συρρίκνωσης των σχολείων (Δ.Ο.Ε., 2013). Επομένως, καθίσταται σαφές πως οι ΣΜΕΑ σε καμιά περίπτωση δεν μπορούν να συμβάλουν στην επίτευξη μιας ενταξιακής εκπαίδευσης.

2.4. Σπουδές περί ειδικής αγωγής και ένταξης στην Ελλάδα

Σήμερα η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί κεντρικό θέμα όχι μόνο της ευρύτερης ευρωπαϊκής αλλά και της ελληνικής εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής. Είναι πλέον επιτακτική η ανάγκη δημιουργίας κατάλληλων πλαισίων για την εκπαίδευση και υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε στο πλαίσιο της γενικής αγωγής είτε στις υπάρχουσες μονάδες ειδικής αγωγής, με απώτερο στόχο την μείωση του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης αυτών των μαθητών. Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί η αυξανόμενη ανάγκη για οργανωμένη παροχή κατάλληλων παρεμβάσεων καθώς επίσης και η ανάγκη για την στελέχωση των σχολικών μονάδων με εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν έντονα πλέον το αίτημα για συνεχή και σωστά οργανωμένη επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής και ενταξιακής εκπαίδευσης. Σε έρευνες έχουν δηλώσει την επιθυμία και την ανάγκη τους για επιμόρφωση αναφορικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, συγκεκριμένες μορφές αναπηρίας, για σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές, για αναπτυξιακές διαταραχές και για προβλήματα συμπεριφοράς (Avramidis & Kalyva, 2007).

Στην Ελλάδα πανεπιστημιακά τμήματα που παρέχουν βασικές σπουδές στην ειδική αγωγή και την ενταξιακή εκπαίδευση λειτουργούν από τη δεκαετία του 2000. Πρόκειται για το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής (Π.Τ.Ε.Α.) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και για το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής (Τ.Ε.Κ.Π.) του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Οι απόφοιτοί τους εντάσσονται στους κλάδους ΠΕ 71 ΕΑΕ για την πρωτοβάθμια και ΠΕ 61 ΕΑΕ για την προσχολική και μπορούν να εργαστούν σε ΣΜΕΑΕ, στα τμήματα ένταξης και στα προγράμματα παράλληλης στήριξης.

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας ιδρύθηκε με το Π.Δ. 177/1993 στο Βόλο και η δραστηριότητά του άρχισε τον Σεπτέμβριο του 1998. Αποτελεί το πρώτο αυτοτελές πανεπιστημιακό τμήμα Ειδικής Αγωγής και έχει ως αποστολή του την κατάρτιση Ειδικών Παιδαγωγών. Το ενιαίο πτυχίο του τμήματος περιλαμβάνει δύο κατευθύνσεις: α) κατεύθυνση Ειδικής Αγωγής Νηπιαγωγού και β) κατεύθυνση Ειδικής Αγωγής Δασκάλου.

Το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας ιδρύθηκε με το Π.Δ. 267/1993 και με το Π.Δ. 391/1995 θεσμοθετήθηκαν οι κατευθύνσεις του. Δέχτηκε τους πρώτους φοιτητές του το Σεπτέμβριο του 1997. Το Τμήμα χορηγεί ενιαίο πτυχίο, το οποίο προσδιορίζεται από τις κατευθύνσεις «Συνεχούς Εκπαίδευσης» και «Εκπαίδευσης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες». Η πρώτη κατεύθυνση στοχεύει στο να

εκπαιδεύσει τους φοιτητές στην απόκτηση γνώσεων και εμπειριών ώστε να μπορούν να εργαστούν ως εξειδικευμένα στελέχη στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση. Η δεύτερη κατεύθυνση είναι στοχεύει στην κατάρτιση εξειδικευμένων εκπαιδευτών για τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Η λειτουργία των τμημάτων αυτών έχει απασχολήσει πολύ τη συζήτηση για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία τόσο στο συνδικαλιστικό χώρο όσο και στην επιστημονική κοινότητα. Για το τμήμα του Βόλου αναφέρεται ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών με βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες ειδικής αγωγής «αποεντάσσει» την ειδική αγωγή από τη γενική παιδαγωγική και την περιθωριοποιεί, καθώς κι ότι ενισχύει την κυριαρχία του παθολογικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας (Παπασπύρου, 2003). Για το τμήμα της Μακεδονίας η κριτική εστιάζεται στην αμφισβήτηση της παιδαγωγικής επάρκειας που παρέχεται στους αποφοίτους, καθώς στον οδηγό σπουδών οι απόφοιτοι του τμήματος αυτού αναφέρονται χαρακτηριστικά ως εκπαιδευτές και όχι ως εκπαιδευτικοί (Τσιτσιμπής, 2009).

Εκτός από τα παραπάνω προπτυχιακά προγράμματα σπουδών, στα ελληνικά πανεπιστήμια λειτουργούν και αρκετά μεταπτυχιακά προγράμματα που παρέχουν γνώσεις σχετικές με την αναπηρία, την ειδική αγωγή και την ενταξιακή εκπαίδευση. Τα περισσότερα έχουν λίγα μόνο χρόνια λειτουργίας και αναπτύχθηκαν ακριβώς λόγω της αυξανόμενης ανάγκης των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε θέματα ενταξιακής εκπαίδευσης. Παρακάτω παρουσιάζονται επιγραμματικά τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών «Ειδικής Αγωγής» των Ελληνικών Πανεπιστημίων που βρίσκονται σε λειτουργία ή πρόκειται να λειτουργήσουν στο αμέσως επόμενο διάστημα:

1. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης: ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής», Κατευθύνσεις: 1. Ειδική Αγωγή 2. Λογοθεραπεία-Συμβουλευτική.
2. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας: ΠΜΣ «Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Κατεύθυνση: Ειδική Αγωγή.
3. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΠΜΣ «Ειδική Αγωγή».
4. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης- ΕΚΕΦΕ Δημόκριτος, Εξειδίκευση στις Τ.Π.Ε. και Ειδική Αγωγή – Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης.

5. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήματα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης & Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής: ΠΜΣ «Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης», Κατεύθυνση: Ψυχοπαιδαγωγικές συνιστώσες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.
6. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής: ΠΜΣ Παιδαγωγικής, Κατεύθυνση: Ειδική Αγωγή.
7. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής: ΠΜΣ «Ειδική Αγωγή», Κατευθύνσεις: α) Ειδική Αγωγή και Ενταξιακή Πράξη, β) Μαθησιακές Δυσκολίες, και γ) Γλωσσική Ανάπτυξη, Παθολογία της Γλώσσας και Εκπαιδευτική Παρέμβαση.
8. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής: ΠΜΣ «Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία».
9. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής: ΠΜΣ «Δια Βίου Μάθηση και Ειδική Αγωγή», Κατεύθυνση: Ειδική Αγωγή.
10. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής: ΠΜΣ «Επιστήμες των Διαταραχών της Επικοινωνίας».
11. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής: ΠΜΣ «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση: Οπτική Αναπηρία, Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Νοητική Αναπηρία, Πολλαπλές Αναπηρίες», Κατευθύνσεις: α) Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση ατόμων με Οπτική Αναπηρία, β) Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση ατόμων με Νοητική Αναπηρία ή/και Πολλαπλές Αναπηρίες, γ) Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες.
12. Πανεπιστήμιο Πατρών (Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία) - Πανεπιστήμιο Λευκωσίας: ΠΜΣ «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση».
13. Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΠΜΣ «Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής», Κατεύθυνση: Ψυχολογία στην Εκπαίδευση-Ειδική Αγωγή.
14. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών: ΠΜΣ «Προσχολική Εκπαίδευση», Κατεύθυνση: Ψυχολογία στην Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή.

15. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης: ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής», Κατεύθυνση: Ειδική Αγωγή.
16. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών: ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής», Κατεύθυνση: Δίγλωσση Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.
17. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης και το Τμήμα Ψυχολογίας, ΠΜΣ «Ειδική Αγωγή».
18. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών) - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Εξ αποστάσεως ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Προβλήματα Προφορικού και Γραπτού Λόγου».

Τα σχετικά με την Ειδική Αγωγή μεταπτυχιακά προγράμματα που προσφέρθηκαν σε προηγούμενα ακαδημαϊκά έτη και δεν θα προσφερθούν στο μέλλον είναι τα εξής:

1. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (Τμήματα: Φιλολογίας, Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών) σε συνεργασία με τη Σχολή Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Τορίνο στην Ιταλία (Διακρατικό): ΠΜΣ «Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για τη διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους».
2. Πανεπιστήμιο Πατρών: ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής», Κατεύθυνση: Μαθησιακές Δυσκολίες-Αγωγή Κωφών.

3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σε αυτό το μέρος της εργασίας περιγράφονται αναλυτικά οι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί για την συλλογή των δεδομένων, το ερευνητικό εργαλείο και η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας. Συνεπώς, παρουσιάζεται όλη η διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων. Τέλος, αναφέρονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας αλλά και κάποιες προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες.

3.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Βασικός σκοπός της ερευνήτριας στην παρούσα εργασία είναι η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων τελειόφοιτων φοιτητών Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδικής Αγωγής» για την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση. Ως μελλοντικοί «ειδικοί» παιδαγωγοί θα κληθούν να διδάξουν σε μαθητές με αναπηρία και να εφαρμόσουν διαφοροποιημένα προγράμματα διδασκαλίας ανάλογα με την κάθε περίπτωση. Θεωρείται, λοιπόν, ενδιαφέρον να μελετηθούν οι απόψεις τους επί του θέματος και να γίνει μια αδρή σύγκριση στις διαφορές και στις ομοιότητες στη νοοτροπία αυτών των μεταπτυχιακών φοιτητών ανάλογα και με το μεταπτυχιακό πρόγραμμα όπου φοιτούν.

Απώτερος σκοπός όλης αυτής της διαδικασίας είναι, μέσω της δημοσίευσης των αποτελεσμάτων, να συμβάλει στην κατανόηση του ρόλου του εκπαιδευτικού στην προώθηση της φιλοσοφίας και πρακτικής της ένταξης στην εκπαίδευση, μιας φιλοσοφίας και πρακτικής που άρει τη διάκριση και τον αποκλεισμό στην εκπαίδευση όλων των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να συμβάλει στη δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών πολιτικών και παρεμβάσεων, μέσω των οποίων οι μελλοντικοί ειδικοί παιδαγωγοί θα διαμορφώσουν θετική στάση απέναντι στους μαθητές με αναπηρία και στη δημιουργία ενός σχολείου για όλους.

3.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Ο χαρακτήρας της παρούσας έρευνας είναι περιγραφικός και δεν διατυπώνεται εξ αρχής συγκεκριμένη υπόθεση εργασίας. Στόχος της ερευνήτριας είναι η απλή παρουσίαση, περιγραφή και σύγκριση των απόψεων τελειόφοιτων μεταπτυχιακών φοιτητών «Ειδικής Αγωγής» για την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση και δεν αποσκοπεί στην επαλήθευση θεωρητικών απόψεων και εκπαιδευτικών πολιτικών.

Προκειμένου να επιτευχθούν σε ικανοποιητικό βαθμό όλοι οι παραπάνω στόχοι, το παρόν ερευνητικό εγχείρημα επιδιώκει να απαντήσει στα ακόλουθα βασικά ερωτήματα και στα αντίστοιχα προς αυτά υποερωτήματα, τα οποία αποτελούν και τη βάση τόσο για το μεθοδολογικό σχεδιασμό όσο και για τη διαδικασία της έρευνας γενικά (Mason, 2003):

1. Ποιες είναι οι απόψεις των τελειόφοιτων μεταπτυχιακών φοιτητών Ειδικής Αγωγής για την αναπηρία;

1α. Πώς προσδιορίζουν τον όρο «αναπηρία»;

1β. Ποιο εκπαιδευτικό πλαίσιο θεωρούν κατάλληλο για μαθητές με αναπηρία;

2. Ποιες είναι οι απόψεις των τελειόφοιτων μεταπτυχιακών φοιτητών για την ένταξη;

2α. Πώς προσδιορίζουν την έννοια και τη σπουδαιότητα της ένταξης;

2β. Ποιους μαθητές αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση κατά τη γνώμη τους;

2γ. Ποια είναι η άποψή τους για την ένταξη όλων των μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη;

2δ. Ποια εμπόδια θεωρούν ότι υπάρχουν για την υλοποίηση της ενταξιακής εκπαίδευσης και σε τι βαθμό;

2ε. Ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές θεωρούν σημαντικές για την προώθηση της ένταξης των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο;

3. Ποιες ομοιότητες και διαφορές παρατηρούνται στις απόψεις των τελειόφοιτων φοιτητών των έξι μεταπτυχιακών προγραμμάτων σχετικά με την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση;

3.3. Μέθοδος

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2007), το πρωταρχικό μέλημα του ερευνητή σε κάθε έρευνα είναι να καθορίσει την ερευνητική μεθοδολογία που θα ακολουθήσει για τη διερεύνηση του θέματος που έχει επιλέξει. Με βάση τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, ως καταλληλότερη μεθοδολογική προσέγγιση επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος και συγκεκριμένα η χρήση ερωτηματολογίου.

Η ποσοτική μέθοδος είναι μια συνηθισμένη ερευνητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα, καθώς στοχεύει στη συλλογή δεδομένων που μπορούν να μετρηθούν και να ποσοτικοποιηθούν (Verma & Mallick, 2004). Βασικό πλεονέκτημα της ποσοτικής προσέγγισης είναι ότι μπορεί να παράγει πολλά δεδομένα σε σύντομο χρονικό διάστημα, τα οποία μπορούν να γενικευθούν σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων (Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999). Η ποσοτική μέθοδος θεωρήθηκε κατάλληλη για τη διεξαγωγή της επιχειρούμενης έρευνας, αφενός διότι εξυπηρετεί τους σκοπούς και τα ερευνητικά της ερωτήματα και αφετέρου για πρακτικούς λόγους.

3.4. Ερευνητικό εργαλείο

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας, όπως έχει προαναφερθεί, είναι η διερεύνηση των απόψεων των τελειόφοιτων φοιτητών ΠΜΣ «Ειδικής Αγωγής» αναφορικά με την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση. Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί ως μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα έντυπο που περιέχει μια σειρά δομημένων ερωτήσεων, οι οποίες παρουσιάζονται σε μια συγκεκριμένη σειρά και στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει γραπτά. Τα κυριότερα πλεονεκτήματα των ερωτηματολογίων είναι: α) στοιχίζουν πολύ φθηνότερα από τις συνεντεύξεις, β) μπορούν να συμπληρωθούν από μεγάλο αριθμό ανθρώπων, γ) είναι εύκολη η κατασκευή και η χρήση του, δ) οι ερωτώμενοι μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα λόγω της έλλειψης άμεσης επικοινωνίας, ε) τυποποιημένοι τρόποι ανάλυσης του υλικού, στ) ο ερευνητής δεν μπορεί να επηρεάσει τις απαντήσεις, ζ) είναι η λιγότερο χρονοβόρα μέθοδος καθώς επιτρέπει τη συλλογή πλήθους δεδομένων σε σύντομο χρόνο, κάτι που θα ήταν εξαιρετικά χρονοβόρο και δύσκολα εφικτό με άλλη τεχνική (Δημητρόπουλος, 2001).

Με βάση τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζονται πιο πάνω, και λόγω της απειρίας του ερευνητή αλλά και του περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου που απαιτεί η έρευνα, κρίθηκε ότι το ερωτηματολόγιο είναι το καταλληλότερο μέσο για την διεκπεραίωση αυτής της ερευνητικής μελέτης. Η επιλογή και η χρήση ατομικού ερωτηματολογίου στηρίζεται στη δυνατότητα που παρέχει αφενός στους συμμετέχοντες να απαντήσουν ανώνυμα, γρήγορα και εύκολα και αφετέρου στον ερευνητή να συλλέξει πληροφορίες, να καταγράψει, να διερευνήσει τις στάσεις και τις απόψεις των ερωτώμενων σε μικρό χρονικό διάστημα και με χαμηλό σχετικά κόστος (Kerlinger, 1979). Επιτρέπει τις

συγκρίσεις, την ποσοτικοποίηση των δεδομένων και τις στατιστικές αναλύσεις, ενώ η ανωνυμία του επιτρέπει την ειλικρίνεια των απαντήσεων των ερωτηθέντων (Βάμβουκας, 2007). Τέλος, με το ερωτηματολόγιο οι απαντήσεις αποκωδικοποιούνται πιο εύκολα και έτσι υπάρχει περισσότερος χρόνος για να μελετηθούν, να εξηγηθούν και να απαντηθούν οι ερωτήσεις του (Javeau, 2000).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως, για να είναι επιτυχημένη και ορθή η έρευνα, θα πρέπει το ερωτηματολόγιο να χαρακτηρίζεται από πληρότητα, σαφήνεια και συνοχή, να έχει την κατάλληλη δομή, να περιλαμβάνει ερωτήματα ελέγχου, να είναι σύντομο, να έχει τελειότητα παρουσίασης από τεχνικής πλευράς, να περιλαμβάνει τυχόν εννοιολογικές επεξηγήσεις και να επιδέχεται κωδικογραφική και μηχανογραφική επεξεργασία (Javeau, 2000).

3.4.1. Σχεδιασμός και διαμόρφωση ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια, με σκοπό να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα και να εξάγει αξιόπιστα και έγκυρα συμπεράσματα. Για να επιτευχθεί αυτό, προηγήθηκε η επισκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας και η μελέτη αντίστοιχων ερευνών από την Ελλάδα και το εξωτερικό. Έτσι, κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο στηρίχθηκε απόλυτα στις επιδιώξεις της έρευνας και το περιεχόμενό του είναι ευθυγραμμισμένο με τους ειδικούς σκοπούς της όλης προσπάθειας (Δημητρόπουλος, 2004).

Κατά το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου λήφθηκαν υπόψη οι βασικές αρχές σχεδιασμού, έτσι ώστε να είναι όσο το δυνατό πιο σαφή τα ζητούμενα στοιχεία και πιο αξιόπιστα τα αποτελέσματα για την ολοκλήρωση μιας σωστής και επιστημονικής μελέτης. Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η εύκολη κατανόηση του ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες, καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε οι ερωτήσεις να γραφτούν με τρόπο απλό και κατανοητό. Επίσης, υπολογίστηκε αρκετά το μέγεθος και ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της έρευνας, για να μην κουράσει τους συμμετέχοντες και κατ' επέκταση για να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν πληρέστερη συμπλήρωσή του. Το μέγεθος του ερωτηματολογίου γίνεται εκ πρώτης όψεως αντιληπτό από τον όγκο των σελίδων του και από τον αριθμό των ερωτήσεων. Έτσι για να μειωθεί το μέγεθος σε σελίδες χρησιμοποιήθηκε η κατάλληλη γραμματοσειρά, η οποία είχε ένα αρκετά ικανοποιητικό μέγεθος ώστε και να μην καλύπτει πολύ χώρο αλλά και οι χαρακτήρες να είναι

ευανάγνωστοι. Ακόμη, αποφασίστηκε οι ερωτήσεις να είναι συνοπτικές και περιεκτικές ώστε να συμπληρώνονται εύκολα. Έγινε προσπάθεια να αποφευχθούν άσκοπες και χωρίς νόημα ερωτήσεις ώστε το σύνολο των ερωτήσεων να επαρκεί για χρήσιμα συμπεράσματα.

Ως προς τη δομή του, το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας απαρτίζεται από κλειστές ερωτήσεις, οι οποίες εξασφαλίζουν αντικειμενικές πληροφορίες δεδομένου ότι διασαφηνίζουν τις εναλλακτικές απαντήσεις, στο πλαίσιο των οποίων περιορίζεται ο ερωτώμενος, και μειώνουν τον αριθμό των μη ξεκάθαρων απαντήσεων. Ακόμη, οι ερωτώμενοι διευκολύνονται να απαντούν ερωτήσεις κλειστού τύπου, διότι είναι μια πιο γρήγορη διαδικασία. Από την άλλη, η λίστα των απαντήσεων στις κλειστές ερωτήσεις ενδέχεται να μη συμπεριλαμβάνει κάτι που είναι πολύ σημαντικό για κάποιους ανθρώπους, δεδομένου ότι δεν είναι δυνατόν να συμπεριληφθούν όλες οι πιθανές απαντήσεις. Ωστόσο, σπάνια μένουν αναπάντητες ερωτήσεις, σε αντίθεση με τις ανοιχτές ερωτήσεις, γεγονός που ενισχύει την αποτελεσματικότητα μιας επισκοπικής έρευνας όπως είναι η παρούσα.

Στο ερωτηματολόγιο υπάρχουν κλειστές ερωτήσεις προκαθορισμένων απαντήσεων και ερωτήσεις με διαβαθμισμένες σε πενταβάθμια κλίμακα απαντήσεις τύπου Likert. Οι κλίμακες τύπου Likert είναι ένας τύπος εργαλείου ιδιαίτερα πρόσφορος για την αξιολόγηση απόψεων, στάσεων, αξιών και κινήτρων. Στο χώρο της εκπαίδευσης οι κλίμακες αυτές έχουν χρησιμοποιηθεί για την ανίχνευση στάσεων και αντιλήψεων σε μια πληθώρα θεμάτων, όπως η συνεκπαίδευση ατόμων από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, οι διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών κ.ά. (Κομίλη, 1989). Η χρήση κλίμακας τύπου Likert προτιμήθηκε γιατί είναι λιγότερο χρονοβόρα στη συμπλήρωσή της και γιατί είναι πιο εύκολη η μετέπειτα κωδικοποίηση των απαντήσεων. Στο ερωτηματολόγιο υπάρχουν και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, όπου οι ερωτώμενοι καλούνται να επιλέξουν τον βαθμό που συμφωνούν ή όχι. Όλες οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι απλές, κατανοητές και συγκεκριμένες, απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα και μπορούν να κωδικοποιηθούν και να προκύψουν δεδομένα, ώστε στη συνέχεια να δεχτούν επεξεργασία με τη χρήση ειδικών στατιστικών τεχνικών.

3.4.2. Παρουσίαση του ερωτηματολογίου της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα) της παρούσας έρευνας αποτελείται από 17 ερωτήσεις κλειστού κυρίως τύπου, οι οποίες βασίστηκαν σε τρεις βασικές ενότητες ερωτήσεων, οι οποίες συνιστούν και τους κύριους θεματικούς άξονες της εργασίας.

Η **πρώτη ενότητα** περιέχει οχτώ ερωτήσεις σχετικές με τα προσωπικά, δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Οι ερωτήσεις 1, 2 και 3 είναι πολλαπλής επιλογής και οι συμμετέχοντες καλούνται να συμπληρώσουν αντίστοιχα το φύλο, την ηλικιακή τους ομάδα και το ΠΜΣ όπου φοιτούν. Τα αναλυτικά στοιχεία των ΠΜΣ δεν αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο του Παραρτήματος γιατί θεωρήθηκε εξ αρχής πως δεν υπάρχει λόγος να γίνει σύγκριση των ΠΜΣ ονομαστικά. Στην ερώτηση 4 οι ερωτώμενοι συμπληρώνουν γραπτώς την ειδικότητά τους και στην ερώτηση 5 επιλέγουν τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση. Όσον αφορά στις ερωτήσεις 6, 7 και 8, ζητείται από τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν την πρόθεσή τους να εργαστούν στο μέλλον στην Γενική ή/και στην Ειδική Αγωγή, καθώς και να δηλώσουν με ερωτήσεις Ναι/Όχι σχετικά με το αν εργάζονται και αν έχουν εργαστεί στο παρελθόν με άτομα με αναπηρία.

Η **δεύτερη ενότητα** περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις που αποσκοπούν στην ανάδειξη των απόψεων των ερωτώμενων για την αναπηρία. Ειδικότερα, η ερώτηση 9 είναι πολλαπλής επιλογής και οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν τον καταλληλότερο για αυτούς ορισμό της αναπηρίας, ενώ υπάρχει και η δυνατότητα να καταγράψουν και δικό τους ορισμό αν δεν καλύπτονται από κάποιον από τους προτεινόμενους. Μέσα από αυτή την ερώτηση διερευνάται η προσέγγιση των φοιτητών για την αναπηρία και επιχειρείται να γίνει στο τέλος σύγκριση αυτής της προσέγγισής τους με βάση και το ΠΜΣ όπου φοιτούν. Ακολουθεί η ερώτηση 10 όπου δίνονται κάποιες κατηγορίες διαταραχών και οι ερωτώμενοι καλούνται να επιλέξουν αυτές που για τους ίδιους συνιστούν μορφές αναπηρίας. Με αυτό τον τρόπο φαίνεται η γενική άποψή τους για το τι συνιστά για αυτούς αναπηρία και τι όχι. Τέλος, η ερώτηση 11 σχετίζεται με την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και οι συμμετέχοντες θα πρέπει να επιλέξουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο που θεωρούν οι ίδιοι ως καταλληλότερο για την εκπαίδευση αυτών των ατόμων. Αξίζει να σημειωθεί πως τους δίνεται η δυνατότητα να καταγράψουν και δική τους απάντηση αν δεν καλύπτονται από τις επιλογές που τους δίνονται.

Τέλος, η **τρίτη ενότητα** περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με την ενταξιακή εκπαίδευση. Στην ερώτηση 12 οι ερωτώμενοι καλούνται να επιλέξουν τον καταλληλότερο για αυτούς ορισμό για την ένταξη, ενώ στην ερώτηση 13 θα πρέπει να εκφράσουν την άποψή τους για το ποιους αφορά η ένταξη και σε ποιο βαθμό. Ακολουθεί η ερώτηση 14, στην οποία διερευνάται η άποψη των ερωτώμενων για το αν μπορούν όλοι οι μαθητές να ενταχθούν στην κανονική τάξη του γενικού σχολείου. Στη συνέχεια, ζητείται από τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν στην ερώτηση 15 ποια είναι τα οφέλη της ένταξης κατά τη γνώμη τους. Έπειτα, στην ερώτηση 16 ζητείται η γνώμη τους και για τα εμπόδια που πιθανόν να υπάρχουν όσον αφορά στην υλοποίηση της ένταξης, ενώ στο τέλος με την ερώτηση 17 διερευνώνται οι εκπαιδευτικές πρακτικές που κατά τη γνώμη τους μπορούν να την προωθήσουν.

3.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Για τον έλεγχο της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η εγκυρότητα περιεχομένου (content validity). Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε ειδικούς ενημερώνοντάς τους για τους στόχους της έρευνας. Κατόπιν πολλών διορθώσεων προέκυψε η τελική του μορφή που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's alpha, όπου τιμές άνω του 0,7 δείχνουν ότι το ερωτηματολόγιο είναι αξιόπιστο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα: ερώτηση 13 (,946), ερώτηση 15 (,858), ερώτηση 16 (,822) και ερώτηση 17 (,816).

3.6 Διεξαγωγή έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας και η χορήγηση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκαν τον Ιανουάριο και τον Φεβρουάριο του 2017. Η ερευνήτρια επέλεξε να είναι παρούσα στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και για το λόγο αυτό προηγήθηκε η κατάλληλη συνεννόηση με διδάσκοντες των μεταπτυχιακών προγραμμάτων, ώστε η χορήγηση του εργαλείου να γίνει κατά προτίμηση κατά τη διάρκεια ενός υποχρεωτικού μαθήματος, ώστε να είναι όλοι οι φοιτητές συγκεντρωμένοι. Έτσι, οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν τη δυνατότητα επεξηγήσεων ή επίλυσης αποριών και εξασφαλίστηκε όσο το δυνατόν οι συνθήκες συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου να είναι ίδιες για όλους τους συμμετέχοντες. Επίσης, προτιμήθηκε η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων να γίνει

πριν την έναρξη του μαθήματος, καθώς οι φοιτητές θα ήταν πιο ξεκούραστοι και πιο πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν προσωπικά στους συμμετέχοντες στην έρευνα, προκειμένου να εξηγηθεί ο σκοπός της και να γίνουν οι απαραίτητες αποσαφηνίσεις σε περίπτωση κάποιων πιθανών διαδικαστικών ερωτήσεων. Από την αρχή κατέστη σαφές στους υποψήφιους συμμετέχοντες ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα ήταν ανώνυμη και εμπιστευτική. Στο πλαίσιο των δεοντολογικών αρχών που διέπουν κάθε έρευνα, η ερευνήτρια δεσμεύτηκε ότι η έρευνα θα διεξαχθεί με ειλικρίνεια, ευαισθησία, εντιμότητα, ακρίβεια και επιστημονική αμεροληψία. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και στην αποφυγή της δημοσιοποίησης πληροφοριών που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ταυτίσεις με συγκεκριμένα πρόσωπα (Cohen & Manion, 1997). Πράγματι, έγινε στους φοιτητές μια σύντομη προφορική ενημέρωση για την ταυτότητα της έρευνας, τους δόθηκαν οι κατάλληλες οδηγίες συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και επισημάνθηκε η διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Στη συνέχεια τους δόθηκαν τα ερωτηματολόγια και αυτοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν όλες τις ερωτήσεις και να τα επιστρέψουν αμέσως μετά την συμπλήρωσή τους. Κρίθηκε απαραίτητο να επισημανθεί ρητά η σπουδαιότητα συμπλήρωσης όλων των ερωτήσεων για την επεξεργασία και την εξαγωγή σωστών αποτελεσμάτων. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε και στο ότι η προσωπική τους άποψη είναι αυτή που ενδιαφέρει τους σκοπούς της παρούσας έρευνας και για αυτό παρακινήθηκαν να απαντήσουν με όλη τους την ειλικρίνεια και την υπευθυνότητα. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν απαιτούσε πάνω από 10 λεπτά και αυτό κατέστη από την αρχή γνωστό και στους φοιτητές.

Με τον παραπάνω τρόπο πραγματοποιήθηκε η συγκέντρωση των δεδομένων και ακολούθησε η διαδικασία της λειτουργικοποίησης, δηλαδή η μετατροπή των εννοιών σε μεταβλητές και στη συνέχεια η κωδικοποίησή τους. Κάθε ερωτηματολόγιο αριθμήθηκε και καταχωρήθηκαν οι απαντήσεις σε ένα αρχείο δεδομένων στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS 17.0.

3.7. Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας ποσοτικής έρευνας αποτελείται από τελειόφοιτους μεταπτυχιακούς φοιτητές έξι ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής της Ελλάδας, με σκοπό να γίνει και συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων ανάλογα με το ΠΜΣ που παρακολουθούν.

Συγκεκριμένα, συλλέχθηκε δείγμα με 138 τελειόφοιτους μεταπτυχιακούς φοιτητές: 21 από το ΠΜΣ 1, 27 φοιτητές από το ΠΜΣ 2, 24 φοιτητές από το ΠΜΣ 3, 19 από το ΠΜΣ 4, 23 φοιτητές από το ΠΜΣ 5 και 24 φοιτητές από το ΠΜΣ 6. Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί πως σε κανένα σημείο της παρούσας εργασίας δεν θα γίνει ονομαστική αναφορά στα έξι αυτά ΠΜΣ. Όλα τα ΠΜΣ με τον τρόπο τους συμβάλλουν στην εξέλιξη της ακαδημαϊκής και επιστημονικής γνώσης και η σύγκρισή τους σε καμιά περίπτωση δεν θα γίνει για να προκύψει ποιο είναι «καλύτερο» ή «χειρότερο». Εξάλλου κάτι τέτοιο ξεφεύγει εκ των πραγμάτων από τα όρια μιας ποσοτικής έρευνας και δεν είναι και στους ερευνητικούς σκοπούς της παρούσας εργασίας.

Η επιλογή, ωστόσο, αυτών των έξι Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών δεν έγινε τυχαία. Έπειτα από μελέτη των οδηγών σπουδών, η φοίτηση και στα έξι ΠΜΣ ανέρχεται στα τέσσερα διδακτικά εξάμηνα, η παρακολούθηση των μαθημάτων είναι υποχρεωτική και διά ζώσης, ενώ για την απόκτηση των αντίστοιχων μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών του κάθε τμήματος απαιτείται και πρακτική άσκηση ή και εκπόνηση διπλωματικής εργασίας. Επίσης, και τα 6 αυτά ΠΜΣ συγκαταλέγονται στα αναγνωρισμένα ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας.

3.8. Στατιστική επεξεργασία

Γενικά η διεξαγωγή της έρευνας εξελίχθηκε ομαλά και χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Θα πρέπει να επισημανθεί η ανταπόκριση της συντριπτικής πλειοψηφίας των μεταπτυχιακών φοιτητών. Έπειτα από τη διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων στο δείγμα μας και τη συλλογή δεδομένων, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχός τους με σκοπό να εντοπιστούν τυχόν σφάλματα (Cohen, Manion & Morisson, 2008). Στην παρούσα έρευνα, αυτός ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε πριν την κωδικοποίησή τους, καθώς ήταν πρακτικά και χρονικά αδύνατον αυτό να γίνει κατά την ώρα συλλογής τους. Το γεγονός ότι τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στο δείγμα στο πλαίσιο μαθήματός τους μείωσε σημαντικά την πιθανότητα σφαλμάτων και λάθων κατά τη συμπλήρωσή τους. Πράγματι, άκυρα ερωτηματολόγια δεν υπήρξαν. Οι συμμετέχοντες επέδειξαν καλή διάθεση και συνεργασία.

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων με τη μέθοδο της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Μέσω της περιγραφικής στατιστικής παρουσιάστηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και οι απαντήσεις τους στο κυρίως μέρος του

ερωτηματολογίου. Μέσω της επαγωγικής στατιστικής εξετάστηκε η ύπαρξη διαφορών στις απαντήσεις μεταξύ των τμημάτων σε ερωτήσεις που δεν είχαν την καθολική αποδοχή του δείγματος. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος chi square. Εδώ πρέπει να τονίσουμε ότι ο συγκεκριμένος έλεγχος για να είναι αξιόπιστος πρέπει κανένα κελί να μην έχει μηδενική τιμή και το πολύ το 20% των κελιών να έχει τιμές κάτω του 5. Όπου δεν ικανοποιούνταν οι προϋποθέσεις αυτές, ο έλεγχος δεν πραγματοποιήθηκε και η σχέση μεταξύ των μεταβλητών σχολιάστηκε περιγραφικά. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με την αξιοποίηση και χρήση του στατιστικού πακέτου επεξεργασίας δεδομένων SPSS17.0, το οποίο είναι ένα λογισμικό που αποτελεί ένα δυναμικό και ευέλικτο σύστημα ανάλυσης. Το λογισμικό αυτό παρέχει τη δυνατότητα παρουσίασης των δεδομένων αλλά και εκτέλεσης πολύπλοκων στατιστικών τεστ, παραμετρικών και μη, με εύκολο τρόπο (Norusis, 2004). Η επεξεργασία των δεδομένων κινείται στο πλαίσιο της περιγραφικής στατιστικής, γίνεται δηλαδή ανάλυση των συχνοτήτων και συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών.

3.9. Περιορισμοί παρούσας έρευνας

Τα συμπεράσματα της έρευνας μπορούν να αναχθούν και σε άλλους ανάλογους εκπαιδευτικούς πληθυσμούς με παρόμοια χαρακτηριστικά, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τους παρακάτω περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας. Ένας περιορισμός που τίθεται σε κάθε έρευνα με ερωτηματολόγιο είναι η προκαθορισμένη δομή των ερωτήσεων και απαντήσεων. Στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας υπήρχε και η επιλογή «άλλο» σε όλες σχεδόν τις ερωτήσεις ώστε να μπορεί ο κάθε ερωτώμενος να εκφράσει και τη δική του άποψη σε περίπτωση διαφορετικής τοποθέτησης με τις προκαθορισμένες απαντήσεις. Με αυτό τον τρόπο έγινε μια προσπάθεια να περιοριστεί ο συγκεκριμένος περιορισμός που είναι συνυφασμένος με τις έρευνες που χρησιμοποιούν ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο.

Επίσης, επειδή υπάρχει περιορισμένη ερευνητική δραστηριότητα του συγκεκριμένου θέματος στον ελλαδικό χώρο, δεν υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με άλλες έρευνες που διεξήχθησαν σε μεταπτυχιακούς φοιτητές ειδικής αγωγής.

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι είχαμε στη διάθεσή μας περιορισμένο χρόνο για την πραγματοποίηση της έρευνας και έτσι αυτή η εργασία περιορίζεται στην εξαγωγή

συμπερασμάτων μόνο μέσα από την περιορισμένης εμβέλειας έρευνα που πραγματοποιήθηκε.

3.10. Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Οι προτάσεις που θα ακολουθήσουν αποτελούν θέματα μελλοντικών ερευνών. Οι προτάσεις αυτές μπορεί να ενδιαφέρουν κάθε υποψήφιο ή νυν ερευνητή που ασχολείται με την ένταξη και τη σημασία της για την εκπαίδευση.

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν τελειόφοιτοι μεταπτυχιακοί φοιτητές έξι μόνο ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής της Ελλάδας. Θα μπορούσε να γίνει μια έρευνα στην οποία να συμμετάσχουν οι τελειόφοιτοι μεταπτυχιακοί φοιτητές όλων των ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής που ορίζονται από την ελληνική νομοθεσία ως νόμιμα και αναγνωρισμένα, ώστε στο τέλος να γίνει και σύγκρισή τους με βάση τα αποτελέσματα. Το ίδιο θα μπορούσε να γίνει και σε μεγαλύτερη κλίμακα, δηλαδή σε μια αντίστοιχη έρευνα να συμπεριληφθούν και τα μεταπτυχιακά του εξωτερικού που τα τελευταία χρόνια συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον όλο και περισσότερων. Έτσι, θα μπορούσε να ερευνηθεί αν υπάρχει διαφορά ως προς τον ενταξιακό χαρακτήρα ανάλογα με το μεταπτυχιακό φοίτησης και αν παίζει ρόλο και η χώρα αυτού του μεταπτυχιακού.

Θα μπορούσε επίσης να γίνει μια συγκριτική έρευνα νεοεισαχθέντων στα ΠΜΣ και των απόψεών τους κατά την αποφοίτησή τους, ώστε να ελεγχθεί αν η φοίτηση στο μεταπτυχιακό είναι αυτή που διαμορφώνει απόψεις και στάσεις για την ένταξη. Αυτό θα μπορούσε επίσης να γίνει και σε όλα τα ανάλογα μεταπτυχιακά ώστε να ακολουθήσει και συγκριτική ανάλυση των ευρημάτων.

Τέλος, θα μπορούσε να διερευνηθεί εκτενέστερα ο κάθε θεματικός άξονας του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας και με χρήση ποιοτικών μεθόδων διερεύνησης, όπως συνέντευξη, για περαιτέρω διείσδυση και ανάλυση πτυχών του θέματος που το ερωτηματολόγιο, ως εργαλείο έρευνας, αδυνατεί να καλύψει.

4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

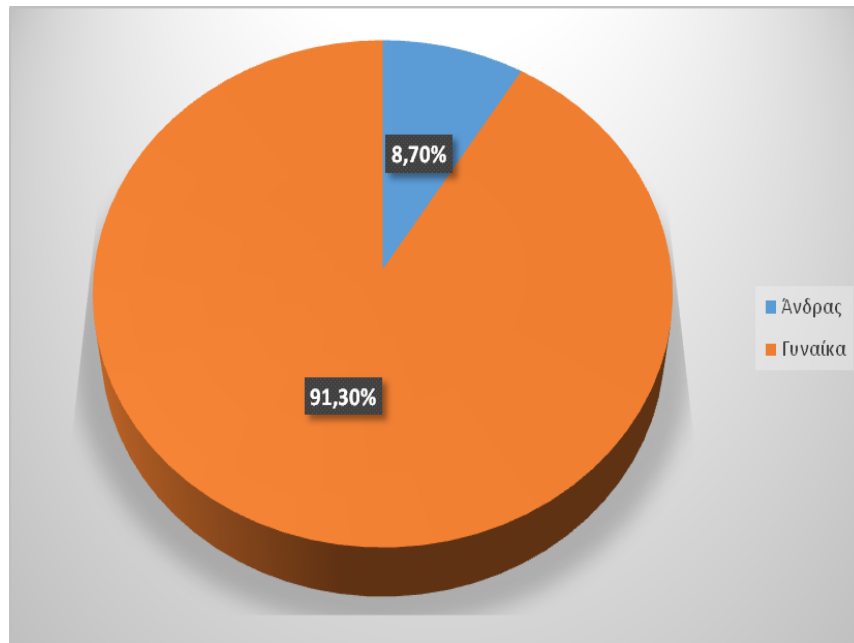
Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται ανά ερώτηση του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα.

4.1 Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των συμμετεχόντων

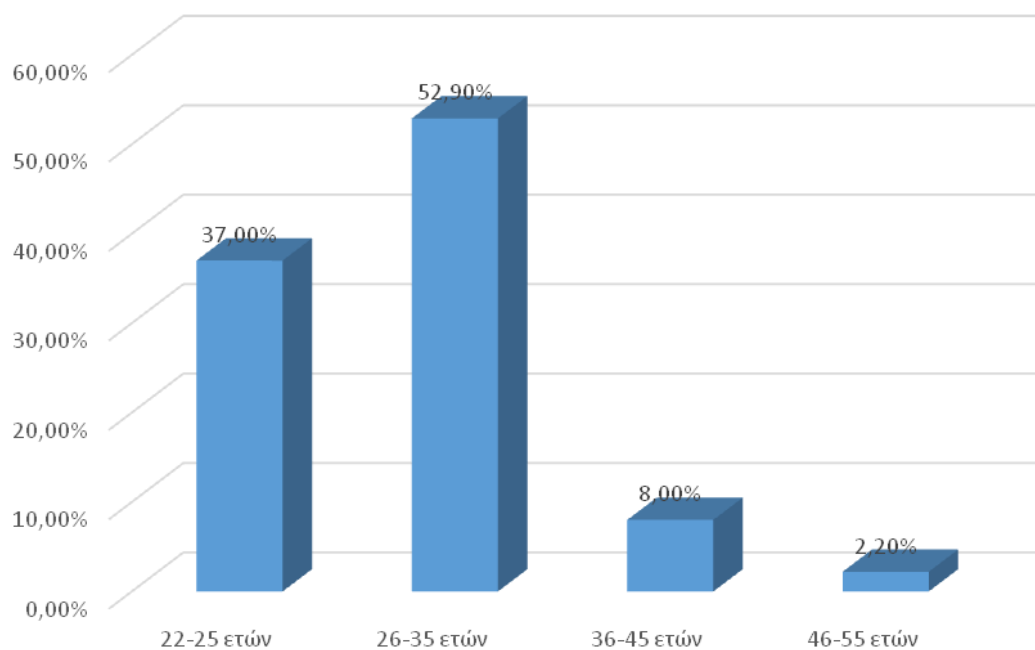
Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 138 τελειόφοιτοι μεταπτυχιακοί φοιτητές Ειδικής Αγωγής, εκ των οποίων οι 126 ήταν γυναίκες και οι 12 άνδρες. Επομένως, η συντριπτική πλειοψηφία είναι γυναίκες (91,3%), ενώ οι άντρες μειοψηφούν με πολύ χαμηλό ποσοστό (8,7%), γεγονός που εξηγείται ίσως από τη φύση του αντικειμένου των σπουδών. Ο αριθμός των εγγεγραμμένων ανδρών φοιτητών στα υπό μελέτη Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών είναι πράγματι ελάχιστος. Όσον αφορά στην ηλικία των συμμετεχόντων, το 52,9% ήταν ηλικίας από 26-35 ετών, το 37% ήταν από 22-25 ετών, το 8% ήταν από 36-45 ετών και το 2,2% από 46-55 ετών. Η κατανομή του δείγματος ανά φύλο εμφανίζεται υπό τη μορφή κυκλικού διαγράμματος (Pie Chart) στο Σχήμα 1 και ανά ηλικία στο γράφημα στο Σχήμα 2, ενώ αυτά τα δεδομένα παρουσιάζονται συνοπτικά και στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Φύλο και ηλικία συμμετεχόντων

		N	%
Φύλο	Άνδρας	12	8,7%
	Γυναίκα	126	91,3%
Ηλικία	22-25 ετών	51	37,0%
	26-35 ετών	73	52,9%
	36-45 ετών	11	8,0%
	46-55 ετών	3	2,2%
	άνω των 55 ετών	0	,0%



Σχήμα 1: Κατανομή δείγματος ανά φύλο

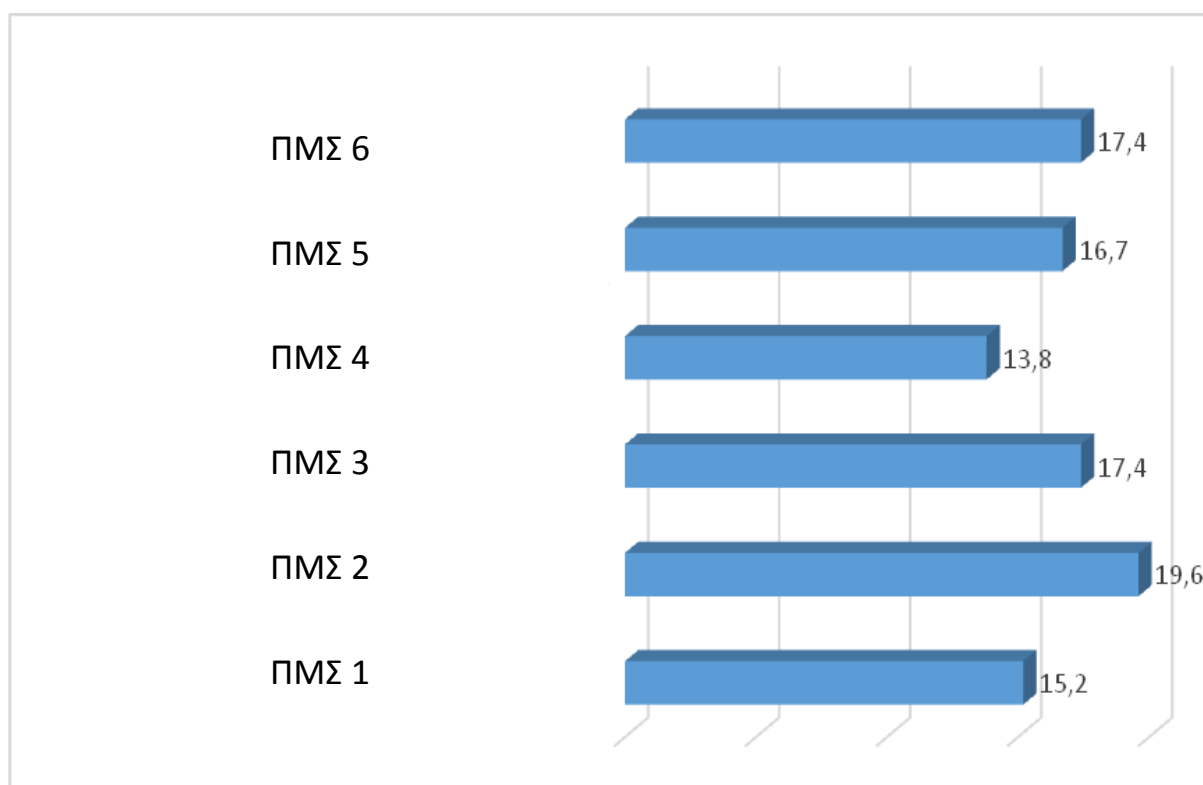


Σχήμα 2: Κατανομή δείγματος ανά ηλικία

Όσον αφορά στο ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής που ολοκληρώνουν οι συμμετέχοντες μεταπτυχιακοί φοιτητές, το 19,6% του δείγματος προερχόταν από το ΠΜΣ 2, το 17,4% από το ΠΜΣ 3, το 17,4% από το ΠΜΣ 6, το 16,7% από το ΠΜΣ 5, το 15,2% από το ΠΜΣ 1 και το 13,8% από το ΠΜΣ 4. Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει αυτά ακριβώς τα δεδομένα.

Πίνακας 2: ΠΜΣ φοίτησης των συμμετεχόντων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
ΠΜΣ 1	21	15,2	15,2	15,2
ΠΜΣ 2	27	19,6	19,6	34,8
ΠΜΣ 3	24	17,4	17,4	52,2
ΠΜΣ 4	19	13,8	13,8	65,9
ΠΜΣ 5	23	16,7	16,7	82,6
ΠΜΣ 6	24	17,4	17,4	100,0
Σύνολο	138	100,0	100,0	



Σχήμα 3: Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το ΠΜΣ «Ειδικής Αγωγής»

Αναφορικά με την ειδικότητα των συμμετεχόντων μεταπτυχιακών φοιτητών, παρατηρήθηκε ότι το 35,5% ήταν δάσκαλοι, το 15,9% φιλόλογοι, το 13% νηπιαγωγοί και το υπόλοιπο 35,6% είχε άλλες ειδικότητες, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 3.

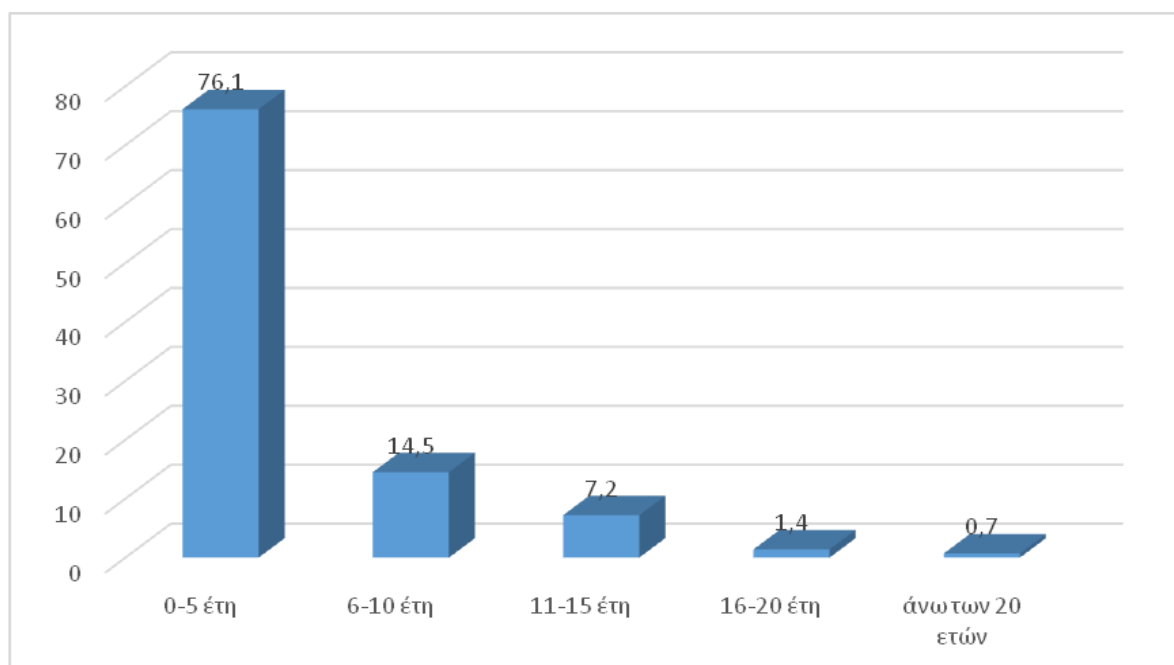
Πίνακας 3: Ειδικότητα συμμετεχόντων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Άνεργος	4	2,8	2,8
Βρεφονηπιοκόμος	2	1,4	1,4
Δάσκαλος/α	49	35,5	35,5
Ειδικός Παιδαγωγός	9	6,5	6,5
Εκπαιδευτικός Αβαθμιας	3	2,2	2,2
Εκπαιδευτικός Μέσης Εκπαίδευσης	6	4,2	4,2
Εργοθεραπεύτρια	1	,7	,7
Ιδιωτικός υπάλληλος	1	,7	,7
Καθηγήτρια Αγγλικών	2	1,4	1,4
Κοινωνική Λειτουργός	1	,7	,7
Κοινωνιολόγος	1	,7	,7
Λογοθεραπεύτρια	2	1,4	1,4
Μαθηματικός	2	1,4	1,4
Μουσικός	1	,7	,7
Νηπιαγωγός	20	14,4	14,4
Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής	2	1,4	1,4
Νοσηλεύτρια	1	,7	,7
Εικαστικός	1	,7	,7
Πληροφορικός	1	,7	,7
Σχολική Ψυχολόγος	1	,7	,7
Φιλόλογος	22	15,9	15,9
Φοιτήτρια	2	1,4	1,4
Ψυχολόγος	4	2,9	2,9
Σύνολο	138	100,0	100,0

Όσον αφορά στην εκπαιδευτική προϋπηρεσία, το 76,1% των συμμετεχόντων έχει προϋπηρεσία μικρότερη των 5 ετών, το 14,5% εργάζεται στην εκπαίδευση 6-10 έτη, το 7,2% από 11-15 έτη, το 1,4% από 16-20 έτη και το 0,7% άνω των 20 ετών. Τα δεδομένα αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 και πιο παραστατικά στο Σχήμα 4.

Πίνακας 4:Σύνολο ετών εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
0-5 έτη	105	76,1	76,1	76,1
6-10 έτη	20	14,5	14,5	90,6
11-15 έτη	10	7,2	7,2	97,8
16-20 έτη	2	1,4	1,4	99,3
άνω των 20 ετών	1	,7	,7	100,0
Σύνολο	138	100,0	100,0	

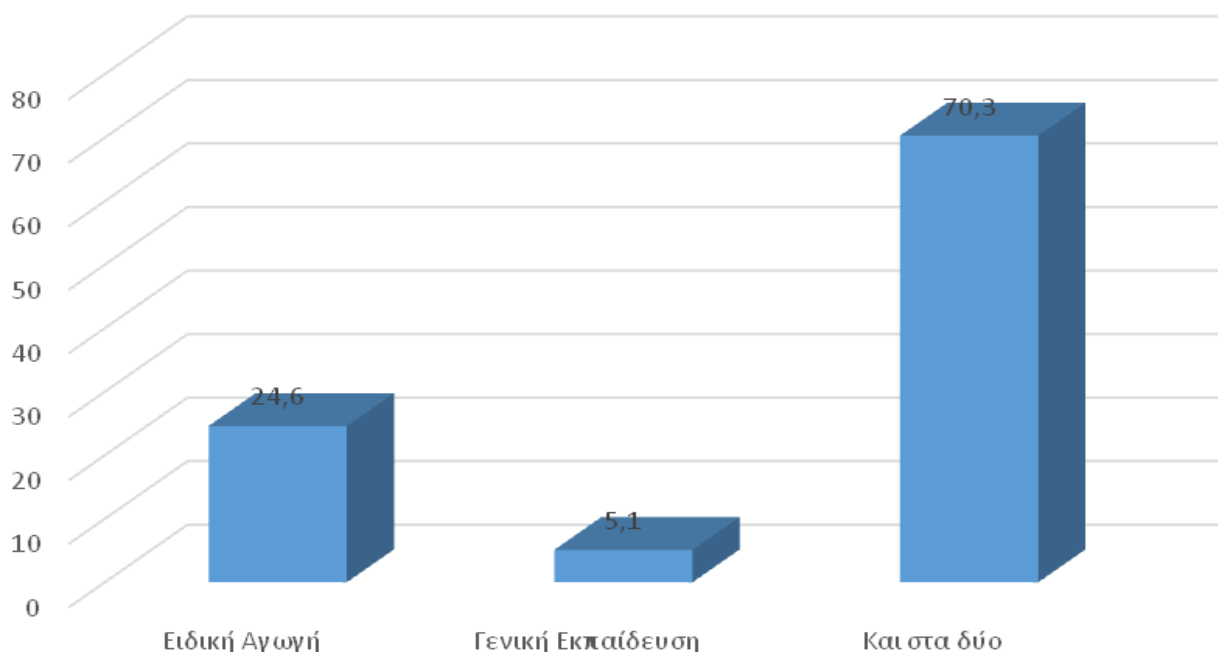


Σχήμα 4: Κατανομή δείγματος ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

Στον Πίνακα 5 και στο Σχήμα 5 φαίνεται η πρόθεση των τελειόφοιτων μεταπτυχιακών φοιτητών να εργαστούν στο μέλλον στην Ειδική ή/και τη Γενική Αγωγή. Συγκεκριμένα, το 24,6% του δείγματος εξέφρασε επιθυμία για εργασία μόνο στην Ειδική Αγωγή, το 5,1% μόνο στη Γενική Εκπαίδευση, ενώ το 70,3% επιθυμεί να εργαστεί και στα δύο.

Πίνακας 5: Επιθυμία για εργασία στη Γενική ή/και Ειδική Αγωγή

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ειδική Αγωγή	34	24,6	24,6	24,6
Γενική Εκπαίδευση	7	5,1	5,1	29,7
Και στα δύο	97	70,3	70,3	100,0
Σύνολο	138	100,0	100,0	

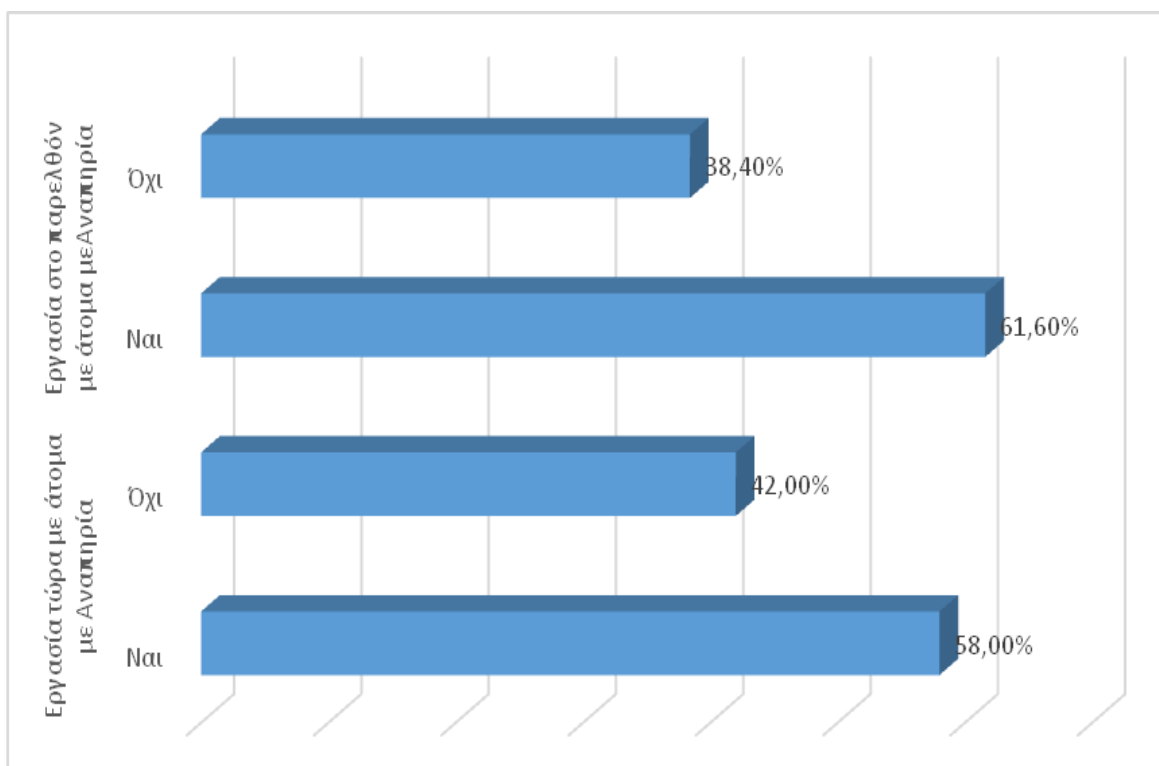


Σχήμα 5: Κατανομή δείγματος με βάση την πρόθεση για εργασία σε Ειδική ή/και Γενική Αγωγή

Στο τέλος της ενότητας των ερωτήσεων που σχετίζονται με τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των συμμετεχόντων, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν αν έχουν εργαστεί στο παρελθόν και αν εργάζονται και αυτή την περίοδο με άτομα με αναπηρία. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6 και στο Σχήμα 6, το 58% του δείγματος δήλωσε ότι εργάζεται τώρα με άτομα με αναπηρία και το 61,6% δήλωσε ότι έχει εργαστεί στο παρελθόν με άτομα που είχαν κάποια μορφή αναπηρίας.

Πίνακας 6: Εμπειρία εργασίας με ΑμεΑ στο παρελθόν και τώρα

		N	%
Εργασία τώρα με ΑμεΑ	Ναι	80	58,0%
	Όχι	58	42,0%
Εργασία στο παρελθόν με ΑμεΑ	Ναι	85	61,6%
	Όχι	53	38,4%



Σχήμα 6: Κατανομή δείγματος με βάση την εργασιακή εμπειρία με ΑμεΑ

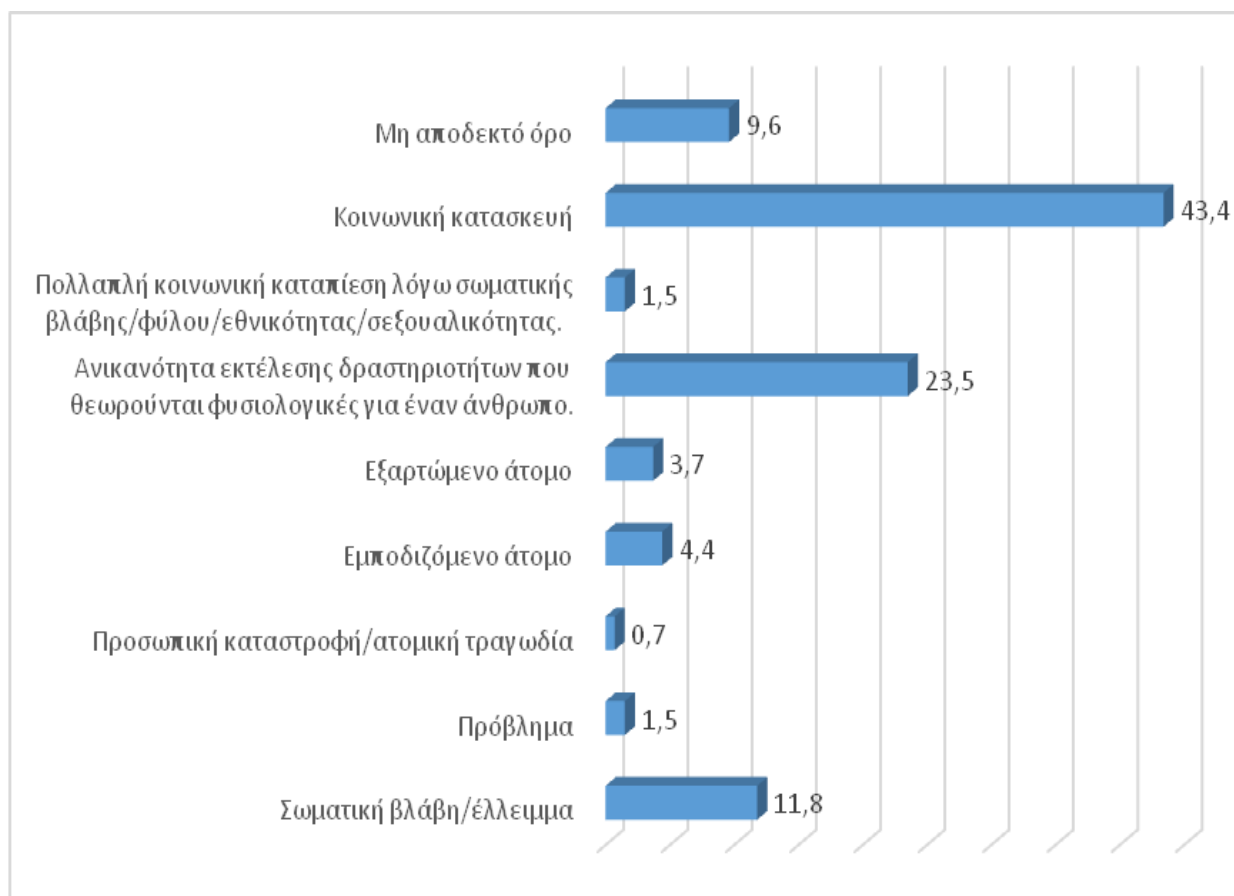
4.2. Απόψεις μεταπτυχιακών φοιτητών για την αναπηρία

Σε αυτή την ενότητα περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων μεταπτυχιακών φοιτητών Ειδικής Αγωγής αναφορικά με θέματα που σχετίζονται με την αναπηρία. Αρχικά, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να προσδιορίσουν την έννοια της αναπηρίας. Είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα σε κάποιες προτεινόμενες απαντήσεις που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, ενώ στην περίπτωση που δεν καλύπτονταν από αυτές μπορούσαν να γράψουν έναν δικό τους ορισμό για το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της αναπηρίας. Το 43,4% του δείγματος χαρακτήρισε τον όρο «αναπηρία» ως κοινωνική κατασκευή, το 23,5% ως ανικανότητα εκτέλεσης δραστηριοτήτων που θεωρούνται φυσιολογικές για έναν άνθρωπο, το 11,8% ως σωματική βλάβη ή έλλειμμα, το 9,6% ως μη αποδεκτό όρο, το 4,4% ως εμποδιζόμενο άτομο, το 3,7% ως εξαρτώμενο άτομο, το 1,5% ως πολλαπλή κοινωνική καταπίεση λόγω σωματικής βλάβης, φύλου, εθνικότητας ή σεξουαλικότητας και το 0,7% ως προσωπική καταστροφή ή ατομική τραγωδία. Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται αναλυτικά οι απαντήσεις του δείγματος.

Πίνακας 7: Προσδιορισμός της έννοιας «αναπηρία»

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Σωματική βλάβη/έλλειμμα	16	11,6	11,8	11,8
Πρόβλημα	2	1,4	1,5	13,2
Προσωπική καταστροφή/ατομική τραγωδία	1	,7	,7	14,0
Εμποδιζόμενο άτομο	6	4,3	4,4	18,4
Εξαρτώμενο άτομο	5	3,6	3,7	22,1
Ανικανότητα εκτέλεσης δραστηριοτήτων που θεωρούνται φυσιολογικές για έναν άνθρωπο.	32	23,2	23,5	45,6
Πολλαπλή κοινωνική καταπίεση λόγω σωματικής βλάβης/φύλου/εθνικότητας/ σεξουαλικότητας.	2	1,4	1,5	47,1
Κοινωνική κατασκευή	59	42,8	43,4	90,4
Μη αποδεκτό όρο	13	9,4	9,6	100,0
Σύνολο	136	98,6	100,0	
Αναπάντητα	2	1,4		
Σύνολο	138	100,0		

Στο Σχήμα 7 που ακολουθεί αυτές οι απόψεις των ερωτώμενων παρουσιάζονται και σε γραφική παράσταση, ώστε να καταστούν πιο κατανοητά.

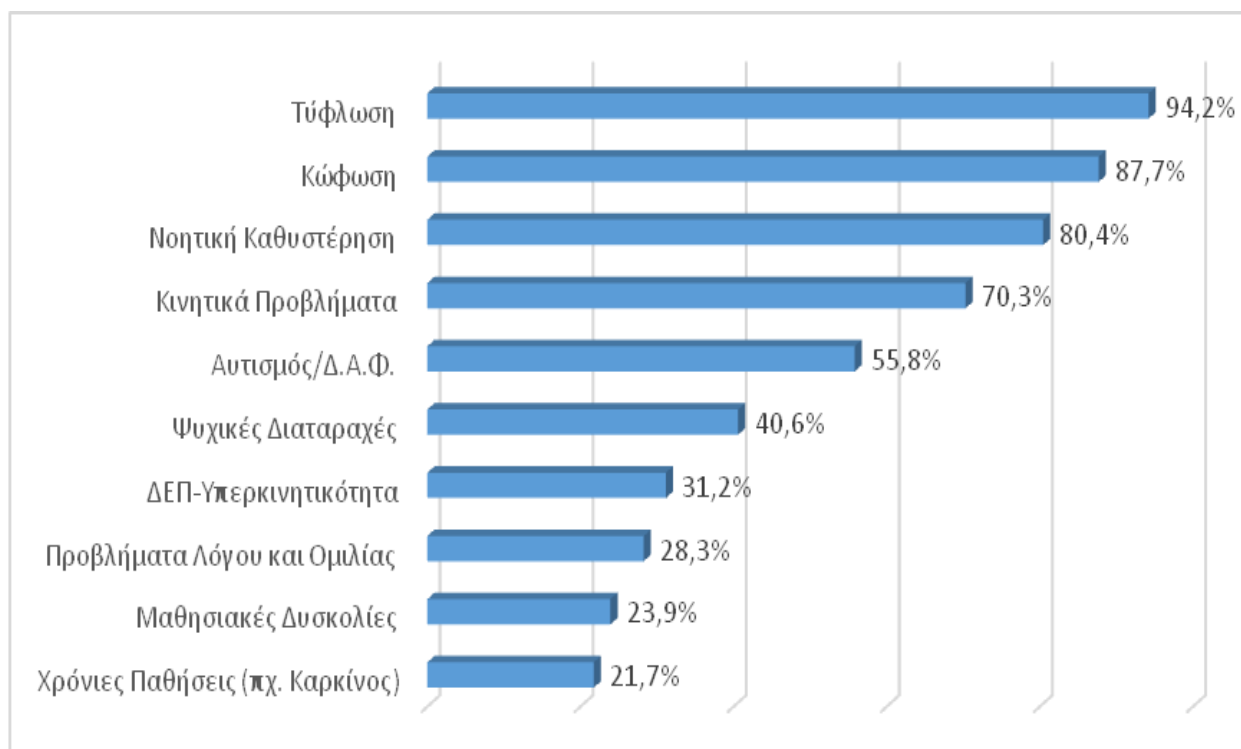


Σχήμα 7: Προσδιορισμός της έννοιας της αναπηρίας

Στη συνέχεια της ενότητας των ερωτήσεων για τις απόψεις περί αναπηρίας, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν τι συνιστά για αυτούς μορφή αναπηρίας. Τους δόθηκαν διάφορες διαταραχές, ενώ είχαν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν και δικές τους απαντήσεις. Το 94,2% του δείγματος ανέφερε την τύφλωση ως μια μορφή αναπηρίας, το 87,7% την κώφωση, το 80,4% τη νοητική καθυστέρηση, το 70,3% τα κινητικά προβλήματα, το 55,8% τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, το 40,6% τις ψυχικές διαταραχές, το 31,2% την ΔΕΠ/Υ, το 28,3% τα προβλήματα λόγου και ομιλίας, το 23,9% τις μαθησιακές δυσκολίες και το 21,7% τις χρόνιες παθήσεις (Πίνακας 8 & Σχήμα 8).

Πίνακας 8: Κατηγορίες που συνιστούν μορφή αναπηρίας

	N	%
Χρόνιες Παθήσεις (πχ. Καρκίνος)	30	21,7%
Μαθησιακές Δυσκολίες	33	23,9%
Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας	39	28,3%
ΔΕΠ-Υπερκινητικότητα	43	31,2%
Ψυχικές Διαταραχές	56	40,6%
Αυτισμός/Δ.Α.Φ.	77	55,8%
Κινητικά Προβλήματα	97	70,3%
Νοητική Καθυστέρηση	111	80,4%
Κώφωση	121	87,7%
Τύφλωση	130	94,2%

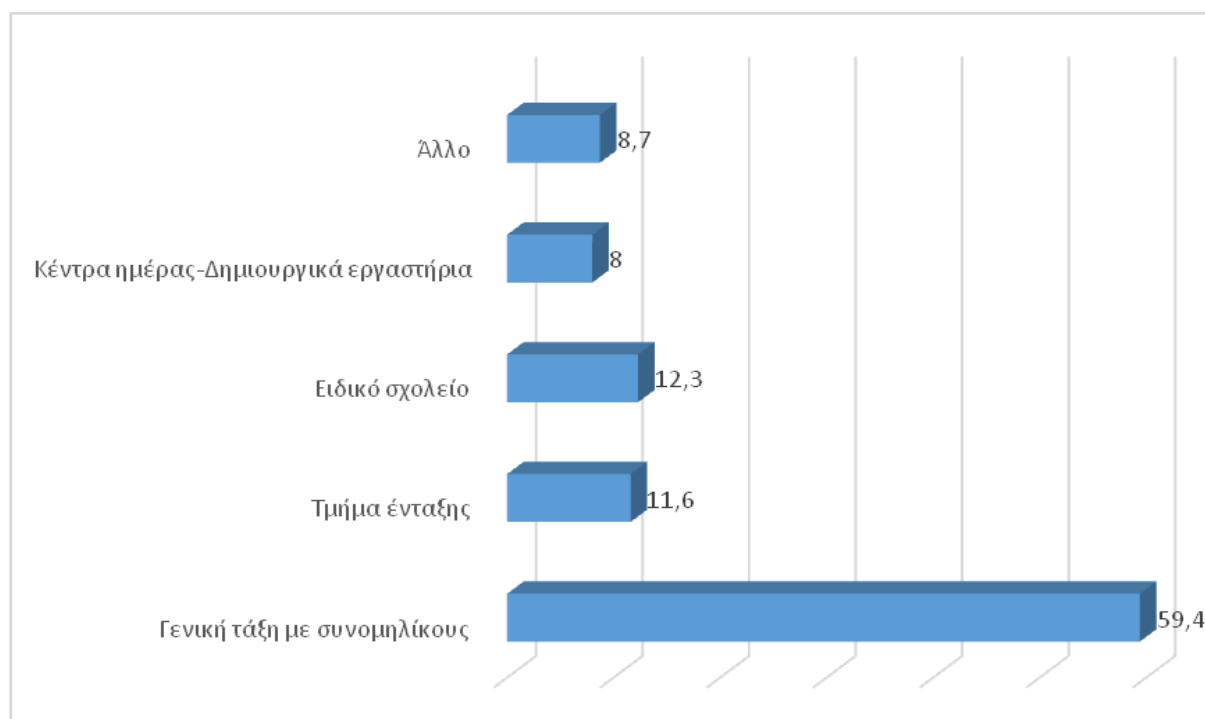


Σχήμα 8: Κατηγορίες που συνιστούν μορφές αναπηρίας

Στο τέλος αυτής της ενότητας, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με το ποιο εκπαιδευτικό πλαίσιο θεωρούν καταλληλότερο για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία. Σύμφωνα με τον Πίνακα 9 και το Σχήμα 9, το 59,4% του δείγματος δήλωσε ως πιο κατάλληλο εκπαιδευτικό χώρο για μαθητές με αναπηρία τη γενική τάξη με συνομηλίκους, το 12,3% το ειδικό σχολείο, το 11,6% το τμήμα ένταξης, το 8% τα κέντρα ημέρας-δημιουργικά εργαστήρια και το 8,7% είχε άλλη επιλογή.

Πίνακας 9: Κατάλληλος εκπαιδευτικός χώρος για άτομα με αναπηρία

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Γενική τάξη με συνομηλίκους	82	59,4	59,4	59,4
Τμήμα ένταξης	16	11,6	11,6	71,0
Ειδικό σχολείο	17	12,3	12,3	83,3
Κέντρα ημέρας-Δημιουργικά εργαστήρια	11	8,0	8,0	91,3
Άλλο	12	8,7	8,7	100,0
Σύνολο	138	100,0	100,0	



Σχήμα 9: Κατάλληλος εκπαιδευτικός χώρος για άτομα με αναπηρία

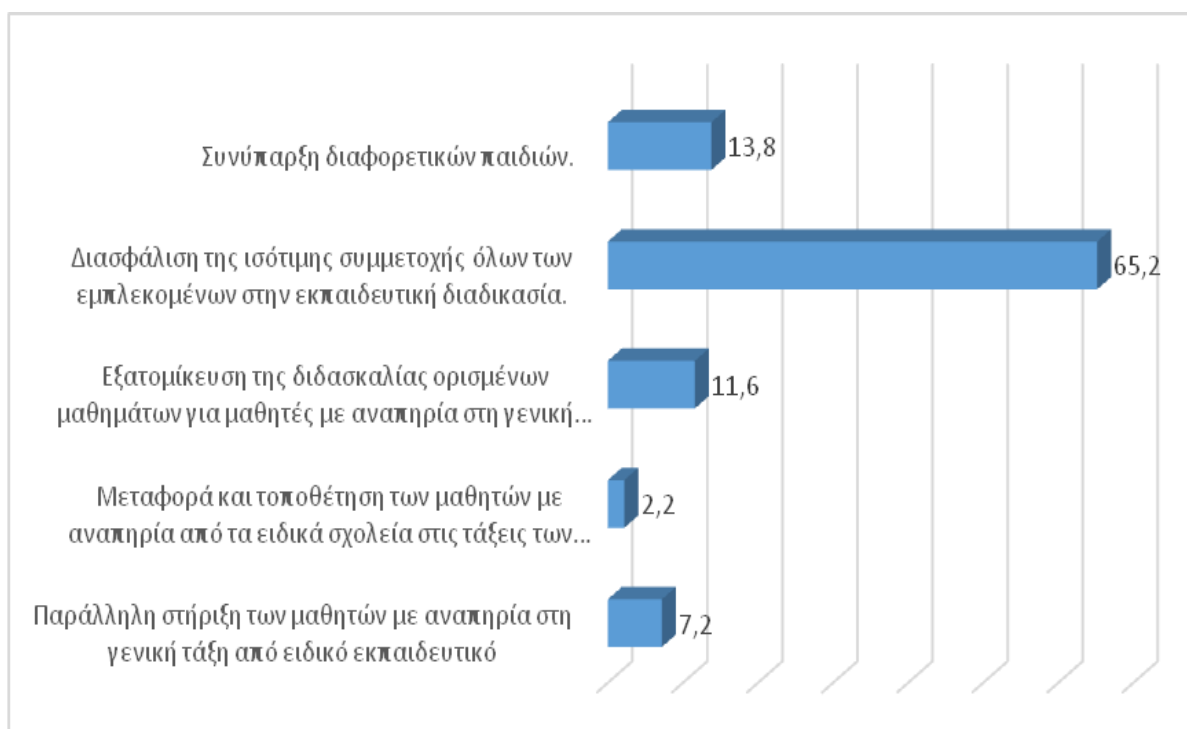
4.3. Απόψεις μεταπτυχιακών φοιτητών για την ενταξιακή εκπαίδευση

Σε αυτή την ενότητα θα παρουσιαστούν οι απόψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών του δείγματος αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση, τις πρακτικές προώθησης αλλά και τις δυσκολίες που εμποδίζουν την υλοποίησή της. Αρχικά, ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να προσδιορίσουν την έννοια της ένταξης με έναν από τους προτεινόμενους ορισμούς ή με έναν δικό τους. Ο Πίνακας 10 δείχνει πως για το 65,2% του δείγματος ο όρος «ένταξη» σημαίνει τη διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, για το 13,8% τη συνύπαρξη διαφορετικών παιδιών, για το 11,6% την εξατομίκευση της διδασκαλίας ορισμένων μαθημάτων για μαθητές με αναπηρία στη γενική τάξη, για το 7,2% την παράλληλη στήριξη των μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη από ειδικό εκπαιδευτικό και για το 2,2% η ένταξη σημαίνει τη μεταφορά και τοποθέτηση των μαθητών με αναπηρία από τα ειδικά σχολεία στις τάξεις των γενικών σχολείων.

Πίνακας 10: Προσδιορισμός της έννοιας της ένταξης

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Παράλληλη στήριξη των μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη από ειδικό εκπαιδευτικό	10	7,2	7,2	7,2
Μεταφορά και τοποθέτηση των μαθητών με αναπηρία από τα ειδικά σχολεία στις τάξεις των γενικών σχολείων.	3	2,2	2,2	9,4
Εξατομίκευση της διδασκαλίας ορισμένων μαθημάτων για μαθητές με αναπηρία στη γενική τάξη.	16	11,6	11,6	21,0
Διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία που βιώνουν αποκλεισμό.	90	65,2	65,2	86,2
Συνύπαρξη διαφορετικών παιδιών.	19	13,8	13,8	100,0
Σύνολο	138	100,0	100,0	

Ο τρόπος με τον οποίο ορίζουν οι τελειόφοιτοι μεταπτυχιακοί φοιτητές Ειδικής Αγωγής την ένταξη φαίνεται παραστατικά και στο ακόλουθο γράφημα του Σχήματος 10.

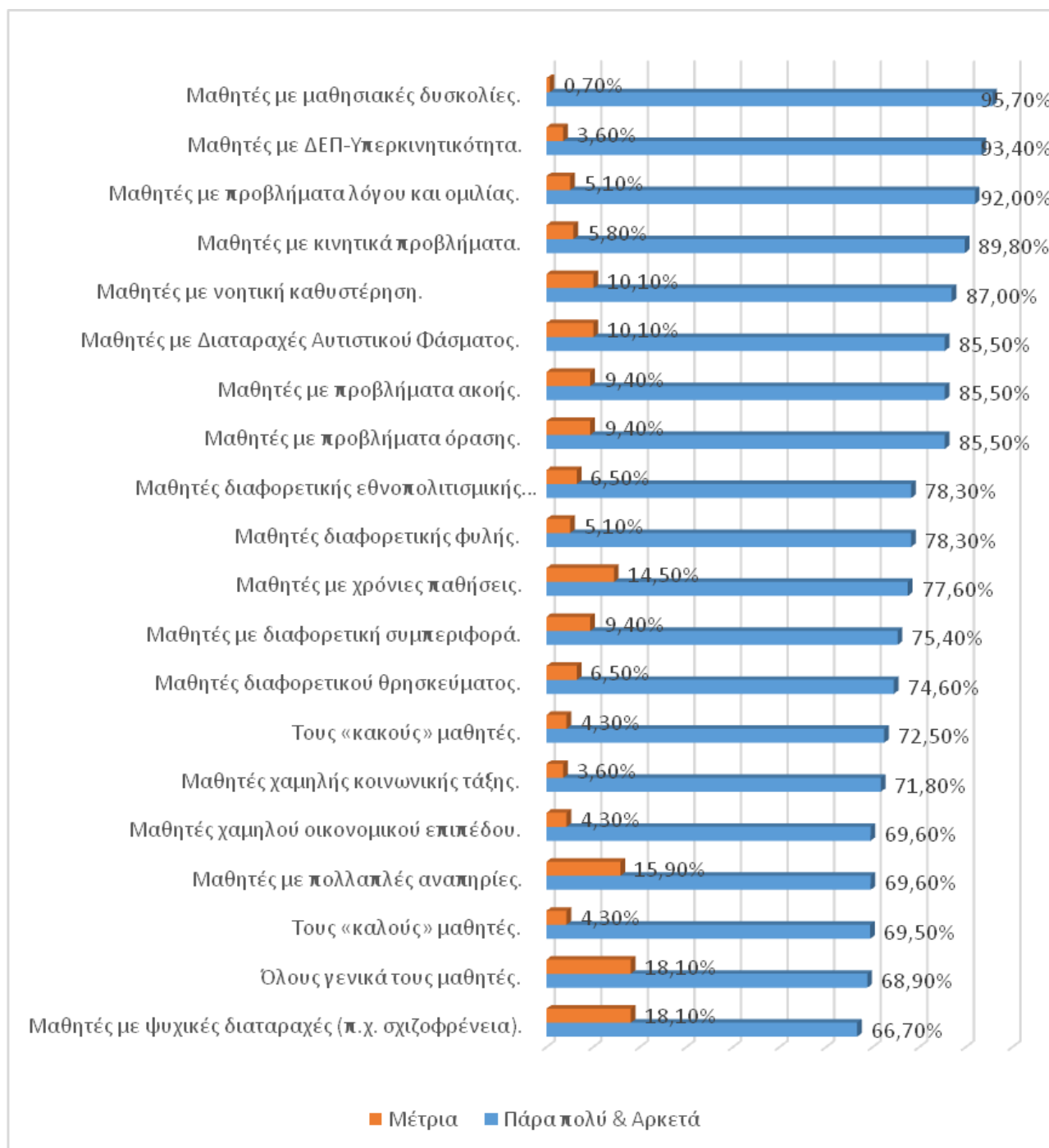


Σχήμα 10: Προσδιορισμός της έννοιας της ένταξης από τους συμμετέχοντες

Στη συνέχεια, θεωρήθηκε ενδιαφέρον να ζητηθεί από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τη γνώμη τους για το ποιους μαθητές πιστεύουν πως αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση και σε τι βαθμό. Προέκυψε πως το 95,7% του δείγματος θεωρεί ότι η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, το 93,4% μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα, το 92% μαθητές με προβλήματα λόγου, το 89,8% μαθητές με κινητικά προβλήματα, το 87% μαθητές με νοητική καθυστέρηση, το 85,5% μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, το 84% προβλήματα ακοής και προβλήματα όρασης, το 78,3% μαθητές διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας ή διαφορετικής φυλής, το 77,6% μαθητές με χρόνιες παθήσεις, το 75,4% μαθητές με διαφορετική συμπεριφορά, το 74,6% μαθητές διαφορετικού θρησκευματος, το 72,5% τους «κακούς» μαθητές, το 71,8% τους μαθητές χαμηλής κοινωνικής τάξης, το 69,6% μαθητές χαμηλού οικονομικού επιπέδου ή μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες, το 69,5% τους «καλούς» μαθητές και το 68,9% όλους τους μαθητές. Αναλυτικά οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται στον Πίνακα 11 και στο Σχήμα 11 που ακολουθούν.

Πίνακας 41: Ποιους μαθητές αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση

	Πάρα πολύ		Αρκετά		Μέτρια		Λίγο		Καθόλου	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Μαθητές με νοητική καθυστέρηση.	84	60,9%	36	26,1%	14	10,1%	3	2,2%	1	,7%
Μαθητές με προβλήματα όρασης.	89	64,5%	29	21,0%	13	9,4%	5	3,6%	2	1,4%
Μαθητές με προβλήματα ακοής.	85	61,6%	33	23,9%	13	9,4%	6	4,3%	1	,7%
Μαθητές με κινητικά προβλήματα.	91	65,9%	33	23,9%	8	5,8%	3	2,2%	3	2,2%
Μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.	82	59,4%	36	26,1%	14	10,1%	6	4,3%	0	,0%
Μαθητές με ΔΕΠ-Υπερκινητικότητα.	95	68,8%	34	24,6%	5	3,6%	2	1,4%	2	1,4%
Μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας.	95	68,8%	32	23,2%	7	5,1%	2	1,4%	2	1,4%
Μαθητές με ψυχικές διαταραχές (π.χ. σχιζοφρένεια).	64	46,4%	28	20,3%	25	18,1%	19	13,8%	2	1,4%
Μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες.	69	50,0%	27	19,6%	22	15,9%	15	10,9%	5	3,6%
Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.	112	81,2%	20	14,5%	1	,7%	2	1,4%	3	2,2%
Μαθητές με χρόνιες παθήσεις.	88	63,8%	19	13,8%	20	14,5%	8	5,8%	3	2,2%
Τους «κακούς» μαθητές.	89	64,5%	11	8,0%	6	4,3%	9	6,5%	23	16,7%
Τους «καλούς» μαθητές.	87	63,0%	9	6,5%	6	4,3%	10	7,2%	26	18,8%
Μαθητές διαφορετικού θρησκευματος.	87	63,0%	16	11,6%	9	6,5%	6	4,3%	20	14,5%
Μαθητές χαμηλής κοινωνικής τάξης.	88	63,8%	11	8,0%	5	3,6%	12	8,7%	22	15,9%
Μαθητές διαφορετικής φυλής.	89	64,5%	19	13,8%	7	5,1%	9	6,5%	14	10,1%
Μαθητές διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας.	88	63,8%	20	14,5%	9	6,5%	7	5,1%	14	10,1%
Μαθητές με διαφορετική συμπεριφορά.	84	60,9%	20	14,5%	13	9,4%	7	5,1%	14	10,1%
Μαθητές χαμηλού οικονομικού επιπέδου.	85	61,6%	11	8,0%	6	4,3%	11	8,0%	25	18,1%
Όλους γενικά τους μαθητές.	64	46,4%	31	22,5%	25	18,1%	13	9,4%	5	3,6%



Σχήμα 71: Ποιους αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση

Σχετική με αυτή την ερώτηση είναι και η επόμενη, όπου ζητείται η άποψη των συμμετεχόντων για το αν μπορούν όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως να ενταχθούν στην κανονική τάξη του γενικού σχολείου. Το 37,7% του δείγματος θεωρεί πως η ένταξη όλων των παιδιών με αναπηρία στη γενική τάξη μπορεί να γίνει πολύ εύκολα, το 44,2% σε μέτριο βαθμό και το 18,1% σε χαμηλό βαθμό ή πως είναι υπερβολικά δύσκολο (Πίνακας 12).

Πίνακας 12: Ένταξη όλων των ΑμεΑ στη γενική τάξη

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Αδύνατη ή υπερβολικά δύσκολη	2	1,4	1,4	1,4
Πολύ δύσκολη	23	16,7	16,7	18,1
Ούτε δύσκολη ούτε εύκολη	61	44,2	44,2	62,3
Πολύ εύκολη	45	32,6	32,6	94,9
Πάρα πολύ εύκολη	7	5,1	5,1	100,0
Σύνολο	138	100,0	100,0	

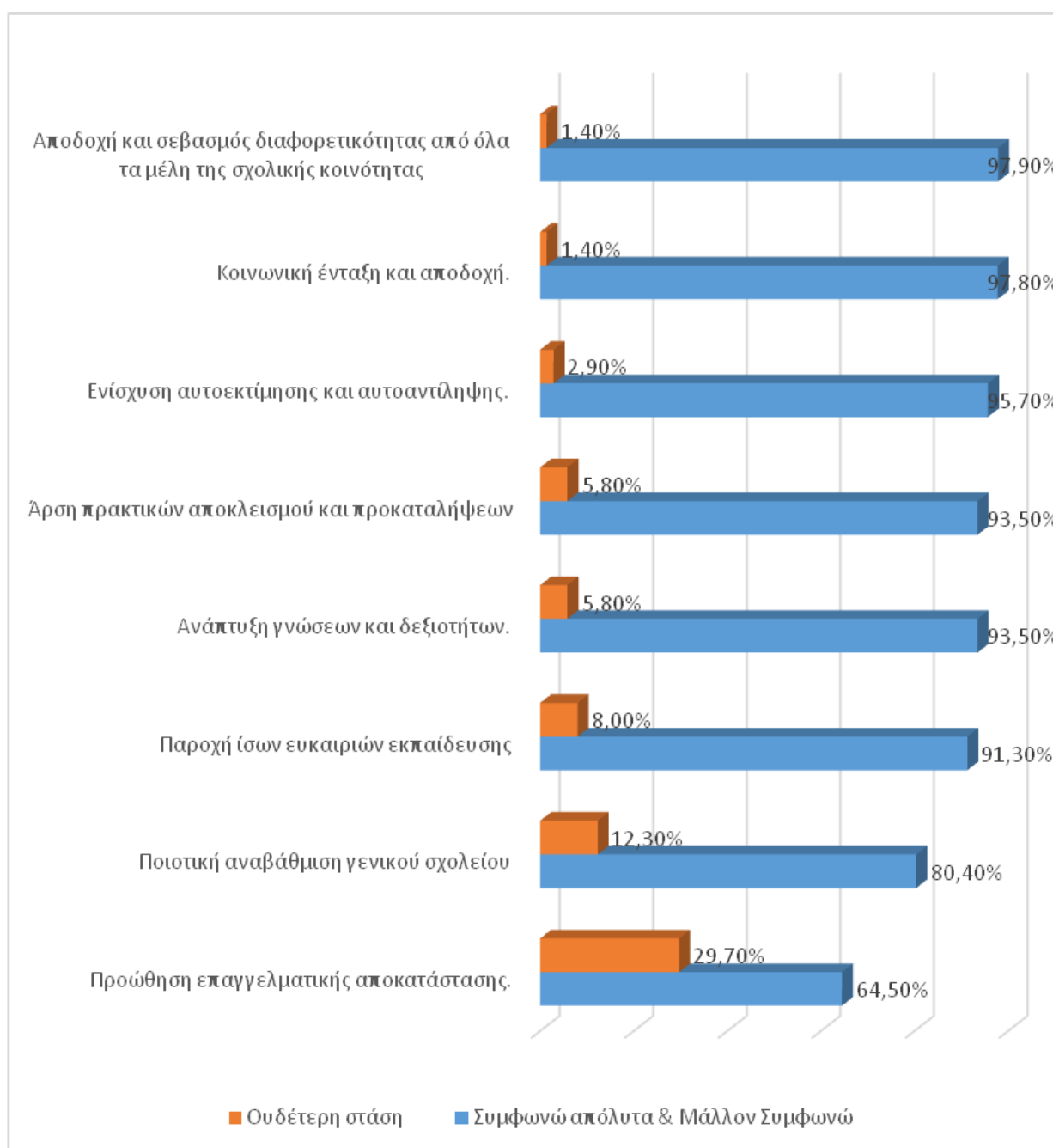
Στη συνέχεια ακολουθούν οι απόψεις των συμμετεχόντων για τα οφέλη της ένταξης. Δόθηκαν στους φοιτητές κάποιες δηλώσεις που προέκυψαν από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τους τομείς που μπορεί να συμβάλλει η ενταξιακή εκπαίδευση και τους ζητήθηκε να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με την κάθε δήλωση ξεχωριστά. Σύμφωνα με τον Πίνακα 13, το 97,9% του δείγματος αναφέρει ότι η ένταξη των μαθητών στη γενική εκπαίδευση συμβάλλει στην αποδοχή και στο σεβασμό της διαφορετικότητας από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, το 97,8% στην κοινωνική ένταξη και αποδοχή, το 95,7% στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης, το 93,5% στην άρση των πρακτικών αποκλεισμού και προκαταλήψεων και στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, το 91,3% την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, το 80,4% στην ποιοτική αναβάθμιση γενικού σχολείου και το 64,5% στην προώθηση επαγγελματικής αποκατάστασης.

Πίνακας 53: Τομείς όπου συμβάλλει η ενταξιακή εκπαίδευση

	Συμφωνώ απόλυτα		Μάλλον Συμφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Μάλλον Διαφωνώ		Διαφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων.	81	58,7%	48	34,8%	8	5,8%	1	,7%	0	,0%
Κοινωνική ένταξη και αποδοχή.	117	84,8%	18	13,0%	2	1,4%	0	,0%	1	,7%
Προώθηση επαγγελματικής αποκατάστασης.	49	35,5%	40	29,0%	41	29,7%	3	2,2%	5	3,6%
Ενίσχυση αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης.	92	66,7%	40	29,0%	4	2,9%	2	1,4%	0	,0%
Άρση πρακτικών αποκλεισμού και προκαταλήψεων	105	76,1%	24	17,4%	8	5,8%	0	,0%	1	,7%

Παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης	102	73,9%	24	17,4%	11	8,0%	1	,7%	0	,0%
Αποδοχή και σεβασμός διαφορετικότητας από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας	116	84,1%	19	13,8%	2	1,4%	0	,0%	1	,7%
Ποιοτική αναβάθμιση γενικού σχολείου	85	61,6%	26	18,8%	17	12,3%	7	5,1%	3	2,2%

Οι απόψεις τους αυτές φαίνονται παραστατικά και στο ακόλουθο Σχήμα 12.



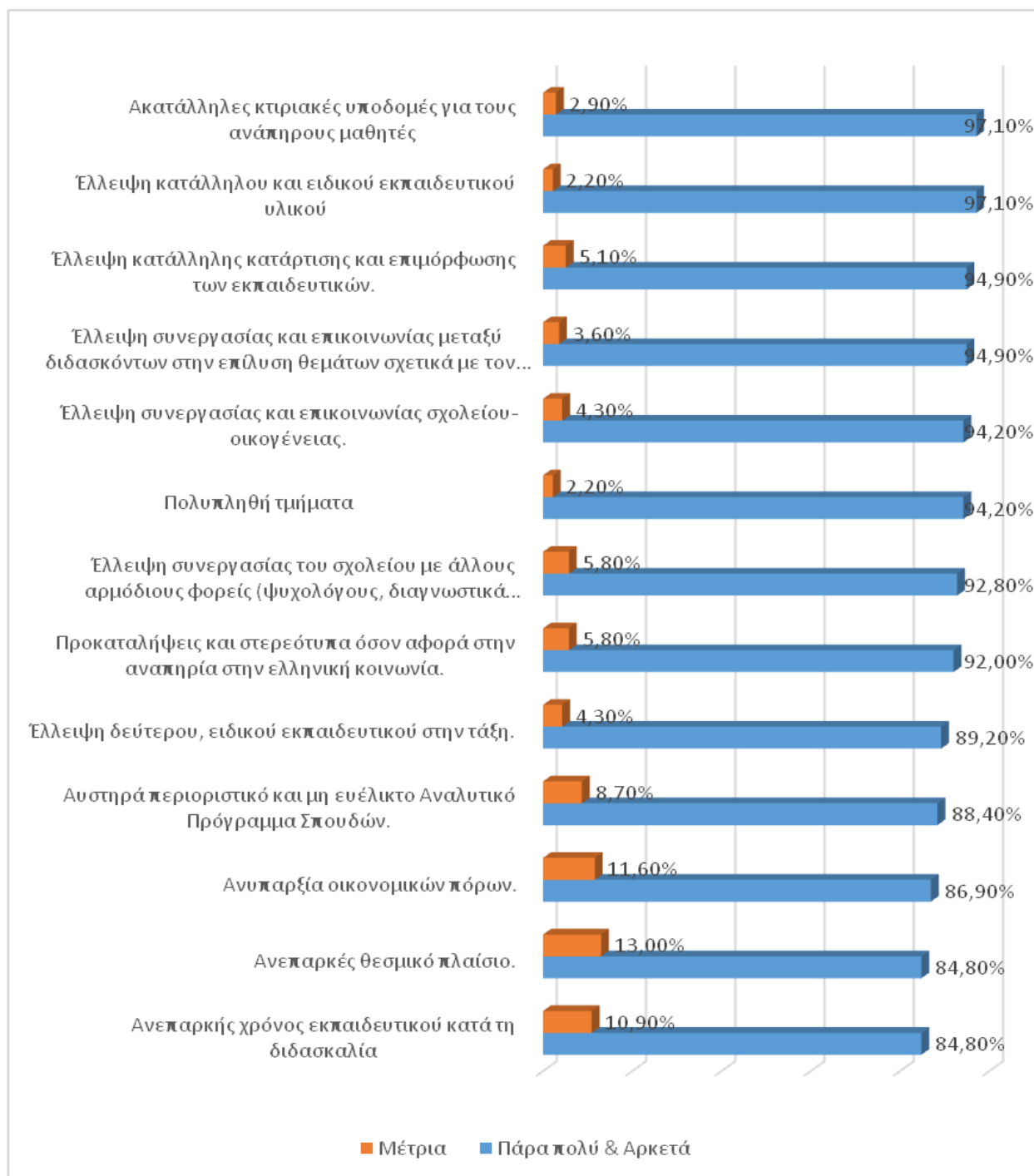
Σχήμα 82: Τομείς όπου συμβάλλει η ενταξιακή εκπαίδευση

Στο σημείο αυτό αξίζουν να αναφερθούν οι απόψεις των τελειόφοιτων μεταπτυχιακών φοιτητών Ειδικής Αγωγής για τις δυσκολίες που υπάρχουν ως προς την υλοποίηση της ένταξης. Σύμφωνα με τον Πίνακα 14, το 97,1% του δείγματος θεωρεί ως βασικό εμπόδιο στην ένταξη ανάπηρων μαθητών τις ακατάλληλες κτηριακές υποδομές και την έλλειψη κατάλληλου και ειδικού εκπαιδευτικού υλικού, το 94,9% την έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και την έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των διδασκόντων για την επίλυση θεμάτων σχετικά με τον ανάπηρο μαθητή, το 94,2% την έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας και τα πολυπληθή τμήματα, το 92,8% την έλλειψη συνεργασίας του σχολείου με άλλους αρμόδιους φορείς (ψυχολόγους, διαγνωστικά κέντρα κ.ά.), το 92% τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα όσον αφορά στην αναπηρία στην ελληνική κοινωνία, το 89,2% την έλλειψη δεύτερου-ειδικού εκπαιδευτικού στην τάξη, το 88,4% το αυστηρά περιοριστικό και μη ευέλικτο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το 86,9% την ανυπαρξία οικονομικών πόρων και το 84,8% το ανεπαρκές θεσμικό πλαίσιο και τον ανεπαρκή χρόνο εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία.

Πίνακας 64: Εμπόδια για την ένταξη ΑμεΑ

	Πάρα πολύ		Αρκετά		Μέτρια		Λίγο		Καθόλου	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Πολυπληθή τμήματα	71	51,4%	59	42,8%	3	2,2%	5	3,6%	0	,0%
Έλλειψη κατάλληλου και ειδικού εκπαιδευτικού υλικού	106	76,8%	28	20,3%	3	2,2%	1	,7%	0	,0%
Ακατάλληλες κτιριακές υποδομές για τους ανάπηρους μαθητές	107	77,5%	27	19,6%	4	2,9%	0	,0%	0	,0%
Ανεπαρκής χρόνος εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία	73	52,9%	44	31,9%	15	10,9%	4	2,9%	2	1,4%
Έλλειψη δεύτερου, ειδικού εκπαιδευτικού στην τάξη.	84	60,9%	39	28,3%	6	4,3%	4	2,9%	5	3,6%
Έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων στην επίλυση θεμάτων σχετικά με τον ανάπηρο μαθητή.	99	71,7%	32	23,2%	5	3,6%	1	,7%	1	,7%
Έλλειψη συνεργασίας του σχολείου με άλλους αρμόδιους φορείς (ψυχολόγους, διαγνωστικά κέντρα κ.ά.).	104	75,4%	24	17,4%	8	5,8%	2	1,4%	0	,0%
Έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας.	92	66,7%	38	27,5%	6	4,3%	2	1,4%	0	,0%
Προκαταλήψεις και στερεότυπα όσον αφορά στην αναπηρία στην ελληνική κοινωνία.	93	67,4%	34	24,6%	8	5,8%	1	,7%	2	1,4%

Έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.	97	70,3%	34	24,6%	7	5,1%	0	,0%	0	,0%
Ανυπαρξία οικονομικών πόρων.	75	54,3%	45	32,6%	16	11,6%	1	,7%	1	,7%
Αυστηρά περιοριστικό και μη ευέλικτο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.	76	55,1%	46	33,3%	12	8,7%	3	2,2%	1	,7%
Ανεπαρκές θεσμικό πλαίσιο.	73	52,9%	44	31,9%	18	13,0%	3	2,2%	0	,0%



Σχήμα 93: Εμπόδια για την υλοποίηση της ένταξης

Στο τέλος της ενότητας αυτής θα παρουσιαστούν οι απόψεις των συμμετεχόντων για τις εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορούν να προωθήσουν την ενταξιακή εκπαίδευση (Πίνακας 15).

Πίνακας 75: Εκπαιδευτικές Πρακτικές

	Πάρα πολύ		Αρκετά		Μέτρια		Λίγο		Καθόλου	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Σταθερή συμβουλευτική υποστήριξη από ειδικούς όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, κ.ά.	96	69,6%	37	26,8%	3	2,2%	1	,7%	1	,7%
Συνδιδασκαλία γενικού και ειδικού εκπαιδευτικού στη γενική τάξη	99	71,7%	32	23,2%	6	4,3%	1	,7%	0	,0%
Ανάθεση διαφοροποιημένων και προσαρμοσμένων εργασιών στην τάξη	91	65,9%	43	31,2%	4	2,9%	0	,0%	0	,0%
Εφαρμογή εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων στην τάξη	85	61,6%	38	27,5%	9	6,5%	3	2,2%	3	2,2%
Βελτίωση του ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος της τάξης	105	76,1%	28	20,3%	4	2,9%	0	,0%	1	,7%
Διεπιστημονική συνεργασία	106	76,8%	27	19,6%	5	3,6%	0	,0%	0	,0%
Ευελιξία στη χρήση του αναλυτικού προγράμματος	95	68,8%	38	27,5%	4	2,9%	1	,7%	0	,0%
Εφαρμογή και αξιολόγηση ειδικών προγραμμάτων στο γενικό σχολείο	90	65,2%	38	27,5%	5	3,6%	1	,7%	4	2,9%
Συνεργασία μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου.	105	76,1%	29	21,0%	3	2,2%	1	,7%	0	,0%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 15, το 97,1% θεωρεί πως σημαντικές εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν την ένταξη στο γενικό σχολείο είναι η ανάθεση διαφοροποιημένων και προσαρμοσμένων εργασιών στην τάξη και η συνεργασία μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου. Το 96,4% θεωρούν πολύ σημαντικές τη διεπιστημονική συνεργασία, τη βελτίωση του ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος της τάξης και τη σταθερή συμβουλευτική υποστήριξη από ειδικούς όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, κ.ά. Για το 96,3% ξεχωρίζουν η ευελιξία στη χρήση του αναλυτικού προγράμματος, για το 94,9% η συνδιδασκαλία γενικού και ειδικού εκπαιδευτικού στη γενική τάξη και για το 92,7% η εφαρμογή και αξιολόγηση ειδικών προγραμμάτων στο γενικό σχολείο.

4.4. Διαφορές στις απόψεις ανάλογα με το ΠΜΣ φοίτησης

Σε αυτό το υποκεφάλαιο κρίθηκε σκόπιμο να γίνει αναφορά σε κάποια ευρήματα που σχετίζονται με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Επιχειρείται, δηλαδή, και μια συγκριτική ανάλυση των απόψεων των ερωτώμενων, ώστε να διαπιστωθούν τυχόν διαφορές ανάλογα με το ΠΜΣ φοίτησης των μεταπτυχιακών φοιτητών.

Κατ' αρχάς, από τον έλεγχο chi square δεν φάνηκε να προκύπτει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του ΠΜΣ όπου φοιτούν οι ερωτώμενοι και της άποψής τους ως προς το ποιον εκπαιδευτικό χώρο θεωρούν πιο κατάλληλο για τα άτομα με αναπηρία ($\chi^2=23,344$, β.ε=20, p=,272).

Πίνακας 86: Απόψεις για καταλληλότητα εκπαιδευτικού πλαισίου για ΑμεΑ ανά ΠΜΣ

ΠΜΣ	Κατάλληλος εκπαιδευτικός χώρος για ΑμεΑ						Σύνολο
	Γενική τάξη με συνομηλίκους	Τμήμα ένταξης	Ειδικό σχολείο	Κέντρα ημέρας-Δημιουργικά εργαστήρια	Άλλο		
ΠΜΣ 1	N	17	1	1	1	1	21
	%	81,0%	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%	100,0%
ΠΜΣ 2	N	8	5	6	4	4	27
	%	29,6%	18,5%	22,2%	14,8%	14,8%	100,0%
ΠΜΣ 3	N	12	4	4	3	1	24
	%	50,0%	16,7%	16,7%	12,5%	4,2%	100,0%
ΠΜΣ 4	N	10	3	2	1	3	19
	%	52,6%	15,8%	10,5%	5,3%	15,8%	100,0%
ΠΜΣ 5	N	17	1	2	1	2	23
	%	73,9%	4,3%	8,7%	4,3%	8,7%	100,0%
ΠΜΣ 6	N	18	2	2	1	1	24
	%	75,0%	8,3%	8,3%	4,2%	4,2%	100,0%
Σύνολο	N	82	16	17	11	12	138
	%	59,4%	11,6%	12,3%	8,0%	8,7%	100,0%

Στο σημείο αυτό έχει ενδιαφέρον να γίνει μια σύγκριση στις απόψεις των ερωτώμενων ως προς το πώς ορίζουν την έννοια της αναπηρίας. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται αυτές οι απόψεις σε σχέση και με το ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής όπου φοιτούν οι μεταπτυχιακοί φοιτητές του δείγματος. Συγκεκριμένα, προκύπτει ότι το 81% των τελειόφοιτων μεταπτυχιακών φοιτητών του ΠΜΣ 1 θεωρούν την αναπηρία ως μια κοινωνική κατασκευή, γεγονός που δηλώνει μια συσχέτιση με το κοινωνικό μοντέλο περί αναπηρίας. Την ίδια άποψη φαίνεται να έχει και το 60,9% των τελειόφοιτων φοιτητών του ΠΜΣ 5. Ωστόσο, οι φοιτητές των υπόλοιπων μεταπτυχιακών προγραμμάτων δεν υποστηρίζουν τόσο πολύ την κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας, αφού αυτή την απάντηση έδωσε το 41,7% των φοιτητών του ΠΜΣ 6, το 47,1% του ΠΜΣ 4, το 20,8% των φοιτητών του ΠΜΣ 3 και μόλις το 18,5% των φοιτητών του ΠΜΣ 2. Από αυτή την ερώτηση φαίνεται ως ένα βαθμό και το μοντέλο της αναπηρίας που ενδεχομένως να ακολουθεί το κάθε ΠΜΣ.

Πίνακας 97: Απόψεις για τον όρο «αναπηρία» σε σχέση με το ΠΜΣ φοίτησης

Όρος "Αναπηρία"		ΠΜΣ φοίτησης						Σύνολο
		ΠΜΣ 1	ΠΜΣ 2	ΠΜΣ 3	ΠΜΣ 4	ΠΜΣ 5	ΠΜΣ 6	
Σωματική βλάβη/έλλειμμα	N	0	3	4	1	1	7	16
	%	,0%	11,1%	16,7%	5,9%	4,3%	29,2%	11,8%
Πρόβλημα	N	0	1	1	0	0	0	2
	%	,0%	3,7%	4,2%	,0%	,0%	,0%	1,5%
Προσωπική καταστροφή/ατομική τραγωδία	N	0	0	0	0	0	1	1
	%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	4,2%	,7%
Εμποδιζόμενο άτομο	N	0	1	1	1	2	1	6
	%	,0%	3,7%	4,2%	5,9%	8,7%	4,2%	4,4%
Εξαρτώμενο άτομο	N	2	2	0	0	1	0	5
	%	9,5%	7,4%	,0%	,0%	4,3%	,0%	3,7%
Ανικανότητα εκτέλεσης δραστηριοτήτων που θεωρούνται φυσιολογικές για έναν άνθρωπο.	N	1	11	10	4	3	3	32
	%	4,8%	40,7%	41,7%	23,5%	13,0%	12,5%	23,5%
Πολλαπλή κοινωνική καταπίεση λόγω σωματικής βλάβης, φύλου, εθνικότητας, σεξουαλικότητας.	N	0	0	0	0	1	1	2
	%	,0%	,0%	,0%	,0%	4,3%	4,2%	1,5%
Κοινωνική κατασκευή	N	17	5	5	8	14	10	59
	%	81,0%	18,5%	20,8%	47,1%	60,9%	41,7%	43,4%
Μη αποδεκτό όρο	N	1	4	3	3	1	1	13
	%	4,8%	14,8%	12,5%	17,6%	4,3%	4,2%	9,6%
Σύνολο	N	21	27	24	17	23	24	136
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Εξίσου ενδιαφέρουσες είναι και οι απαντήσεις των μεταπτυχιακών φοιτητών του δείγματος και ως προς τον προσδιορισμό της έννοιας της ένταξης. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 18, δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στις απόψεις των ερωτώμενων ως προς τον όρο «ένταξη» με βάση το ΠΜΣ όπου φοιτούν.

Πίνακας 108: Απόψεις για τον όρο «ένταξη» σε σχέση με το ΠΜΣ φοίτησης

Όρος "ένταξη"	ΠΜΣ φοίτησης						Σύνολο
	ΠΜΣ 1	ΠΜΣ 2	ΠΜΣ 3	ΠΜΣ 4	ΠΜΣ 5	ΠΜΣ 6	
Παράλληλη στήριξη των μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη από ειδικό εκπαιδευτικό	N 0	3	1	3	1	2	10
	% ,0%	11,1%	4,2%	15,8%	4,3%	8,3%	7,2%
Μεταφορά και τοποθέτηση των μαθητών με αναπηρία από τα ειδικά σχολεία στις τάξεις των γενικών σχολείων.	N 1	0	0	0	1	1	3
	% 4,8%	,0%	,0%	,0%	4,3%	4,2%	2,2%
Εξατομίκευση της διδασκαλίας ορισμένων μαθημάτων για μαθητές με αναπηρία στη γενική τάξη.	N 0	6	6	1	1	2	16
	% ,0%	22,2%	25,0%	5,3%	4,3%	8,3%	11,6%
Διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.	N 14	14	15	13	17	17	90
	% 66,7%	51,9%	62,5%	68,4%	73,9%	70,8%	65,2%
Συνύπαρξη διαφορετικών παιδιών.	N 6	4	2	2	3	2	19
	% 28,6%	14,8%	8,3%	10,5%	13,0%	8,3%	13,8%
Σύνολο	N 21	27	24	19	23	24	138
	% 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Ωστόσο, όσον αφορά στο βαθμό που όλα τα άτομα ανεξαιρέτως μπορούν να ενταχθούν στο γενικό σχολείο, οι απαντήσεις των ερωτώμενων διαφοροποιούνται λίγο με βάση και το ΠΜΣ όπου φοιτούν. Σύμφωνα με τον Πίνακα 19, η ένταξη όλων των ατόμων με αναπηρία στη γενική τάξη θεωρείται ως πολύ ή πάρα πολύ εφικτή από το 66,7% των μεταπτυχιακών φοιτητών του ΠΜΣ 1, από το 50% όσων φοιτούν στο ΠΜΣ 6, από το 43,5% των φοιτητών του ΠΜΣ 5, από το 29,2% όσων φοιτούν στο ΠΜΣ 3, από το 26,3% των τελειόφοιτων φοιτητών του ΠΜΣ 4 και μόνο από το 14,8% όσων φοιτούν στο ΠΜΣ 2.

Πίνακας 119: Απόψεις ως προς την ένταξη ΑμεΑ στο γενικό σχολείο με βάση το ΠΜΣ

ένταξη όλων στο γενικό σχολείο		ΠΜΣ φοίτησης						Σύνολο
		ΠΜΣ 1	ΠΜΣ 2	ΠΜΣ 3	ΠΜΣ 4	ΠΜΣ 5	ΠΜΣ 6	
Πολύ λίγο & λίγο εφικτή	N	5	9	6	2	2	1	25
	%	23,8%	33,3%	25,0%	10,5%	8,7%	4,2%	18,1%
Μέτρια εφικτή	N	2	14	11	12	11	11	61
	%	9,5%	51,9%	45,8%	63,2%	47,8%	45,8%	44,2%
Πολύ & Πάρα πολύ εφικτή	N	14	4	7	5	10	12	52
	%	66,7%	14,8%	29,2%	26,3%	43,5%	50,0%	37,7%
Σύνολο	N	21	27	24	19	23	24	138
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

5. ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις απόψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών για την αναπηρία, προέκυψε ότι το 40% του δείγματος χαρακτήρισε την αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή, περίπου το 25% ως ανικανότητα εκτέλεσης δραστηριοτήτων που θεωρούνται φυσιολογικές για έναν άνθρωπο, το 10% ως σωματική βλάβη ή έλλειμμα, ενώ ένα άλλο 10% του δείγματος δεν αποδέχεται καν αυτόν τον όρο. Σε ερώτηση για το τι συνιστά για αυτούς αναπηρία, βρέθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί ως μορφές αναπηρίας κυρίως την τύφλωση, την κώφωση, τη νοητική καθυστέρηση, τα κινητικά προβλήματα και τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Σε μικρότερα ποσοστά αναφέρθηκαν ως μορφές αναπηρίας και οι ψυχικές διαταραχές, η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα, τα προβλήματα λόγου και ομιλίας, οι μαθησιακές δυσκολίες και οι χρόνιες παθήσεις. Από τα στοιχεία αυτά προκύπτει πως, παρά το γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος φαίνεται να υποστηρίζει το κοινωνικό μοντέλο περί αναπηρίας και να την θεωρεί ως μια κοινωνική κατασκευή, ωστόσο η συντριπτική πλειοψηφία προβαίνει σε διαχωρισμούς και θεωρεί την αναπηρία ως μια φυσική «ελλειμματική» κατάσταση του βιολογικού σώματος (έλλειμμα στην όραση, στην ακοή, στην κίνηση, στην νοητική ικανότητα).

Το δεύτερο βασικό ερευνητικό ερώτημα της εργασίας αφορά σε θέματα σχετικά με τις απόψεις των τελειόφοιτων μεταπτυχιακών φοιτητών για την ενταξιακή εκπαίδευση. Διαπιστώθηκε ότι για τα δύο τρίτα του δείγματος ο όρος «ένταξη» σημαίνει τη διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα στην ερώτηση για το ποιον θεωρούν ως καταλληλότερο εκπαιδευτικό χώρο για άτομα με αναπηρία, τα δύο τρίτα του δείγματος απάντησαν τη γενική τάξη με συνομηλίκους. Ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι σε επόμενο ερώτημα (ερώτηση 14), μόνο το ένα τρίτο του δείγματος θεώρησε πολύ εύκολη την ένταξη όλων των ατόμων με αναπηρία στην κανονική τάξη. Όσον αφορά στο ποιους μαθητές συγκεκριμένα μπορεί να αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση, η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών όλων των τμημάτων του δείγματος ανέφερε τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, μαθητές με ΔΕΠ/Υ, μαθητές με προβλήματα λόγου, μαθητές με κινητικά προβλήματα, μαθητές με νοητική καθυστέρηση, μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, μαθητές με προβλήματα ακοής και προβλήματα όρασης. Μικρότερα αλλά εξίσου σημαντικά ήταν και τα ποσοστά των φοιτητών που πιστεύουν

ότι η ένταξη αφορά και μαθητές διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας ή διαφορετικής φυλής, μαθητές με χρόνιες παθήσεις, μαθητές με διαφορετική συμπεριφορά, μαθητές διαφορετικού θρησκευματος, τους «κακούς» μαθητές, τους μαθητές χαμηλής κοινωνικής τάξης, μαθητές χαμηλού οικονομικού επιπέδου ή μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες και τους «καλούς» μαθητές.

Από τα παραπάνω προκύπτει ως εύρημα πως και στην παρούσα μελέτη, όπως και στις έρευνες των Avramidis & Kalyva (2007), Batsiou et al. (2006) και Zoniou-Sideri & Vlachou (2006), οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εμφανίζονται γενικά θετικοί απέναντι στην ιδέα της ένταξης. Αυτό σίγουρα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα αισιόδοξο μήνυμα για το μέλλον της ενταξιακής πολιτικής. Ωστόσο, παρά τη γενική θετική στάση τους, όταν έρχονται αντιμέτωποι με την προοπτική της ένταξης όλων των μαθητών ανεξάρτητα από το είδος της αναπηρίας, οι απόψεις τους διαφοροποιούνται σε κάποιο βαθμό. Επομένως, οι εν δυνάμει ειδικοί παιδαγωγοί του δείγματος φαίνεται πως αντιλαμβάνονται την ένταξη ως μια διαδικασία που εξαρτάται από κάποιους παράγοντες που τους οδηγούν σε μια επιφυλακτικότητα ως προς την ολοκληρωτική ένταξη όλων των παιδιών στο γενικό σχολείο. Ένας τέτοιος παράγοντας σίγουρα είναι το είδος και ο βαθμός της αναπηρίας, γεγονός που φαίνεται από τα διαφορετικά ποσοστά των απαντήσεών τους στην ερώτηση για το ποιους μπορεί να αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση. Το εύρημα αυτό συνάδει και με τη βιβλιογραφία, καθώς και σε άλλες έρευνες υπήρχαν διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις αναφορικά με τον βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας ένταξης στο γενικό σχολείο μαθητών με διαφορετικούς τύπους αναπηρίας (Avramidis & Kalyva, 2007· Batsiou et al., 2006· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Η θετική ή επιφυλακτική στάση των εκπαιδευτικών για την ένταξη φαίνεται να επηρεάζεται βιβλιογραφικά και από άλλους παράγοντες όπως είναι η συνεργασία των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι υλικοτεχνικές υποδομές, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το εν γένει εκπαιδευτικό περιβάλλον, η ευαισθητοποίηση της ευρύτερης κοινότητας σε ζητήματα αναπηρίας αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (εμπειρία σε ενταξιακά πλαίσια, χρόνος προϋπηρεσίας, ειδικότητα, σπουδές, επαγγελματική κατάρτιση) (Avramidis & Norwich, 2002· Batsiou et al., 2006· Praisner, 2000). Κάποια από αυτά τα ευρήματα επιβεβαιώνονται και από την παρούσα ερευνητική προσπάθεια, αφού για τη συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων οι ακατάλληλες κτηριακές υποδομές για τους ανάπηρους μαθητές, η έλλειψη κατάλληλου και ειδικού εκπαιδευτικού υλικού, η έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης και επιμόρφωσης

των εκπαιδευτικών, η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ διδασκόντων στην επίλυση θεμάτων σχετικά με τον ανάπηρο μαθητή, η έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας, τα πολυπληθή τμήματα, η έλλειψη συνεργασίας του σχολείου με άλλους αρμόδιους φορείς (ψυχολόγους, διαγνωστικά κέντρα κ.ά.), οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα όσον αφορά στην αναπηρία στην ελληνική κοινωνία, η έλλειψη δεύτερου-ειδικού εκπαιδευτικού στην τάξη, το αυστηρά περιοριστικό και μη ευέλικτο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, η ανυπαρξία οικονομικών πόρων, το ανεπαρκές θεσμικό πλαίσιο και ο ανεπαρκής χρόνος του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία όντως συνιστούν βασικά εμπόδια για την ένταξη όλων των μαθητών στη γενική τάξη.

Πολύ σημαντικά είναι και τα ευρήματα που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορούν να προωθήσουν την ένταξη στο γενικό σχολείο. Η συντριπτική πλειοψηφία όλων των μεταπτυχιακών φοιτητών Ειδικής Αγωγής του δείγματος πιστεύει πως προς αυτή την κατεύθυνση μπορούν να συμβάλλουν τα εξής: η ανάθεση διαφοροποιημένων εργασιών στην τάξη, η συνεργασία μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου, η διεπιστημονική συνεργασία, η βελτίωση του ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος της τάξης, η σταθερή συμβουλευτική υποστήριξη από ειδικούς όπως ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, η ευελιξία στη χρήση του αναλυτικού προγράμματος, η συνδιδασκαλία γενικού και ειδικού εκπαιδευτικού στη γενική τάξη και η εφαρμογή και αξιολόγηση ειδικών προγραμμάτων στο γενικό σχολείο.

Το τελευταίο βασικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας σχετίζεται με τυχόν διαφορές στις απαντήσεις των ερωτώμενων φοιτητών με βάση το ΠΜΣ όπου φοιτούν. Από τις επιμέρους συγκριτικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν, προέκυψε ότι το 81% όσων ολοκληρώνουν το ΠΜΣ 1 θεωρούν την αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή. Πρόκειται για μια απάντηση που παραπέμπει στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας και μόνο οι φοιτητές αυτού του ΠΜΣ προτίμησαν αυτή την απάντηση σε τόσο μεγάλο ποσοστό. Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας φαίνεται να υποστηρίζεται και από τους τελειόφοιτους φοιτητές ΠΜΣ 5, αφού το 60,9% αυτών θεωρούν επίσης την αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή. Σε όλα τα υπόλοιπα ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής του δείγματος, οι φοιτητές επέλεξαν τη συγκεκριμένη απάντηση σε πολύ μικρότερα ποσοστά με χαμηλότερο το 18,5% που αντιπροσωπεύει τους φοιτητές του ΠΜΣ 2. Στο σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί πως δεν βρέθηκαν εξίσου σημαντικές διαφορές και ως προς τον όρο «ένταξη» με βάση το ΠΜΣ φοίτησης των ερωτώμενων. Ωστόσο, όσον αφορά στο βαθμό που όλα τα άτομα ανεξαιρέτως μπορούν να ενταχθούν στο γενικό σχολείο, οι

απαντήσεις των ερωτώμενων διαφοροποιούνται ως ένα βαθμό. Ειδικότερα, η ένταξη όλων των ατόμων με αναπηρία στη γενική τάξη θεωρείται ως πολύ ή πάρα πολύ εφικτή από το 66,7% των μεταπτυχιακών φοιτητών του ΠΜΣ 1, από το 50% όσων φοιτούν στο ΠΜΣ 6, από το 43,5% των φοιτητών του ΠΜΣ 5, από το 29,2% όσων φοιτούν στο ΠΜΣ 3, από το 26,3% των τελειόφοιτων φοιτητών του ΠΜΣ 4 και μόνο από το 14,8% όσων φοιτούν στο ΠΜΣ 2. Επομένως, θα μπορούσε να εξαχθεί ως εύρημα ότι οι φοιτητές του ΠΜΣ 1 και του ΠΜΣ 5 προσανατολίζονται περισσότερο προς μια κοινωνική προσέγγιση της αναπηρίας και προς την επίτευξη της ενταξιακής εκπαίδευσης στην πράξη, ενώ οι φοιτητές του ΠΜΣ 2 τηρούν μάλλον μια πιο επιφυλακτική στάση. Ωστόσο, το εύρημα αυτό χρήζει περαιτέρω έρευνας για να επιβεβαιωθεί και σίγουρα θα πρέπει να συνδυαστεί και με μια ποιοτική έρευνα αλλά και με διερεύνηση του οδηγού σπουδών αυτών των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύγχρονες αντιλήψεις στο χώρο της Παιδαγωγικής Επιστήμης θεωρούν την Ειδική Αγωγή αναπόσπαστο τμήμα ολόκληρης της εκπαίδευσης και όχι ξεχωριστό κλάδο. Ταυτόχρονα έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο, τόσο βιβλιογραφικό όσο και ερευνητικό, για τη δυνατότητα ένταξης των παιδιών με αναπηρίες στη δημόσια γενική εκπαίδευση. Άλλωστε σε κοινωνίες ίσων ευκαιριών είναι αυτονόητο το δικαίωμα κάθε παιδιού να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία ανεξάρτητα από τις όποιες δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίζει. Όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, παρά τη διαφορετικότητά τους σε εθνικότητα, χρώμα δέρματος, μόρφωση και βιοτικό επίπεδο, και όλοι αξίζουν να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες στη ζωή, την εργασία και την εκπαίδευση. Η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία έχει πολλαπλά οφέλη όχι μόνο για τα παιδιά αυτά, αλλά και για όλους όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδευτικούς, παιδιά, γονείς. Οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν στερεότυπες αντιλήψεις αποκλεισμού και κατηγοριοποίησης και αναπτύσσουν καινούργιες δεξιότητες, τα παιδιά με αναπηρία αντιμετωπίζονται με ισότητα, αποδοχή και σεβασμό, ενώ και τα υπόλοιπα παιδιά αναπτύσσουν το αίσθημα της αλληλεγγύης, του αλληλοσεβασμού και της αλληλοϋποστήριξης. Όλοι μαζί βιώνουν την εκπαίδευση ως μια συμμετοχική διαδικασία όπου έχουν και αυτοί ενεργό ρόλο και συμμετοχή.

Επομένως, η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους ανθρώπους και η ενταξιακή εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την αποδοχή της διαφορετικότητας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ωστόσο, η ιεραρχική δομή της κοινωνίας εντείνει τις ατομικές διαφορές, με αποτέλεσμα η ιδέα της ένταξης να καθίσταται μη εφαρμόσιμη (Slee & Allan, 2001). Οι ατομικές διαφορές τονίζονται και στο ισχύον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές εξακολουθούν να ταξινομούνται σε ξεχωριστές δομές με βάση το μαθησιακό τους προφίλ. Ωστόσο, ο διαχωρισμός αυτός των μαθητών συχνά προκύπτει ως αποτέλεσμα και διαφόρων πολιτιστικών και κοινωνικών παραγόντων. Για παράδειγμα, πολύ συχνά πλέον παρατηρείται το φαινόμενο να φοιτούν στα τμήματα ένταξης και μαθητές από υποβαθμισμένα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009). Άρα, καθίσταται φανερό πως, στο πλαίσιο μιας ουσιαστικής ενταξιακής εκπαίδευσης, θα πρέπει να αλλάξει ο τρόπος που το κράτος βλέπει την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση δεν θα πρέπει να θεωρείται ως μέσο για την αύξηση της παραγωγικότητας με βάση τα οικονομικά μοντέλα της αγοράς (Levin, 1998), αλλά ως μια κοινή για όλους διαδικασία

που θα διαμορφώνει θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα και θα συμβάλλει στην πρόσβαση όλων ανεξαιρέτως στη λεγόμενη «κυρίαρχη κουλτούρα» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2006).

Μέσα από την ανασκόπηση των νομοθετικών ρυθμίσεων και των πρακτικών που εφαρμόζονται στην Ελλάδα για την επίτευξη της ενταξιακής εκπαίδευσης στην πράξη, προκύπτει πως το «σχολείο για όλους» είναι τελικά ένα περίπλοκο ζήτημα στην ελληνική πραγματικότητα. Για να εφαρμοστεί η ενταξιακή πολιτική επί της ουσίας και για να ανταποκριθεί το σημερινό σχολείο σε όλους τους μαθητές ως άτομα, καθίστανται επιβεβλημένες ριζικές αλλαγές τόσο σε νομοθετικό όσο και σε πρακτικό και οικονομικό επίπεδο. Προκειμένου το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα να εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές και να αναγνωρίσει παράλληλα την ατομική τους αξία, θα πρέπει το σχολείο να αποκτήσει καλύτερη οργάνωση και υποδομή (Ε.Σ.Α.μεΑ., 2008). Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί με αλλαγές τόσο στα αναλυτικά προγράμματα όσο και στη διδασκαλία (Sebba & Ainscow, 1996). Πρώτα από όλα, χρειάζονται διαφοροποιημένα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και όχι ίδια για όλους τους μαθητές. Συγκεκριμένα, τα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να σχεδιάζονται κατάλληλα, ώστε να λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές δυνατότητες και ανάγκες του κάθε μαθητή και να βασίζονται στην εξατομικευμένη εκπαίδευση (Jordan & Powel, 1994; Clark et al., 1996) και στον καθολικό σχεδιασμό, με τη βοήθεια και των Νέων Τεχνολογιών (Rose & Meyer, 2002). Επίσης, τα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει παράλληλα να προωθούν και τη μάθηση μέσα από την αλληλεπίδραση των συνομηλίκων και την οργάνωση της σχολικής τάξης σε ομάδες εργασίες (Johnson & Johnson, 1994; Westing & Fox, 2000). Πέραν των αναλυτικών προγραμμάτων, πολύ σημαντική για την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι και η ενεργός συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Clark et al., 1996), καθώς και η στενή και ουσιαστική συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς (Dale, 2000).

Το θέμα της ένταξης απασχολεί όλες τις χώρες σε διεθνές επίπεδο και γίνονται προσπάθειες μετακίνησης από το ιατρικό μοντέλο θεώρησης της αναπηρίας προς ένα μοντέλο με πιο εκπαιδευτική κατεύθυνση. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, υπάρχει η τάση ένταξης των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία με την κατάλληλη υποστήριξη από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό και με την αξιοποίηση κατάλληλου υλικού και εξοπλισμού. Ωστόσο, η εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης δεν έχει επιτευχθεί μέχρι σήμερα στο βαθμό που θα έπρεπε και αυτό οφείλεται τόσο σε ελλείψεις

οικονομικών πόρων και νομοθετικών ρυθμίσεων όσο και στην έλλειψη της κατάλληλης πολιτικής. Θα πρέπει, λοιπόν, η ένταξη να αναγνωριστεί ως θεμελιώδες αξίωμα και η ισότιμη πρόσβαση σε ένα σχολείο για όλους να επιτευχθεί και σε πρακτικό επίπεδο με την άρση όλων των συμβατικών εμποδίων στο χώρο της εκπαίδευσης (Howe, 1996).

Από το θεωρητικό και το ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο προβάλλεται επιτακτικά το αίτημα για αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών στα σχολεία και τη χάραξη μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής με τη λειτουργία αναθεωρημένων προγραμμάτων σπουδών στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαίδευσης. Επιβεβλημένη, λοιπόν, κρίνεται η δημιουργία της αντίληψης ότι η εκπαίδευση όλων των παιδιών στο γενικό σχολείο είναι θέμα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ότι η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Καθίσταται σαφές ότι η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν θεσμό στρατηγικής σημασίας για το σχολείο και την κοινωνία, καθώς και για την αποτελεσματικότητα ή μη της ένταξης, αφού διαμορφώνει απόψεις, αυξάνει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με αναπηρίες και επηρεάζει τις στάσεις τους. Απαιτούνται, λοιπόν, μέτρα που δεν θα περιοριστούν απλά στη μετάδοση γνώσεων, αλλά που θα υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορέσουν να διαμορφώσουν ένα αξιακό σύστημα και μια οπτική θεώρηση υπέρ της αποδοχής της όποιας διαφορετικότητας (Rodriguez, 2010).

Η σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία θετικής στάσης απέναντι στην ένταξη αναδείχθηκε εξάλλου και μέσα από διάφορες μελέτες. Σε έρευνα των Avramidis et al. (2000) παρατηρήθηκε ότι όσο περισσότερη κατάρτιση είχαν οι εκπαιδευτικοί στην ειδική αγωγή τόσο πιο θετικές αντιλήψεις είχαν για τη συνεκπαίδευση και την ένταξη. Ανάλογα συμπεράσματα προέκυψαν και από άλλες έρευνες στην Αυστραλία (Center & Ward, 1987), αλλά και στην Ελλάδα (Avramidis & Kalyva, 2007). Βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν εμπειρίες επιμόρφωσης στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στην ένταξη είχαν πολύ πιο θετικές στάσεις από αυτούς που είχαν λίγη ή ελάχιστη εκπαίδευση στα ζητήματα της ένταξης.

Απαιτείται επομένως αναδιάρθρωση στα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών με βάση και τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στόχος τους θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη στάσεων και αντιλήψεων στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς που θα αντικαταστήσουν τις υφιστάμενες επικρατούσες απόψεις περί διαχωρισμού, ιατρικού μοντέλου και

φιλανθρωπίας. Τα σχολεία, για να μπορέσουν να λειτουργούν στο πνεύμα της ενταξιακής εκπαίδευσης, χρειάζονται εκπαιδευτικούς που προβληματίζονται, κρίνουν και ψάχνουν την καλύτερη δυνατή λύση κάθε φορά που χρειάζεται να λάβουν αποφάσεις για τη μάθηση του κάθε παιδιού ξεχωριστά αλλά και για το σύνολο της τάξης. Επομένως, καθίσταται σαφές ότι προς αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει να κινείται και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών μέσα από τα ΠΜΣ «Ειδικής Αγωγής» που τους προσφέρονται.

Στο σημείο αυτό, κρίνεται απαραίτητο να τονιστεί πως η οποιαδήποτε προσπάθεια εφαρμογής των αρχών της ένταξης στην ελληνική πραγματικότητα δεν μπορεί να στεφθεί με επιτυχία χωρίς την ευαισθητοποίηση και της ίδιας της κοινωνίας προς αυτή την κατεύθυνση. Εξάλλου, η κοινή γνώμη αποτελεί και βασικό μοχλό πίεσης για την επίτευξη και θεσμικών αλλαγών. Επομένως, επιβάλλεται η καλλιέργεια θετικών στάσεων για τη διαφορετικότητα και η ανατροπή στερεοτυπικών αντιλήψεων για άτομα με αναπηρίες που είναι ίσως ριζωμένες στην κοινή γνώμη. Η ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου για την ένταξη μπορεί να γίνει με τη συμβολή των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και με την οργάνωση σχετικών ενημερωτικών εκστρατειών (Ε.Σ.Α.μεΑ., 2008).

Εν κατακλείδι, καθίσταται σαφές και από την παρούσα εργασία και έρευνα πως είναι πολύ σημαντικό να ενστερνιστούμε μια πολύ διαφορετική αντίληψη για το χώρο της μάθησης. Θα πρέπει να καταστήσουμε την εκπαίδευση αρκετά ευέλικτη ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών. Η αφύπνιση της κοινωνίας θα πρέπει να ξεκινά από το σχολικό περιβάλλον με την εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων που θα προβάλλουν θετικά τη διαφορετικότητα και την αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Ainscow, M. (1995). Education for all: Making it happen. *Support for Learning*, 10(2), 147-157.
- Allan, J. (1996). Foucault and Special Educational Needs: a 'box of tools' for analysing children's experiences of mainstreaming. *Disability & Society*, 11:2, 219 – 234.
- Armstrong, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. *International Journal of Inclusive Education*, 3 (1), 75-87.
- Armstrong, F. and Barton, L. (1999): Is there anyone there concerned with human rights? Cross-cultural connections, disability and the struggle for change in England. In F. Armstrong and L. Barton (eds), *Disability, Human Rights and Education: Cross-cultural perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Mainstream teachers' attitudes towards inclusion/integration: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey of mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one Local Education Authority. *Educational Psychology* 20(2), 193-213.
- Batsiou, S., Bebetsos, 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 (2), 201-219.
- Baglieri, S. (2008). "I connected": reflection and biography in teacher learning toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 12 (5-6), 585-604.
- Bailey, J., (1998). Australia: inclusion through categorization? In: T. Booth & M. Ainscow (Eds). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*, p. 171-185, London: Routledge
- Ballard, K. (2003). The analysis of context: Some thoughts on teacher education, culture, colonization and inequality. In T. Booth, K. Nes & M. Stromstad (Eds), *Developing Inclusive Teacher Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Barnes, C. (1999) Disability Studies: new or not so new directions, *Disability and Society*, 14 (4), 577-580.

- Beh-Pajoo, A. (1992). The effect of social contact on college teachers' attitudes towards students with severe mental handicaps and their educational integration, *European Journal of Special Needs Education*, 7, 231-236
- Blackman H.P. (1992). Surmounting the disability of isolation. *The School Administrator*, 49 (2), 21–29
- Bowman, I. (1986). Teacher training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation UNESCO study, *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 1, p 29-38.
- Booth, T. & Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Center, Y. & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child*, 34, 41-56.
- Clark, C. Dyson, A. Milward, A. & Skidmore, D. (1996). *Innovatory practice in mainstream schools for special educational needs*. University of NewcastleUponTyne. Department for education. London: HMSO.
- Corker, M. & Shakespeare, T. (2002). *Disability/Postmodernity. Embodying Disability Theory*. London: Continuum.
- Finkelstein, V. (1980). *Attitudes and Disabled People*. Geneva: World Rehabilitation Fund.
- Florian, L. (2009). Preparing teachers to work in “schools for all” (Editorial). *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 533-534.
- Florian, L. & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601.
- French, S. (1994). *On Equal Terms: Working with Disabled People*. Oxford, London: Butterworth-Heinemann Ltd.
- Fulcher, G. (1996) Beyond normalization but not utopia. In: L. Barton (Ed.) *Disability and Society: Emerging Issues and Insights*. London, New York: Longman.
- Haug (2003). Qualifying teachers for the school for all. In T. Booth, K. Nes & M. Stromstoad, *Developing inclusive teacher education*, (p. 97-116). London: Routledge.
- Howe, K. (1996). Educational ethics, social justice and children with disabilities. In C. Christensen & F. Rizvi (Ed), *Disability and the dilemmas of education and justice* (pp. 46-62). Berkshire: Open University Press.
- Jeon, H.J., & Peterson, C.A. (2003). Preservice teachers' attitudes toward inclusion: Early childhood education and elementary education programs. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 24(3), 171–179.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1994). *Leading the cooperative school*. Edina Minnesota: Interaction Book Company.

- Jordan, A. & Stanovich, P. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(1), 1-12.
- Jordan, R. R. & Powel, S. D. (1994). Whose curriculum? Critical notes on integration and entitlement. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 27-39.
- Kerlinger, F.N. (1979). *Behavioral research: A conceptual approach*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Lampropoulou, V. & Padelidou, S. (1995). Inclusive education: The Greek experience. In C. O' Hamilton (Ed.), *Inclusive education in Europe*. Landon: David Fulton Publishers.
- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy: (what) can we learn from each other? *Comparative Education*, 34(2), 131–141.
- Morris, J. (1991). *Pride Against Prejudice*. London: the Women's Press.
- Nes, K. (2000). *The inclusive school and teacher education: About curricula and cultures in initial teacher education*. Proceedings of the 5th International Special Education Conference. Manchester, U.K.
- Norusis, M. (2004), *SPSS 13, Advanced Statistical Procedures Companion*, Upper Saddle River: Prentice Hall
- Oliver, M. (1988). The political context of educational decision making: the use of special needs. In L. Barton (Ed.), *The Politics of Special Educational Needs*. Lewes: Falmer.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Macmillan.
- Oliver, M. (1996) *Understanding Disability. From Theory to Practice*. London: Macmillan Press Ltd.
- Peters, S. & Reid, K. (2009). Resistance and discursive practice: Promoting advocacy in teacher undergraduate and graduate programmes. *Teaching and Teacher Education*, 25, 551-558.
- Pierson, M. and Howell, E. (2006) Pre-service teachers' perceptions of inclusion. *Academic Exchange Quarterly*, September 2006.
- Praisner, C. L. (2000). *Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities in general education classes*. Ed.D. dissertation, Lehigh University Press, United States.
- Rodriguez, H. (2010). Seven essential components for teacher education for inclusion. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2016. Διαθέσιμο στο: <http://www.inclusive-education-inaction.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=247>
- Rose, D.H. & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. ACSD.

- Sarason, S. B., Doris, J. (1979). *Educational handicap, public policy, and social history: A broadened perspective on mental retardation*. New York: The Free Bacon.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18.
- Shakespeare, T. (2002). The social model of disability: an outdated ideology? *Research in Social Science and Disability*, Vol. 2, pp. 9-28.
- Shakespeare, T. & Watson, N. (1997) Defending the social model, *Disability & Society*, 12(2), 293-300.
- Shimman, P. (1990). The impact of special needs students at a Further education College: A report on a questionnaire. *Journal of Further and Higher Education*, 14, 83-91.
- Slee, R. & Allan J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2), 99-116.
- Sze, S. (2009). A literature review: Pre-service teachers' attitudes towards students with disabilities. *Education*, 130(1), 53-56.
- Tait, K., & Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability: teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(1), 25-38.
- Thomas, C. (1999). *Female Forms: Experiencing and Understanding Disability*. Buckingham: Open University Press.
- Tomlinson, S. (1982). *The Sociology of Special Education*. Beckenham: Croom Helm.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO
- UPIAS (1976) *Fundamental Principles of Disability*. London: Union of the Physically Impaired Against Segregation.
- Vlachou, A. D. (1997). *Title Struggles for Inclusive Education*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Westling, D.L. & Fox, L. (2000). *Teaching students with severe disabilities*. Second edition. U.S.A.: Merrill, Prentice Hall.
- WHO (2001). *Rethinking Care from Disabled People's Perspectives*. Geneva: World Health Organization.
- Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4/5), 379-394

Ελληνική

- Αραμπατζή, Α. (2009). Design for all - Ο καθολικός σχεδιασμός και η εφαρμογή του στην εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου 2016. Διαθέσιμο στο: http://www.pischools.gr/special_education_new/ftp/ekp_yliko/katholikos_sxediasmos_fin al.doc
- Βάμβουκας, Ι. Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Η Έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Barton, L. (2004). Η πολιτική της ένταξης (inclusion). Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.) *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Τόμος Α΄, σσ. 55-68. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bird, M., Hammersley M., Gomm, R. & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη. Εγχειρίδιο μελέτης*. (μτφρ. Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση/Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. R. B., (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (μτφρ.: Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δελασσούδας, Λ.Γ. (2006). *Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική. Ποιότητα ζωής ατόμων με αναπηρία* (Τόμος Δ΄). Αθήνα : Ατραπός.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Δημητρόπουλος, Ε., (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: προς ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Dale, N. (2000). *Τρόποι συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Δ.Ο.Ε. (2013). *Αποφάσεις: Αναβάθμιση και όχι συρρίκνωση των σχολικών μονάδων*. Ανακτήθηκε στις 25 Σεπτεμβρίου 2016. Διαθέσιμο στο: http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2_articleid=10524
- Ε.Σ.Α.μεΑ. (2008). *Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας*. Εγχειρίδιο εκπαιδευομένου. Ανακτήθηκε στις 23 Νοεμβρίου 2016. Διαθέσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3582/1051.pdf>
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (Ε.Φ.Ε.Α.) (2011β). *Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης στην Ευρώπη. Προκλήσεις και ευκαιρίες*. Ανακτήθηκε στις 24 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: <http://www.europeanagency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/TE4I-SynthesisReport-EL.pdf>
- Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (2012). *Ενταξιακή εκπαίδευση & κοινωνική δικαιοσύνη στη σύγχρονη εποχή. Ερωτήματα και προβληματισμοί*. Στα Πρακτικά 12ο Συνέδριο

Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 24 Ιουνίου 2016. Διαθέσιμο στο: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/keynotes/sideri_all.pdf

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2006). Ένταξη: Μια εκπαιδευτική προοπτική για το σημερινό σχολείο. Στα Πρακτικά 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Ανακτήθηκε 24 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/7.%20Kefalaio%207-Eidiki%20kai%20Eniaia%20Ekpaidefsi/7.5.%20A.%20Zoniou-Sideri.pdf
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: Μια πορεία είκοσι ετών, Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, σ. 21-31. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2000). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο: Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, (31-56).
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1991). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*, Αθήνα: Βιβλιογονία.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. μτφ. Κ. Τζαννόνε-Τζώρτζη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καραγιάννη, Π., Σιδέρη-Ζώνιου, Α. (2006). Το κοινωνικό μοντέλο της Αναπηρίας. Θεωρία και Ερευνητική Πρακτική. Αντιφάσεις και ερωτήματα. *Μακεδόν*, 15, 223-231.
- Κομίλη, Α. (1989). *Βασικές αρχές και μέθοδοι επιστημονικής έρευνας στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουρουμπλής, Π. (2000). *Το δικαίωμα στη Διαφορά. Οι επιδράσεις των κοινωνικών προκαταλήψεων και των θεσμικών παρεμβάσεων στη ζωή των ατόμων με ειδικές ανάγκες – διεπιστημονική ανάλυση με έμφαση στην ιστορική προσέγγιση*. Αθήνα: Αντ. Ν. Σακκούλα.
- Λαμπροπούλου, Β. (2008). Η Ιατρικοποίηση και απομάκρυνση της ειδικής αγωγής από την γενική εκπαίδευση με σχέδιο νόμου. *Περιοδικό Αυτονομία*. Ανακτήθηκε στις 28 Ιουνίου 2016. Διαθέσιμο στο: <http://www.disabled.gr/lib/?p=16813>.
- Λαμπροπούλου, Β., Μαρκάκης, Ε., Παντελιάδου, Σ. (2005). *Χαρτογράφηση - Αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής: άργησαν μια μέρα*. Ανακτήθηκε στις 20 Οκτωβρίου 2016. Διαθέσιμο στο: <http://www.elemedu.upatras.gr/?section=578>
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ντεροπούλου-Ντέρου Ε. (2004). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση-τύφλωση), Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις: Πράξη*, τομ. Β΄, σελ. 151-180, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξηρομερίτη, Α. (1997). *Ειδική εκπαίδευση: Θεωρητικές αρχές–ερευνητικά δεδομένα και διδακτική παρέμβαση*. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών
- Παντελιάδου, Σ. (2005). Σχολική ένταξη και αρτιμελισμός στην εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το περιθώριο στη συμπερίληψη*. Λεμεσός: Κυπροέπεια.
- Παντελιάδου, Σ. (2004). *Χαρτογράφηση - Αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής*: Ανακτήθηκε στις 29 Ιουνίου 2016 από http://www.pischools.gr/special_education/xartografisi/hartographisi-part1.pdf
- Παπαναούμ, Ζ. (1994). Προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων: κριτήρια σχεδιασμού και αξιολόγησης. Στο Γ. Παπάζογλου & Α. Δαβάζογλου (επιμ.), *Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παρόν και μέλλον*, (σ. 109-114). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπασπύρου, Χ. (2003) Οριζόντια και κάθετη ένταξη: Ο πολυεπίπεδος χαρακτήρας της ένταξης με παράδειγμα την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των ανηκόων. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* 20, 3-22.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης* (Τόμος Α΄). Αθήνα: Ατραπός
- Σούλης, Σ.Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης*. Τόμος Α΄. Εκδ. Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Στασινός, Δ. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906–1989)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή. Στο Ζώνιου – Σιδέρη, Α., Σπανδάγου, Η., (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. σσ 31-41. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τσιτσιμπής, Η. (2009). Ιχνηλατώντας το Νέο Νόμο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ν. 3699/2008). *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 44, 75-80.
- Χαρούπιας, Α. (2008β). Από την ειδική αγωγή στην ορθοπαιδαγωγική. Αναζητώντας ένα νοήμον σύστημα διασφάλισης ποιοτικών υπηρεσιών παιδείας για τους μαθητές με και χωρίς ιδιαιτερότητες στο δημόσιο σχολείο Παιδεία και Κοινωνία. *Περιοδική έκδοση της Αυγής*, 33, 9-11.
- Verma, M. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Νομοθεσία

- Ν. 1143/1981 (ΦΕΚ Α' 80/31.3.1981). Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων. Ανακτήθηκε στις 18 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: http://www.pischools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%201143%20-1981-%20FEK.%2050%20-31-3-1981.pdf
- Ν. 3699/2008. (ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008). Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανακτήθηκε στις 18 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-EA/N.%203699%20-%202008%20-%20FEK.%20199%20-A-%202-10-2008.pdf
- Ν. 4115/2013 (ΦΕΚ Α' 24/30.1.2013). Άρθρο 39 που αφορά θέματα ειδικής αγωγής. Ανακτήθηκε στις 20 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: <https://nomoi.info/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%91-24-2013-%CF%83%CE%B5%CE%BB-1.html>
- Ν. 4186/2013 (ΦΕΚ Α' 193/17.9.2013). Άρθρο 28 που αφορά θέματα ειδικής αγωγής. Ανακτήθηκε στις 21 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: <https://docs.google.com/file/d/0B9KfdRwIXTaxRHJjam5lUi1ocXc/edit>
- Ν. 2217/2014 (ΦΕΚ Β' 2217/13.08.2014). Ρύθμιση θεμάτων πρόσληψης αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών στις δομές της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 29 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: http://dipe-a-athin.att.sch.gr/2008_ADA.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αυτό το ερωτηματολόγιο είναι απολύτως ανώνυμο και προσωπικό. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Η καταλληλότερη απάντηση είναι αυτή που ανταποκρίνεται στις ειλικρινείς απόψεις σας.

1. Φύλο:

☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα

2. Ηλικία:

☐ 22-25 ετών ☐ 26-35 ετών ☐ 36-45 ετών ☐ 46-55 ετών ☐ άνω των 55 ετών

3. ΠΜΣ φοίτησης:

☐ ΠΜΣ 1

☐ ΠΜΣ 2

☐ ΠΜΣ 3

☐ ΠΜΣ 4

☐ ΠΜΣ 5

☐ ΠΜΣ 6

4. Ειδικότητα/Επάγγελμα: _____

5. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

☐ 0-5 έτη ☐ 6-10 έτη ☐ 11-15 έτη ☐ 16-20 έτη ☐ άνω των 20 ετών

6. Επιθυμείτε να εργαστείτε στο μέλλον στη(ν):

☐ Ειδική Αγωγή ☐ Γενική Εκπαίδευση ☐ Και στα δύο

7. Εργάζεστε αυτό το διάστημα με άτομα με αναπηρία;

☐ Ναι ☐ Όχι

8. Είχατε στο παρελθόν εργαστεί με άτομα με αναπηρία;

☐ Ναι

☐ Όχι

9. Θα χαρακτηρίζατε τον όρο «αναπηρία» ως: (Επιλέξτε μία μόνο απάντηση)

☐ 1. Σωματική βλάβη/έλλειμμα

☐ 2. Πρόβλημα

☐ 3. Προσωπική καταστροφή/ατομική τραγωδία

☐ 4. Εμποδιζόμενο άτομο

☐ 5. Εξαρτώμενο άτομο

☐ 6. Ανικανότητα εκτέλεσης δραστηριοτήτων που θεωρούνται φυσιολογικές για έναν άνθρωπο.

☐ 7. Πολλαπλή κοινωνική καταπίεση λόγω σωματικής βλάβης, φύλου, εθνικότητας ή σεξουαλικότητας.

☐ 8. Κοινωνική κατασκευή

☐ 9. Μη αποδεκτό όρο

☐ 10. Άλλο: _____

10. Ποια ή ποιες από τις παρακάτω κατηγορίες συνιστούν μορφή αναπηρίας;
(Επιλέξτε όσα νομίζετε)

☐ 1. Μαθησιακές Δυσκολίες

☐ 7. Ψυχικές Διαταραχές

☐ 2. Νοητική Καθυστέρηση

☐ 8. Αυτισμός/Δ.Α.Φ.

☐ 3. Κώφωση

☐ 9. ΔΕΠ-Υπερκινητικότητα

☐ 4. Τύφλωση

☐ 10. Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας

☐ 5. Κινητικά Προβλήματα

☐ 11. Άλλο: _____

☐ 6. Χρόνιες Παθήσεις (πχ. Καρκίνος)

11. Ποιον θεωρείτε καταλληλότερο εκπαιδευτικό χώρο για μαθητές με αναπηρία;
(Επιλέξτε μία απάντηση)

☐ Γενική τάξη με συνομηλίκους

☐ Γενική τάξη με μικρότερης χρονολογικής ηλικίας μαθητές

☐ Τμήμα ένταξης

☐ Ειδικό σχολείο

☐ Κέντρα ημέρας-Δημιουργικά εργαστήρια

☐ Ψυχιατρικά ιδρύματα

☐ Άλλο: _____

12. Τι σημαίνει για εσάς ο όρος «ένταξη»;

(Επιλέξτε μία μόνο απάντηση)

- ☐ 1. Παράλληλη στήριξη των μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη από ειδικό εκπαιδευτικό.
- ☐ 2. Μεταφορά και τοποθέτηση των μαθητών με αναπηρία από τα ειδικά σχολεία στις τάξεις των γενικών σχολείων.
- ☐ 3. Εξατομίκευση της διδασκαλίας ορισμένων μαθημάτων για μαθητές με αναπηρία στη γενική τάξη.
- ☐ 4. Διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία που βιώνουν αποκλεισμό.
- ☐ 5. Συνύπαρξη διαφορετικών παιδιών.
- ☐ 6. Άλλο: _____

13. Η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά:

	Πάρα πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Μαθητές με νοητική καθυστέρηση.					
Μαθητές με προβλήματα όρασης.					
Μαθητές με προβλήματα ακοής.					
Μαθητές με κινητικά προβλήματα.					
Μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.					
Μαθητές με ΔΕΠ-Υπερκινητικότητα.					
Μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας.					
Μαθητές με ψυχικές διαταραχές (π.χ. σχιζοφρένεια).					
Μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες.					
Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.					
Μαθητές με χρόνιες παθήσεις.					
Τους «κακούς» μαθητές.					
Τους «καλούς» μαθητές.					
Μαθητές διαφορετικού θρησκειύματος.					
Μαθητές χαμηλής κοινωνικής τάξης.					
Μαθητές διαφορετικής φυλής.					
Μαθητές διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας.					
Μαθητές με διαφορετική συμπεριφορά.					
Μαθητές χαμηλού οικονομικού επιπέδου.					
Όλους γενικά τους μαθητές.					
Άλλο: _____					

14. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορούν να ενταχθούν όλοι οι μαθητές στη γενική τάξη;

1 2 3 4 5

Αδύνατο ή υπερβολικά δύσκολο ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ πάρα πολύ εύκολο

15. Η ένταξη των μαθητών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση συμβάλλει στη(ν):

	<i>Συμφωνώ απόλυτα</i>	<i>Μάλλον Συμφωνώ</i>	<i>Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ</i>	<i>Μάλλον Διαφωνώ</i>	<i>Διαφωνώ απόλυτα</i>
Ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων.					
Κοινωνική ένταξη και αποδοχή.					
Προώθηση επαγγελματικής αποκατάστασης.					
Ενίσχυση αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης.					
Άρση πρακτικών αποκλεισμού και προκαταλήψεων					
Παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης					
Αποδοχή και σεβασμός διαφορετικότητας από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας					
Ποιοτική αναβάθμιση γενικού σχολείου					
Άλλο: _____					

16. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα παρακάτω συνιστούν εμπόδια στην ένταξη των
ανάπηρων μαθητών;

	<i>Πάρα πολύ</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Μέτρια</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Καθόλου</i>
Πολυπληθή τμήματα					
Έλλειψη κατάλληλου και ειδικού εκπαιδευτικού υλικού					
Ακατάλληλες κτηριακές υποδομές για τους ανάπηρους μαθητές					
Ανεπαρκής χρόνος εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία					
Έλλειψη δεύτερου, ειδικού εκπαιδευτικού στην τάξη.					
Έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων στην επίλυση θεμάτων σχετικά με τον ανάπηρο μαθητή.					
Έλλειψη συνεργασίας του σχολείου με άλλους αρμόδιους φορείς (ψυχολόγους, διαγνωστικά κέντρα κ.ά.).					
Έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας.					

Προκαταλήψεις και στερεότυπα όσον αφορά στην αναπηρία στην ελληνική κοινωνία.					
Έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.					
Ανυπαρξία οικονομικών πόρων.					
Αυστηρά περιοριστικό και μη ευέλικτο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.					
Ανεπαρκές θεσμικό πλαίσιο.					
Άλλο: _____					

17. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω εκπαιδευτικές πρακτικές προωθούν την ενταξιακή εκπαίδευση;

	<i>Πάρα πολύ</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Μέτρια</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Καθόλου</i>
Σταθερή συμβουλευτική υποστήριξη από ειδικούς όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, κ.ά.					
Συνδιδασκαλία γενικού και ειδικού εκπαιδευτικού στη γενική τάξη					
Ανάθεση διαφοροποιημένων και προσαρμοσμένων εργασιών στην τάξη					
Εφαρμογή εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων στην τάξη					
Βελτίωση ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος της τάξης					
Διεπιστημονική συνεργασία					
Ευελιξία στη χρήση του αναλυτικού προγράμματος					
Εφαρμογή και αξιολόγηση ειδικών προγραμμάτων στο γενικό σχολείο					
Συνεργασία μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου.					
Άλλο: _____					

Ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας!