



ΕΘΝΙΚΟ & ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Σχολή Επιστημών της Αγωγής

Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

ειδική εκπαίδευση

Διπλωματική εργασία με θέμα:

«Αντιλήψεις των τελειόφοιτων φοιτητών και φοιτητριών
Παιδαγωγικών τμημάτων αναφορικά με την ενταξιακή και ειδική εκπαίδευση»

Επιβλέπουσα:

Παπαδοπούλου Καλλιρρόη

Μεταπτυχιακός φοιτητής:

Βελαώρας Παναγιώτης

Α.Μ. : 161102

Αθήνα, 2019

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
ΜΕΡΟΣ Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΑΝΑΠΗΡΙΑ.....	7
1.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις της αναπηρίας.....	7
1.2 Το ιατρικό/ατομικό μοντέλο.....	10
1.3 Το κοινωνικό μοντέλο.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	14
2.1 Από την Ένταξη στην Ενταξιακή Εκπαίδευση.....	14
2.2 Προϋποθέσεις της ενταξιακής εκπαίδευσης.....	18
2.3 Ενταξιακές πρακτικές.....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΕΙΔΙΚΗ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	24
3.1 Προσδιορισμός της έννοιας ειδική εκπαίδευση.....	24
3.2 Ιστορική αναδρομή του όρου ειδική εκπαίδευση-Η διαφοροποίηση από την ενταξιακή εκπαίδευση.....	26
3.3 Νομοθετικές μεταρρυθμίσεις της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα- Η διαφοροποίηση από την ενταξιακή εκπαίδευση.....	28
3.4 Δομές ειδικής εκπαίδευσης.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	35
4.1 Οι αντιλήψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση..	35
4.2 Αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση.....	40
4.3 Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης-καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης θετικών αντιλήψεων.....	43
ΜΕΡΟΣ Β΄. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	47
5.1 Επιλογή ερευνητικού θέματος.....	47
5.2 Σκοπός της έρευνας.....	48
5.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	49
5.4 Μέθοδος.....	50
5.4.1 Θεωρητική Μεθοδολογική προσέγγιση.....	50
5.4.2 Μεθοδολογικό εργαλείο-Συνέντευξη.....	51
5.4.3 Ημιδομημένη Συνέντευξη.....	52
5.4.4 Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου.....	53
5.4.5 Μέθοδος Ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων ή Ανάλυση περιεχομένου.....	53
5.5 Μεθοδολογικός σχεδιασμός.....	55
5.5.1 Προσδιορισμός ερευνητικού θέματος.....	55
5.5.2 Περιεχόμενο-ερωτήσεις-θεματικοί άξονες.....	55
5.5.3 Διεξαγωγή συνεντεύξεων.....	56
5.5.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	57
5.5.5 Δείγμα.....	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ.....	60
6.1 Αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την αναπηρία.....	60
6.1.1 Οπτική της αναπηρίας.....	60
6.1.2 Άτομα που θεωρούνται ανάπηρα.....	63
6.1.3 Επαφή με άτομα με αναπηρία-Συναισθήματα για ανάπηρους μαθητές.....	65
6.2 Ενταξιακή εκπαίδευση.....	69

6.2.1 Προσδιορισμός Ενταξιακής εκπαίδευσης.....	69
6.2.2 Ποιους αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση.....	71
6.2.3 Σκοποί Ενταξιακής Εκπαίδευσης.....	73
6.2.4 Κατάλληλη σχολική δομή για ανάπηρα παιδιά.....	75
6.2.5 Προϋποθέσεις σχολικής ένταξης ανάπληρων μαθητών.....	77
6.2.6 Προσδιορισμός ειδικής εκπαίδευσης και τι την διαφοροποιεί από την ενταξιακή εκπαίδευση	78
6.3 Παράγοντες που εμποδίζουν την ενταξιακή εκπαίδευση.....	83
6.3.1 Παράγοντες που εμποδίζουν την ενταξιακή εκπαίδευση.....	83
6.3.2 Προϋποθέσεις για να υπάρχει ενταξιακή εκπαίδευση.....	87
6.4 Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού-ενταξιακές πρακτικές.....	91
6.4.1 Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού.....	91
6.4.2 Ενταξιακές πρακτικές.....	93
6.4.3 Ενταξιακές πρακτικές των φοιτητών/τριών κατά τις πρακτικές ασκήσεις.....	96
6.5 Απόψεις για την επάρκεια του προγράμματος σπουδών αναφορικά με την ενταξιακή και ειδική εκπαίδευση.....	97
6.5.1 Επάρκεια ή ανεπάρκεια προγράμματος σπουδών.....	98
6.5.2 Απαραίτητα εφόδια.....	100
6.5.3 Επιλογή τρόπου επιμόρφωσης μετά το πέρας των σπουδών.....	102
6.5.4 Λόγος ενασχόλησης με το αντικείμενο της ενταξιακής και ειδικής εκπαίδευσης.....	103
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΥΜΑΤΩΝ.....	105
7.1 Πώς νοηματοδοτούν οι συμμετέχοντες/ουσες την έννοια της αναπηρίας: κλινικό μοντέλο από τους/τις φοιτητές/τριες δασκάλους/ες, κοινωνικό από τους/τις νηπιαγωγούς.....	105
7.2 Οι απόψεις των συμμετεχόντων για την ενταξιακή και την ειδική εκπαίδευση.....	107
7.2.1 Προσδιορισμός των εννοιών ενταξιακή εκπαίδευση και ειδική εκπαίδευση: ποικίλες απόψεις	107
7.2.2 Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης- κοινές με τους παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή της.....	111
7.2.3 Ο ενταξιακός εκπαιδευτικός-συνεργατικός, υποστηρικτικός- και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας.....	112
7.3 Οι απόψεις των συμμετεχόντων/ούσων αναφορικά με την επάρκεια του προγράμματος σπουδών τους- αίσθηση ότι χρειάζεται εμπλουτισμός.....	115
7.4 Οι προσεγγίσεις των φοιτητών/τριών των δύο τμημάτων.....	117
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	121
8.1. Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας.....	121
8.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	122
8.3 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις.....	123
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	124
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	138

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια ο διάλογος για την ενταξιακή εκπαίδευση, ως μια νέα προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γίνεται όλο και πιο έντονος. Στη διαμόρφωση των πρακτικών που ευνοούν την ενταξιακή εκπαίδευση, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι αντιλήψεις τους, γεγονός που προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα προηγούμενων μελετών. Συχνά οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ανεπαρκώς εκπαιδευμένοι ως προς το θεωρητικό και πρακτικό υπόβαθρο της ενταξιακής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να διατηρούν αρνητικές αντιλήψεις ως προς την ενταξιακή εκπαίδευση. Το πρόγραμμα σπουδών των σχολών των φοιτητών και μελλοντικών εκπαιδευτικών, διαδραματίζει καίριο ρόλο για τη δική τους επιμόρφωση και επάρκεια, αλλά και αποτελεί παράγοντα μείζονος σημασίας για τη διαμόρφωση των αντιλήψεων τους απέναντι στο θεσμό της ενταξιακής εκπαίδευσης. Συνεπώς, η διερεύνηση των αντιλήψεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την ελλιπή ελληνική βιβλιογραφία για το παρόν ζήτημα, καθιστούν σημαντική την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του θέματος.

Η παρούσα ερευνητική εργασία είναι μια ποιοτική έρευνα, μέσω της οποίας διερευνήθηκαν και αναλύθηκαν οι αντιλήψεις 14 τελειόφοιτων φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων αναφορικά με την ενταξιακή και ειδική εκπαίδευση. Ειδικότερα, το μεθοδολογικό εργαλείο της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη, ενώ η ανάλυση δεδομένων βασίζεται στην ανάλυση περιεχομένου.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, φαίνεται πως στους φοιτητές και φοιτήτριες που φοιτούν σε τμήμα δασκάλων υπάρχει ελλιπής γνώση σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση, αλλά και για τη φοίτηση των αναπήρων στο γενικό σχολείο, ενώ οι αντιλήψεις τους σχετίζονται με το κλινικό μοντέλο για την αναπηρία. Αντιθέτως οι φοιτητές/τριες που φοιτούν σε τμήμα νηπιαγωγών υιοθετούν μία κοινωνική οπτική της αναπηρίας και έχουν θετικές αντιλήψεις προς την ενταξιακή εκπαίδευση. Παράλληλα οι φοιτητές/τριες προβάλλουν την παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης ως την βασικότερη προϋπόθεση για την επίτευξη της ενταξιακής εκπαίδευσης. Συγχρόνως διαφαίνεται η ανάγκη αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών, καθώς κρίνεται από τους φοιτητές/τριες ότι χρειάζεται εμπλουτισμός τους.

Λέξεις-κλειδιά: αντιλήψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών, ενταξιακή εκπαίδευση, ειδική εκπαίδευση, αναπηρία, ιατρικό/κοινωνικό μοντέλο.

ABSTRACT

In recent years, dialogue on inclusive education, as a new approach to the educational process, is becoming more and more intense. In formulating practices that favor inclusive education, teachers and their perceptions play an important role, which is derived from research data from previous studies. Teachers are often under-trained in terms of the theoretical and practical background of inclusive education, leading to negative perceptions of inclusive education. The curriculum of the faculties of students and future teachers plays a key role in their own training and competence, but is also a major factor in shaping their perceptions towards the institution of inclusive education. Consequently, exploring the perceptions of future teachers in conjunction with the incomplete Greek bibliography on this issue makes it important to further investigate the issue.

The present research is a qualitative research through which the perceptions of 14 students who are in the last semester of their studies in pedagogical departments on inclusive and special education were explored and analyzed. In particular, the methodological tool of this diploma thesis is semi-structured interview, while data analysis is based on content analysis.

According to the findings of this research effort, it appears that future teachers attending a primary education department have insufficient knowledge of inclusive education and also about the attendance of disabled students in primary school, while their perceptions are related to the clinical model for disability. On the contrary, students attending a pre-school education department adopt a social aspect of disability and have positive perceptions towards inclusive education. At the same time, students highlight the provision of appropriate education as the basic prerequisite for achieving integration training. At the same time, there is a need to reform the curricula, as it is judged by the students that they need to be enriched.

Keywords: future educators attitudes, integration, inclusive education, disability, medical / social model.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το πρακτικό. Το πρώτο μέρος της εργασίας αφορά στο θεωρητικό πλαίσιο, και το δεύτερο στο ερευνητικό μέρος. Έπειτα ακολουθούν η βιβλιογραφία και το παράρτημα. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους προσεγγίζεται η έννοια της αναπηρίας και διαχωρίζονται το ιατρικό και κοινωνικό μοντέλο για την αναπηρία. Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναλύονται οι έννοιες της ένταξης, της ενταξιακής εκπαίδευσης, με στόχο να διασαφηνιστούν τα κοινά σημεία και οι διαφορές τους, αλλά και η εξέλιξη των όρων στη χώρα μας, αλλά και διεθνώς.

Στο τρίτο κεφάλαιο προσεγγίζονται οι έννοιες της ειδικής και ενταξιακής, ενώ περιγράφεται η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και διεθνώς. Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά στις αντιλήψεις των μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση. Καταγράφονται τα πορίσματα άλλων μελετών, ενώ παράλληλα περιγράφεται η σημασία της προετοιμασίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών στο Πανεπιστήμιο, αλλά και η μορφή των προγραμμάτων σπουδών αναφορικά με την ενταξιακή και την ειδική εκπαίδευση.

Το ερευνητικό μέρος της παρούσας μελέτης περιλαμβάνει αρχικά το πέμπτο κεφάλαιο όπου καταγράφεται ο σκοπός της έρευνας, ο λόγος επιλογής του θέματος προς διερεύνηση, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, τα ερευνητικά ερωτήματα, η θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση (επιλογή της ερευνητικής μεθόδου, του μεθοδολογικού εργαλείου και της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων) και ακολουθεί περιγραφή του μεθοδολογικού σχεδιασμού, της διαδικασίας διεξαγωγής των συνεντεύξεων και του δείγματος της έρευνας.

Στην πορεία, στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται λεπτομερώς τα ευρήματα της έρευνας και στο έβδομο γίνεται η ανάλυση των ευρημάτων βάσει των αρχών της ανάλυσης του περιεχομένου. Τέλος, στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται περιληπτικά τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης καθώς και πιθανές μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις.

ΜΕΡΟΣ Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Εφόσον ο τρόπος κατανόησης και προσέγγισης της αναπηρίας συνδέεται άμεσα με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, θεωρήθηκε σκόπιμο να αποσαφηνιστούν οι σχετικές με την αναπηρία έννοιες. Σε αυτό το κεφάλαιο προσδιορίζονται εννοιολογικά οι όροι της αναπηρίας και έπειτα παρουσιάζονται τα κυριότερα μοντέλα για την αναπηρία.

1.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις της αναπηρίας

Ο ορισμός των εννοιών αποτελεί μια πολύπλοκη, αλλά και μια πολύ σημαντική διαδικασία, εφόσον οι ορισμοί εμπεριέχουν πολιτικό λόγο και ποικίλες ιδεολογικές απόψεις, με τις απόψεις αυτές να έχουν αντίκτυπο και να επηρεάζουν όλες τις κοινωνικές εκφάνσεις. Οι άνθρωποι τείνουν να προσδίδουν συγκεκριμένα νοήματα σε οντότητες και αντικείμενα, με βάση τα οποία καθορίζουν και τη συμπεριφορά τους κάθε φορά. Κατά συνέπεια, ο τρόπος που η αναπηρία ορίζεται και γίνεται αντιληπτή είναι πρωτεύουσας σημασίας, εφόσον επηρεάζει και καθορίζει τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες μας, τον τρόπο αλληλεπίδρασής μας με τα ανάπηρα άτομα, αλλά και τη δική τους ομαλή και δίκαιη ένταξη στο κοινωνικό σύνολο (Βλάχου, Διδασκάλου, Παπαπάνου, 2012).

Ο τρόπος προσδιορισμού της αναπηρίας αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα σημεία αντιπαράθεσης στο χώρο των μελετών. Υπάρχουν πολλαπλές δυσκολίες στην προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας, καθώς πρόκειται για ένα πολύπλοκο φαινόμενο το οποίο διαφοροποιείται αναλόγως με την εποχή, τις κοινωνικοπολιτικές αντιλήψεις, τις συνθήκες που επικρατούν (Σούλης, 2002), αλλά και τα ατομικά χαρακτηριστικά του ανάπηρου ατόμου. Παράλληλα, διαφορετικοί επιστημονικοί κλάδοι, όπως ψυχολογία, κοινωνιολογία, ιατρική, προσπαθούν να εντοπίσουν τον κατάλληλο ορισμό της αναπηρίας, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται ποικίλες απόψεις για το τι είναι αναπηρία και για τη στάση της κοινωνίας απέναντι στους αναπήρους. Συνεπώς, οι ορισμοί που περιγράφουν την αναπηρία επηρεάζονται από διάφορες οπτικές και μοντέλα (Ζιώνου-Σιδέρη, 1998). Για να αποσαφηνιστεί κατά

συνέπεια ο όρος, δεν αρκεί μια απλή εννοιολογική εξήγηση, αλλά χρειάζεται να ληφθούν υπόψη τα χαρακτηριστικά του αναπήρου, η δομή, τα πρότυπα και αξίες της κοινωνίας σε όλα τα επίπεδα, αλλά και το γενικότερο ιδεολογικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση γίνεται σαφής η ύπαρξη πολλών διαφορετικών προσεγγίσεων αναφορικά με την αναπηρία. Κάθε μοντέλο προσπαθεί να ερμηνεύσει την αναπηρία ξεκινώντας από διαφορετικές ιδεολογικές βάσεις. Σε ένα πρώτο επίπεδο, η αναπηρία συνδέεται με νοητική, ψυχική, αισθητηριακή ή σωματική βλάβη, η οποία δημιουργεί φραγμούς στο άτομο τόσο σε ατομικό όσο και συλλογικό επίπεδο, επηρεάζοντας αρνητικά τη ζωή του. Σύμφωνα με τον Χαρτοκόλλη (1981), η αναπηρία είναι «μία ανίατη λειτουργική βλάβη, έλλειψη ή ανωμαλία, συγγενής ή επίκτητη, συνήθως αποτέλεσμα ή κατάλοιπο αρρώστιας ή ατυχήματος, μια ανωμαλία που εμποδίζει κατά κάποιον τρόπο την εκπλήρωση βασικών κοινωνικών αναγκών, όπως η κίνηση και η εργασία» (οπ. αν. στο Σιδέρη, 1998: 7).

Ο προσδιορισμός της αναπηρίας από τον Παγκόσμιο οργανισμό υγείας (Π.Ο.Υ.) κατά το 1980 (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998), που επικρίθηκε ιδιαίτερα από το κίνημα των αναπήρων, όριζε πως το ανάπηρο άτομο είναι αυτό που εμφανίζει μειονεξία λόγω διανοητικής ή φυσικής βλάβης και ο διαχωρισμός των εννοιών είναι ο εξής:

- βλάβη/μειονέκτημα (impairment). Ορίζεται η κάθε απώλεια ή αλλοίωση ψυχολογικής, φυσιολογικής ή ανατομικής δομής ή λειτουργίας.
- ανικανότητα (disability). Ορίζεται η κατάσταση, που αντιστοιχεί σε μερική ή ολική μείωση της ικανότητας (ως αποτέλεσμα του μειονεκτήματος) στην εκτέλεση μίας δραστηριότητας με συγκεκριμένο τρόπο ή μέσα στα όρια που θεωρούνται φυσιολογικά για την ανθρώπινη υπόσταση.
- αναπηρία (handicap). Ορίζεται κάθε μειονέκτημα ενός ατόμου, που προκύπτει από μια βλάβη ή μια ανικανότητα.

Ένας πιο πρόσφατος ορισμός του Συμβουλίου των υπουργών της Ε.Ο.Κ. αναφέρει πως ο όρος αναπηρία αφορά στα «άτομα με σοβαρές ανεπάρκειες ή μειονεξίες που οφείλονται σε σωματικές βλάβες, συμπεριλαμβανομένων των βλαβών των αισθήσεων, ή σε διανοητικές ή ψυχικές βλάβες, οι οποίες περιορίζουν ή αποκλείουν την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας, η οποία θεωρείται κανονική για έναν άνθρωπο» (Συμβούλιο Ε.Ο.Κ, 1993: 30, στο Σιδέρη, 1998:16).

Οι παραπάνω ορισμοί βασίζονται στο ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, η οποία αντιμετωπίζεται και ερμηνεύεται ως βλάβη, ανικανότητα, ελάττωμα, μειονέκτημα, δυσλειτουργία, για τα οποία υπεύθυνο είναι το ίδιο το άτομο (Oliver, 2009).

Στον αντίποδα των ορισμών της αναπηρίας ως ατομικού χαρακτηριστικού με επίκεντρο τη βλάβη και τη μειονεξία, αναδύθηκε σταδιακά η έμφαση στην κοινωνική διάσταση της αναπηρίας. Ο Jantzen (1974, όπ. αν. σε Ζώνιου –Σιδέρη, 1998: 17) για παράδειγμα, δίνει τον δικό του ορισμό σύμφωνα με τον οποίο

«Η αναπηρία δεν μπορεί να θεωρείται ένα φυσικό φαινόμενο. Γίνεται φανερό και αρχίζει να υπάρχει ως αναπηρία μόνο από τη στιγμή που κάποια γνωρίσματα και χαρακτηριστικές εκδηλώσεις των γνωρισμάτων ενός ατόμου συγκριθούν προς τις εκάστοτε αντιλήψεις για το ελάχιστο των υποκειμενικών και των κοινωνικών ικανοτήτων. Με το να διαπιστωθεί πως ένα άτομο, με βάση τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα, δεν ανταποκρίνεται στις παραπάνω αντιλήψεις, γίνεται αναπηρία φανερό· υπάρχει ως κοινωνικό φαινόμενο ακριβώς απ' αυτήν την στιγμή και μόνο».

Η αναπηρία λοιπόν ενέχει ένα διαφορετικό επίπεδο ερμηνείας και συνδέεται με τους φραγμούς που θέτει η ίδια η κοινωνία. Η κοινωνική καταπίεση που υφίστανται τα ανάπηρα άτομα δεν αποτελεί ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά αφορά σε περιορισμούς που επιβάλλονται από την κοινωνία. Έτσι, η αναπηρία αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή και το κράτος φέρει την ευθύνη να μεριμνήσει ώστε να εξαλειφθεί η κάθε είδους δυσκολία (Oliver, 2009).

Παρατηρείται λοιπόν πως η ερμηνεία της αναπηρίας γίνεται με βάση βιολογικά ή κοινωνικά κριτήρια. Συγκεκριμένα, τα δύο βασικά μοντέλα σύμφωνα με τον Oliver (2009), είναι το κοινωνικό και το ιατρικό, τα οποία αντικατοπτρίζουν μια γενικότερη αντίληψη και στάση για τα άτομα με αναπηρία, τις ανάγκες τους και τη θέση τους στην κοινωνία. Κατά συνέπεια, η αναπηρία για κάποιους λαμβάνει την μορφή ως κάτι στατικό και μονοδιάστατο, σε αντιδιαστολή με την αντίθετη άποψη που αντιλαμβάνεται την αναπηρία σαν κάτι πολυδιάστατο που επηρεάζεται άμεσα από τις γενικές συνθήκες, το κράτος και την κοινωνία στην οποία ζούμε. Η φιλοσοφία, οι απόψεις και οι πεποιθήσεις, καθορίζουν ποιο μοντέλο αναπηρίας ενστερνιζόμαστε κάθε φορά με βάση το οποίο δρούμε και σκεπτόμαστε (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

1.2 Το ιατρικό/ατομικό μοντέλο

Το ιατρικό/ατομικό μοντέλο της αναπηρίας απέκτησε εννοιολογική ισχύ και επηρέασε τις αντιλήψεις και τις πρακτικές από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα ως τη δεκαετία του 1960. Πρόκειται για έναν ευρύ όρο που στην ουσία συνδέει την αναπηρία με την ελλειμματική κατάσταση του ατόμου, ερμηνεύοντας με ιατρικούς όρους τη σωματική βλάβη.

Η προσέγγιση αυτή της αναπηρίας υπήρξε για πολλά χρόνια αποδεκτή από τους ακαδημαϊκούς κύκλους και από όσους ασχολούνταν με τη παροχή υπηρεσιών και την κοινωνική πολιτική (Barnes & Mercer, 2004). Συγκεκριμένα, κάθε «ελάττωμα» ή «διαφοροποίηση» του ατόμου, που αποκλίνει από τα φυσιολογικά πλαίσια, οφείλεται σε κάποια εγγενή βλάβη για την οποία υπεύθυνο είναι το ίδιο το σώμα και κατά συνέπεια το ίδιο το άτομο. Συγχρόνως, θεωρείται αποκλειστικά το ίδιο υπεύθυνο για την ομαλοποίησή του, ενώ η ευθύνη της κοινωνίας έγκειται απλώς στο να βοηθήσει το άτομο να ομαλοποιηθεί σύμφωνα με τα εκάστοτε κοινωνικά δεδομένα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Ο Oliver (2009), στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου μιλάει για τη «θεωρία της προσωπικής τραγωδίας», κατά την οποία η αναπηρία είναι ένα ατυχές γεγονός για το άτομο και τον περίγυρό του, με το άτομο να είναι το θύμα της κατάστασής αυτής (Barnes, Mercer & Shakespeare, 1999). Υπό τη σκέπη της προσωπικής τραγωδίας, δημιουργείται καταρχήν πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη ενοχικών συναισθημάτων, καθώς η αναπηρία γίνεται αντιληπτή ως τιμωρία ή θεία δίκη, ενώ συγχρόνως αποδυναμώνεται το αίσθημα της συλλογικής ευθύνης.

Για τον Oliver δεν υπάρχει ιατρικό αλλά ατομικό μοντέλο αναπηρίας, το οποίο βασίζεται στη παραπάνω «θεωρία της προσωπικής τραγωδίας» και περιλαμβάνει ιατρικές και ψυχολογικές πλευρές. Αυτές οδηγούν την αναπηρία προς την ιατρικοποίηση, χωρίς να αποτελούν ένα μοντέλο αναπηρίας από μόνες τους (Oliver, 1990).

Κατά την ιατρική προσέγγιση, η αναπηρία είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένης παθολογίας και αντιμετωπίζεται ως ασθένεια που χρειάζεται θεραπεία και αποκατάσταση. Οι γιατροί παίρνουν από την κοινωνία τον ρόλο του ειδικού και με την εξουσία που τους δίνεται ασκούν έλεγχο και παίρνουν αποφάσεις για ανθρώπινες ζωές. Στόχος τους είναι να επαναφέρουν τους αναπήρους στην κανονικότητα (Oliver, 1990). Συνεπώς, σημαντική θέση στο παρών μοντέλο κατέχει η έννοια της διάγνωσης, η οποία οδηγεί σε κατηγοριοποίηση του ατόμου και στην ανάλογη θεραπεία προς

αποκατάσταση της υγείας του. Τα ιατρικά επαγγέλματα κατά συνέπεια, έχουν κεντρικό ρόλο στο ιατρικό μοντέλο, ενώ οι ιατρικές γνώματεύσεις αρκούν για να κρίνουν την υγεία του ατόμου και να καθορίσουν, δίχως να λάβουν υπόψη άλλους μη βιολογικούς παράγοντες όπως τις εμπειρίες και τα βιώματά του, ποια είναι η κατάλληλη παρέμβαση κάθε φορά. Έτσι η διάγνωση γίνεται βασικό εργαλείο με το οποίο τα άτομα τοποθετούνται σε κατηγορίες, ενώ η νομοθεσία αποτελεί μονόδρομο, εφόσον μόνο έτσι τα ανάπηρα άτομα μπορούν να αποκτήσουν πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Εν κατακλείδι, το ιατρικό μοντέλο υποθέτει ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία στην κοινωνία είναι μια εντελώς φυσική συνέπεια των περιορισμών που επιβάλλονται από την ίδια την ανεπάρκειά τους. Όλες οι θετικές πτυχές του ατόμου υποδαυλίζονται, με μοναδικό χαρακτηριστικό που τους προσδιορίζει, την ίδια την αναπηρία (Hudges, 2009). Έτσι, τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζονται ως ανίκανα να συμμετάσχουν στην κοινωνική ζωή, ενώ με αυτήν την υποτιθέμενη ανικανότητα των ατόμων η οποία εντάσσεται και τοποθετείται εντός του ατόμου, νομιμοποιείται η κατασκευασμένη κοινωνική ανισότητα (Vlachou, 2004). Παράλληλα, τα στερεότυπα για τους αναπήρους δίνουν την αίσθηση πως το ανάπηρο άτομο απαιτεί ιδιαίτερη βοήθεια και ξεχωριστή μεταχείριση (Barton, 1999). Έτσι, τα ανάπηρα άτομα βρίσκονται συνεχώς σε μια διαδικασία «κανονικοποίησης» που εμπεριέχει προγράμματα παρέμβασης και αποκατάστασης, ενώ αντιμετωπίζονται με οίκτο και φιλανθρωπικά συναισθήματα. Για τους παραπάνω λόγους το κλινικό μοντέλο αμφισβητήθηκε έντονα από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, από το ίδιο το αναπηρικό κίνημα.

1.3 Το κοινωνικό μοντέλο

Όπως προαναφέρθηκε, το ιατρικό μοντέλο αμφισβητήθηκε από το αναπηρικό κίνημα που τόνισε την ανεπάρκεια των προηγούμενων οπτικών και ζητούσε κοινωνική αλλαγή και όχι φιλανθρωπία (Oliver, 1990). Στο πλαίσιο αυτό, στις αρχές της δεκαετίας του 1970, οι ανάπηροι άσκησαν κριτική στον ατομικιστικό και θετικιστικό χαρακτήρα του ιατρικού μοντέλου, διεκδικώντας μια νέα ερμηνεία. Η συγκρότηση της UPIAS σηματοδότησε την έναρξη αμφισβήτησης του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας και το 1971 αναπτύχθηκε μια διάκριση μεταξύ των ορισμών της έννοιας της αναπηρίας, της βλάβης και μειονεξίας (Oliver, 2009). Οι νέοι ορισμοί που δόθηκαν είναι οι παρακάτω:

- Βλάβη (impairment): Αποτελεί την απώλεια μέρους ή ολόκληρου άκρου ή αφορά την ύπαρξη ελαττωματικού άκρου, οργανισμού ή μηχανισμού του σώματος του ατόμου.
- Αναπηρία (disability): Αποτελεί τη δυσπραγία ή τη δυσκολία δραστηριότητας που προκαλείται από τους κοινωνικούς παράγοντες.
- Μειονεξία (handicap): Ο όρος αγνοήθηκε από την Ένωση, καθώς δε θεωρήθηκε αξιόλογος ώστε να συμπεριληφθεί (Barnes, Mercer, Shakespeare, 1999).

Ο διαχωρισμός μάλιστα μεταξύ βλάβης (impairment) και αναπηρίας (disability) αποτελεί κομβικό σημείο. Η έννοια της βλάβης χρησιμοποιείται για να αναφερθεί στις ιδιότητες εκείνες που υπάρχουν ή απουσιάζουν από ένα άτομο. Από την άλλη, με την έννοια αναπηρία, το μοντέλο αναφέρεται στους περιορισμούς που αντιμετωπίζει ένα άτομο με αναπηρίες, οι οποίοι προκαλούνται από την κοινωνία, όταν η ίδια δεν παρέχει τα απαραίτητα εφόδια και κατά συνέπεια δυσχεραίνεται η ομαλή του λειτουργικότητα στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Συνεπώς, ο ορισμός για την αναπηρία της UPIAS επικεντρώνεται στη δομή και στους μηχανισμούς της κοινωνίας και όχι στα ατομικά χαρακτηριστικά. Στην ουσία αμφισβητούσε στον περιορισμό που έθετε η κοινωνία στα άτομα που δεν ανήκαν στην πλειοψηφία και εστίαζε στο αν η κοινωνία ικανοποιεί τις ανάγκες όλων των ατόμων ανεξαιρέτως.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την UPIAS *«η κοινωνική δομή αναπηροποιεί (κατασκευάζει) τους κινητικά αναπήρους. Η αναπηρία (ως κοινωνική κατασκευή), εκμεταλλευόμενη την υπάρχουσα κινητική δυσλειτουργία, εμφανίζεται αναίτια να μας περιθωριοποιεί και να μας αποκλείει συνολικά από τις συμμετοχικές κοινωνικές διαδικασίες»* (U.P.I.A.S., 1976). Το άτομο λοιπόν είναι μέλος μιας κοινωνίας η οποία, υπό της επίδρασης προκαταλήψεων και κοινωνικών «ταμπελών», οδηγεί στη αποδοχή και στη διατήρηση διακρίσεων (Ζώνου-Σιδέρη, 1998). Οι προκαταλήψεις που γεννιούνται συγκρινόμενες με τα πρότυπα της υποτιθέμενης «κανονικότητας», αλλά και οι διακρίσεις που προκύπτουν και η ετικετοποίηση είναι τα μορφώματα που εντείνουν τα προβλήματα των ατόμων με αναπηρία. Έτσι, η κοινωνία είναι αυτή που οφείλει να αλλάξει και όχι τα άτομα (Watson, 2004).

Χρησιμοποιώντας την ορολογία των UPIAS, ο Mike Oliver χρησιμοποίησε το 1983, τη φράση «κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας» για να αναφερθεί στους τρόπους με τους οποίους σωματικά, πολιτιστικά και κοινωνικά περιβάλλοντα αποκλείουν ή θέτουν σε μειονεκτική θέση άτομα με αναπηρία. Το κοινωνικό μοντέλο συνεπώς, αντλεί τον ορισμό του από τις θεμελιώδεις αρχές της UPIAS θεωρώντας την αναπηρία ως κοινωνική καταπίεση και όχι ως βλάβη (Shakespeare & Watson, 2002).

Γίνεται φανερό ότι η ιατρική άποψη έδωσε τη θέση της σε μια ριζοσπαστική κίνηση. Το κοινωνικό μοντέλο καταρρίπτει κάθε είδους διάκριση των ατόμων σε κατηγορίες όπως νοητική καθυστέρηση, προβλήματα ακοής ή όρασης που προάγουν διάφοροι οργανισμοί. Αντιθέτως, δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε κοινωνικούς παράγοντες που μπορεί να κατασκευάζουν και να νοηματοδοτούν την αναπηρία. Ο Barnes (1991) τονίζει πως στις μελέτες αυτές η λέξη-κλειδί πάνω στην οποία στηρίχθηκε το κοινωνικό μοντέλο, είναι αυτή της διαφορετικότητας, ενώ σύμφωνα με τον Oliver το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας στηρίχθηκε στο διαχωρισμό ανάμεσα στις έννοιες «Σωματική ανεπάρκεια» και «αναπηρία» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Το βέβαιο είναι ότι κατάφερε να μετατοπίσει την ευθύνη από ατομικό σε συλλογικό επίπεδο και προσπάθησε να αναζητήσει τα ουσιαστικά αίτια, δίνοντας βαρύτητα στο τι πρέπει να αλλάξει στο ίδιο το κοινωνικό πλαίσιο. Στην ουσία, απάντησε στο τι είναι αυτό που προκαλεί την αναπηρία, απορρίπτοντας τους ιατρικούς παράγοντες δίνοντας έμφαση σε κοινωνικούς, πολιτισμικούς, και περιβαλλοντικούς. Το ζήτημα λοιπόν αφορά σε αλλαγή μιας ολόκληρης νοοτροπίας και αντίληψης και όχι στο ίδιο το άτομο.

Αυτό που θα πρέπει να τονιστεί είναι ότι σε καμία περίπτωση δεν αρνείται την ύπαρξη της αναπηρίας, απλά σταματά να ενοχοποιεί το άτομο, θεωρώντας πως πρόκειται για ανικανότητα της κοινωνίας να λάβει υπόψη της τις ανάγκες των ατόμων που ζουν σε αυτήν (Barnes et al, 1999). Η ευθύνη δεν είναι ατομική αλλά κατασκευασμένη κοινωνικά (Oliver, 2009). Το κοινωνικό περιβάλλον κατά συνέπεια αδυνατεί να κατανοήσει τα άτομα αυτά και να τα βοηθήσει ουσιαστικά, ώστε να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο χωρίς ταμπέλες και ετικέτες. Εφόσον λοιπόν αυτή η κοινωνία δεν μπορεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες των ατόμων, ανεξαρτήτως του αν έχουν κάποια σωματική, νοητική ή συναισθηματική ιδιαιτερότητα και τα αποκλείει από όσα οφείλει η ίδια να τους παρέχει, τότε η αναπηρία είναι κατασκευασμένη από τη ίδια.

Ωστόσο, παρά την επίδραση του κοινωνικού μοντέλου και την αντίστοιχη καθιέρωση εκπαιδευτικών και άλλων νομοθετικών ρυθμίσεων, τα ανάπηρα άτομα εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού, στιγματισμού και αδιαφορίας, ή άνισης μεταχείρισης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Η ίδια η νομοθεσία, εκτός του ότι πολλές φορές δεν εφαρμόζεται, αντιμετωπίζει τους αναπήρους ως άτομα που χρειάζονται αποκατάσταση και ομαλοποίηση και όχι ως ενεργούς πολίτες. Παράλληλα, εμμένει σε κατηγοριοποιήσεις των ατόμων με αποτέλεσμα να παγιώνονται και να νομιμοποιούνται οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα μέσα από τα ίδια τα νομοθετικά κείμενα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αποτελεί σημαντικό σημείο του παρόντος κεφαλαίου να διασαφηνιστεί αρχικά ο όρος της ένταξης και κυρίως της σχολικής ένταξης. Παράλληλα, αναλύεται ο όρος της ενταξιακής εκπαίδευσης ως ο νεότερος όρος που χρησιμοποιείται για την ένταξη και περιγράφονται οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για να είναι υπαρκτή μια ενταξιακή εκπαίδευση. Τέλος, καταγράφονται οι ενταξιακές πρακτικές που οφείλει να εφαρμόζει ο/η εκπαιδευτικός ώστε να εφαρμοστεί η ενταξιακή εκπαίδευση.

2.1 Από την Ένταξη στην Ενταξιακή Εκπαίδευση

Τις τελευταίες δεκαετίες όλο και περισσότερο γίνεται λόγος για ένταξη του ατόμου στην εκπαίδευση, στην αγορά εργασίας, στο κοινωνικό σύνολο (Armstrong, Armstrong & Barton, 2000). Το μοντέλο αναπηρίας που συνδέεται με τη φιλοσοφία και τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι το κοινωνικό και επομένως, η αναπηρία δεν αντιμετωπίζεται ως ένα πρόβλημα ατομικό, αλλά τοποθετείται μέσα στην ίδια την κοινωνία και προκαλείται από την αποτυχία ίδιας της να παρέχει τις κατάλληλες υπηρεσίες στις ανάγκες των ανάπηρων. Αυτό που χρειάζεται, σύμφωνα με την ενταξιακή οπτική, είναι μια κοινωνική αλλαγή και όχι μια ιατροκοιμημένη αντιμετώπιση της αναπηρίας (Shakespeare, 2013). Αυτή όμως η αλλαγή προϋποθέτει κατάργηση των διακρίσεων και των στερεότυπων πεποιθήσεων, και συνεπώς για να υπάρξει ένταξη του ατόμου, πρέπει η κοινωνία να δεχτεί τη διαφορετικότητα των ατόμων, αλλά και να την αντιμετωπίσει ως δημιουργική δυνατότητα.

Ως όρος η ένταξη χρησιμοποιήθηκε αρχικά στον τομέα της ψυχολογίας κατά τη δεκαετία του '60, ενώ μέχρι σήμερα έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών κλάδων, όπως και αυτού της παιδαγωγικής. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000), τις τελευταίες δεκαετίες, η ένταξη των ανάπηρων μαθητών στα σχολεία γενικού πληθυσμού, έχει αποτελέσει κύριο θέμα συζήτησης εντός των επαγγελματιών της εκπαίδευσης.

Το έδαφος για την υιοθέτηση της ενταξιακής πρακτικής, ξεκίνησε με τον αγώνα διεκδίκησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ο αγώνας αυτός στόχευε στην κατάργηση της περιθωριοποίησης των ατόμων εξαιτίας των διαφορετικών χαρακτηριστικών τους.

Κατά τη δεκαετία του '80 το ζήτημα της σχολικής ένταξης τέθηκε ως προτεραιότητα πια, ενώ στα τέλη του 20ου αιώνα η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) σε συνδυασμό με την έκθεση Warnock θεωρούνται μαζί με τις διακηρύξεις του Ο.Η.Ε. για τα δικαιώματα των παιδιών, από τα σημαντικότερα κείμενα που διατυπώθηκαν (Τσιναρέλης, 1993) και άνοιξαν το δρόμο για τη σχολική ένταξη. Συγκεκριμένα, το Παγκόσμιο Συνέδριο για την εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών, το οποίο έγινε στην Σαλαμάνκα της Ισπανίας το 1994, βασίστηκε στα παρακάτω πορίσματα, τα οποία και απετέλεσαν το έναυσμα για πολιτικές αλλαγές σε όλη την Ευρώπη:

- 1.Κάθε παιδί έχει το βασικό δικαίωμα για εκπαίδευση,
2. Κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες,
- 3.Κατά την παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη αυτά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και ανάγκες,
- 4 Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στο συνηθισμένο σχολείο,
- 5.Η πολιτική της ενσωμάτωσης στα σχολεία είναι η πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση του διαχωρισμού και του αποκλεισμού των παιδιών με ειδικές ανάγκες από τις συνηθισμένες διαδικασίες εκπαίδευσης (Γεωργιάδη, Κουρκούτας & Καλύβα, 2007).

Μέσα από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως όλα τα παιδιά στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης αντιμετωπίζονται ως ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας παρά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους. Συνεπώς, η διαφορετικότητα δεν αποτελεί τροχοπέδη στην εκπαιδευτική πρακτική, αλλά ένας τρόπος αξιοποίησης των διαφορετικών ικανοτήτων.

Σύμφωνα με την έκθεση Warnock η φιλοσοφία της ένταξης εκπορεύεται από την άποψη ότι τα παιδιά με ιδιαιτερότητες μπορούν να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες στην εκπαίδευση με τους συνομηλίκους τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Στο πλαίσιο της έκθεσης προσδιορίζονται τρεις τύποι σχολικής ένταξης:

- Η χωρική ένταξη, κατά την οποία οι μαθητές με αναπηρία εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο με τους υπόλοιπους μαθητές, αλλά σε ξεχωριστές σχολικές μονάδες δημιουργώντας μια περιορισμένη αλληλεπίδραση ανάμεσα στις δύο ομάδες.
- Η κοινωνική ένταξη, στα πλαίσια της οποίας τα ανάπηρα παιδιά εκπαιδεύονται σε ξεχωριστές τάξεις, αλλά έρχονται σε επαφή κατά τη διάρκεια κοινών δραστηριοτήτων.
- Η λειτουργική τάξη κατά την οποία όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες. (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Συνεπώς, σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, γίνεται κατανοητό ότι η ένταξη στόχευε στη δημιουργία ενός σχολείου που θα είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των παιδιών, που θα είναι ευέλικτο και θα εκτιμά τη διαφορετικότητα (Παντελιάδου & Κωστούλας, 1997). Αποσκοπούσε στη συνύπαρξη ανάπηρων παιδιών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης προκειμένου να επωφελούνται από του ίδιους οικονομικούς πόρους, να χρησιμοποιούν τις ίδιες εγκαταστάσεις και να διδάσκονται στις γενικές τάξεις με το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα (Tilstone, 2000), ενώ παράλληλα θεωρούσε πως αυτή η συνύπαρξη θα βοηθούσε στην αποδοχή του διαφορετικού.

Σε πολλές όμως περιπτώσεις διαπιστώθηκε ότι η πρακτική της ένταξης δεν έφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, αφού η συνύπαρξη παιδιών στην ίδια τάξη δε κατάφερε να τα εντάξει πραγματικά. Στην πραγματικότητα τα παιδιά παρέμεναν αποξενωμένα, αφού η ένταξη έμοιαζε περισσότερο με μια προσπάθεια ενσωμάτωσης και αφομοίωσης των αναπήρων σύμφωνα με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου (Avramidis & Norwich, 2002). Επιπλέον, έρευνες αναφορικά με την επιτυχία της ένταξης, καταδείκνυαν ότι οι μαθητές/τριες παρέμεναν στιγματισμένοι/ες (Σούλης, 2002). Παρόλα αυτά, οι απόψεις για τη σχολική ένταξη ήταν το πρώτο βήμα για να ξεπεραστούν σε ένα βαθμό οι φοβίες και οι προκαταλήψεις που υπήρχαν αναφορικά με διαφορετικότητα.

Κρίνεται απαραίτητο στο σημείο αυτό να διευκρινιστούν οι όροι ένταξη και ενσωμάτωση καθώς παρατηρείται ότι υπάρχει μια σύγχυση σε αρκετές περιπτώσεις, ενώ ακόμα και κάποιοι συγγραφείς συγχέουν τους δύο όρους. Η ενσωμάτωση στηρίχθηκε στην ιδέα του λιγότερου περιοριστικού περιβάλλοντος, το οποίο έδινε έμφαση στις ανάγκες και όχι στα ελλείμματα, ενώ στόχευε στην ανώδυνη ένταξη του ατόμου στην ομάδα συνομηλίκων (Χρηστάκης, 1986). Με τη διαδικασία της ενσωμάτωσης (mainstreaming) το άτομο τοποθετείται σε μια ομάδα η λειτουργία της οποίας εμπλουτίζεται από την αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων. Αυτό σημαίνει ότι ναι μεν το άτομο γίνεται οργανικό μέλος της ομάδας, όμως αυτό υποκρύπτει την υπεροχή της πλειοψηφίας και υπογραμμίζει την αφομοίωση του μέλους από το σύνολο (Σούλης, 2002). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη, (2011) ο όρος ενσωμάτωση δηλώνει μια μονόδρομη προσκόλληση, ή αλλιώς αφομοίωση, τινός προς ένα άλλο και έχει ως επακόλουθο την αλλοίωση και την απώλεια των αρχικών χαρακτηριστικών και ιδιοτεροτήτων του ατόμου που αφομοιώνεται. Έτσι, και σε ότι αφορά στην εκπαίδευση των ανάπηρων ατόμων, η ενσωμάτωση σχετίζεται με τη φυσική μετακίνηση τους από το ένα περιβάλλον σε ένα άλλο, ενώ για να μπορέσει ο/η μαθητής/τρια να ενσωματωθεί στο σχολικό πλαίσιο, πρέπει να αποκτήσει τα ίδια εφόδια με τους/τις συμμαθητές/τριες του, δηλαδή να ομαλοποιηθεί.

Αντιθέτως, η ένταξη αναγνωρίζει το άτομο ως ένα ολοκληρωμένο σύνολο, που πρέπει να συμμετέχει ισότιμα σε όλους τους τομείς της ζωής του (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Στο επίπεδο του σχολείου η ενταξιακή εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους ανάπηρους μαθητές/τριες, αλλά προωθεί την ευημερία όλων ανεξαιρέτως (Slee, 2004), ενώ στόχος της είναι η εξάλειψη του αποκλεισμού και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων για όλους τους μαθητές/τριες. Στην ουσία αυτό που προεσβύει η ενταξιακή εκπαίδευση είναι η αναμόρφωση του σχολείου ώστε να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα του κάθε ατόμου (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). Απαιτείται συνεπώς, μια τέτοια αναδιάρθρωση της γενικής εκπαίδευσης, ώστε κάθε σχολείο να μπορεί να δέχεται «όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από σωματικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες ικανότητες» (UNESCO 1994). Απώτερος στόχος της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι η κατάρριψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού και η ίδια είναι το μέσο για να επιτευχθεί αυτό.

Έτσι, η ανάγκη να δοθεί λύση στο ζήτημα της απομόνωσης των αναπήρων στην εκπαίδευση, οδήγησε σε μια νέα θεώρηση και μια ανάγκη για αναμόρφωση του γενικού σχολείου» (UNESCO, 2009). Τον όρο ένταξη έρχεται να αντικαταστήσει ο όρος «inclusive εκπαίδευση» ο οποίος αποδίδεται ως «η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα τους» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Η νέα ορολογία αποτελεί την προσπάθεια ξένων επιστημόνων να διευρύνουν τον προηγούμενο όρο στοχεύοντας όχι μόνο στην εκπαιδευτική ένταξη, αλλά σε μια ευρύτερα κοινωνική. Η ενταξιακή εκπαίδευση προέκυψε από την αναγκαιότητα να ικανοποιηθούν οι ανάγκες όλων των παιδιών, όχι μόνο δηλαδή των παιδιών που φοιτούσαν σε ειδικές σχολικές μονάδες, αλλά όλων των μαθητών/τριών της τάξης. Σύμφωνα με την UNESCO (2009), ορίζεται ως μια διαδικασία η οποία προσπαθεί να ανταποκριθεί κατάλληλα στη διαφορετικότητα των αναγκών που έχουν όλοι οι μαθητές/τριες μέσα από την επίτευξη μιας αυξανόμενης συμμετοχής στη μάθηση.

Η επίτευξη της ενταξιακής εκπαίδευσης αποτελεί παγκόσμιο ζήτημα, τόσο στο επίπεδο της κυβερνητικής πολιτικής όσο και στο επίπεδο της νομοθεσίας (Armstrong et al., 2000). Πίσω όμως από κάθε πολιτική πρακτική κρύβονται πολιτικές προθέσεις και ιδεολογικές πεποιθήσεις (Barton, 2004), οι οποίες χρειάζονται μια γενικότερη ανασυγκρότηση και αναμόρφωση της κοινωνίας σε όλα τα επίπεδα. Παρά τις αλλαγές που γίνονται σε νομοθετικό επίπεδο προς επίτευξη της, παρατηρείται πως οι πρακτικές συνεχίζουν να οδηγούν κάποιες κοινωνικές ομάδες στην περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό και η εκπαιδευτική πολιτική για την ενταξιακή εκπαίδευση κινδυνεύει να παραμείνει στο επίπεδο πολιτικής ρητορικής (Armstrong et al., 2000).

2.2 Προϋποθέσεις της ενταξιακής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Slee (2011), το σχολείο δεν είναι ούτε ένα ειδικό ούτε ένα «κανονικό» σχολείο, αλλά αυτό που έχει αποκατασταθεί με σκοπό να εξαλείψει τα εμπόδια. Όταν η ένταξη θεωρείται θέμα αναπηρίας και όχι ζήτημα συλλογικό, η ενταξιακή εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει κώδικα για την «ειδική εκπαίδευση» και άρα να μην υπάρξει πραγμάτωσή της. Είναι σημαντικό λοιπόν αρχικά, να προσδιοριστούν οι σχολικές πρακτικές που δεν συμβάλλουν μόνο στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών με διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες, αλλά απαιτούν τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών.

Για την επιτυχή εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι προφανές ότι απαιτούνται μια σειρά από δομικές αλλαγές. Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2000), η μετατροπή των υπάρχουσών δομών σημαίνει την μετάβαση από ένα μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας σε ένα μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, με ταυτόχρονη άρση των προκαταλήψεων και αποδοχή της διαφορετικότητας.

Σε θεσμικό πλαίσιο η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά σε αλλαγές που σχετίζονται με την οργάνωση, τη διδασκαλία αλλά και το Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου. Η διαφορετική διαμόρφωση των σχολικών κτηρίων, ο μικρός αριθμός μαθητών και μαθητριών ανά τάξη, τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα προσαρμοσμένα σε μαθητές/τριες με διαφορετικές ανάγκες, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις πρακτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης, αποτελούν καίριες απαιτήσεις, σύμφωνα με τη Ferguson (2006). Για να συμβούν όλα αυτά είναι απαραίτητη η επανεξέταση των αξιών και των στόχων της εκπαίδευσης και άρα, μία ριζοσπαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Το ζήτημα παράλληλα του Αναλυτικού Προγράμματος αξιολογείται ως καίριο, καθώς η ύπαρξη ενός κοινού Αναλυτικού Προγράμματος δεν μπορεί παρά να διατηρήσει την ανισότητα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα όμως δεν αποτελεί απλώς μια διδακτέα ύλη του σχολείου, αλλά αποτελεί ένα γενικότερο καθρέφτη της ιδεολογίας, της νοοτροπίας και του πολιτισμού της εκάστοτε χώρας. Συνεπώς είναι άμεσα συνδεδεμένο με συγκεκριμένα νοήματα και πρακτικές σύμφωνες με την ιδεολογία και τις αξίες της κοινωνίας και για να διαφοροποιηθεί σε επίπεδο ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών χρειάζονται ριζικές αλλαγές σε επίπεδο εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, εκπαιδευτικής πολιτικής και πολιτισμού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Παρά τη δυσκολία ενός τέτοιου εγχειρήματος, η σημασία του δεν παύει να υπάρχει.

Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός είναι το πρόσωπο που μπορεί να εφαρμόσει την ενταξιακή εκπαίδευση έμπρακτα. Η διαρκής εκπαίδευση, επιμόρφωση και η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών κρίνεται

αναγκαία προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ενισχύονται στο έργο τους και να μπορούν να εφαρμόσουν έμπρακτα τις ενταξιακές πρακτικές. Μέσα από τη συνεχή επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν και μια αντίληψη, η οποία επηρεάζει θετικά την δράση τους ενώ καταφέρνουν να κοινωνικοποιήσουν τους/τις μαθητές/τριες. Εξάλλου, πέρα από την επίτευξη γνωστικών στόχων, το ενταξιακό σχολείο, λειτουργεί ως σημαντικός μηχανισμός κοινωνικοποίησης μαθαίνοντας στα παιδιά να συνεργάζονται και να λειτουργούν ομαδικά (Σούλης, 2008).

Παράλληλα, η ενεργός συμμετοχή όλων, μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών και γονέων, η συνεργασία κάθε πλευράς με την άλλη αλλά και η συνεργατική διδασκαλία όλων των εκπαιδευτικών αποτελούν βασικές αλλαγές που οφείλουν να πραγματοποιηθούν για να επιτευχθεί η ενταξιακή εκπαίδευση.

Σύμφωνα τώρα με το Κέντρο Μελέτης της Ενταξιακής Εκπαίδευσης (CSIE, 2011), η εκπαιδευτική ένταξη περιλαμβάνει:

- Εφαρμογή των ενταξιακών αξιών
- Υποστήριξη όλων, ώστε να υπάρχει το αίσθημα του «ανήκειν»
- Αύξηση της συμμετοχής των παιδιών και εφήβων σε μαθησιακές δραστηριότητες, σχέσεις και «κοινότητες» των τοπικών σχολείων
- Μείωση του αποκλεισμού, των διακρίσεων και εμποδίων στη μάθηση και τη συμμετοχή
- Αλλαγή νοοτροπίας και αναδιάρθρωση πολιτικών και πρακτικών που εφαρμόζονται στα σχολεία, προκειμένου αυτά να ανταποκριθούν στην ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα των μαθητών, ώστε όλοι να εκτιμώνται ισότιμα
- Σύνδεση της εκπαίδευσης με την τοπική και διεθνή πραγματικότητα
- Γνώση από τη μείωση των φραγμών για κάποια παιδιά, ώστε να ωφεληθούν όλα τα παιδιά
- Θέαση της διαφορετικότητας των μαθητών ως μέσο-πηγή υποστήριξης και ενίσχυσης της μάθησης, παρά ως προβλήματα που πρέπει να ξεπεραστούν
- Αναγνώριση του δικαιώματος των μαθητών για μια ποιοτική εκπαίδευση, σε σχολεία της περιοχής τους
- Αναβάθμιση-βελτίωση των σχολείων τόσο για το προσωπικό, όσο και μαθητές
- Έμφαση στο ρόλο του σχολείου για το «χτίσιμο» της κοινότητας, την ανάπτυξη αξιών, καθώς επίσης και τη δημιουργία πολλών επιτευγμάτων
- Σφυρηλάτηση μιας αμοιβαίας, δυνατής και αυθεντικής σχέσης μεταξύ σχολείου και κοινότητας

- Αναγνώριση ότι η ένταξη στην εκπαίδευση είναι μια πτυχή της ένταξης στην κοινωνία.

Συμπερασματικά, απαιτείται αρχικά μια ριζική αναμόρφωση των αντιλήψεων του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, ώστε να υπάρξει μετέπειτα και η αλλαγή στο πλαίσιο του σχολείου. Βασική προϋπόθεση είναι η ύπαρξη μιας θετικής αντίληψης απέναντι σε όλους/ες, η αποδοχή της διαφορετικότητας και η αναγνώριση ότι όλοι/ες οι μαθητές/ες συμπεριλαμβανομένων και των ανάπηρων, είναι μέλη της σχολικής κοινότητας άξια σεβασμού (Zoniou-Sideri & Vlachou 2006). Πηγή αυτής της αναμόρφωσης είναι η υλοποίηση πολιτικών αποφάσεων που θα καταφέρουν να άρουν τις προκαταλήψεις και πρακτικές που επιτείνουν τον διαχωρισμό και τον αποκλεισμό (Σούλης, 2002). Τέλος, στόχος της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι να αντιμετωπιστεί η διαφορετικότητα ως δημιουργική δυνατότητα και όχι ως πρόβλημα.

2.3 Ενταξιακές πρακτικές

Οι εκπαιδευτικοί στις μέρες μας καλούνται να αναλάβουν έναν ρόλο μέσα σε μια ποικιλομορφία και έναν ετερογενή μαθητικό πληθυσμό. Ο ρόλος τους απαιτεί να κατέχουν γνώσεις, δεξιότητες, να κατακτούν νέες, αλλά και να έχουν την ικανότητα να αλλάζουν αντιλήψεις (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000). Η ενημέρωση για τη διαδικασία αλλαγής είναι απαραίτητη, καθώς η ελλιπής ενημέρωση οδηγεί τους/τις εκπαιδευτικούς στο να δυσκολεύονται κατανοήσουν και να εφαρμόσουν νέες μεθόδους (Norwich, 2000). Παράλληλα, θα πρέπει να πιστέψουν πως η εκπαίδευση αφορά όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως και να συμβάλλουν από τη μεριά τους στην προώθηση αλλαγών, με αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων κοινωνικών δομών και την προάσπιση των δικαιωμάτων του ατόμου (Armstrong, 2004). Παρόλο που το σημερινό περιβάλλον που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, δεν ενθαρρύνει την πολιτική και τις πρακτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης, θα πρέπει να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν ένα σχολικό περιβάλλον για όλους και όλες αλλά και να διαμορφώσουν την τάξη κατάλληλα. Οι πρακτικές που θα ακολουθήσει ένας/μία εκπαιδευτικός καθορίζει κατά πόσο προωθείται η ενταξιακή εκπαίδευση ή ο αποκλεισμός των μαθητών/τριών.

Στόχος της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι η κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών/τριών και απαιτεί διαφοροποιήσεις. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αφορά στους μαθητές/τριες και το Αναλυτικό Πρόγραμμα και δεν σχετίζεται με ατομική διδασκαλία είτε με εξατομικευμένη

(Παντελιάδου, 2008). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια θεωρία διδασκαλίας βασισμένη στην αρχή ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις πρέπει να ποικίλουν και το πρόγραμμα σπουδών να προσαρμόζεται σε σχέση με τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών στη τάξη (Tomlinson, 1999). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί ταυτόχρονα φιλοσοφική θεώρηση και παιδαγωγική προσέγγιση όπου, οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικές κοινότητες καλούνται ενεργά να ενισχύσουν τις διαδικασίες μάθησης όλων των μαθητών/τριών τους. Ο ρόλος του/της δασκάλου/ας είναι να αμφισβητήσει παλιά δεδομένα και να υποστηρίξει την αλλαγή που προσφέρει η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η Tomlinson προτείνει δεκαεπτά στρατηγικές για την δημιουργία μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ανάμεσά τους είναι οι εξής:

- i) Χρήση πολλαπλών κειμένων και υλικών, καθώς η ποικιλία μπορεί να ευνοήσει τη μάθηση και να κερδίσει το ενδιαφέρον του παιδιού.
- ii) Κέντρα μάθησης, ειδικά διαμορφωμένοι χώροι μέσα στην κύρια αίθουσα διδασκαλίας, όπου μπορούν να οργανωθούν διάφορες δραστηριότητες.
- iii) Διαβαθμισμένες δραστηριότητες και ευελιξία χρόνου. Ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τον βαθμό δυσκολίας μιας εργασίας για να ταιριάζει με το επίπεδο του μαθητή ενώ όλοι εργάζονται για την επίτευξη του ίδιου στόχου.
- iv) Ομαδική εργασία. Ο εκπαιδευτικός προωθεί τόσο την ομαδική όσο και την ατομική εργασία. Κατά τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας των μαθητών ο εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στις ομάδες και υποβάλλει ερωτήσεις σχετικά με την εργασία, αναμοχλεύοντας τη σκέψη των μαθητών και βοηθώντας τους με αυτόν τον τρόπο να κατανοήσουν καλύτερα αυτό που μελετούν. Με την πάροδο του χρόνου παρέχει διευρυμένη ελευθερία στους μαθητές να αποφασίσουν για τη μάθησή τους, στηρίζοντάς τους να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να διαχειριστούν ορθά την παραπάνω ελευθερία (Tomlinson, 2004b).

Η διαφοροποιημένη αξιολόγηση αποτελεί συστατικό της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 1999), καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο θα διαφοροποιήσουν την διδασκαλία τους. Οι αξιολογήσεις στη σχολική τάξη διαιρούνται σε τρεις κατηγορίες. Συγκεκριμένα αυτές είναι η αρχική-διαγνωστική αξιολόγηση, η διαμορφωτική και η ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση (Levy, 2008).

Παράλληλα, οι στρατηγικές για τη διαφοροποίηση περιεχομένου, εστιάζουν στο τι πρέπει να μάθουν όλοι οι μαθητές/τριες ανεξαιρέτως και διασφαλίζει την πρόσβαση όλων στις πληροφορίες, ώστε να μπορέσουν να επιτύχουν το στόχο που τίθεται κάθε φορά. Ακολουθεί η διαφοροποίηση της

διαδικασίας που αναφέρεται στις δραστηριότητες ή στις στρατηγικές που παρέχονται στους μαθητές/τριες για να κατακτήσουν τη γνώση (Βαλιάντη & Κουτσελίνη, 2008) και τέλος το τελικό προϊόν το οποίο αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/τριες επιδεικνύουν την απόκτηση των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων τους. Ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των παιδιών οι στρατηγικές πρέπει να τροποποιούνται. Οι στόχοι πρέπει να είναι κοινοί, οι πληροφορίες να παρουσιάζονται σε πολλαπλές μορφές που είναι προσβάσιμες για όλους/ες, οι μέθοδοι οφείλουν να σχετίζονται με ποικίλες διαδικασίες.

Η διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος με νέα χρώματα, κατάλληλη οργάνωση χώρου, πρόσβαση σε όλα τα μέσα που χρειάζονται βοηθούν ώστε να ενισχύεται η προσπάθεια του μαθητή και της μαθήτριας. Η ατμόσφαιρα της τάξης πρέπει αρχικά να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και τη διερεύνηση και να υπάρχει πρόβλεψη για τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών. Ο σχεδιασμός των θρανίων, του πίνακα, ο φωτισμός, η ακουστική του χώρου πρέπει να βοηθούν τις ανάγκες των μαθητών/τριών (Burke & Burke-Samide, 2004 οπ. αναφ. σε Burkett, 2013). Είναι πολύ σημαντικό λοιπόν, το περιβάλλον της τάξης να είναι αυτό που αρμόζει και ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών.

Συγχρόνως, απαραίτητη προϋπόθεση που ενισχύει την ενταξιακή εκπαίδευση, είναι η σύναψη φιλικών σχέσεων ανάμεσα σε όλους/ες τους μαθητές/τριες. Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει συζητήσεις ανάμεσα στους μαθητές για τα κοινά τους ενδιαφέροντα, ώστε οι μαθητές/τριες να αισθάνονται πως είναι αποδεκτοί και λειτουργούν μέσα σε ομάδα. Παράλληλα, ευρήματα ερευνών των Johnson & Johnson (1989), για τη συνεργατική μάθηση έχουν δείξει ότι είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική όσον αφορά τη σχολική επίδοση, ότι δημιουργεί καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις, προάγει την ψυχική υγεία, ενισχύει την αυτοεκτίμηση, μειώνει το άγχος και βοηθάει προς την επίτευξη της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς αποτελεί ακόμα μια πρακτική που θα επωφελήσει όλες τις πλευρές. Οι γονείς μπορούν να ενημερώσουν για τις δυσκολίες των παιδιών τους και να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης αυτών, μπορούν να βοηθούν το παιδί στο σπίτι με την παρέμβαση του δασκάλου. Η επικοινωνία σχολείου και οικογένειας μπορεί να εξαλείψει αρνητικές συμπεριφορές των παιδιών και δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης που είναι απαραίτητο (Γεωργίου, 2000).

Τέλος, η συνεργασία, η αλληλοϋποστήριξη και η ανταλλαγή γνώσεων και απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, όπως και η από κοινού προσπάθεια διαφοροποίησης

των Αναλυτικών Προγραμμάτων, μπορούν να ευνοήσουν την ενταξιακή εκπαίδευση. Ως συνεργατική διδασκαλία ή ομαδική διδασκαλία ή συνδιδασκαλία, ορίζεται η διδακτική πρακτική στην οποία δύο ή και περισσότεροι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως ομάδα, σχεδιάζοντας, υλοποιώντας και αξιολογώντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Γιαννακοπούλου & Χασάπης, 2012). Οι εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) θα πρέπει να μοιράζονται την ευθύνη και να αναγνωρίζουν όλοι τη σημασία του ρόλου τους. Αν και πολλές φορές είναι πιθανή η δημιουργία διαφόρων συγκρούσεων, λόγω διαφορετικών οπτικών, η επίλυση τους πρέπει να αποτελεί στόχο για όλους τους εκπαιδευτικούς (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004b). Στο τέλος η σύγκρουση θα επιφέρει μόνο θετικά αποτελέσματα για την όλη εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ισότιμος και για αυτό θα ήταν σκόπιμο να ανταλλάσουν ρόλους και να μοιράζονται την ευθύνη για την επίτευξη των στόχων. Παράλληλα, μέσα από τη συνεργασία αυξάνεται το αίσθημα σιγουριάς και ασφάλειας που νιώθουν, ενώ διαφαίνεται πως η ομάδα μπορεί να επιτύχει καλύτερα αποτελέσματα από κάθε άτομο ξεχωριστά, όταν αυτό λειτουργεί μεμονωμένα και ανεξάρτητα. Ιδιαίτερα η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης αποτελεί έναν τρόπο που βοηθάει όλους προς το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Συμπερασματικά, οι συνεργατικές πρακτικές, οι διαφοροποιήσεις αλλά και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών αποτελούν τις κατάλληλες ενταξιακές πρακτικές (Gibb et al., 2007)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΕΙΔΙΚΗ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στόχος του τρίτου κεφαλαίου είναι να γίνει μια παρουσίαση των εννοιών της ειδικής και της ενταξιακής εκπαίδευσης από τις αρχές του 20ου αιώνα ως σήμερα, μέσα από μια αναδρομή σε νομοθετικά κείμενα, αντιλήψεις και ιστορικά ορόσημα, στη χώρα μας, αλλά και σε ευρύτερο πλαίσιο. Απώτερος σκοπός είναι να διαφανεί η διαφοροποίηση των όρων ειδική εκπαίδευση και ενταξιακή εκπαίδευση, καθώς συχνά τυγχάνει να αντιμετωπίζονται ως ένα ενιαίο σύνολο.

3.1 Προσδιορισμός της έννοιας ειδική εκπαίδευση

Παρατηρείται πως και στη διεθνή αλλά και στην ελληνική βιβλιογραφία έχουν γίνει πολλές προσπάθειες να διατυπωθούν ορισμοί αναφορικά με την ειδική εκπαίδευση. Οι ορισμοί όμως αντανακλούν κάθε φορά τις ποικίλες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές, εκπαιδευτικές, πολιτιστικές αντιλήψεις και απαιτήσεις του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, οι οποίες διαφοροποιούνται ανά εποχή και μεταφράζονται κάτω από διαφορετικό πρίσμα. Κάτω από το εκάστοτε πλαίσιο λοιπόν και τις αλλαγές που προέκυπταν, η ειδική εκπαίδευση αποκτούσε διαφορετικό νόημα. Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός. Οι προσεγγίσεις που δίνονται αντανακλούν κάθε φορά το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο καταγράφηκαν.

Κάνοντας μια αναδρομή σε ορισμούς της ειδικής εκπαίδευσης η Ρόζα Ιμβριώτη (1939), ορίζει την ειδική εκπαίδευση ως την *«επιστήμη που φροντίζει για τη μόρφωση, τη διδασκαλία, την πρόνοια όλων των παιδιών που η σωματική και ψυχική τους εξέλιξη εμποδίζεται αδιάκοπα από παράγοντες ατομικούς και κοινωνικούς»* (Πολυχρονοπούλου, 2012: 93). Ο ορισμός αυτός δίνεται σε μία εποχή έντονων κοινωνικών και πολιτικών ζυμώσεων όπου διακρίνεται έντονη επένδυση στη μόρφωση, με στόχο την κατάκτηση μιας επαγγελματικής και κοινωνικής θέσης, ενώ ιδρύεται δίκτυο ειδικών δομών εκτός του γενικού σχολείου (Chancerel & Sipitanou, 1989).

Αρκετά χρόνια μετά, η ειδική εκπαίδευση θεωρείται ότι *ασχολείται με παιδιά που αποτελούν εξαιρέσεις από τον κανόνα, δηλαδή με τα αποκαλούμενα ειδικά παιδιά, στα οποία η γενική και ομοιογενής εκπαίδευση παρουσιάζεται ως ακατάλληλη ή ανάρμοστη* (Ξηρομερίτη-Τσακλαγκάνου, 1984). Ο Καλατζής (1985), δίνει το δικό του ορισμό λέγοντας ότι η ειδική εκπαίδευση είναι ένας

επιστημονικός κλάδος ο οποίος με ειδικές μεθόδους και μέσα διδασκαλίας, βοηθά να ολοκληρωθεί και να ωριμάσει, μέσα στα δυνατά όρια εξέλιξης των δυνατοτήτων, την διαταραγμένη ή καθυστερημένη προσωπικότητα των μειονεκτικών παιδιών, καθώς και να τα εξοπλίσει με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να γίνουν καλά, όσο αυτό είναι δυνατόν και να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο. Πρόκειται για μία περίοδο που δίνεται βάση στη δημοκρατικότητα, επιβάλλεται η δημιουργία ίσων ευκαιριών και στόχος είναι πλέον όχι μόνο η συμμετοχή των αναπήρων στην κοινωνική πραγματικότητα αλλά ταυτόχρονα και στην παράλληλη μέριμνα για την αύξηση των ικανοτήτων ανάπτυξης (Ξηρομερίτη-Τσακλαγκάνου, 1984).

Από το 1990 η ειδική εκπαίδευση μπαίνει σε μια καινούργια εποχή έντονων διεκδικήσεων, ενώ γίνεται κατανοητό από όλους ότι το πρόβλημα των αναπήρων δεν πηγάζει από δικούς τους περιορισμούς, αλλά από την ίδια την κοινωνία (Παπαδοπούλου, 2010 σπ.αν. Στο Ζώνιου- Σιδέρη, 2000). Η αναπηρία επαναπροσδιορίζεται στις δυτικές κοινωνίες, στην Ελλάδα η λειτουργία των Ειδικών Σχολείων συνεχίζεται, ενώ ιδρύονται και νέες ειδικές τάξεις στα γενικά σχολεία (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (1993:31) η ειδική εκπαίδευση «παρέχεται κατά προτίμηση μέσα στη κανονική τάξη ή, αν τούτο δεν ικανοποιεί επαρκώς τις ανάγκες του μαθητή, μέσα σε κέντρο ειδικής εκπαίδευσης, στο νοσοκομείο, στο σπίτι ή αλλού, για όσο διάστημα και όσο προβλέπει η συνεχής αξιολόγηση του παιδιού». Λίγα χρόνια αργότερα, η ειδική εκπαίδευση ορίζεται ως η εξατομικευμένη διδασκαλία που παρέχεται στο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, είτε στο τμήμα ένταξης, είτε στην κανονική τάξη (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Σύμφωνα με έναν πιο πρόσφατο ορισμό, η ειδική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως η σκόπιμη παρέμβαση, η οποία σχεδιάζεται έτσι ώστε να προλαμβάνει, να αντιμετωπίζει και να ξεπερνά τα προβλήματα που μπορεί να δυσχεράνουν την μάθηση καθώς και την ενεργό συμμετοχή ενός ανάπηρου παιδιού στο περιβάλλον του σχολείου ή της κοινότητας (Heward, 2009).

Από τους παραπάνω ορισμούς γίνεται φανερό πως είναι πολύ δύσκολο να δοθεί με ακρίβεια ο όρος της ειδικής εκπαίδευσης, καθώς οι ορισμοί δημιουργούνται με βάση τις συνθήκες που επικρατούν. Το γενικότερα πνεύμα όμως που τους διέπει είναι κοινό. Σε κάθε ορισμό, τα άτομα στα οποία απευθύνεται η ειδική εκπαίδευση αντιμετωπίζονται ως ομοιογενής ομάδα με χαρακτηριστικά ελλείμματα. Η έμφαση που δίνεται στα ελλειμματικά ατομικά χαρακτηριστικά του ατόμου, στη διάγνωση και κατηγοριοποίηση της αναπηρίας, παραπέμπουν στο ιατρικό μοντέλο. Οι αντιλήψεις εμπεριέχουν μια τάση κανονικοποίησης, ομαλοποίησης και προστασίας του ανάπηρου ατόμου. Παρά τις προσπάθειες που έγιναν κατά καιρούς να εξαλειφθεί η απομόνωση των αναπήρων, οι μαθητές/τριες διδάσκονται χωριστά και αντιμετωπίζονται ως άτομα που χρήζουν θεραπείας. Ο

Begemann (1985), αμφισβητώντας τις θεωρητικές βάσεις της ειδικής εκπαίδευσης υποστήριξε ότι δεν πρέπει να απευθύνεται μόνο στην θεραπεία, αλλά και στην πλήρη αποδοχή και ίση αντιμετώπιση των αναπήρων, καθώς και στην ελεύθερη εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική, επαγγελματική και κοινωνική ζωή (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

3.2 Ιστορική αναδρομή του όρου ειδική εκπαίδευση-Η διαφοροποίηση από την ενταξιακή εκπαίδευση

Μελετώντας την ιστορία της ειδικής εκπαίδευσης, παρατηρείται ποικιλία διαφοροποιήσεων στον τρόπο αντιμετώπισης των αναπήρων και κατά συνέπεια στον τρόπο εκπαίδευσής τους. Συγκεκριμένα, κατά τα τέλη του δέκατου ένατου αιώνα και τις αρχές του εικοστού, η περιθωριοποίηση και ο στιγματισμός των ανάπηρων ατόμων ήταν η κυρίαρχη τάση αντιμετώπισης τους (Tomlinson, 1982). Η «ειδική εκπαίδευση», όλη τη περίοδο, από τις αρχές του 1900 μέχρι και το τέλος του δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου, λαμβάνει τη μορφή πρόνοιας και εγκλεισμού σε άσυλα και ιδρύματα, μέσα σε ένα πλαίσιο απομόνωσης του ανάπηρου ατόμου. Η παιδαγωγική πρακτική που υιοθετήθηκε ήταν αυτή του σχολικού διαχωρισμού, με τα παιδιά να εκπαιδεύονται εκτός του γενικού σχολείου σε ειδικά πλαίσια (Oliver, 2009).

Στη δεκαετία του '60, σημειώνεται μια αξιόλογη μεταστροφή στον τρόπο νοηματοδότησης της ειδικής εκπαίδευσης, αναφορικά με το πού πρέπει να διδάσκονται οι ανάπηροι μαθητές/τριες. Η ειδική εκπαίδευση αναζήτησε παράλληλα λύσεις στα ζητήματα επαγγελματικής κατάρτισης των αναπήρων, χωρίς όμως να καταφέρει να συνδέσει την εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών/τριών με την αγορά εργασίας. Την ίδια δεκαετία στις ΗΠΑ αρχικά, εκφράζεται δυσaráρεσκεια και κριτική απέναντι στο διαχωρισμό ανάμεσα σε ειδική και γενική εκπαίδευση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και δημιουργείται ένα αίτημα για δίκαιη και ισότιμη εκπαίδευση για όλα τα παιδιά (Τζουριάδου κ.α., 2001).

Στις δεκαετίες '70 και '80 υπό την επίδραση της αμφισβήτησης της πρότερης κατάστασης του σχολικού διαχωρισμού, υιοθετείται η αρχή της «ομαλοποίησης», η οποία στόχευε στη συνύπαρξη μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη και ξεκίνησε από χώρες όπως οι Η.Π.Α. κι οι Σκανδιναβικές (Barnes, & Oliver, 1998). Είναι η στιγμή που αμφισβητείται ο διαχωρισμός της ως τότε ειδικής εκπαίδευσης με το γενικό σχολείο (Σούλης, 2002). Έτσι αρχίζουν να τίθενται υπό αμφισβήτηση οι υπηρεσίες που παρέχονταν μέχρι τότε στα παιδιά, ενώ τα ανάπηρα παιδιά τοποθετούνται στο βαθμό

που αυτό είναι δυνατό, στο γενικό σχολείο. Η θεώρηση της ομαλοποίησης αμφισβητήθηκε, καθώς παρά την προσπάθεια να άρει τις διαφορετικές προσεγγίσεις ανάμεσα στους μαθητές, εν τέλει βασιζόταν στο έλλειμμα του ατόμου χωρίς να σέβεται τη διαφορετικότητα του. Έτσι, τα παιδιά που δε καταφέρνουν να ομαλοποιηθούν με το σχολικό πλαίσιο και να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες του, παραπέμπονται ξανά στο ειδικό σχολείο.

Κατά τη δεκαετία του 1990 διαδραματίζονται μια σειρά από αλλαγές στην ευρύτερη κοινωνία αλλά και στην εκπαίδευση, με την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης να αντιπαρέρχεται την παραδοσιακή αντιμετώπιση της αναπηρίας ως ελάττωμα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Πρόκειται για μια διαφορετική αντιμετώπιση της εκπαίδευσης που επιδιώκει ένα σχολείο ανοιχτό, δημοκρατικό, που δεν κατηγοριοποιεί, δε διαχωρίζει τον μαθητικό πληθυσμό με βάση ψυχιατρικά ή ακαδημαϊκά κριτήρια (Κουρκούτας, 2010). Στόχος της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι η εξάλειψη του αποκλεισμού και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, αλλά όχι μόνο για τους ανάπηρους μαθητές, για όλους. Οι απόψεις αυτές οδήγησαν βαθμιαία στην αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης και στη μετάβαση από τη λειτουργία των ειδικών σχολείων, σε σχολεία ένταξης (Τάφα, 1997). Πρόκειται για μια διαφορετική αντιμετώπιση της εκπαίδευσης και όχι για μέρος, η καινούρια μορφή της ειδικής εκπαίδευσης, που βασίζεται στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας και μιλάει για άρση όλων των εμποδίων που δυσκολεύουν το άτομο και κατά συνέπεια και το παιδί μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό που πρέπει να αλλάξει είναι η ίδια η εκπαίδευση που εξαιτίας της ανεπάρκειας της δεν καλύπτονται οι ανάγκες των παιδιών.

Συνεπώς ενταξιακή και ειδική εκπαίδευση, είναι δύο διαφορετικές έννοιες με διαφορετικές οπτικές για την εκπαίδευση. Είναι σαν αυτό που αναφέρει ο Slee (2001) για τη μη «συρρίκνωση» της έννοιας της ενταξιακής εκπαίδευσης σε ένα παραδοσιακό, ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η ενταξιακή εκπαίδευση αφενός, δεν αφορά μόνο τους ανάπηρους μαθητές/τριες, αλλά προωθεί την ευημερία όλων ανεξαιρέτως και αφετέρου δε σημαίνει απλώς τη προσαρμογή του ατόμου με αναπηρία στη γενική τάξη, αλλά αναμόρφωση του σχολείου ώστε να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα. Η ειδική εκπαίδευση από την άλλη διαχωρίζει τα άτομα σε κατηγορίες. Αν και ιστορικά κατάφερε να κατοχυρώσει το δικαίωμα των αναπήρων στην εκπαίδευση, δε παύει όμως να συνεχίζει να διαχωρίζει την εκπαίδευση σε πλαίσια διατηρώντας μια κλινική προσέγγιση της αναπηρίας. Η ενταξιακή εκπαίδευση σημαίνει τον συνεχή αγώνα για τη δημιουργία καλύτερων εκπαιδευτικών συστημάτων και χρησιμοποιείται ως μέσο και όχι ως σκοπός (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

3.3 Νομοθετικές μεταρρυθμίσεις της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα- Η διαφοροποίηση από την ενταξιακή εκπαίδευση

Η ιστορία της Ειδικής Εκπαίδευσης (της Θεραπευτικής Αγωγής όπως λεγόταν μέχρι το 1976), στον ελληνικό χώρο ουσιαστικά ξεκινά στην αυγή του 20^{ου} αιώνα και χωρίζεται σε τρεις περιόδους: την περίοδο 1905-1950 η οποία χαρακτηρίζεται από την έξαρση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, την περίοδο 1950-1974 όπου ιδιωτική και δημόσια πρωτοβουλία συνυπάρχουν σε συνδυασμό με την επιστημονική πλαισιοποίηση της ειδικής εκπαίδευσης και, τέλος, στην περίοδο από το 1974 ως σήμερα όπου το επίσημο κράτος λαμβάνει περισσότερες και μεγαλύτερες πρωτοβουλίες (Ζαγκότας, 2010).

Η ειδική εκπαίδευση είναι στις μέρες μας άμεσα συνυφασμένη με το νομοθετικό πλαίσιο, αφού σε μια δημοκρατική κοινωνία ο νόμος είναι υπεύθυνος να παρέχει σε όλους τους πολίτες τη διασφάλιση των δικαιωμάτων τους.

Στην Ελλάδα μια πρώτη καινοτόμα αλλαγή έρχεται με τον νόμο 1143 του 1981. Πρόκειται για τον πρώτο ολοκληρωμένο νόμο για την ειδική εκπαίδευση (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011). Ο εν λόγω νόμος, αν και θεωρήθηκε κατάκτηση για το χώρο, αφού «για πρώτη φορά η πολιτεία ανέλαβε τα καθήκοντά της απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012), παρόλα αυτά αναφέρει ότι η ειδική εκπαίδευση παρέχεται μόνο σε ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις και ιδρύματα. Παράλληλα κατηγορήθηκε από ειδικούς, ότι ενίσχυε τον διαχωρισμό μεταξύ αναπήρων και μη αναπήρων παιδιών και ότι περιθωριοποιούσε την ειδική εκπαίδευση από τον κορμό της γενικής εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Επιπλέον, σύμφωνα με την Ντεροπούλου-Ντέρου (2012), στον συγκεκριμένο νόμο υπάρχει ένας ιατρικά κατευθυνόμενος εκπαιδευτικός λόγος με τη χαρακτηριστική κλινική ορολογία και μια ιατρικά κατευθυνόμενη ιατρική-θεραπευτική πρακτική. Η ειδική εκπαίδευση εμφανίζεται ως κατασκευή ενός αυστηρά οριοθετημένου χώρου, στον οποίον οι αποδέκτες παροχών της κι η δράση της καθορίζονται από την ιατρική επιστήμη. Χρησιμοποιείται ο όρος «αποκλίνοντες εκ του φυσιολογικού», κάτι που συνεπάγεται ότι η ειδική εκπαίδευση με το ιατρικά αποδεδειγμένο εννοιολογικό πλαίσιο προτάσσεται ως πρακτική αυθεντίας για την αντιμετώπιση των αποκλινόντων.

Το 1984 η νομοθεσία έθεσε για πρώτη φορά τις βάσεις και τις προϋποθέσεις για την ένταξη των ανάπηρων μαθητών/τριών, όμως η αλλαγή του ορισμού από «αποκλίνοντα» παιδιά σε «άτομα με ειδικές ανάγκες», διατήρησε την ιατροκοιμημένη ορολογία της προηγούμενης νομοθεσίας. Η ίδρυση βέβαια Παιδαγωγικών Τμημάτων στα Πανεπιστήμια τη δεκαετία του '80 ανοίγει το δρόμο και για

την ειδική εκπαίδευση. Η επιρροή της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσον αφορά την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο, υπήρξε σημαντική, καθώς δόθηκαν οι απαραίτητες κατευθύνσεις σχετικά με την ειδική εκπαίδευση. Η νέα κατεύθυνση ήταν η από κοινού εκπαίδευση των αναπήρων και μη. Ως νέος στόχος υπήρξε η δημιουργία ενός ενιαίου γενικού σχολείου με την ένταξη να θεσμοθετείται με τον νόμο 1566/85 «περί γενικής εκπαίδευσης» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000), ο οποίος έχει μείνει γνωστός και ως «αντί-309» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Έχει προβληθεί ως ο πρώτος ενταξιακός νόμος καθώς παρείχε τη δυνατότητα φοίτησης στα γενικά σχολεία και προσπάθησε να περιορίσει το ειδικό σχολείο μόνο για τις περιπτώσεις παιδιών με σοβαρές δυσκολίες. Για πρώτη φορά η ειδική εκπαίδευση ενσωματώνεται στο γενικότερο νομικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012), πράγμα που αποτελεί καινοτομία και μια αρχή της αλλαγής της επικρατούσας αντίληψης που ήθελε, ακόμα και σε νομοθετικό πλαίσιο, τον παραγκωνισμό των αναπήρων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ωστόσο, ο νόμος αυτός δε κατάφερε να δημιουργήσει «ένα σχολείο για όλους».

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 ανάπηρων ατόμων στην ανώτερη εκπαίδευση, ενώ καθιερώθηκε και ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας στα σχολεία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Από το 1990 επαναπροσδιορίζεται το κίνημα των αναπήρων οι οποίοι απαιτούν πια παροχές, όχι για την ανικανότητά τους αλλά για την κοινωνική τους συμμετοχή (Hasler, 1996). Ενταξιακή εκπαίδευση είναι το αίτημα των καιρών.

Με το νόμο του 2000 οι ειδικές ανάγκες προσδιορίζονται ως εκπαιδευτικές πια, με αποτέλεσμα από την έμφαση στο πρόβλημα, να δίνεται έμφαση στις ανάγκες. Προωθείται η αρχή της ενταξιακής εκπαίδευσης και περιορίζεται το ειδικό σχολείο μόνο για περιπτώσεις παιδιών με σοβαρές δυσκολίες, θεσμοθετείται η κατάρτιση εξατομικευμένων προγραμμάτων βοήθειας κι υπηρεσιών για κάθε ανάπηρο μαθητή. Για τους τυφλούς για παράδειγμα, εξασφαλίζεται η παροχή μέσων διδασκαλίας σύγχρονης τεχνολογίας (μηχανές Braille, προγράμματα ηχογράφησης βιβλίων για τυφλούς κλπ) (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Παράλληλα ο ρόλος των ειδικοτήτων που στελεχώνουν τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.-σημερινά Κ.Ε.Σ.Υ.-(ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, ειδικοί παιδαγωγοί), θεωρείται καίριος ώστε να δοθεί η κατάλληλη γνωμάτευση και παρέμβαση κάθε φορά. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκαν μια σειρά από πολύπλοκες διαγνωστικές διαδικασίες με στόχο την κατηγοριοποίηση των μαθητών ανάλογα με προκαθορισμένα συστήματα ταξινόμησης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Αντιλαμβανόμαστε ότι η αυθεντία των ειδικών πιστοποιείται νομικά με αποτέλεσμα το παθολογικό-κλινικό μοντέλο της αναπηρίας να ενσωματώνεται επίσημα στη νομοθεσία. Το άτομο είναι το κεντρικό πρόσωπο της

γνωμάτευσης και όχι το περιβάλλον στο οποίο ενεργεί. Έτσι, γίνεται αντιληπτό πως η γνωμάτευση εξετάζει αποκλειστικά το ατομικό πλαίσιο, με την πεποίθηση πως η οποιαδήποτε αποκλίνουσα εκ του φυσιολογικού διαφορετικότητα είναι απόρροια προσωπικού, ατομικού, βιολογικού ελλείμματος.

Σύμφωνα με τους Λαμπροπούλου και συνεργάτες (2005), με τη ψήφιση του Ν.2817/2000, παρατηρείται ένας εκσυγχρονισμός στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης, σε μια προσπάθεια το νομικό πλαίσιο να εναρμονιστεί με το αντίστοιχο ευρωπαϊκό. Έτσι, στα πλαίσια αυτού του εκσυγχρονισμού, την περίοδο 2000–2004, δημιουργούνται αρκετές νέες εκπαιδευτικές δομές, όπως τα προγράμματα συνεκπαίδευσης (ΠΣ), τα εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΕΕΕΕΚ), οι τεχνικές σχολές ειδικής εκπαίδευσης (ΤΕΕ ειδικής εκπαίδευσης) και τα κέντρα διάγνωσης και υποστήριξης (ΚΔΑΥ). Επίσης, με το Γ' ΚΠΣ έγιναν προγράμματα για την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης καθώς και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των ανάπηρων μαθητών. Παρόλο που ο νόμος εισάγει την έννοια της «ένταξης» εισάγει και την έννοια της «επανένταξης» στο κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα να δημιουργεί μια νέα ομάδα μαθητών που προέρχονται από τους κόλπους της γενικής εκπαίδευσης (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Έτσι, η επανένταξη παρουσιάζεται ως η επιδίωξη για τη νέα ομάδα ειδικών αναγκών, να ενταχθεί στο σύστημα από το οποίο είχε αποκλειστεί (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

Επόμενος σταθμός είναι ο νόμος 3699/2008, στον οποίον ο νομοθέτης προβάλλει ως πρωτοποριακή τη θεσμοθέτηση του υποχρεωτικού και δημόσιου χαρακτήρα της ειδικής εκπαίδευσης, μολονότι η δημόσια κι υποχρεωτική εκπαίδευση είχε ήδη θεσμοθετηθεί από το 1981. Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι σύμφωνα με το νόμο του 2008 το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο όρος ειδική αγωγή αντικαθίσταται με τον όρο ειδική αγωγή και εκπαίδευση, ενώ απώτερος στόχος είναι η αξιολόγηση των μαθητών ώστε να σχεδιαστεί η κατάλληλη παρέμβαση κάθε φορά.

Γίνεται μετονομασία των Κ.Δ.Α.Υ. σε Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., αλλαγή που αντικατοπτρίζει την έμφαση που δίνεται στις διεπιστημονικές ομάδες, οι οποίες είναι επιφορτισμένες με τη διάγνωση και παραπομπή των ανάπηρων μαθητών σε δομές της ειδικής εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης, παράλληλη στήριξη). Ο ρόλος των ειδικοτήτων που στελεχώνουν τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, ειδικοί παιδαγωγοί) κατοχυρώνεται θεσμικά, ενώ οι δάσκαλοι καλούνται να συνεργάζονται με τις διεπιστημονικές ομάδες προς όφελος των μαθητών. Η μετάθεση των αρμοδιοτήτων διάγνωσης από τους φορείς υγείας σε εκπαιδευτικούς φορείς όμως δεν προβάλλει ως

πράξη αποϊατρικοποίησης-χειραφέτησης της ειδικής εκπαίδευσης αλλά ως πράξη θεραπευτικής αντιμετώπισης της γενικής εκπαίδευσης (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Παράλληλα, η αύξηση στην κατηγοριοποίηση των μαθητών με 15 κατηγορίες μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η ιατρική ορολογία που χρησιμοποιείται («διαφοροδιάγνωση», «γνωμάτευση», «ποσοστό αναπηρίας» κ.α.), υπήρξαν λόγοι για τους οποίους αμφισβητήθηκε ο παρών νόμος (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Στη συνέχεια, ακολουθεί ο Ν.4115/2013 (ΦΕΚ Α'24/30.1.2013) και το άρθρο 39, σύμφωνα με το οποίο τα ειδικά σχολεία μετατρέπονται σε Κέντρα Υποστήριξης ενός συνόλου σχολικών μονάδων, που ονομάζεται Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ). Το ΣΔΕΥ, μεταξύ άλλων, έχει σκοπό να συντονίζει τις σχολικές μονάδες μέλη του καθώς και τα αντίστοιχα τμήματα ένταξης και παράλληλης στήριξης, ώστε να εντάσσουν και να υποστηρίζουν ανάπηρους μαθητές. Κάθε ΣΔΕΥ έχει σκοπό (α) την προώθηση της συνεργασίας, το συντονισμό του έργου των σχολικών μονάδων και την ενδυνάμωσή τους στην ανταπόκριση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, (β) την ένταξη και συμπερίληψη των ανάπηρων μαθητών στο σχολείο των συνομηλίκων τους και (γ) την υποστήριξη των Τμημάτων Ένταξης, της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης και των μαθητών στους οποίους εφαρμόζεται κατ' οίκον διδασκαλία. Τέλος, σε άλλο σημείο αναφέρεται ότι όλες οι περιπτώσεις μαθητών που φοιτούν σε σχολικές μονάδες που έχουν ενταχθεί σε ΣΔΕΥ, καθώς και τα συναφή αιτήματα των γονέων εξετάζονται από το οικείο ΚΕΔΔΥ. Ο παραπάνω νόμος τροποποιήθηκε, κατόπιν, με το Ν.4186/2013 (ΦΕΚ Α'193/17.9.2013) και το άρθρο 28, για θέματα ειδικής εκπαίδευσης, με ρυθμίσεις που αφορούν τις δομές της δευτεροβάθμιας ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και τις αρμοδιότητες των ΚΕΔΔΥ που έχουν, πλέον, την αποκλειστική ευθύνη σχετικά με την κατάταξη, εγγραφή, μετεγγραφή και φοίτηση των ανάπηρων μαθητών στην κατάλληλη σχολική μονάδα ειδικής εκπαίδευσης καθώς και για το κατάλληλο πλαίσιο υποστήριξης στο γενικό σχολείο.

Το ΦΕΚ. 2217/2014 για την ειδική εκπαίδευση αλλά και οι νομοθετικές ρυθμίσεις του 2017, διατηρούν το διαχωρισμό γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Ο πολύ πρόσφατος νόμος 4547/18 για τις Νέες Δομές στην Εκπαίδευση (Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις), οδηγεί σε ακόμα μία αλλαγή σε επίπεδο ονομασίας, αφού τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. μετονομάζονται σε Κ.Ε.Σ.Υ. ανάμεσα στις αρμοδιότητες των οποίων είναι:

- *Η διερεύνηση ατομικών ή/και ομαδικών εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών, η αξιολόγηση του είδους των δυσκολιών και των πιθανών εκπαιδευτικών, ψυχοκοινωνικών και*

άλλων φραγμών στη μάθηση και την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση που αντιμετωπίζει το σύνολο των μαθητών της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες.

- Η εγγραφή, κατάταξη και φοίτηση των μαθητών σε κατάλληλο σχολικό πλαίσιο,
- Η αξιοποίηση συγκεκριμένων μεθόδων και μέσων περαιτέρω υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, και ενίσχυσης της ισότιμης πρόσβασης των μαθητών στην εκπαίδευση,
- Η προώθηση των αρχών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής,
- Η εισήγηση σε ζητήματα που αφορούν στην ίδρυση, κατάργηση, προαγωγή, υποβιβασμό, μετατροπή, συγχώνευση και μεταφορά, καθώς και την προσθήκη τομέων και ειδικοτήτων, των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και των Τ.Ε. (αρ.7, 4547/18).

Συνεπώς καθ' όλη τη διάρκεια νέων και παλιών νομοθετημάτων, η ειδική εκπαίδευση προσφέρεται στους μαθητές μέσα σε ένα άλλο από τη γενική τάξη πλαίσιο, με τα παιδιά να εκπαιδεύονται σε ειδικά σχολεία και σε ειδικές τάξεις ή τμήματα ένταξης. Περισσότερο λοιπόν η οπτική της ειδικής εκπαίδευσης διαπνέεται από τη φιλοσοφία της «φροντίδας του παισίου», το οποίο θα κριθεί κατάλληλο για κάθε αναπηρία. Συνεπώς, η ορολογία σε κάθε νέο νόμο αλλάζει, βελτιώνεται, υπό την επίδραση των ευρωπαϊκών και διεθνών εξελίξεων και της ιδέας ενός σχολείου για όλους. Ωστόσο, στην πραγματικότητα στην ελληνική νομοθεσία, γίνεται συνεχής διάκριση του μαθητικού πληθυσμού, κάτι που δεν αποτελεί πράξη αποδοχής της διαφορετικότητας, αλλά πρακτική απαλλαγής μιας δομής, από διαφορετικές ομάδες πληθυσμού. Τη στιγμή που σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και σε άλλα ανεπτυγμένα κράτη γίνεται προσπάθεια-τουλάχιστον υπό τη μορφή του ενταξιακού λόγου και ρητορικής- κατάργησης της κατηγοριοποίησης των μαθητών, οι ελληνικοί νόμοι προωθούν την εκπαιδευτική αξιολόγηση των παιδιών. Με κριτήριο τις διαφοροδιαγνώσεις ιατρικού τύπου τα παιδιά τοποθετούνται στο κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο, σύμφωνα με το βαθμό και το είδος των αναγκών τους, κάτι που αντιτίθεται στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

3.4 Δομές ειδικής εκπαίδευσης

Όπως προαναφέραμε η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα μέχρι το 2000 δεν έλαβε την πραγματική υπόσταση την οποία όφειλε, καθώς οι νόμοι βασίστηκαν στον διαχωρισμό (Lampropoulou & Padeliadou, 1995). Μπορεί κάθε νόμος μετά από το 2000 να βελτιώνεται, όμως μέχρι σήμερα, δεν έχουν αναπτυχθεί κατάλληλα προγράμματα που να ανταποκρίνονται σε όλους τους μαθητές.

Η προτεραιότητα δίνεται στη διάγνωση την οποία αναλαμβάνουν μια σειρά από ειδικότητες εκπαιδευτικών και γιατρών. Έπειτα, συνέχεια έχει η κατηγοριοποίηση των μαθητών ανάλογα με την αναπηρία και αναλόγως καθορίζεται πιο είναι το κατάλληλο πλαίσιο για το παιδί.

Στην πραγματικότητα όμως εντοπίζονται δυσκολίες εφαρμογής και ασάφειες. Αφενός η διαφορετική εκπαίδευση που έχουν λάβει όλοι αυτοί οι ειδικοί επιστήμονες, έχει σαφώς δημιουργήσει μια διαφορετική αντίληψη για τον τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών. Συγχρόνως, διαφορετικός τρόπος σκέψης και ενδεχομένως στερεότυπες αντιλήψεις θα ανακύψουν κατά τη διάρκεια της πραγμάτωσης της διάγνωσης, ενώ τέλος, η διαφορετική ορολογία και η έλλειψη χρόνου και συχνότητας στις συναντήσεις των ειδικών επιστημόνων, είναι μερικές ακόμα δυσκολίες που προκύπτουν (Στογγυλός & Ξανθάκου, 2007). Στις δυσκολίες θα μπορούσαν ακόμα να αναφερθούν η έλλειψη πόρων και προσωπικού για να στελεχωθούν οι ομάδες και η ανεπαρκής εκπαίδευση των επαγγελματιών για το διακριτό τους ρόλο στη διεπιστημονική ομάδα. Το είδος και ο βαθμός της αναπηρίας αποτελούν τα κριτήρια για την ένταξη του παιδιού σε κάποια από τις κατηγορίες των «ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών». Η αξιολόγηση είναι αυτή που θα τοποθετήσει τα άτομα στην κατηγορία και στην εκάστοτε δομή ανά περίπτωση. Συγκεκριμένα, οι ανάπηροι μαθητές και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν:

α) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα ΚΕΔΔΥ, με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους ΕΕΠ.

β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ (ειδικό

σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη.

γ) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο (2) διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων. (άρθρο.6, Ν. 3699/2008). Η λειτουργία του Τ.Ε καθορίστηκε αρχικά με το Φ.Ε.Κ. 1319/2002, ενώ με το Νόμο 3699/2008, μπορούν να φοιτούν στα Τ.Ε. και μαθητές χωρίς γνωμάτευση από διαγνωστικό φορέα, τα σημερινά Κ.Ε.Σ.Υ.

Ενώ στο ίδιο άρθρο λίγο πιο κάτω αναφέρεται πως αν η φοίτηση των ανάπηρων μαθητών καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος ή στα τμήματα ένταξης, η εκπαίδευση των μαθητών αυτών παρέχεται:

α) Σε αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ).

β) Σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων, ιδρύματα χρονίως πασχόντων ή Υπηρεσίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης των Μονάδων Ψυχικής Υγείας, εφόσον σε αυτά διαβιούν άτομα σχολικής ηλικίας με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

γ) Με διδασκαλία στο σπίτι, όταν αυτή κρίνεται αναγκαία, για σοβαρά βραχυχρόνια ή χρόνια προβλήματα υγείας, τα οποία δεν επιτρέπουν τη μετακίνηση και φοίτηση των μαθητών στο σχολείο (άρθρο.6, Ν. 3699/2008).

Ο διαχωρισμός είναι έκδηλος, ενώ για τα ανάπηρα παιδιά που δεν μπορούν να ενταχθούν στο γενικό σχολείο, προτείνεται ξεκάθαρα η φοίτησή τους σε ΣΜΕΑΕ. Οι ΣΜΕΑΕ παρέχουν κυρίως υπηρεσίες ψυχολογικής υποστήριξης και δεν δίνουν έμφαση στην παρέμβαση, ενώ σχεδόν ανύπαρκτη είναι και η επαγγελματική αποκατάσταση που προσφέρουν. Η όλη ταξινόμηση διαχωρίζει τα άτομα, δίνοντας μια ετικέτα που θα τα ακολουθεί για όλη τους της ζωή, ενώ η ένταξη που αποτελεί υποτιθέμενο στόχο, οδηγεί σε αποένταξη. Επομένως, διαπιστώνεται ότι δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις για ενταξιακή εκπαίδευση, εν αντιθέσει, αφού τα Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε.) και τα ειδικά σχολεία έρχονται σε αντίφαση με την ενταξιακή λογική (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κρίνεται απαραίτητο στο κεφάλαιο αυτό να καταγραφούν αρχικά οι αντιλήψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για το ζήτημα της αναπηρίας και της ενταξιακής εκπαίδευσης. Έπειτα αναλύονται οι αντιλήψεις και απόψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση, ενώ τέλος, περιγράφεται η δομή σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων και καταγράφεται η σημασία της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών κρίνεται ιδιαίτερα κρίσιμος σε ότι αφορά την ενταξιακή εκπαίδευση. Ιδιαίτερα οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει είτε βοηθό είτε τροχοπέδη για την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης στην πράξη (Avramidis & Norwich, 2002). Εφόσον η ενταξιακή εκπαίδευση θεωρείται πλέον απαραίτητη υποχρέωση κάθε κοινωνίας που επιθυμεί την ισοτιμία μεταξύ των μελών της, η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για αυτή έχει μεγάλη σημασία. Η αντίληψη των εκπαιδευτικών αντανακλά το επίπεδο ευθύνης που αισθάνονται απέναντι στον ανάπηρο μαθητή καθώς και τη δέσμευση τους για την εφαρμογή των νομοθετικών ρυθμίσεων (Σούλης, 2008). Συνεπώς, χρειάζεται να ερευνηθεί ποια είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αναπηρία και κατ' επέκταση για την ενταξιακή εκπαίδευση.

4.1 Οι αντιλήψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση.

Οι αντιλήψεις είναι ένας τρόπος θεώρησης των πραγμάτων, δεν είναι ορατές και δημιουργούνται μέσα από τις εμπειρίες του ατόμου (Johanson, Marton & Svensson, 1985). Έτσι και στο σχολείο, οι πρακτικές που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς επηρεάζονται και σχετίζονται άμεσα με τις βαθιές δομές των αντιλήψεων και πεποιθήσεων τους (Sergiovanni & Starratt, 1988, οπ.αν. στο

Zoniou -Sideri & Vlachou, 2006). Συγκεκριμένα, οι καθημερινές πρακτικές της σχολικής εκπαίδευσης, όπως οι μέθοδοι διδασκαλίας, είναι οι επιφανειακές δομές οι οποίες όμως εξαρτώνται άμεσα από τις βαθύτερες δομές των αντιλήψεων (Drudy, Lynch & McDonnell, 1993 και 2003 οπ.αν. στο Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αναπηρία, έχει διαφανεί ότι η επαφή με αναπήρους στη σχολική αλλά και στη προσωπική ζωή, επηρεάζει και την αντίληψή τους. Για παράδειγμα, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία αυτιστικών μαθητών επηρεάζει την αντίληψή τους θετικά (Finke, 2009), ενώ η ύπαρξη ανάπηρου συγγενή στην οικογένεια επηρεάζουν επίσης σε μεγάλο βαθμό τις αντιλήψεις των δασκάλων απέναντι στα αυτιστικά άτομα (Al-Faiz, 2006).

Ποικίλες έρευνες καταλήγουν στο ότι οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν την αναπηρία με λεξιλόγιο που παραπέμπει και ενισχύει τη θεωρία της προσωπικής τραγωδίας. Συγκεκριμένα, ο Corbett (1996) υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί αναφερόμενοι σε ανάπηρους μαθητές, χρησιμοποιούσαν όρους αποκλεισμού και στιγματισμού, ενώ στο ίδιο κατέληξε και η έρευνα της Αναγνωστοπούλου (2008), αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη νοητική αναπηρία. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί συνέδεσαν τη νοητική αναπηρία με στοιχεία συμπτωματολογίας, όπου το περιεχόμενο παρέπεμπε σε διαγνωστικά κριτήρια (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου & Παπαδοπούλου, 2012).

Οι Jordan και Stanovich (2003) εξέτασαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις εμπειρίες τους με ανάπηρους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθώντας να νοηματοδοτήσουν την αναπηρία, την συνέδεσαν με οργανική ή νευρολογική κατάσταση του σώματος, η οποία δημιουργεί προβλήματα επικοινωνίας ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Ο Pearson (2007) μέσα από την έρευνα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αναπηρία, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως αναπηρία τις σωματικές και αισθητηριακές αναπηρίες, τη νοητική αναπηρία και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Σε κάποιες περιπτώσεις ως αναπηρία χαρακτηρίστηκε η ΔΕΠ-Υ, ο αυτισμός και η δυσλεξία.

Στην Ελλάδα, πολλές φορές, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των ανάπηρων μαθητών διακρίνονται από αντιφάσεις. Ανάμεσα στις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση, υπάρχουν αρκετές που αναδεικνύουν τη θετική τους αντίληψη (Avramidis et al., 2000), άλλες που καταδεικνύουν τις

επιφυλάξεις τους (Avramidis & Kalyva, 2007), αλλά και έρευνες που παρουσιάζουν αρνητική τάση στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση, (Racap & Kaczmarek, 2010). Η έρευνα των Zoniou-Sideri και Vlachou (2006), κατέδειξε πως αρκετοί Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν αντιφατικές απόψεις ως προς την αναγκαιότητα της ενταξιακής εκπαίδευσης, με κάποιους να μιλούν για άγνοια, και έλλειψη ευκαιριών συνύπαρξης με μαθητές με και χωρίς αναπηρία. Αντίθετα αποτελέσματα προέκυψαν από την έρευνα του Δελασσούδα (2005β), σύμφωνα με την οποία, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι θετικοί προς την ενταξιακή εκπαίδευση και να αναγνωρίζουν τα πολλαπλά της οφέλη για όλους τους μαθητές μιας σχολικής τάξης.

Είναι γεγονός, ότι οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη θετική ή αρνητική αντίληψη των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση, είναι ποικίλοι. Ιδιαίτερη σημασία για τη στάση τους έχουν οι αντιλήψεις τους για την αναπηρία. Συγκεκριμένα, το είδος της αναπηρίας είναι ένας παράγοντας που καθορίζει συχνά την αντίληψη των εκπαιδευτικών, για το αν η ενταξιακή εκπαίδευση μπορεί να συντελεστεί ή όχι. Οι Avramidis και Norwich (2002) κατέληξαν μέσα από την έρευνα τους, στο ότι, αν και υπήρχε θετική αντίληψη των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης για την ενταξιακή εκπαίδευση, εν τέλει να αποτελέσματα δεν οδήγησαν στην αποδοχή της ενταξιακής εκπαίδευσης. Το είδος της αναπηρίας και η σοβαρότητα αυτής, καθόρισε τις γενικότερες αντιλήψεις τους, ενώ καταδείχθηκε η ανάγκη περαιτέρω γνώσεων και επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με την έρευνα των Μαντορουλίου & Παδελιάδου (2000), η αντίληψη των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση, δείχνει να είναι πιο αρνητική όταν πρόκειται για αυτιστικούς μαθητές, καθώς επικρατεί η πεποίθηση, πως πρόκειται για αναπηρία που μπορεί να εμποδίσει τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς στο να επιτύχουν τους αναμενόμενους στόχους. Επιπλέον, η έρευνα των Stoiber et al (1998), έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο θετικοί απέναντι στα παιδιά με προβλήματα λόγου, μαθησιακές δυσκολίες και μέτρια νοητική αναπηρία, απ' ότι στα παιδιά με αυτισμό και νευρολογικές διαταραχές. Στην ίδια κατεύθυνση και τα αποτελέσματα της έρευνας των Rafferty και Griffin (2005), η οποία έδειξε ότι τα αυτιστικά παιδιά, παιδιά με εγκεφαλικές βλάβες και συναισθηματικά προβλήματα, θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς πιο δύσκολα στη διαχείριση τους, σε αντίθεση με τα προβλήματα ακοής για παράδειγμα.

Όσον αφορά τα οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης για ανάπηρους μαθητές, οι έρευνες των Avramidis & Norwich (2002), και Zoniou-Sideri & Vlachou (2006), κατέληξε στο ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει πως η κοινωνικοποίηση είναι το βασικό πλεονέκτημα της ενταξιακής

εκπαίδευσης για τους ανάπηρους μαθητές. Λίγοι υπήρξαν οι εκπαιδευτικοί που πίστευαν ότι οι ανάπηροι μαθητές θα μπορούσαν να ωφεληθούν από την ενταξιακή εκπαίδευση σε γνωστικό και επαγγελματικό επίπεδο, καθώς και στην προσωπική τους ανάπτυξη.

Επίσης, κάποιες έρευνες οδήγησαν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, πως τα ανάπηρα παιδιά πρέπει να εκπαιδεύονται στο ειδικό σχολείο. Έτσι, παρατηρείται πως πιστεύουν στην κατηγοριοποίηση του μαθητικού πληθυσμού ανάλογα με το είδος της αναπηρίας. Συγκεκριμένα, η έρευνα των Ζονίου-Sideri και Vlachou (2006), έδειξε πως μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δήλωσε πως θεωρεί προτιμότερο οι ανάπηροι μαθητές να φοιτούν σε ειδικά σχολεία και εξέφραζαν μια γενικότερη στάση φιλανθρωπίας απέναντί τους. Παράλληλα, από την ίδια έρευνα προέκυψε ότι, για πολλούς εκπαιδευτικούς, η ειδική εκπαίδευση είναι απαραίτητη για να εξασφαλίσει ένα περιβάλλον ασφαλές για τα ανάπηρα παιδιά, ενώ ένα μικρό ποσοστό κατέληξε στην ανάγκη ύπαρξης της ειδικής εκπαίδευσης, καθώς επιτρέπει στα γενικά σχολεία να λειτουργούν ομαλά.

Ακόμα ένας παράγοντας που αναδείχθηκε να επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση, είναι η προσωπική τους εκπαίδευση και επιμόρφωση. Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται συχνά στη σημασία της ενταξιακής εκπαίδευσης, αναπτύσσουν αισθήματα διστακτικότητας, καθώς θεωρούν πως δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση και τις δεξιότητες που απαιτούνται, ώστε να μπορέσουν να εντάξουν τα ανάπηρα παιδιά στην τάξη τους. Θεωρούν πως το ανάπηρο άτομο οφείλει να αντιμετωπίζεται εξίσου με τα υπόλοιπα άτομα και πως πρέπει να ενταχθεί, αλλά η αίσθηση ανασφάλειας που νιώθουν αποτελεί τροχοπέδη προς την ενταξιακή εκπαίδευση. Η έρευνα των (Avramidis Bayliss, & Burden, 2000b) ανέδειξε τη σημασία που έχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία μιας θετικής αντίληψης απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση. Επιπλέον, στην έρευνα των Avramidis et. al.(2000), φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει υψηλού επιπέδου επιμορφωτικά προγράμματα, είχαν περισσότερη αυτοπεποίθηση στο να διδάξουν τα ανάπηρα παιδιά, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν είχαν λάβει καμία εκπαίδευση ή η εκπαίδευση ήταν μικρής διάρκειας. Το ίδιο αποτέλεσμα προέκυψε και στην έρευνα του Αβραμίδη και της Καλύβα (2007), όπου εξετάστηκε η επίδραση της ποιότητας της επιμόρφωσης. Επομένως, η διαρκής επιμόρφωση μπορεί να αλλάξει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών κάνοντας τους παράλληλα να αισθάνονται ικανοί να ενισχύσουν τους μαθητές τους είτε είναι ανάπηροι είτε όχι. Διαφαίνεται τέλος, ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επιμόρφωση σε θέματα της ειδικής εκπαίδευσης απολύτως αναγκαία, ενώ θεωρούν την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου, ως ισχυρό κίνητρο για να παρακολουθήσουν προγράμματα επιμόρφωσης (Koutrouba, Vamvakari & Steliou, 2006).

Η διαθεσιμότητα των υποστηρικτικών υπηρεσιών είναι ακόμα ένας παράγοντας που επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση, σύμφωνα με έρευνες. Συγκεκριμένα, η βοήθεια από το εκπαιδευτικό προσωπικό και τη διοίκηση του σχολείου, επηρεάζει την όλη αντίληψη και στάση των εκπαιδευτικών (Larivee & Cook, 1979). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα των Center & Ward (1987) όπου διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί και χωρίς άγχος για την σχολική ένταξη μαθητών με αισθητηριακά προβλήματα, καθώς είχαν τη βοήθεια από ειδικούς εκπαιδευτικούς (Avramidis & Norwich, 2002). Επίσης, η διαθεσιμότητα των πόρων αναδείχθηκε ως σημαντικός παράγοντας μέσα από τις έρευνες των Avramidis & Norwich (2002) και των Avramidis, Bayliss & Burden, (2000), σύμφωνα με τις οποίες ο κατάλληλος εξοπλισμός της τάξης η εξασφάλιση του απαραίτητου υλικού προς εφαρμογή των προγραμμάτων διδασκαλίας είναι άμεσα συνδεδεμένοι με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση.

Παράλληλα, υπήρξαν έρευνες που μελέτησαν την επίδραση του φύλου στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προς τα ανάπηρα άτομα (Al-Zyoudi, 2006, Romi & Leyser, 2006), οι οποίες έδειξαν ότι οι γυναίκες τείνουν να έχουν μια περισσότερο θετική αντίληψη απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση, σε σχέση με τους άντρες. Συγχρόνως, υπήρξαν και έρευνες όπου το φύλο δεν έπαιξε ρόλο για τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά το κριτήριο της ηλικίας του εκπαιδευτικού και την εργασιακή του εμπειρία, άλλες έρευνες έδειξαν ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο υποστηρικτικοί ως προς την ενταξιακή εκπαίδευση (Padeliadou & Lampropoulou, 1997), ενώ η έρευνα των Avramidis, Bayliss και Burden (2000a), κατέληξε στο ότι η εργασιακή εμπειρία και κατά συνέπεια και η ηλικία, δεν αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για μια στάση υπέρμαχου της ενταξιακής εκπαίδευσης. Παράλληλα, άλλες έρευνες (Avissar et al., 2003), έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία ήταν πιο θετικοί στις αντιλήψεις τους σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση και σχολική ένταξη των ανάπηρων παιδιών.

Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει και η βαθμίδα στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί καθώς, σύμφωνα με τις Zoniou-Sideri & Vlachou (2006), οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν πιο αρνητικές αντιλήψεις από ότι οι εκπαιδευτικοί των άλλων βαθμίδων. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση δείχνει μεγαλύτερη βαρύτητα στην ενταξιακή εκπαίδευση, σε αντιδιαστολή με τη δευτεροβάθμια, όπου δίνεται προτεραιότητα στη σχολική ύλη (Avramidis & Norwich, 2002).

4.2 Αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση

Οι αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών κρίνεται ως καθοριστικός παράγοντας πρόβλεψης επιτυχίας ή αποτυχίας της ενταξιακής εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της ενταξιακής εκπαίδευσης και της αναπηρίας μπορούν να διαφανούν και οι γενικότερες αντιλήψεις τους απέναντι στην εκπαίδευση και στο μελλοντικό τους έργο. Οι έρευνες όμως που έχουν πραγματοποιηθεί αναφορικά με τις αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση είναι περιορισμένες, ενώ στην ελληνική βιβλιογραφία έχουν δημοσιευτεί κυρίως έρευνες για τις αντιλήψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ειδικής ή και γενικής εκπαίδευσης.

Σχετικά με το πώς αισθάνονται και τι πιστεύουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί για τους αναπήρους, η έρευνα των Forlin, Earle, Loreman, & Sharma (2011), οδηγήθηκε στο συμπέρασμα, ότι οι γενικές αντιλήψεις των φοιτητών και φοιτητριών απέναντι στα ανάπηρα άτομα σχετίζονταν με συναισθήματα φόβου για την αναπηρία. Η γενικότερη αντίληψή τους σχετιζόταν με την αναπηρία ως προσωπική τραγωδία, αφού τόνισαν την δυσκολία τους να αντικρίσουν ανάπηρα άτομα, αλλά και τη λύπη που νιώθουν για τη κατάστασή τους. Επιπλέον, άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί για την αντίληψη των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την αναπηρία, καταλήγουν στο ότι οι φοιτητές/τριες θεωρούν τη ΔΕΠ-Υ και τον αυτισμό σοβαρές αναπηρίες, που συνδέονται με νοητική αναπηρία (Losinski, Maag, Katsiyannis & Ennis, 2015).

Επιπλέον, στην έρευνα της Μουσούρα (2013), αναφορικά με τις αντιλήψεις φοιτητών με δυσλεξία για την αναπηρία, διαφαίνεται ότι οι φοιτητές/τριες χρησιμοποιούν ιατρικό λεξιλόγιο για τη προσέγγιση της δυσλεξίας (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου & Παπαδοπούλου, 2012). Οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται την αναπηρία με μια πιο παθολογική θεώρηση, έχουν την τάση να αποδίδουν στους μελλοντικούς ανάπηρους μαθητές τους, κάποια ενδογενή και ακλόνητα χαρακτηριστικά (Jordan, Lindsay & Stanovich, 1997).

Μέσα από τις έρευνες που μελετήθηκαν, προκύπτει ότι οι αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τα ανάπηρα άτομα και την ενταξιακή εκπαίδευση σχετίζονται με διάφορες

παραμέτρους. Αυτές οι παράμετροι περιλαμβάνουν κυρίως την επαφή με ανάπηρα άτομα, τη φύση και τη σοβαρότητα της αναπηρίας και την προετοιμασία σε προγράμματα εκπαίδευσης.

Μελετώντας την επιρροή των αντιλήψεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών που έχουν επαφή με ανάπηρα άτομα, η έρευνα του Haimour (2013) στη Σαουδική Αραβία σχετικά με τις αντιλήψεις των φοιτητών για τα ανάπηρα άτομα, κατέδειξε πως οι φοιτητές/τριες, συγκεκριμένα οι γυναίκες του τομέα ειδικής εκπαίδευσης που είχαν σχέσεις και επαφή με ανάπηρα άτομα, είχαν θετική στάση απέναντι στους ανάπηρους. Αντίθετα όμως αποτελέσματα προέκυψαν από μία έρευνα που έλαβε χώρα στη Μαλαισία και σχετιζόταν με τις αντιλήψεις των φοιτητών παιδαγωγικών και καθηγητικών τμημάτων για την αναπηρία, αφού φάνηκε πως οι απόψεις των φοιτητών/τριων ήταν περισσότερο αρνητικές. Αν και οι συμμετέχοντες είχαν επαφές με ανάπηρα άτομα και υποστήριζαν πως αποδέχονται τα ανάπηρα άτομα, εν τέλει οι αντιλήψεις τους δεν ήταν θετικές. Παράλληλα, πολλοί από τους φοιτητές/τριες που πήραν μέρος στην έρευνα, υποστήριξαν πως θα έπρεπε οι σχολές να έχουν περισσότερα μαθήματα ειδικής εκπαίδευσης ώστε να μπορέσουν να διδάξουν τους ανάπηρους μαθητές (Bradshaw & Mundia, 2005).

Συγχρόνως, έχουν διεξαχθεί έρευνες που αναδεικνύουν ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές αντιλήψεις κάθε φορά απέναντι στα ανάπηρα παιδιά, ενώ το αν θα ενταχθούν ή όχι στο σχολείο καθορίζεται από το είδος της αναπηρίας. Σύμφωνα με τις έρευνες των Avramidis et al (2000b) και Romy & Leyser (2006) οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης και πιστεύουν στα οφέλη της. Ωστόσο, συχνά έχουν ανησυχίες σχετικά με το αν όλοι οι μαθητές θα επωφεληθούν. Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, πολλαπλές αναπηρίες, νοητική αναπηρία προκαλούν μεγαλύτερη ανησυχία και άγχος στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000b), ενώ οι μαθητές με ήπια αναπηρία αντιμετωπίζοντας πιο θετικά (Cook, 2002). Μια μελέτη που διεξήχθη στις Ηνωμένες Πολιτείες (Thomas, 1985) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανίκανοι να επιλέξουν τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας για τα παιδιά με διανοητική αναπηρία. Έτσι αν και υποστήριζαν την , εν τέλει ήταν θετικοί μόνο για τα παιδιά των οποίων τα χαρακτηριστικά αναπηρίας δεν ήταν ενταξιακή εκπαίδευση πιθανόν να απαιτήσουν επιπλέον δεξιότητες διδασκαλίας ή διαχείρισης από τους ίδιους. Για τα υπόλοιπα παιδιά η λύση είναι το ειδικό σχολείο. Συνεπώς προκύπτει ότι συχνά το είδος της αναπηρίας καθορίζει και τις αντιλήψεις και πρακτικές των μελλοντικών εκπαιδευτικών, ενώ αντιλαμβάνονται το ειδικό σχολείο κατάλληλο ανά περίπτωση.

Όσον αναφορά την προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών στο πανεπιστήμιο στην έρευνα των Δελασσούδα, Κατσανδρή & Κοκκίνου (2010), μελετήθηκαν οι αντιλήψεις των φοιτητών για τη σχολική ένταξη των μαθητών με αναπηρία. Παρατηρήθηκε ότι οι φοιτητές/τριες φτάνουν στο πανεπιστήμιο με ελλιπείς γνώσεις αναφορικά με το ζήτημα της ενταξιακής εκπαίδευσης ενώ η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών υποστήριξε πως, μετά τη φοίτηση στο πανεπιστήμιο και το υποχρεωτικό μάθημα στην ειδική εκπαίδευση, απέκτησαν νέες γνώσεις και λιγότερες επιφυλάξεις. Σε μία ακόμα έρευνα που διεξήχθη στο πανεπιστήμιο της Αυστραλίας και έγινε σε φοιτητές/τριες που είχαν παρακολουθήσει μονοετή σεμινάρια και διαλέξεις, αναφορικά με τους αναπήρους μαθητές, δεν φάνηκε το γεγονός αυτό να έχει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στο να αλλάξει τις αντιλήψεις των φοιτητών/τριών για την αναπηρία Tait & Purdie (2000). Συνεπώς, δε φαίνεται να είναι αρκετό να αλλάξει τις αντιλήψεις των φοιτητών/τριών ένα μάθημα ή σεμινάριο.

Επιπλέον, ο Martinez (2003) προσπάθησε να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα ενός εισαγωγικού κύκλου μαθήματος ειδικής εκπαίδευσης για τις αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών ως προς την ενταξιακή εκπαίδευση, την αίσθηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και τις γνώσεις τους για την προσαρμογή της διδασκαλίας σε ανάπηρους μαθητές. Μετά το πέρας του μαθήματος, οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι ήταν πολύ θετικοί προς την ενταξιακή εκπαίδευση.

Ακόμα, ο Clementson (1997) προσπάθησε να προσδιορίσει αν οι στρατηγικές ενεργητικής μάθησης σε συνδυασμό με τη θεωρητική γνώση σχετικά με τις αναπηρίες σε προπτυχιακό επίπεδο, θα επηρέαζε τις αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση. Έτσι εισήγαγε ένα προπτυχιακό μάθημα όπου 67 εν δυνάμει εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης ασχολούνταν με διαφορετικές δραστηριότητες όπως η προσομοίωση, το παιχνίδι ρόλων, η επίλυση προβλημάτων, ενώ παράλληλα δίδασκαν ανάπηρα παιδιά και ανάπηρους ενήλικες. Οι εκπαιδευτικοί ενώ στην αρχή είχαν αρνητικές αντιλήψεις, εν τέλει ήταν πιο θετικοί όσον αφορά την ενταξιακή εκπαίδευση. Παρά τη θετική τους αντίληψη η οποία άλλαξε από την αρχική, κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί συνέχιζαν να εκφράζουν αμφιβολίες για το όντως θα τα κατάφεραν να εντάξουν όλους τους μαθητές/τριες στις μελλοντικές τους τάξεις.

Ο Agbenyega (2007) μελέτησε τις αντιλήψεις 100 μελλοντικών εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία τους σε τάξεις με ανάπηρους μαθητές. Ο ερευνητής διαπίστωσε πως μία από τις μεγαλύτερες ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετιζόταν με την έλλειψη των απαραίτητων ικανοτήτων και δεξιοτήτων των τελευταίων να εκπαιδεύσουν κατάλληλα τους ανάπηρους μαθητές τους, ενώ από την άλλη ανησυχούσαν και για την έλλειψη των απαραίτητων υποστηρικτικών υπηρεσιών για την

ικανοποίηση των ατομικών αναγκών των μαθητών. Αυτή η ανασφάλεια εμπόδιζε τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν την ενταξιακή εκπαίδευση ως κάτι θετικό. Συμπερασματικά, το είδος της αναπηρίας, η επαφή με αναπήρους αποτελούν βασικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Πολλές φορές βέβαια, παρά την θετική τους αντίληψη ως προς την ενταξιακή εκπαίδευση και την επαφή με ανάπηρα άτομα, πολλοί/ές φοιτητές/τριες συνεχίζουν να έχουν αμφιβολίες και να υποστηρίζουν πως η ενταξιακή εκπαίδευση ίσως δεν είναι για όλα τα παιδιά (Yellen et al., 2003).

Αυτό που πρέπει τέλος να τονιστεί, είναι ότι οι αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για το ζήτημα της ενταξιακής εκπαίδευσης σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με την εκπαίδευση τους, η οποία πρέπει να τους εφοδιάσει αφενός με τις απαραίτητες γνώσεις και ένα αρχικό υπόβαθρο μέσω σχετικών μαθημάτων και αφετέρου να προκαλέσει αλλαγή στην οπτική τους μέσα από τη θεωρία και την πρακτική άσκηση. Κάτι τέτοιο είναι ιδιαίτερα σημαντικό, δεδομένων των ευρημάτων ότι ο παράγοντας του είδους της αναπηρίας κρίνει και τις αντιλήψεις των μελλοντικών αλλά και των ενεργεία εκπαιδευτικών για τα θέματα ενταξιακής εκπαίδευσης.

4.3 Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης- καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης θετικών αντιλήψεων

Με την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων στα ελληνικά Πανεπιστήμια κατά τη δεκαετία του '80 και με την αντικατάσταση της διετούς Ακαδημίας από την τετραετή ακαδημαϊκή φοίτηση, ξεκίνησε μια νέα εποχή για το εκπαιδευτικό σύστημα. Για πρώτη φορά και στη χώρα μας, η ειδική εκπαίδευση βρίσκει τον επιστημονικό της χώρο και αναπτύσσεται ως γνωστικό αντικείμενο.

Παρά τις αλλαγές και την αδιαμφισβήτητη σημασία που προσδόθηκε στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης, η αναγκαιότητα εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών δεν προσέλαβε την απαιτούμενη σημασία. Πολλές φορές η γενική κατεύθυνση ορισμένων τμημάτων προσέγγισε το ζήτημα της αναπηρίας από την ιατρική προσέγγιση. Στην ιστοσελίδα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για παράδειγμα, στις αρχές του 2000 αναφερόταν πως αποστολή του τμήματος είναι: «η κατάρτιση ειδικών επιστημόνων που θα ασχοληθούν με την εκπαίδευση των ατόμων με εκ γενετής ή επίκτητες, μόνιμες ή παροδικές σωματικές, αισθητηριακές και ψυχοπνευματικές αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες, που δεν τους επιτρέπουν να ακολουθήσουν το ρυθμό και τον τρόπο της σχολικής

εκπαίδευσης των άλλων παιδιών». Δεκαεννιά χρόνια μετά ο στόχος του τμήματος είναι: «η πολύπλευρη και άρτια κατάρτιση επιστημόνων και εκπαιδευτικών που θα κληθούν να στελεχώσουν τις δομές που απευθύνονται σε παιδιά με ειδικές ανάγκες». Συνεπώς, διαφαίνεται ακόμα και σήμερα, να διατηρείται η πεποίθηση ότι οι ανάπηροι μαθητές χρήζουν συγκεκριμένης βοήθειας και πρέπει να εκπαιδεύονται σε διαφορετικά πλαίσια, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με την λογική της ενταξιακής εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Επιπλέον, ο γενικότερος προσανατολισμός των προπτυχιακών σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των αναπήρων απέχει από την ενταξιακή φιλοσοφία. Ενώ το Υπουργείο Παιδείας νομοθετικά αναφέρεται στην ενταξιακή εκπαίδευση, δεν σχεδιάζεται ούτε υλοποιείται κάτι πρακτικά και τα μαθήματα για την ενταξιακή εκπαίδευση και την αναπηρία εκλείπουν από το πρόγραμμα μαθημάτων αρκετών παιδαγωγικών τμημάτων. Αποτέλεσμα αυτού, να δημιουργούνται συγκεχυμένες αντιλήψεις στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και ενδεχομένως να έχουν αρνητικές αντιλήψεις απέναντι στους αναπήρους και στην ένταξη των παιδιών στη γενική τάξη. Σύμφωνα με τους Batsiou et al (2006), οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αδιαφορούν όταν ένα θέμα τους είναι άγνωστο, ενώ όταν το γνωρίζουν έχουν τη τάση να χτίζουν νέες γνώσεις.

Ακόμα και η ονομασία των γνωστικών αντικειμένων στα προγράμματα σπουδών ενέχει συχνά τις έννοιες του ελλείμματος και προωθεί τη φοίτηση των μαθητών/τριών σε δομές ειδικής αγωγής, γεγονός που δημιουργεί λανθασμένες αντιλήψεις στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς αλλά και σύγχυση αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση. Παράλληλα, η κατηγοριοποίηση των αναπήρων μέσω μιας κλινικής ορολογίας και μιας ιατρικά κατευθυνόμενης θεραπευτικής πρακτικής στοχεύουν στην κανονικοποίηση του ατόμου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Συνεπώς, τα στερεότυπα παραμένουν και ενδυναμώνονται δίνοντας την αίσθηση, πως το ανάπηρο άτομο απαιτεί ιδιαίτερη βοήθεια (Barton, 1999).

Συγχρόνως, ο αριθμός των υποχρεωτικών μαθημάτων που αφορούν την ενταξιακή και την ειδική εκπαίδευση είναι περιορισμένος, ενώ τα περισσότερα μαθήματα είναι επιλεγόμενα (Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 2000). Έχει ερευνητικά αποδειχθεί όμως ότι τα θεωρητικά απλώς μαθήματα δεν επαρκούν για να αλλάξουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προς τα ανάπηρα άτομα και απαιτείται η ύπαρξη πρακτικής άσκησης και η απόκτηση πραγματικής εμπειρίας. Σε αυτό το συμπέρασμα κατέληξε η έρευνα των Loreman et al. (2007b), σύμφωνα με την οποία οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί χρειάζονται άμεση αλληλεπίδραση με τα ανάπηρα άτομα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Στο ίδιο κατέληξε και η έρευνα των Jeon & Peterson (2003) τονίζοντας επίσης πως το πρόγραμμα

σπουδών θα πρέπει να σχετίζεται άμεσα με την αναπηρία και να προτείνει συγκεκριμένες στρατηγικές.

Ο Σούλης (2002), εντοπίζει ακόμα μία έλλειψη των μελλοντικών εκπαιδευτικών που έγκειται στην ανικανότητα να προσεγγίσουν τα παιδιά με εναλλακτικές μεθόδους. Τα πανεπιστήμια όμως έχουν ως απώτερο στόχο να προετοιμάσουν τους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, να προσαρμόζουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα, να δημιουργούν εξατομικευμένη διδασκαλία όταν κρίνεται απαραίτητο και να παρέχουν μια θετική αντίληψη για την αναπηρία (Salamanka, 1994).

Επιπλέον, τα πανεπιστήμια συνήθως δεν προσφέρουν τη δυνατότητα παροχής εξειδικευμένων γνώσεων όπως για παράδειγμα την εκμάθηση της γλώσσας των κωφών ή το σύστημα γραφής των τυφλών, με αποτέλεσμα να πρέπει οι εκπαιδευτικοί να απευθυνθούν σε άλλους φορείς οι οποίοι έχουν κόστος. Ευτυχές γεγονός βέβαια αποτελεί η ύπαρξη των μεταπτυχιακών ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης που καλύπτουν τις όποιες αδυναμίες των εκπαιδευτικών και προσδίδουν τις γνώσεις εκείνες που δεν κατάφερε το προπτυχιακό πρόγραμμα να προσδώσει. Ακόμα και τα σεμινάρια ειδικής εκπαίδευσης αποτελούν έναν τρόπο επιμόρφωσης, αλλά σε καμία περίπτωση δε μπορούν να καλύψουν όλες τις απαιτούμενες ανάγκες επιμόρφωσης (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000). Συγκεκριμένα, δε δείχνουν να λαμβάνουν υπόψη τις προηγούμενες γνώσεις και αντιλήψεις των επιμορφούμενων, κάτι που τους εμποδίζει στο να κατακτήσουν και να εφαρμόσουν τη γνώση που τους παρέχεται, ενώ επίσης εντοπίζονται προβλήματα στο επιμορφωτικό υλικό των προγραμμάτων. Ο ρόλος των σεμιναρίων είναι βοηθητικός, στο να καλύψει τα κενά του προγράμματος σπουδών, δε μπορούν όμως να υποκαταστήσουν ένα προπτυχιακό μάθημα σπουδών ή ένα μεταπτυχιακό.

Τέλος, κάτι που ελλείπει εντελώς, είναι ότι δε δίνεται βαρύτητα στη διερεύνηση των προσωπικών διαθέσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, παρά μόνο διδάσκονται μεμονωμένα γνωστικά αντικείμενα. Ο Pearson (2007) τονίζει τη σημασία που έχει η διαμόρφωση των αντιλήψεων των νέων εκπαιδευτικών, παρά η εξασφάλιση της ακαδημαϊκής τους επάρκειας (Edwards et al., 2002), ενώ η Atkinson (2004) υπογραμμίζει πως οι αρνητικές αντιλήψεις πρέπει να αλλάξουν κατά τη διάρκεια σπουδών των εκπαιδευτικών. Οι Chambers και Forlin (2010) ορίζουν τις αντιλήψεις ως αποτέλεσμα συσσωρευμένων προσωπικών πεποιθήσεων και θεωρήσεων του ατόμου για ένα θέμα. Αυτές οι αντιλήψεις επηρεάζουν άμεσα τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές (Cook, 2002). Οι προπτυχιακές σπουδές είναι ένας τρόπος να αλλάξουν οι αντιλήψεις και να αναδιαμορφωθούν.

Συμπερασματικά, τα προγράμματα προετοιμασίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να αναπτύξουν ακριβείς τρόπους μέτρησης της επιρροής που ασκούν στην ανάπτυξη πιο θετικών αντιλήψεων και συναισθημάτων των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Stipek et al. (2001) οι διαμορφωμένες αξίες, αντιλήψεις και πεποιθήσεις αν ενωθούν με την πρακτική, μπορεί να υπάρξει μια πραγματική ενταξιακή λογική και πράξη.

ΜΕΡΟΣ Β΄. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1 Επιλογή ερευνητικού θέματος

Σε αντιδιαστολή με το πρότερο σύστημα που διαχώριζε την ειδική από τη γενική εκπαίδευση, η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί μια προσπάθεια δημιουργίας ενός σχολείου ενιαίου για όλα τα παιδιά. Ξεπερνώντας το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, έχει γίνει μια διακριτή διεθνής μετατόπιση προς το κοινωνικό μοντέλο, το οποίο ενθαρρύνει και υποστηρίζει την εκπαίδευση όλων των μαθητών και μαθητριών ανεξάρτητα από τις ανάγκες τους, μέσα στο ίδιο σχολείο (Forlin, 2012).

Μέσα σε ένα ενταξιακό πλαίσιο ο/η εκπαιδευτικός της γενικής τάξης θεωρείται αδιαμφισβήτητα ένας βασικός παράγοντας. Η ποικιλομορφία των τάξεων και ο ετερογενής μαθητικός πληθυσμός κάνουν το ρόλο του δασκάλου ιδιαίτερα απαιτητικό. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης είναι υπεύθυνοι να δημιουργήσουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και να καταρρίψουν όλα εκείνα τα εμπόδια που παρακωλύουν την σχολική ένταξη των μαθητών τους και την ενταξιακή εκπαίδευση. Ένα σημαντικό ζήτημα όμως που προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, είναι η ανασφάλεια που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης όταν έχουν στην τάξη τους ανάπηρους μαθητές. Συγκριμένα, πολλοί εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, όταν τους τίθεται το ερώτημα πώς θα ένιωθαν με το να είχαν στη τάξη τους ανάπηρους μαθητές, εκφράζουν το φόβο και το άγχος τους για ένα τέτοιο ενδεχόμενο (Woolfson & Brady, 2009).

Το παραπάνω γεγονός δημιουργεί ανησυχία για το μέλλον της ενταξιακής εκπαίδευσης, εφόσον οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικές για την ενταξιακή εκπαίδευση. Ο Ainscow (2007) επισημαίνει την ανάγκη για ύπαρξη θετικών αντιλήψεων και πεποιθήσεων, ενώ ο Pearson (2007) αναφέρει ότι η εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων είναι ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτές οι αλλαγές μπορούν να πραγματοποιθούν.

Επιπλέον, σε μια τάξη, ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης καλείται να διαμορφώσει το περιβάλλον στην τάξη του, να εξασφαλίσει ένα πλαίσιο συνεργασίας και αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών και μαθητριών του. Ο βαθμός που και ο ίδιος σέβεται τους μαθητές του, καθορίζει και το βαθμό αποδοχής από τους άλλους. Μια ακόμα πτυχή της σημασίας του ρόλου του εκπαιδευτικού αποτελεί η

τροποποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος με το να δοθεί βάση στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα της γνώσης,

Παράλληλα, έχει διαφανεί ότι η συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής εκπαίδευσης οδηγεί στην επίλυση των προβλημάτων της τάξης. Πράγματι, για να εφαρμοστεί η ενταξιακή εκπαίδευση, ο δάσκαλος της τάξης θα κληθεί να συνεργαστεί με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και με όλους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Γίνεται αντιληπτό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ευρύς και πολυσύνθετος. Είναι όμως το άτομο πάνω στο οποίο στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στην ελληνική όμως πραγματικότητα παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει αρκετή ελληνική βιβλιογραφία που να μελετά τις αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση, ώστε να γίνει περισσότερο κατανοητό ποια είναι η αντίληψη τους, που οφείλεται, πώς θα μπορούσε να αλλάξει. Επομένως, κρίθηκε σκόπιμη η μελέτη των αντιλήψεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης στη παρούσα μελέτη. Μέσα από τα αποτελέσματα θα προκύψουν ευρήματα πολύ χρήσιμα για το τι πιστεύουν για τις μέχρι τώρα σπουδές τους, τι κρίνουν ότι χρειάζονται επιπλέον να διδαχθούν, γενικά τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους αναφορικά με την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση. Εξάλλου η Atkinson (2004), τονίζει ότι, αν οι αρνητικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν αντιμετωπιστούν κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας τους, τότε δεν θα υπάρχει πιθανότητα για ουσιαστική εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης.

5.2 Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε με σκοπό να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των τελειόφοιτων φοιτητών και φοιτητριών των παιδαγωγικών τμημάτων αναφορικά με την ειδική και ενταξιακή εκπαίδευση. Ο λόγος και η χρήση της γλώσσας ενέχουν νοήματα και ιδιαίτερα στο τομέα της ειδικής εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικό να εντοπιστεί ποια είναι η ουσιαστική αντίληψη της νέας γενιάς εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση, κατά πόσο γνωρίζουν το νόημα της και πώς αντιλαμβάνονται τα ανάπηρα άτομα που θα κληθούν να διδάξουν στη μελλοντική τους τάξη. Είναι σημαντικό να διαφανεί μέσα από την ερευνητική διαδικασία συγχρόνως, η αντίληψη τους για τον χειρισμό της αναπηρίας στην τάξη, αν θεωρούν πως το είδος της αναπηρίας μπορεί να δυσχεράνει το έργο τους, ποιους θεωρούν στόχους της ενταξιακής εκπαίδευσης και με ποιους τρόπους θα προσπαθούσαν εντάξουν όλους τους μαθητές τους, χωρίς διακρίσεις. Πρόκειται για ένα καίριο ζήτημα, εφόσον οι μελλοντικοί

εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θα καθορίσουν μέσω των αντιλήψεων και των πρακτικών τους, κατά πόσο μπορεί η ενταξιακή εκπαίδευση να αποτελέσει αυτοσκοπό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

5.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Όπως προαναφέρθηκε σκοπός της έρευνας είναι να καταγράψει και να διερευνήσει τις αντιλήψεις των φοιτητών και φοιτητριών για την ειδική και την ενταξιακή εκπαίδευση, αλλά και να εντοπίσει πιθανούς προβληματισμούς που θα προκύψουν από τη διαδικασία. Παράλληλα κρίθηκε αξιοσημείωτο να ερευνηθούν οι αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα σπουδών των τμημάτων τους αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση, αλλά και να διερευνηθούν συγκριτικά οι αντιλήψεις που προκύπτουν από τους φοιτητές και φοιτήτριες διαφορετικών τμημάτων (δασκάλων-νηπιαγωγών). Στο πλαίσιο αυτό τα ερευνητικά ερωτήματα και τα υποερωτήματα, τα οποία αποτελούν τη βάση της μεθοδολογίας για την έρευνα, καθορίστηκαν ως εξής:

1. Πώς νοηματοδοτούν οι συμμετέχοντες την έννοια της αναπηρίας;

1^α Ποια άτομα θεωρούν ανάπηρα;

1^β Πώς ορίζουν την αναπηρία;

1^γ Ποια προσέγγιση της αναπηρίας φαίνεται να υιοθετούν;

2. Ποιες είναι οι απόψεις των συμμετεχόντων για την ενταξιακή και την ειδική εκπαίδευση;

2^α Πώς αντιλαμβάνονται τους όρους αυτούς;

2^β Συγχέουν ή ταυτίζουν τους όρους αυτούς;

2^γ Ποιους πιστεύουν ότι αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση και πώς μπορεί να πραγματοποιηθεί;

2^δ Πώς προσδιορίζουν την ενταξιακή εκπαίδευση και ποιοι παράγοντες θεωρούν πως επηρεάζουν την εφαρμογή της;

3. Ποια είναι η γνώμη για το πρόγραμμα σπουδών του τμήματός τους αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση, την ειδική εκπαίδευση και την αναπηρία;

- 3^α Ποια είναι η άποψή τους για τα μαθήματα ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης των σχολών τους;
- 3^β Νιώθουν έτοιμοι ή ανέτοιμοι να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές στις τάξεις τους;
- 3^γ Ποια είναι κατά τη γνώμη τους τα απαραίτητα εφόδια που πρέπει να λάβει ένας εκπαιδευτικός στις σπουδές του σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση;
- 3^δ Έχουν λάβει επιπλέον επιμόρφωση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους σχετικά με την ειδική και ενταξιακή εκπαίδευση και ποια είναι η γνώμη τους για αυτή;

4. Ποιες είναι οι προσεγγίσεις των φοιτητών διαφορετικών τμημάτων (δασκάλων-νηπιαγωγών);

- 4^α Πώς νοηματοδοτούν οι φοιτητές των δύο τμημάτων την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης;
- 4^β Υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις των φοιτητών των δύο τμημάτων;
- 4^γ Με τι συνδέονται οι διαφορές;

5.4 Μέθοδος

5.4.1 Θεωρητική Μεθοδολογική προσέγγιση

Σε κάθε ερευνητική διαδικασία, ο ερευνητής οφείλει να εντοπίσει τη μέθοδο εκείνη, ή τις μεθόδους, που θεωρούνται καταλληλότερες σε σχέση με το στόχο της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτονται. Στη παρούσα έρευνα θεωρήθηκε καταλληλότερος και επιλέχθηκε ο ποιοτικός ερευνητικός σχεδιασμός. Ο Ιωσηφίδης (2003) αναφέρει ότι οι ποιοτικές μέθοδοι εφαρμόζονται σε ερευνητικά εγχειρήματα που στοχεύουν στην περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση κοινωνικών διαδικασιών, καταστάσεων ή σχέσεων μεταξύ κοινωνικών υποκειμένων ή ομάδων. Η ποιοτική έρευνα κατά συνέπεια, αποτελεί την κατάλληλη μεθοδολογική επιλογή για να διερευνηθούν σε βάθος οι αναπαραστάσεις, οι στάσεις, οι αντιλήψεις, τα κίνητρα των ατόμων, απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2003).

Ο ερευνητής που χρησιμοποιεί την ποιοτική μέθοδο έρευνας, επιδιώκει κάποιου είδους πρόσβαση στη βιωμένη εμπειρία των υποκειμένων που συμμετέχουν στην έρευνα, δίνοντας βαρύτητα στις

επιπτώσεις κοινωνικών νοημάτων και αναπαραστάσεων (Ιωσιφίδης, 2003). Στόχος της ποιοτικής διερεύνησης δεν αποτελεί η ανακάλυψη γενικών τάσεων, αλλά η ολιστική κατανόηση για κάθε περίπτωση και η ανεύρεση κοινών στοιχείων (Κυριαζή, 2009). Ο στόχος είναι η ανάλυση των περιπτώσεων και όχι η γενίκευση των συμπερασμάτων που προήλθαν σε έναν ευρύτερο πληθυσμό και η αποσαφήνιση εννοιολογικών κατηγοριών.

5.4.2 Μεθοδολογικό εργαλείο-Συνέντευξη

Στο πλαίσιο της παρούσας ποιοτικής έρευνας, η συλλογή δεδομένων και πληροφοριών επιλέχθηκε να γίνει μέσω του μεθοδολογικού εργαλείου της συνέντευξης. Η χρήση της ποιοτικής συνέντευξης θεωρείται ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου.

Σύμφωνα με τον Mishler (1991), η συνέντευξη κατέχει διακριτή θέση ανάμεσα στις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στις κοινωνικές επιστήμες και στις επιστήμες της συμπεριφοράς, ενώ ο Tuckman (1972), υποστηρίζει ότι η συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα να εντοπισθεί η γνώση, η πληροφόρηση, οι αξίες, οι προτιμήσεις, οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις ενός ατόμου (Cohen, L. & Manion L., 1997). Γενικά, η συνέντευξη στηρίζεται στην άμεση επικοινωνία, προϋποθέτει κάποια σχέση ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον συνεντευξιζόμενο, ένα άνετο και φιλικό κλίμα και ως τεχνική άντλησης δεδομένων βοηθά τον ερευνητή να αξιοποιήσει εμπειρίες και συναισθήματα. Είναι ένας τρόπος για να ανακαλύψει ο ερευνητής τι σκέφτονται και τι αισθάνονται άτομα ενώ συγχρόνως προσφέρεται για άμεσες διευκρινήσεις για το σκοπό της έρευνας και τη σημασία συμμετοχής των συνεντευξιζόμενων (Κυριαζή, 2009). Μέσα από μια ευέλικτη συνέντευξη ο ερωτώμενος δίνει τις δικές του ερμηνείες και όχι αυτές που του επιβάλλονται από ένα δομημένο αυστηρά και απόλυτα ερωτηματολόγιο (Κυριαζή, 2009).

Πρόκειται κατά συνέπεια για την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία μεταξύ προσώπων, που καθοδηγείται από τον ερευνητή ή τον ερωτώντα με στόχο την απόσπαση πληροφοριών σχετιζόμενων με το αντικείμενο της έρευνας (Cohen και Manion, 1992), έχοντας ως στόχο να σχηματίσει ένα «νοητικό περιεχόμενο» (Mialaret, 1997), και να αποκαλύψει πτυχές της προσωπικότητας και συμπεριφορές.

Είναι σαφές ότι δεν πρόκειται για απλή συζήτηση, έναν καθημερινό διάλογο, εφόσον αποτελεί έναν τρόπο συλλογής πληροφοριών για τις αντιλήψεις και θέσεις των ανθρώπων. Ο ερευνητής οφείλει να

ενθαρρύνει την άλλη πλευρά να εκφράζεται ελεύθερα, καθώς είναι πολύ σημαντική η εμβάθυνση σε προσωπικές σκέψεις, αντιλήψεις, φόβους, ενδοιασμούς.

Επιπλέον, η προσωπική συνέντευξη οδηγεί σύμφωνα με την Κυριαζή (2009) σε αξιόπιστα δεδομένα, καθώς ο συνεντευκτής μπορεί να διευκρινίσει άμεσα τις ερωτήσεις που θέτει, αλλά και να συμπεριλάβει στη μελέτη του άλλα στοιχεία όπως τη συμπεριφορά του ερωτώμενου ή τους ενδοιασμούς του. Όταν ο ερευνητής εμπλακεί σε μια διαδραστική σχέση με τους ανθρώπους και τους αφήσει να εκφραστούν ελεύθερα, τότε η γνώση που μπορεί να παραχθεί αφορά σε μια οντολογική προσέγγιση για το τι συνιστά τον κοινωνικό κόσμο.

Συμπερασματικά, είναι μια σκόπιμη συζήτηση και χρησιμοποιείται περισσότερο εξαιτίας της ευελιξίας που προσφέρει κατά τη διεξαγωγή της, της αμεσότητας και της εξοικείωσης που μπορεί να αισθάνεται ο ερωτώμενος, καθώς και του χαμηλού της κόστους (Cohen & Manion, 1997).

5.4.3 Ημιδομημένη Συνέντευξη

Η ημιδομημένη συνέντευξη ανήκει στις μη τυποποιημένες συνεντεύξεις και στοχεύει στη συλλογή όσο το δυνατό περισσότερων πληροφοριών από τον εκάστοτε συμμετέχοντα. Παρόλο που υπάρχει μια αρχική δομή, η συνέντευξη παίρνει τη μορφή συζήτησης που κατευθύνεται από τον συνεντευκτή, με τις ερωτήσεις να μεταβάλλονται, να διαφοροποιούνται ή να προστίθενται (Κυριαζή, 2009). Οι ερωτήσεις μπορούν να τροποποιούνται, να αναδιατυπώνονται, να αλλάζουν σειρά, ενώ παράλληλα αν κριθεί αναγκαίο μπορεί να δοθούν επεξηγήσεις.

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων είναι αυτή που καθορίζει την πορεία της συνέντευξης. Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να κατευθύνει τη συζήτηση σε συγκεκριμένα πράγματα που θέλει να μάθει ή να ελέγξει. Ορμώμενος από μια εμπειρία ή θέση του ερωτώμενου, κινεί τη συζήτηση εκεί που θέλει ώστε οι συμμετέχοντες να εκφράσουν μόνοι τους της άποψή τους για το αντικείμενο της έρευνας. Πρόκειται για μια πιο ευέλικτη μορφή συνέντευξης. Στην οποία μπορεί κανείς να εμβαθύνει και να συλλέξει όσο γίνεται περισσότερες πληροφορίες από το συμμετέχοντα (Σταλίκας, 2005).

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας κρίθηκε ως πιο αποτελεσματική μέθοδος για τη διερεύνηση των απόψεων φοιτητών/τριών για το ζήτημα της ενταξιακής εκπαίδευσης. Τα βασικά ερωτήματα

προσαρμόζονται κάθε φορά ανάλογα με την πορεία της συζήτησης και τις ανάγκες του ερωτώμενου (Αβραμίδης και Καλύβα, 2006).

5.4.4 Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου

Εφόσον επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η συνέντευξη και συγκεκριμένα η ημιδομημένη συνέντευξη, ακολούθησε ο σχεδιασμός των ερωτήσεων προς εξέταση του υπό μελέτη φαινομένου. Επιλέχθηκαν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, καθώς δεν περιέχουν επιλογές για να διαλέξει ο συμμετέχων ή η συμμετέχουσα. Αντίθετα, έχει το μέγιστο της ελευθερίας να εκφραστεί. Η συνέντευξη χωρίζεται σε τρεις ευρύτερους θεματικούς άξονες, όσα είναι και τα ερευνητικά ερωτήματα. **Οι θεματικοί άξονες αφορούν:**

Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων όπως φύλο, ηλικία, εξάμηνο και έτος σπουδών, πανεπιστημιακό τμήμα φοίτησης, επιπλέον επιμόρφωση

1. Τις απόψεις των συμμετεχόντων για την αναπηρία
2. Τις απόψεις τους για την ένταξη, την ενταξιακή εκπαίδευση και την ειδική εκπαίδευση
3. Τις απόψεις τους για την εκπαίδευση που παρέχει το τμήμα τους σχετικά με την ενταξιακή και ειδική εκπαίδευση.

5.4.5 Μέθοδος Ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων ή Ανάλυση περιεχομένου

Το ερευνητικό εργαλείο που θεωρήθηκε απαραίτητο και χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, είναι η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis). Η ποιοτική μελέτη της ανάλυσης περιεχομένου αποτελεί την ιδανικότερη μέθοδο για τη παρούσα ερευνητική διαδικασία. Οι Cohen, Manion & Morrison (2007) επισημαίνουν πως είναι γεγονός ότι η ποιοτική ανάλυση δεδομένων αφορά τη διαχείριση μεγάλης έκτασης υλικού, και για το λόγο αυτό η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο στην προσπάθεια ελάφρυνσης και κατανόησής του. Η συγκεκριμένη μέθοδος έχει στενή σχέση με την ανάλυση του προφορικού λόγου και μπορεί να αξιοποιήσει οποιοδήποτε μήνυμα προκειμένου να το αναλύσει και να οδηγήσει τον ερευνητή σε έγκυρα συμπεράσματα (Κυριαζή, 2009).

Όπως σημειώνει η Κυριαζή (2009), η ερευνητική μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου αξιοποιεί κυρίως δευτερογενές υλικό ποιοτικής ανάλυσης. Συνεπώς, όπως και κάθε κοινωνική έρευνα, συνίσταται σε μια ανακατασκευαστική διαδικασία, στο βαθμό που οι ερμηνείες του ερευνητή για την κοινωνική πραγματικότητα είναι δευτερογενείς τυποποιήσεις που βασίζονται στις πρωτογενείς τυποποιήσεις των υποκειμένων της έρευνας. Η έννοια της ανακατασκευής δε σημαίνει απλή κατανόηση των νοηματικών δομών, αλλά μια στοχαστική, κριτική και αναλυτική ανακατασκευή των διαδικασιών κατασκευής «πρώτου βαθμού» καθώς και των προϋποθέσεων υπό τις οποίες οι διαδικασίες αυτές λαμβάνουν χώρα (Dausien, 2000).

Αυτή η τεχνική επιτρέπει στον παρατηρητή να βρίσκεται ταυτόχρονα στη θέση του παρατηρούμενου, δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε θέματα γλωσσικών κωδίκων, και διέπεται από συγκεκριμένους, τυποποιημένους και ξεκάθαρους κανόνες (Cohen et al., 2007). Στόχος της μεθόδου είναι η κωδικοποίηση του διαθέσιμου υλικού και η μέτρηση κάποιων χαρακτηριστικών που υπάρχουν στον προφορικό λόγο που αναλύεται.

Οι Cohen et al. (2007) επισημαίνουν πως η ανάλυση περιεχομένου στην πράξη εστιάζεται στην κατάτμηση του κειμένου σε μικρότερες μονάδες ανάλυσης. Η ανάλυση της εκάστοτε πληροφορίας αναλύεται στο φυσικό της χώρο. Το νόημα που περιέχεται σε αυτή τεκμηριώνεται κοινωνικά, καθώς η κοινωνική πραγματικότητα δεν αποτελεί κάτι στάσιμο, εν αντιθέσει οι ερμηνείες αλλάζουν των λέξεων αλλάζουν συνεχώς ανάλογα με τις συνθήκες. Η κατηγοριοποίηση είναι η αναλυτική διαδικασία που έπεται της κωδικοποίησης.

Η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα καθώς θεωρήθηκε η καταλληλότερη, καθώς εστιάζει στο περιεχόμενο του υπό έρευνα υλικού. Έτσι, μελετάται όχι μόνο το οφθαλμοφανές, αλλά και αυτό που υποκρύπτεται ή υπονοείται. Η βαθύτερη μελέτη των λέξεων βοηθά στη ανάδειξη αξιοποιήσιμων προτάσεων σχετικά με το ερευνητικό περιεχόμενο. Κάθε γλωσσική συμπεριφορά, σχετίζεται με κάποιο κοινωνικοπολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο. Η μελέτη περιεχομένου βοηθά προς αυτή την κατεύθυνση, ώστε να εντοπιστούν οι βαθύτερες έννοιες του περιεχομένου του λόγου των ατόμων. Να ερευνηθεί ποια είναι η πραγματική πεποίθηση για την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση .

Η Τζάνη (2005), αναφέρει ότι υπάρχουν τρία είδη αναλύσεων για την μελέτη του περιεχομένου: α) η λεξιλογική, β) η φραστική και η γ) θεματική ή σημασιολογική ανάλυση. Καθώς στην ανάλυση

περιεχομένου η θεματική ανάλυση κατέχει εξέχουσα θέση, χρησιμοποιείται και στην παρούσα εργασία.

Συγκεκριμένα, μετά το πέρας των συνεντεύξεων ακολούθησε η επεξεργασία των δεδομένων και η ερμηνευτική διαδικασία, οι οποίες στηρίχτηκαν στη θεματική ανάλυση δεδομένων. Αρχικά, έγινε μετεγγραφή των συνομιλιών σε γραπτό κείμενο και ακολούθησε πολλαπλή ανάγνωσή τους. Στην πορεία, ανάλογα με το περιεχόμενο του κειμένου, σε κάθε απόσπασμα δόθηκε ένας εννοιολογικός κωδικός, κάτι που βοήθησε στο να συνδεθούν μεταξύ τους τα δεδομένα με σχετικό νόημα. Πρόκειται για τη διαδικασία της κωδικοποίησης και των εννοιολογικών προσδιορισμών, οι οποίοι εκφράζουν το νόημα που αποδίδει ο ερευνητής στο συγκεκριμένο τμήμα δεδομένων (Τσιώλης, 2014). Κάθε κώδικας ενοποιήθηκε με άλλους και εντάχθηκαν σε μια κοινή κατηγορία, ενώ με βάση την κατηγορία, δημιουργήθηκαν οι τίτλοι ενοτήτων παρουσίασης των ευρημάτων, τα δεδομένα καταγράφηκαν και δημιουργήθηκαν σχετικοί πίνακες. Έπειτα με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, δομήθηκε η ανάλυση των ευρημάτων και ακολούθησε περαιτέρω βιβλιογραφική υποστήριξη, ενώ τέλος, ακολούθησε η διεξαγωγή των συμπερασμάτων.

5.5 Μεθοδολογικός σχεδιασμός

5.5.1 Προσδιορισμός ερευνητικού θέματος

Η σχέση μου με τον εκπαιδευτικό χώρο και το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, απετέλεσαν την αφορμή, ώστε να ερευνήσω το συγκεκριμένο θέμα. Μέσα από τις παράλληλες σπουδές μου σε προπτυχιακό επίπεδο, παρατηρούσα μέσα από συζητήσεις πως υπήρχαν δυσκολίες κατανόησης θεμάτων ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης, διαφορετικές αντιλήψεις, ασάφειες. Θεωρώντας την ενταξιακή εκπαίδευση ως το σημαντικότερο μέλημα κάθε εκπαιδευτικού, θεώρησα πως είναι άκρως αξιοσημείωτο να εντοπιστούν οι αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση συνάμα.

5.5.2 Περιεχόμενο-ερωτήσεις-θεματικοί άξονες

Αφού συζητήθηκαν και αποφασίστηκαν με την επιβλέπουσα καθηγήτρια οι επιμέρους άξονες του θέματος, ξεκίνησε η παραγωγή των ερευνητικών ερωτημάτων. Τα ερωτήματα διαμορφώθηκαν από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, καταγράφηκαν οι ερωτήσεις, έτσι ώστε να απαντώνται τα ζητήματα που ερευνώνται. Έπειτα ακολούθησε διαμόρφωση εκ νέου, ανάλυση σε υποερωτήματα και εκ νέου διατύπωση. Έπειτα από τη διεξαγωγή δύο πιλοτικών συνεντεύξεων εντοπίστηκαν τα σημεία που φανέρωναν πιθανές ασάφειες με αποτέλεσμα την τελική τροποποίηση του οδηγού συνέντευξης που εν τέλει χρησιμοποιήθηκε. Επιλέχθηκαν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, καθώς ευνοούν την περαιτέρω διερεύνηση, μπορούν να μην ακολουθούν συγκεκριμένη σειρά, ενώ εκφράστηκαν με απλό τρόπο ώστε να είναι κατανοητές και να δίνουν τις απαντήσεις που η έρευνα απαιτεί (Bell, 2007).

5.5.3 Διεξαγωγή συνεντεύξεων

Κατά την διεξαγωγή της έρευνας, πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις σε φοιτητές που φοιτούν στο τέταρτο έτος παιδαγωγικού τμήματος δασκάλων, ώστε να τροποποιηθούν ή να διευκρινιστούν σημεία που θεωρούνται δυσνόητα ή δεν ευνοούν την εξέλιξη της έρευνας. Οι συγκεκριμένες πιλοτικές έρευνες συμπεριλήφθηκαν στην εργασία καθώς θεωρήθηκε πως μπορεί να αποτελέσουν ενδιαφέρουσες πηγές πληροφοριών.

Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τη θεματολογία της έρευνας, την απαιτούμενη ηχογράφηση διασφαλίζοντάς τους πως θα τηρηθεί η ανωνυμία καθώς και πως τα δεδομένα που θα παραχθούν θα αφορούν μόνο την έρευνα. Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα ένα ήσυχο και φιλικό περιβάλλον, ενώ η κάθε μία πραγματοποιήθηκε ατομικά. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το διάστημα Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου του 2018. Η διάρκεια κυμάνθηκε από 30 έως 45 λεπτά περίπου, ενώ ο σεβασμός σε κάθε είδους απάντηση θεωρήθηκε δεδομένη. Έγιναν σε χώρο και ώρα που οι συμμετέχοντες επιθυμούσαν και δόθηκαν στοιχεία για την έρευνα και το πλαίσιο στο οποίο αυτή εκπονείται. Το κλίμα που δημιουργήθηκε ήταν θετικό από την αρχή και επισημάνθηκε στην αρχή της συνέντευξης πως οι συνεντευξιαζόμενοι μπορούν να σταματήσουν τη διαδικασία όταν το θελήσουν. Η ταυτότητα του κάθε εκπαιδευτικού κωδικοποιήθηκε με έναν αριθμό, ανάλογα με τη συνέντευξη που προηγείται κάθε φορά. Η συνέντευξη καταγράφεται με το κωδικό (Σ) και για κάθε μία δίνεται και ο αριθμός (π.χ. Σ1, Σ2, κ.λπ.).

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, διατυπώνονταν μια ερώτηση κάθε φορά, αφήνοντας το περιθώριο στους ερωτώμενους να σκεφτούν για να απαντήσουν συνειδητά (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Μετά από κάθε συνέντευξη ακολουθούσε μετεγγραφή σε γραπτό κείμενο και ακολουθούσε επαναλαμβανόμενη ανάγνωση των κειμένων με σκοπό των σημείων που δίνουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

5.5.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας ο ερευνητής αρχικά πρέπει να είναι αμερόληπτος και να σεβαστεί το αξιακό υπόβαθρο των δομών των ατόμων (Mertens, 2009). Συνεπώς οι αντιλήψεις και απόψεις στην παρούσα έρευνα, αντιμετωπίστηκαν με σεβασμό και συμπεριλήφθηκαν όλες. Ο ερευνητής σε όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων προσπάθησε να συζητάει εκτενώς με τους συμμετέχοντες, διατυπώνοντας διευκρινιστικές ερωτήσεις για να κατανοήσει επακριβώς το βαθύτερο νόημα των απαντήσεων. Παράλληλα, μετά το πέρας κάθε συνέντευξης τίθεντο μία ερώτηση από τον ερευνητή, ώστε να κατανοήσει αν όσα είχε αντιληφθεί και καταγράψει αντικατοπτρίζουν με ακρίβεια τη θέση του ατόμου. Κρίθηκε επίσης απαραίτητο να μη δοθούν από πριν τα ερωτήματα, ώστε να υπάρξουν αυθόρμητες και ειλικρινείς απαντήσεις, ενώ ο ερευνητής κατέγραφε παράλληλα με την συνέντευξη στοιχεία τα οποία θεώρησε απαραίτητα για τη μετέπειτα ανάλυση των δεδομένων. Τέλος, τα αποτελέσματα καταγράφηκαν σε συνδυασμό με αποτελέσματα άλλων παρόμοιων ερευνών που έγιναν στο παρελθόν.

5.5.5 Δείγμα

Η Κυριαζή (2009) παρατηρεί πως η δειγματοληπτική διαδικασία καθορίζεται από το θέμα της έρευνας σε συνδυασμό με τις εντοπισμένες από τον ερευνητή ιδιαιτερότητες του υλικού που έχει σε πρώτη φάση επιλεγεί για την έρευνα. Η ποιοτική έρευνα στηρίζεται συνήθως σε μικρά δείγματα, τα οποία δεν έχουν επιλεγεί βάσει των τυπικών κανόνων τυχαίας δειγματοληψίας, αλλά βάσει των λεγόμενων μη τυχαίων δειγματοληψιών. Η δειγματοληψία αφορά στην στρατηγική για την επιλογή του δείγματος της έρευνας το οποίο χρησιμοποιείται για πρακτικούς λόγους, εφόσον δεν είναι εύκολο να συλλεχθούν δεδομένα από όλα τα άτομα σε έναν πληθυσμό.

Εφόσον στόχος της παρούσας έρευνας δεν είναι η γενίκευση από ένα δείγμα, η δειγματοληψία στοχεύει, σε πλούσιες σε πληροφορία περιπτώσεις, οι οποίες ευνοούν την μελέτη εις βάθος για τα

ζητήματα που αφορούν την έρευνα. Συνεπώς επιλέχθηκε η μέθοδος της θεωρητικής ή σκόπιμης δειγματοληψίας (Mertens, 2014). Η στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας επέτρεψε την επιλογή δείγματος, ώστε να εξυπηρετούνται οι σκοποί της έρευνας.

Το δείγμα συλλέχθηκε από 7 τελειόφοιτους φοιτητές και φοιτήτριες παιδαγωγικού τμήματος δασκάλων και 7 τελειόφοιτους φοιτητές και φοιτήτριες παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών. Για τη συλλογή του δείγματος τέθηκε ως κριτήριο η σχέση των φοιτητών/τριών με την ειδική και την ενταξιακή εκπαίδευση, με την παρακολούθηση τουλάχιστον δύο μαθημάτων ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης των τμημάτων τους.

Στον παρακάτω πίνακα καταγράφονται τα χαρακτηριστικά του δείγματος της παρούσας έρευνας

A/A	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΕΡΑΝ ΤΩΥ ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	ΤΜΗΜΑ	ΕΤΟΣ ΣΠΟΥΔ ΩΝ	ΕΞΑΜΗΝΟ ΣΠΟΥΔΩΝ
Σ1	Θ	22	όχι	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	4ο	7ο
Σ2	Θ	22	ΝΑΙ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	5ο	9ο
Σ3	Θ	22	ΝΑΙ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	5ο	9ο
Σ4	Α	24	ΝΑΙ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	5ο	9ο
Σ5	Θ	22	ΝΑΙ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	5ο	9ο
Σ6	Θ	23	ΝΑΙ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	5ο	9ο
Σ7	Θ	23	ΝΑΙ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ	5ο	9ο

				ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ		
Σ8	A	23	όχι	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	5ο	9ο
Σ9	Θ	22	όχι	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	5ο	9ο
Σ10	A	22	όχι	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	5ο	9ο
Σ11	Θ	22	όχι	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	5ο	9ο
Σ12	Θ	22	όχι	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	5ο	9ο
Σ13	Θ	22	όχι	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	5ο	9ο
Σ14	Θ	22	όχι	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	5ο	9ο

Πίνακας 1 Χαρακτηριστικά και στοιχεία συμμετεχόντων-συμμετεχουσών

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Σε αυτό το μέρος της εργασίας παρουσιάζονται τα ευρήματα από την ανάλυση των συνεντεύξεων των φοιτητών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα, ως προς τα θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση βάσει των θεματικών αξόνων του οδηγού της συνέντευξης, αλλά και της διερεύνησής τους από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων. Η παρουσίαση των ευρημάτων είναι οργανωμένη ως προς τις αντιλήψεις των φοιτητών/τριών για:

1. την αναπηρία
2. την ένταξη, την ενταξιακή εκπαίδευση και την ειδική εκπαίδευση
3. το ρόλο των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαίδευσης και τις ενταξιακές πρακτικές
4. την άποψή τους σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών των τμημάτων τους αναφορικά με την αναπηρία, την ειδική και την ενταξιακή εκπαίδευση

6.1 Αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την αναπηρία

Η ενότητα αυτή παρουσιάζει τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τον προσδιορισμό της αναπηρίας και τα άτομα που θεωρούνται ανάπηρα. Παράλληλα, καταγράφονται οι αντιλήψεις των φοιτητών/τριών για το ενδεχόμενο να έχουν στη τάξη τους ανάπηρους μαθητές, και η ποια είναι η επαφή τους με ανάπηρα άτομα ή μαθητές.

6.1.1 Οπτική της αναπηρίας

Σύμφωνα με την οπτική αρκετών φοιτητών και φοιτητριών (τέσσερις παιδαγωγικού δημοτικής και ένας παιδαγωγικού νηπιαγωγών), η αναπηρία είναι κάτι που η κοινωνία καθορίζει και νοηματοδοτεί:

- [...] Στην **κοινωνία** που έχω μεγαλώσει αναπηρία θεωρείται κάτι σαν στίγμα. Πριν μπω στη σχολή, το θεωρούσα ότι είναι κάτι «κακό» εντός εισαγωγικών. Μπαίνοντας στη Σχολή και γνωρίζοντας και διαβάζοντας πάνω στο αντικείμενο, δεν θεωρώ ότι υπάρχει αναπηρία όπως την εννοούμε στην Ελλάδα. (Σ11)
- [...] για μένα δεν υπάρχει αυτός ο όρος είναι κατασκευασμένος **κοινωνικά**. (Σ14)

Ορίστηκε επίσης από τέσσερις φοιτητές τμήματος δασκάλων και έναν τμήματος νηπιαγωγών, ως μία προβληματική κατάσταση που ενέχει ή δημιουργεί δυσκολίες και προβλήματα στη ζωή του ατόμου:

- [...] να σου δημιουργεί **προβλήματα** ένταξης, προβλήματα συμμετοχής, σε ένα μικρό παιδί προβλήματα στο σχολείο. (Σ2)
- [...] Είναι μια **δυσκολία** ότι κάποιοι άνθρωποι γεννιούνται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Σ5)
- [...]όταν ένας άνθρωπος αντιμετωπίζει **κινητικά προβλήματα** ή ψυχικά προβλήματα ή πνευματικά προβλήματα [...] (Σ7)

Τονίστηκε επίσης από τέσσερις μελλοντικούς δασκάλους και μία μελλοντική νηπιαγωγό, ως η απόκλιση, διαφοροποίηση και υστέρηση του αναπήρου από τον μέσο όρο κυρίως σε όλο το φάσμα της ζωής του:

- [...] πιστεύω σε **διαφοροποιεί από το μέσο όρο.**(Σ4)
- [...] Η αναπηρία έχει πολλές δυσκολίες στη ζωή και στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και γενικά νομίζω ανάπηρος είναι αυτός που **αποκλίνει από αυτό που λέμε φυσιολογικό.** (Σ2)
- [...]Ωστόσο **τον διαφοροποιούν από τον γενικό πληθυσμό.**(Σ3)

Ως Ιδιαιτερότητα, καλή ή κακή, προσεγγίστηκε από τρεις φοιτητές/τριες, δύο του τμήματος των νηπιαγωγών και έναν του τμήματος των δασκάλων. Ένας φοιτητής,μελλοντικός δάσκαλος, μίλησε για διαταραχή που εμποδίζει την φυσιολογική ζωή, ενώ μία ακόμα απάντηση, επίσης φοιτητή ίδιου τμήματος, αφορούσε την μη αυτονομία του ατόμου (βλέπε πίνακα 2):

- -Δεν ξέρω πώς να το πω τώρα. Θεωρώ ότι απλά αντιπροσωπεύει μια **ιδιαιτερότητα** που μπορεί να αξιοποιηθεί. (Σ6)
- -Νομίζω ότι είναι κάποιες **ιδιαιτερότητες**, όλο το φάσμα της αναπηρίας. (Σ10)
- [...] είναι μία **ιδιαίτερη ικανότητα** είτε καλή είτε κακή. (Σ4)
- [...] αναπηρία σημαίνει για μένα να μην μπορείς να ζεις λόγω κάποιας **τελοσπάντων διαταραχής** που έχεις, [...] (Σ2)
- [...] αναπηρία...ίσως θα όριζα ανθρώπους που δεν είναι **πλήρως εξυπηρετούμενοι και αυτόνομοι.** (Σ1)

Επιπλέον, δύο φοιτητές/τριες παιδαγωγικού τμήματος δασκάλων συνδέουν την αναπηρία με κάποιο εμφανές ή μη, σωματικό ή πνευματικό έλλειμμα του ατόμου:

- [...] Ως κάποιες ελλείψεις, **σωματικές ελλείψεις**, Καλά μπορεί να είναι και **πνευματικές βέβαια**, ως κάποιες ελλείψεις του ατόμου οι οποίες δεν είναι απαραίτητως εμφανείς. (Σ3)
- [...] κάποιο φυσικό **έλλειμμα** που μπορεί να έχει ένας άνθρωπος, είτε στην όραση, είτε στην ακοή, είτε στην κινητικότητα. Και στο **πνευματικό έλλειμμα** [...] (Σ9)

Επίσης, η αναπηρία προσδιορίστηκε ως μη ορθή λειτουργία κάποιου οργάνου ή συστήματος του οργανισμού από δύο φοιτήτριες μελλοντικές δασκάλες:

- [...] **δεν λειτουργεί κάποιο ζωτικό όργανο**. (Σ1)
- [...] Αναπηρία είναι όταν **δεν λειτουργεί σωστά κάποιο σύστημα** [...] μπορεί να είναι είτε σωματική είτε εγκεφαλική [...] (Σ2)

Τέλος, θα ήθελα να συμπληρώσω πως ένας φοιτητής-που δήλωσε και ο ίδιος ανάπηρος- υποστήριξε ότι δεν του αρέσει η λέξη αναπηρία, ενώ σε μία συνέντευξη δε δόθηκε συγκεκριμένη απάντηση:

- -Δεν μου αρέσει η λέξη αναπηρία την χρησιμοποιούμε απλά τώρα για να συνεννοούμαστε [...] γιατί θεωρώ ότι έχει να κάνει με το πώς βλέπεις τα πράγματα, με το πώς βλέπεις τη ζωή. (Σ4)

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων:

Οπτική της αναπηρίας	Συχνότητα απαντήσεων	Συχνότητα απαντήσεων	Σύνολο
	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	
Κοινωνική κατασκευή	4	1	5
Πρόβλημα-εμπόδιο-δυσκολία	1	4	5
Απόκλιση από το μέσο όρο	1	4	5
Ιδιαιτερότητα-Ιδιαίτερη ικανότητα	2	1	3

Σωματικό ή πνευματικό έλλειμμα, έλλειψη	0	2	2
Μη λειτουργία οργάνου-συστήματος	0	2	2
Διαταραχή	0	1	1
Ως μη αυτονομία του ατόμου	0	1	1

Πίνακας 2 Οπτική της αναπηρίας

6.1.2 Άτομα που θεωρούνται ανάπηρα

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες προσπάθησαν να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους και την επαφή τους με ανάπηρα άτομα και μαθητές, ενώ στις διευκρινιστικές ερωτήσεις που τους τέθηκαν, ώστε να γίνει κατανοητό ποια άτομα θεωρούν ανάπηρα, αναφέρθηκαν κυρίως σε αναπτυξιακή, κινητική, νοητική και αισθητηριακή αναπηρία. Συγκεκριμένα, επτά απαντήσεις φοιτητών νηπιαγωγών και δεκατέσσερις φοιτητών δασκάλων αφορούσαν τα εξής:

- [...] δεν μπορεί να περπατήσει [...] Έχει μια βαριά νοητική στέρηση. (Σ5)
- [...] κάποιο νοητικό ζήτημα [...] (Σ8)
- [...] με κινητικά προβλήματα. (Σ3)
- [...] είτε στην όραση, είτε στην ακοή, είτε στην κινητικότητα [...] παιδιά με σύνδρομο Down, τα αυτιστικά. (Σ9)

Ανάμεσα σε αυτές τις απαντήσεις υπήρξαν τέσσερις φοιτητές τμήματος δασκάλων που διαχώρισαν την νοητική και κινητική αναπηρία από τις μαθησιακές δυσκολίες, τη δυσλεξία και την ΔΕΠ-Υ, αν και η ΔΕΠ-Υ προσδιορίστηκε μία φορά ως αναπηρία από έναν φοιτήτρια τμήματος νηπιαγωγών.

- [...] στο σχολείο [...] είχα συμμαθητή με νοητική υστέρηση και κινητικά προβλήματα οπότε οι βασικές επαφές μου με άτομα με αναπηρία είναι αυτές. Με αναπηρία μόνο, όχι μαθησιακές δυσκολίες. (Σ1)
- [...] Ο αυτισμός, οι κινητικές δυσκολίες είναι αναπηρία, το ΔΕΠ-Υ δεν είναι αναπηρία γιατί [...] δεν λείπει κάποιο κομμάτι του σώματος, δεν έχει κάποια βλάβη. Η δυσλεξία δεν είναι

αναπηρία κατά τη γνώμη μου γιατί είναι λάθος να την θεωρούμε αναπηρία. Είναι απλά διαφορετικότητα στον τρόπο σκέψης [...]. (Σ2)

- -Τη διαχώρισες, την μαθησιακή δυσκολία;
- Ναι, ναι. (Σ5)
- [...] Δεν θεωρώ ως πούμε αναπηρία τις μαθησιακές δυσκολίες, δεν το θεωρώ αναπηρία. Ούτε τη διάσπαση προσοχής. [...] Μόνο, θεωρώ ότι αφορούν κατά κύριο λόγο την εκπαίδευση. (Σ9)

Οι αυτιστικοί θεωρήθηκαν ανάπηροι από τέσσερις φοιτητές/τριες νηπιαγωγούς και επτά τμήματος δασκάλων, αν και μία φοιτήτρια, τελειόφοιτη δασκάλα έδειχνε να έχει αμφιβολίες:

- -[...] ο αυτισμός δεν είναι αναπηρία... είναι;
- Εσύ το ορίζεις αυτό.
-[...] Ναι, μπορεί να μην είναι με τη λογική ότι δεν λειτουργεί κάποιο ζωτικό όργανο όπως είπα πριν για τους κωφούς ή κάτι τέτοιο αλλά ναι, είναι μία μορφή αναπηρίας για μένα, ναι.(Σ.1)
- -[...] Είναι δύο περιπτώσεις που είχα εγώ ήταν ένα κοριτσάκι με αυτισμό που ήταν στο φάσμα του αυτισμού και ένα άλλο παιδάκι... και τα δύο πιστοποιημένα το δεύτερο ήταν αγοράκι και ήταν με Άσπεργκερ.
- Άρα ο αυτισμός είναι αναπηρία για σένα;
-Ναι, θεωρώ ότι είναι. (Σ4)
- [...] Ο αυτισμός [...] είναι αναπηρία. (Σ2)
- [...]με Άσπεργκερ.[...] (Σ8)

Τέλος, τρεις φοιτήτριες νηπιαγωγοί που στην προηγούμενη ερώτηση μίλησαν για κοινωνική κατασκευή του όρου της αναπηρίας, ανέφεραν ότι κάθε διαφορετικότητα μπορεί να χαρακτηριστεί αναπηρία.

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων:

	Συχνότητα απαντήσεων	Συχνότητα απαντήσεων	Σύνολο
Κατηγορίες αναπηρίας	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	
Αναπτυξιακή	4	7	11

Κινητική	3	6	9
Νοητική	2	4	6
Αισθητηριακή	2	4	6
Όλες οι διαφορετικότητες	3	0	3
ΔΕΠ-Υ	1	0	1

Πίνακας 3 Ποια άτομα θεωρούνται ανάπηρα

6.1.3 Επαφή με άτομα με αναπηρία-Συναισθήματα για ανάπηρους μαθητές

Οι περισσότεροι φοιτητές/τριες ανέφεραν ότι είχαν επαφή με ανάπηρα άτομα στην προσωπική τους ζωή. Το είδος της σχέσης των φοιτητών/τριών διαφέρει από απάντηση σε απάντηση. Η πιο συνηθισμένη απάντηση ήταν ότι έχουν επαφή μέσω του οικογενειακού τους περιβάλλοντος με κάποιο ανάπηρο άτομο. Συγκεκριμένα τέσσερις φοιτητές/τριες παιδαγωγικού τμήματος δασκάλων και δύο νηπιαγωγών αναφέρθηκαν στα παραπάνω. Επίσης δύο φοιτητές/τριες νηπιαγωγοί ανέφεραν πως η επαφή τους με αναπήρους έγινε μέσω εθελοντικών δράσεων και ένας μέσω της καθημερινότητάς του. Τέσσερις φοιτητές/τριες δάσκαλοι/ες αναφέρθηκαν σε επαφή μέσω του φιλικού τους περιβάλλοντος, μέσω της εργασίας τους και από την παιδική τους ηλικία στο σχολείο. Παρακάτω καταγράφονται κάποιες από τις απαντήσεις που δόθηκαν:

- [...] στο ευρύτερο οικογενειακό μου περιβάλλον, έχουμε ένα παιδάκι με σύνδρομο Down. (Σ9)
- -Ναι, ένα άτομο που είναι στο πολύ κοντινό μου περιβάλλον, ένα άτομο με σκλήρυνση κατά πλάκας, που έχει έντονα κινητικά προβλήματα, αυτοεξυπηρέτησης, αλλά και ζητήματα έτσι, αν η ορολογία είναι σωστή, νοητικά τέλος πάντων. (Σ10)
- [...] επειδή είμαι και μέλος της ομάδας που πάει στον Ελαιώνα με τους πρόσφυγες, είχαμε εκεί αρκετά παιδάκια που είχαν κάποια αναπηρία. (Σ6)
- [...] έχουμε μια γειτόνισσα, η οποία, μένει απέναντι μας. (Σ6)
- [...] μια φίλη που γνώρισα στη Σχολή, η οποία έχει μια κινητική αναπηρία. (Σ5)
- [...] Στο σχολείο εμείς είχαμε, είχα συμμαθητή με νοητική υστέρηση και κινητικά προβλήματα. (Σ1)
- -Ναι και τα καλοκαίρια επειδή δουλεύω και με παιδιά, κάνοντας θεατρικό παιχνίδι στις διακοπές υπάρχουν τέτοιες περιπτώσεις. (Σ4)

Οι απαντήσεις σχετικά με τον τρόπο επαφής με τα ανάπηρα άτομα, συνοψίζονται στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα:

Τρόπος επαφής με άτομο με αναπηρία	Συχνότητα απαντήσεων	Συχνότητα απαντήσεων	Σύνολο
	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	
Ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον	0	3	3
Κοντινό οικογενειακό περιβάλλον	2	1	3
Εθελοντισμός	2	0	2
Μέσα από την καθημερινότητα	1	1	2
Από την παιδική ηλικία	0	2	2
Φιλικό περιβάλλον	0	1	1
Εργασιακός χώρος	0	1	1

Πίνακας 4 Τρόπος επαφής με ανάπηρα άτομα

Όλοι οι φοιτητές/τριες εκτός από έναν απάντησαν ότι ήρθαν σε επαφή με ανάπηρους μαθητές κατά την διάρκεια των σπουδών τους. Από τις απαντήσεις των φοιτητών/τριών και παρά την επαφή τους με ανάπηρα άτομα, προκύπτει ότι συχνά παρουσιάζονται ανέτοιμοι/ες, ενώ αισθάνονται άγχος στο να διαχειριστούν την μελλοντική τους τάξη, αν υπάρχουν ανάπηροι μαθητές ή μαθήτριες.

Συγκεκριμένα, σχεδόν όλοι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες (δώδεκα), ανέφεραν ότι θα έχουν άγχος στην περίπτωση που θα πρέπει διαχειριστούν ανάπηρους μαθητές και μαθήτριες στην τάξη τους:

- [...] αν θα έχω καταρχάς έναν μαθητή με αναπηρία μέσα στην τάξη μου θα έχω σίγουρα **άγχος** [...] (Σ2)
- [...] Υπάρχει μια ανασφάλεια και ένα **άγχος**, το πώς θα αντιμετωπίσω δύσκολες καταστάσεις. [...] (Σ9)
- [...] υπάρχει μεγάλη περίπτωση να αντιμετωπίσω στην πορεία μου παιδιά με διάφορες διαταραχές[...] Οπότε είναι κάτι που με **αγχώνει**. (Σ7)

Για φόβο μίλησαν δύο φοιτητές/τριες, μία του παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών και ένας των δασκάλων:

- [...] Ε... νιώθω έναν αρχικό **φόβο**. (Σ5)
- [...] και από την άλλη ενός **φόβου**. (Σ6)

Θετικές σκέψεις καταγράφηκαν από τρεις μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς, μία μελλοντική δασκάλα και δύο τμήματος νηπιαγωγών. ενώ σαν πρόκληση θεωρήθηκε από δύο φοιτητές/τριες του παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών (βλέπε πίνακα 5):

- [...] και **αγωνίας και ενθουσιασμού**. (Σ6)
- [...] θα μπορώ να ανταπεξέλθω σε αυτό[...] **δεν είναι κάτι** [...]. (Σ13)
- [...] είναι ένα ζήτημα **πρόκλησης**. (Σ6)
- [...] σαν **πρόκληση** γενικά, το να αναλάβω μια τάξη μόνος μου. (Σ8)

Υπήρξε πολύ ενδιαφέρουσα η απάντηση ενός φοιτητή δασκάλου, ο οποίος δήλωσε ότι ο ίδιος είναι ανάπηρος. Αν και δεν ανέφερε ότι θα έχει άγχος στο να έχει ανάπηρους μαθητές στην τάξη του, δήλωσε:

- [...] Εγώ ο ίδιος είμαι ένα άτομο που ήμουν για τρία χρόνια με αναπηρία άνω των 67% λόγω ενός αυτοάνοσου. [...] ένα τέτοιο άτομο ακολουθεί διαφορετικές τακτικές είναι τελείως διαφορετικό. (Σ4)

Τα συναισθήματα των φοιτητών συνοψίζονται στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα:

Συναισθήματα-στάσεις	Συχνότητα απαντήσεων	Συχνότητα απαντήσεων	Σύνολο
	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	
Άγχος	6	6	12
Θετικά συναισθήματα	2	1	3
Φόβος	1	1	2
πρόκληση	2	0	2

Πίνακας 5 Συναισθήματα για ανάπηρους μαθητές

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το κύριο συναίσθημα που εκφράζουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στην περίπτωση ύπαρξης ανάπηρου μαθητή ή μαθήτριας στην τάξη τους, είναι το άγχος. Φαίνεται πως η κυριότερη αιτία είναι η αίσθηση τους ότι δεν είναι προετοιμασμένοι και κατάλληλα εκπαιδευμένοι αφού σε αυτό αναφέρθηκαν πέντε φοιτητές/τριες του παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών και δύο τμήματος δασκάλων. Παράλληλα, η έλλειψη κατάλληλων υποδομών θεωρήθηκε πηγή άγχους από δύο φοιτητές/τριες του παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών:

- [...] άγχος και αγωνία για το αν θα μπορέσω να το διαχειριστώ, διότι δεν ξέρω αν έχω τη γνώση αυτή τη στιγμή την θέληση σίγουρα την έχω αλλά δεν έχω την επάρκεια. (Σ2)
- Και σε υποδομές και σε επιμορφώσεις και σε εξειδίκευση. (Σ8)

Επίσης, τέσσερις φοιτητές/τριες του παιδαγωγικού τμήματος δασκάλων απάντησαν, πως τους αγχώνει το θέμα των ικανοτήτων των μαθητών, δηλαδή τι θα μπορούν να κάνουν και τι όχι.

- [...] δεν υπάρχει ομοιογένεια ότι, λέγοντας ανάπηροι μαθητές θεωρούμε ότι έχουν άλλες ικανότητες ή ειδικές ικανότητες ή κάποιοι μειωμένες ικανότητες. Οπότε θεωρώ ότι αυτό για μένα είναι μία πηγή άγχους σαν μελλοντική εκπαιδευτικός. (Σ1)

Επίσης, πηγές άγχους φαίνεται να είναι για δύο φοιτητές-ενός δασκάλου και μίας νηπιαγωγού-τμημάτων, αν τα παιδιά θα μπορούν να συνυπάρξουν ομαλά με τον ανάπηρο μαθητή ή αν ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να επικοινωνήσει με τον ανάπηρο μαθητή, απάντηση που δόθηκε από έναν φοιτητή, μελλοντικό δάσκαλο.

- [...] Αυτό θα με δυσκόλευε [...] Η συνύπαρξη μεταξύ των μαθητών. (Σ5)
- [...] το άγχος που θα νιώσεις ή δε θα νιώσεις είναι η επικοινωνία που έχεις με τα παιδιά. (Σ1)

Τέλος, δύο φοιτητές/τριες του παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών αναφέρθηκαν στο φόβο ματαίωσης που θα ένιωθαν, σε περίπτωση που δε θα κατάφερναν να συμπεριλάβουν τους ανάπηρους μαθητές και ανάπηρες μαθήτριες στην τάξη τους:

- [...] δεν θέλω [...] την ματαίωση [...] (Σ6)

Πηγές άγχους	Συχνότητα απαντήσεων	Συχνότητα απαντήσεων	Σύνολο
--------------	----------------------	----------------------	--------

	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	
Έλλειψη κατάρτισης-γνώσεων	5	3	8
Οι ικανότητες των μαθητών	0	4	4
Έλλειψη υποδομών	2	0	2
Συνύπαρξη των παιδιών	1	1	2
Φόβος ματαίωσης	2	0	2
Επικοινωνία εκπαιδευτικού με μαθητές	0	1	1

Πίνακας 6 Πηγές άγχους για τη διδασκαλία ανάπηρων μαθητών

6.2 Ενταξιακή εκπαίδευση

Στην ενότητα αυτή περιλαμβάνονται οι απόψεις των φοιτητών/τριών για την ενταξιακή εκπαίδευση και ποιους αφορά. Έπειτα, καταγράφονται οι απόψεις για το κατάλληλο πλαίσιο εκπαίδευσης για ανάπηρους μαθητές και οι προϋποθέσεις ένταξής τους στο γενικό σχολείο. Έπειτα, παρουσιάζονται οι απόψεις για τον σκοπό της ενταξιακής εκπαίδευσης, και τα κριτήρια που θεωρούν απαραίτητα προς την επίτευξή της. Τέλος παρουσιάζονται οι αντιλήψεις των φοιτητών/τριών για τη σχέση των εννοιών της ενταξιακής εκπαίδευσης και της ειδικής εκπαίδευσης.

6.2.1 Προσδιορισμός Ενταξιακής εκπαίδευσης

Στο ερώτημα αναφορικά με τον προσδιορισμό της ενταξιακής εκπαίδευσης η πλειοψηφία των φοιτητών και φοιτητριών την προσέγγισε ως την εκπαίδευση που στοχεύει στην σχολική ένταξη και ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών ανεξαιρέτως, στο σχολικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα πέντε φοιτητές/τριες παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών και ένας τμήματος δασκάλων αναφέρθηκαν στο παρακάτω:

- [...] Είναι η εκπαίδευση που προσπαθεί να εντάξει όλα τα παιδιά μέσα σε αυτή ανεξαρτήτως δυσκολίας... όλα τα παιδιά ναι... όλα τα παιδιά. (Σ2)

Επίσης, δύο φοιτήτριες δασκάλες συνέδεσαν την ενταξιακή εκπαίδευση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και όχι μόνο με το σχολείο. Για παράδειγμα:

- [...] Ναι... φαντάζομαι ότι είναι εκπαίδευση που είναι προσανατολισμένη σε μία συλλογικότερη συνεισφορά στην κοινωνία [...] στην αίσθηση του ανήκειν για όλα τα άτομα σε κάθε σύνολο στο οποίο ανήκουν σχολείο, οικογένεια, κοινωνία, δουλειά. (Σ1)

Δύο ακόμη φοιτήτριες, μία από κάθε τμήμα, μίλησαν χρησιμοποιώντας τους όρους απορρόφηση και ενσωμάτωση των ανάπηρων μαθητών/τριών στο σχολείο. Ενδεικτικά:

- [...] Είναι εκπαιδευτικές δράσεις στις οποίες και παρεμβάσεις με τις οποίες το σχολικό περιβάλλον προσπαθούν να ενσωματώσουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες και να εμπλέξουν και τους γενικούς μαθητές γενικού πληθυσμού μαθητές αλλά και τους ειδικούς μαθητές. (Σ3)

Κάποιες άλλες προσπάθειες προσδιορισμού της έννοιας της ενταξιακής εκπαίδευσης δόθηκαν από δύο φοιτήτριες δασκάλες που την όρισαν ότι ως την εκπαίδευση και τη συμπερίληψη του ανάπηρου ατόμου. Τέλος, ορίστηκε από μία φοιτήτρια παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών σαν η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάνω σε ενταξιακά θέματα και από μία ακόμα ως η εκπαίδευση που στοχεύει στην απαλοιφή του στίγματος (βλ. Πίνακα 9). Ενδεικτικές απαντήσεις:

- -Μια ενότητα που δημιουργείται στο χώρο της εκπαίδευσης βασίζεται στο πώς θα βοηθηθεί κάθε άτομο με αναπηρία. (Σ7)
- [...] σαν αυτό που λέγαμε πριν, σαν το σχολείο της συμπερίληψης. Δηλαδή με κάποιο τρόπο τα άτομα με αναπηρίες να υπάρχουν σε ένα γενικό σχολείο και κάπου να λειτουργούν αυτόνομα και σε άλλο βαθμό να λειτουργούν ενταγμένα. (Σ5)
- -Ενταξιακή εκπαίδευση ως προς τους εκπαιδευτικούς θα μπορούσε να είναι ας πούμε δηλαδή να κάνουν σεμινάριο πώς να εντάσουν δηλαδή μαθητές σε μία τάξη. (Σ13)
- [...] Να μην υπάρχουν παιδιά που στιγματίζονται. (Σ10)

Οι απαντήσεις των φοιτητών συνοψίζονται στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα:

Προσδιορισμός Ενταξιακής εκπαίδευσης	Συχνότητα απαντήσεων	Συχνότητα απαντήσεων	Σύνολο
	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	

Ένταξη όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία	5	1	6
Εκπαίδευση που εντάσσει στην κοινωνία	0	2	2
Απορρόφηση-Ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρία	1	1	2
Εκπαίδευση για ανάπηρο άτομο	0	1	1
Συμπερίληψη ανάπηρων παιδιών	0	1	1
Εκπαίδευση εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση	1	0	1
Απαλοιφή στίγματος	1	0	1

Πίνακας 7 Προσδιορισμός Ενταξιακής Εκπαίδευσης

6.2.2 Ποιους αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση

Στη συγκεκριμένη ερώτηση, για το ποιους αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση, δόθηκαν ποικίλες απαντήσεις. Και οι δεκατέσσερις φοιτητές και φοιτήτριες του δείγματος δήλωσαν πως αφορά τους μαθητές. Πέρα από αυτό, αρκετές απαντήσεις αφορούσαν την σχολική κοινότητα στην οποία αναφέρθηκαν τρεις φοιτητές/τριες του παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών και δύο δασκάλων. Επίσης δόθηκε ως απάντηση ότι αφορά όλους τους ανθρώπους από δύο φοιτητές/τριες κάθε τμήματος, ενώ δύο φοιτητές/τριες, ένας από κάθε τμήμα, ανέφεραν ότι αφορά και την εκπαιδευτική πολιτική του κράτους (βλ. Πίνακα). Ενδεικτικά:

- [...] Αφορά όλη τη σχολική κοινότητα, εκπαιδευτικούς, διευθυντές, συμβούλους, γονείς αλλά και τους ίδιους τους μαθητές.[...] (Σ3)
- [...] Ουσιαστικά το σχολείο είναι μια μικρή κοινότητα που είναι υποδιαίρεση της κοινωνίας μας, είναι μια μικρή κοινωνία. Οπότε έχει πάρα πολλά, πάρα πολλά βελάκια που δείχνουν τους παράγοντες σε αυτό. Οπότε μπορείς να εντάξεις τους γονείς, μπορείς να εμπλέξεις και τους άλλους εκπαιδευτικούς και να κάνεις κάτι κοινό. (Σ6)
- [...] όλους τους ανθρώπους προφανώς. (Σ10)
- [...] Καταρχάς την πολιτική της εκπαίδευσης αυτό δηλαδή που σχεδιάζεται σαν εκπαίδευση από το κράτος, από τους υπευθύνους ... ε.....να το αφορά όλο αυτό και την κοινωνία ολόκληρη... (Σ1)

Οι απαντήσεις των φοιτητών συνοψίζονται στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα:

Ποιους αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση	Συχνότητα απαντήσεων	Συχνότητα απαντήσεων	Σύνολο
	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΑΣΚΑΛΩΝ	
Τους μαθητές	7	7	14
Την σχολική κοινότητα	3	2	5
Όλους τους ανθρώπους	2	2	4
Την εκπαιδευτική πολιτική	1	1	2

Πίνακας 8 Ποιους αφορά η Ενταξιακή Εκπαίδευση

Όπως αναφέρθηκε και οι δεκατέσσερις φοιτητές/τριες δήλωσαν πως η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά τους μαθητές/τριες. Τους ζητήθηκε να προσδιορίσουν σε ποιους συγκεκριμένα μαθητές/τριες αναφέρονται. Πέντε φοιτητές/τριες του παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών και δύο δασκάλων αναφέρθηκαν στους πρόσφυγες ή τους/τις μαθητές/τριες από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο. Για παράδειγμα:

- [...] (ενν. παιδιά) που είναι προσφυγάκια και είτε μπαίνουν σε κάποιο νηπιαγωγείο, είτε σε σχολείο ΔΙΕΠ[...]. (Σ6)

Πέντε φοιτητές/τριες, ένας/μία παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών και πέντε δασκάλων, μίλησαν και για ανάπηρα παιδιά, μία φοιτήτρια του ΠΤΔΕ δήλωσε πως η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά τα παιδιά του ειδικού αλλά και του γενικού σχολείου, ενώ μία απάντηση από φοιτήτρια ίδιου τμήματος αφορούσε τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς (βλ. Πίνακα 11). Διαβάζουμε:

- [...] παιδιά με [...] ας πούμε με αναπηρία όπως είπαμε πριν. (Σ4)
- [...] η ενταξιακή εκπαίδευση θεωρώ ότι αφορά και παιδιά που έχουν κάποια αναπηρία. (Σ6)
- [...] Και της ειδικής και γενικής. Δηλαδή εντάσσουμε τους μαθητές με αναπηρία η και το ανάποδο. (Σ3)
- [...] και η συμπεριφορά θεωρώ ότι θα μπορούσε να είναι...δηλαδή θεωρώ ότι τους αφορά (ενν.τα παιδιά) η ένταξη με κάποιον τρόπο. (Σ1)
- [...] Όλα, τα παιδιά που φοιτούν δηλαδή στα σχολεία. (Σ8)

Τέλος, τρεις φοιτητές/τριες παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών και ένας τελειόφοιτος δάσκαλος υποστήριξαν ότι αφορά όλα τα παιδιά χωρίς καμία διαφοροποίηση.

Οι απαντήσεις των φοιτητών/τριών συνοψίζονται στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα:

Ποιους/ες μαθητές/τριες αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση	Συχνότητα απαντήσεων	Συχνότητα απαντήσεων	Σύνολο
	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	
Πρόσφυγες-διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες	5	2	7
Ανάπηρους μαθητές	1	5	6
Όλα τα παιδιά χωρίς καμία διαφοροποίηση	3	1	4
Παιδιά και του γενικού και του ειδικού σχολείου	0	1	1
Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς	0	1	1

Πίνακας 9 Ποιους/ες μαθητές/τριες αφορά η Ενταξιακή Εκπαίδευση

6.2.3 Σκοποί Ενταξιακής Εκπαίδευσης

Στην ερώτηση που αφορούσε τον βασικό σκοπό της ενταξιακής εκπαίδευσης, οι τελειόφοιτοι/ες φοιτητές/τριες έδωσαν πληθώρα απαντήσεων. Οι δύο πιο συνηθισμένες απαντήσεις ήταν α) ότι στοχεύει στην αποδοχή της διαφορετικότητας και β) στην κοινωνικοποίηση του ατόμου. Πιο αναλυτικά:

Έξι φοιτητές/τριες, πέντε παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών και ένας/μία τμήματος δασκάλων, μίλησαν για την αποδοχή της διαφορετικότητας:

- [...] με την έννοια όμως της ειλικρινούς αποδοχής και του σεβασμού απέναντι σε άτομα, όχι μόνο άτομα με αναπηρία, είπαμε απέναντι σε άτομα με διαφορετικότητα. (Σ5)

Πέντε αναφέρθηκαν στον στόχο της κοινωνικοποίησης του μαθητή και συγκεκριμένα ένας/μία φοιτητής/τρια παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών και τέσσερις φοιτητές/τριες δασκάλους/ες:

- [...] Στο να υπάρχουμε σε μία κοινωνία και να κοινωνικοποιούμαστε και να δρούμε μέσα σε αυτή. (Σ1)
- [...] να το βοηθήσει να κοινωνικοποιηθεί. (Σ12)

Από εκεί και πέρα υπήρξαν απαντήσεις που ακούστηκαν λιγότερες φορές. Δύο φοιτητές/τριες, ένας/μία από κάθε τμήμα, μίλησαν για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του ατόμου, άλλοι δύο τμήματος νηπιαγωγών, έθεσαν στόχο την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στο σχολείο. Επίσης, δύο απαντήσεις φοιτητών/τριών τμήματος δασκάλων ανέφεραν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση έχει σαν στόχο να παρέχει επάρκεια γνώσεων στα παιδιά και δύο ακόμα φοιτητές/τριες ίδιου τμήματος, δήλωσαν ότι στοχεύει στο να εξασφαλίσει ένα καλύτερο μέλλον στους μαθητές και στις μαθήτριες. Ενδεικτικά:

- [...], ώστε να αισθανθούνε μία κάποια αυτοπεποίθηση. (Σ3)
- [...] να μην περιθωριοποιεί παιδιά και να δίνει σε όλους ισότιμες ευκαιρίες. (Σ8)
- [...] το άτομο να ανταποκριθεί από μόνος του καλύτερα μελλοντικά. (Σ4)
- [...] να μπορέσουν να φτάσουν στο απόγειο ας πούμε των δυνατοτήτων τους [...] Στο να γίνουν αύριο – μεθαύριο ενεργοί πολίτες της κοινωνίας αυτά τα παιδιά. (Σ9)

Ενδιαφέρον είχε η απάντηση μίας φοιτήτριας δασκάλας που ανέφερε ότι στόχος της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι μία γενικότερη αλλαγή συνείδησης στην κοινωνία:

- [...] νομίζω ότι είναι η αλλαγή συνείδησης [...](Σ3)

Οι απαντήσεις των φοιτητών/τριών συνοψίζονται στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα:

Σκοποί Ενταξιακής Εκπαίδευσης	Συχνότητα απαντήσεων	Συχνότητα απαντήσεων	Σύνολο
	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	
Αποδοχή διαφορετικότητας	5	1	6

Κοινωνικοποίηση του ατόμου	1	4	5
Αυτοπεποίθηση του ατόμου	1	1	2
Ισότιμες ευκαιρίες για όλους	2	0	2
Καλύτερο μέλλον για τα άτομα	0	2	2
Επάρκεια γνώσεων για τα παιδιά	0	2	2
Αλλαγή συνείδησης	0	1	1

Πίνακας 10 Σκοπός Ενταξιακής Εκπαίδευσης

6.2.4 Κατάλληλη σχολική δομή για ανάπηρα παιδιά

Η συγκεκριμένη ερώτηση αποτέλεσε ένα σημείο ιδιαίτερης δυσκολίας για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, οι οποίοι/ες κυρίως μέσα από την εμπειρία τους στις πρακτικές ασκήσεις προσπάθησαν να δώσουν απαντήσεις. Διαφάνηκε αρχικά η άποψη ότι ένα σχολείο για όλους είναι η κατάλληλη προσέγγιση, διαφάνηκε όμως και η διάσταση ανάμεσα στο πρέπει και στο τι μπορεί να γίνει τελικά από δύο φοιτητές/τριες τμήτος δασκάλων. Οι βασικότεροι προβληματισμοί τους αφορούσαν το αν θα μπορούν κάποια παιδιά να ανταπεξέλθουν γνωστικά και την έλλειψη κατάλληλων υποδομών:

- [...] Καταλαβαίνω ότι η τάση είναι η ένταξη, ότι πρέπει να εργαζόμαστε σε μία κοινωνία που είμαστε όλοι μαζί, από την άλλη γνωστικά.... δεν ξέρω αν ένα γενικό σχολείο πάντα βοηθάει [...] έχω πολλά ηθικά διλήμματα [...] δηλαδή δεν έχω καταλήξει. (Σ1)
- [...] Κανονικά το καλύτερο, το ιδανικότερο, θα ήταν ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Αλλά επειδή δεν υπάρχει αυτή η υποδομή στην Ελλάδα, θεωρώ ότι θα πρέπει να τα χωρίσουμε. (Σ7)

Τέσσερις φοιτητές/τριες παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών και πέντε τελειόφοιτοι/ες δάσκαλοι/ες υποστήριξαν ότι η φοίτηση ενός ανάπηρου μαθητή στο γενικό σχολείο εξαρτάται από το είδος και τον βαθμό της αναπηρίας. Αρκετοί/ες από αυτούς χρησιμοποίησαν την κατηγοριοποίηση του τυπικά αναπτυσσόμενου μαθητή ή όχι. Σαν παραδείγματα παιδιών που δεν μπορούν να ενταχθούν στο γενικό σχολείο αναφέρθηκαν τα παιδιά με βαρύ αυτισμό και βαριές ψυχικές διαταραχές:

- [...] τώρα αυτή είναι μία δύσκολη ερώτηση γιατί κατά τη γνώμη μου τα παιδιά που έχουν αναπηρία δεν είναι εύκολο να πάνε σε ένα κανονικό σχολείο για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές... ας το πω έτσι ...χρειάζονται σε κάποιες περιπτώσεις, δύσκολες περιπτώσεις [...]ένα ειδικό σχολείο. (Σ2)

- [...] μπορεί να υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που να μην μπορούν να ενταχθούν στο Γενικό Πλαίσιο. (Σ4)
- [...] Από το βαθμό της αναπηρίας και από την αναπηρία. (Σ1)
- -Εξαρτάται από την αναπηρία πιστεύω[...]Βαρύς αυτισμός, ψυχικές διαταραχές αλλά βαριές ψυχικές διαταραχές, θεωρώ ότι θα έπρεπε να είναι σε άλλο πλαίσιο. (Σ7)

Επίσης, τρεις φοιτητές/τριες του παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών εξέφρασαν την άποψη ότι όλοι οι μαθητές και μαθήτριες θα πρέπει να φοιτούν στο ίδιο σχολείο. Υποστήριξαν πως τα ειδικά σχολεία θα πρέπει να σταματήσουν να υπάρχουν καθώς προωθούν μία μορφή περιθωριοποίησης και στιγματισμού. Μίλησαν για την υποχρέωση των εκπαιδευτικών να εντάσσουν όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες στην τάξη τους:

- [...] Για μένα τα σχολεία ειδικής αγωγής, θεωρώ ότι είναι μια μορφή γκέτο,[...]. Η κάθε τάξη είναι ειδική, γιατί απαρτίζεται από διαφορετικά παιδιά. (Σ6)
- [...] Το γενικό σχολείο όχι της περιθωριοποίησης, αλλά της συμπερίληψης. (Σ10)
- [...] Κανένα παιδί σε διαφορετικό πλαίσιο. (Σ8)

Για ένα σχολικό συγκρότημα το οποίο να περιλαμβάνει ειδικούς χώρους που προορίζονται για υποστήριξη συγκεκριμένων ομάδων παιδιών μίλησε μια φοιτήτρια δασκάλα:

- [...] Ιδανικά θα μπορούσα να φανταστώ ένα τεράστιο σχολείο στο οποίο να υπήρχαν εξειδικευμένοι χώροι οι οποίοι να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες συγκεκριμένων ομάδων. [...] Γιατί να μην μπορεί να υπάρχει ένα σχολικό συγκρότημα το οποίο να εμπεριέχει και τα δύο στοιχεία; (Σ3)

Υπήρξε μία απάντηση μιας φοιτήτριας του παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών που εμπεριέχει πολλαπλές ερμηνείες και δεν είναι ξεκάθαρο ποια θέση υποστηρίζει τελικά, οπότε η απάντησή κρίθηκε ασαφής.

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων:

Κατάλληλο σχολικό πλαίσιο για ανάπηρους μαθητές	Συχνότητα απαντήσεων	Συχνότητα απαντήσεων	Σύνολο
	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ	

	ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	
Γενικό ή ειδικό σχολείο ανάλογα με την αναπηρία	4	5	9
Γενικό σχολείο	3	0	3
Αμφιβολίες για την επιλογή πλαισίου	0	2	2
Ενιαίο σχολικό συγκρότημα	0	1	1
Ασαφής απάντηση	0	1	1

Πίνακας 11 Κατάλληλο σχολικό πλαίσιο για ανάπηρους μαθητές

6.2.5 Προϋποθέσεις σχολικής ένταξης ανάπηρων μαθητών

Κάποιοι από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, έθεσαν προϋποθέσεις για την ένταξη των ανάπηρων μαθητών και μαθητριών στο γενικό σχολείο, ανάμεσα στις οποίες οι βασικότερες είναι η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού ώστε να έχει την θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση πάνω στην ενταξιακή εκπαίδευση, άποψη που ακούστηκε από τέσσερις φοιτητές/τριες, δύο του παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών και δύο τμήματος δασκάλων. Ομοίως κατανεμήθηκαν οι απαντήσεις που ανέφεραν την ανάγκη ύπαρξης κατάλληλων υποδομών. Υπήρξε και μία απάντηση που αφορούσε στη γενική εικόνα του μαθητή ή μαθήτριας τόσο γνωστικά όσο και κοινωνικά, από έναν φοιτητή δάσκαλο, στην αναδιοργάνωση του συστήματος εκπαίδευσης από μία φοιτήτρια παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών, αλλά και στην αλλαγή ιδεολογίας αντιλήψεων των εκπαιδευτικών από έναν φοιτητή, μελλοντικό δάσκαλο. Χαρακτηριστικά, οι συμμετέχοντες/ουσες είπαν:

- [...] την επιμόρφωση που μπορεί να έχει ένας δάσκαλος σε ένα γενικό σχολείο όσον αφορά την ειδική εκπαίδευση.[...] (Σ7)
- [...] δεν θεωρώ ότι ένα γενικό σχολείο είναι κατάλληλο για όλους δεν μπορώ να πω ότι μπορούμε να ενσωματώσουμε σε ένα πλαίσιο [...] όταν σε ένα σχολείο δεν υπάρχουν κατάλληλες υποδομές [...] Η κατάρτιση που έχουμε εμείς ως εκπαιδευτικοί αν δεν έχω δεν κάνω δηλαδή επιμόρφωση. (Σ13)
- (εξαρτάται από) [...] τη μαθησιακή πορεία, κοινωνική του εξέλιξη [...] (Σ4)
- [...] θεωρώ ότι...τέλος πάντων, όλο το εκπαιδευτικό μας σύστημα, θεωρώ ότι πρέπει να αναδιαμορφωθεί. (Σ6)
- [...] Θέμα κουλτούρας, ιδεολογίας [...] στον τρόπο που θα τα προσεγγίζει. (Σ5)

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων/σών:

Προϋποθέσεις για την σχολική ένταξη των ανάπηρων μαθητών στο γενικό σχολείο	Συχνότητα απαντήσεων	Συχνότητα απαντήσεων	Σύνολο
	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	
Η επιμόρφωση/εκπαίδευση του εκπαιδευτικού	2	2	4
Υποδομές	2	2	4
Η γενική εικόνα του μαθητή	0	1	1
Αναδιοργάνωση εκπαιδευτικού συστήματος	1	0	1
Κουλτούρα-ιδεολογία του εκπαιδευτικού	0	1	1

Πίνακας 12 Προϋποθέσεις για την σχολική ένταξη των ανάπηρων μαθητών στο γενικό σχολείο

6.2.6 Προσδιορισμός ειδικής εκπαίδευσης και τι την διαφοροποιεί από την ενταξιακή εκπαίδευση

Στην ερώτηση για τον προσδιορισμό της ειδικής εκπαίδευσης φάνηκε ότι σχεδόν όλοι οι φοιτητές/τριες συμφωνούν πως είναι η εκπαίδευση που απευθύνεται σε κάποιες ιδιαίτερες ομάδες παιδιών, όπως οι ανάπηροι μαθητές. Λίγοι-κυρίως φοιτητές και φοιτήτριες τμήματος νηπιαγωγών-ανέφεραν πως η ειδική εκπαίδευση είναι μία διαδικασία κατηγοριοποίησης και διαχωρισμού του μαθητικού πληθυσμού, ενώ ένας φοιτητής δάσκαλος την θεωρεί εξέλιξη της γενικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα:

Έντεκα φοιτητές/τριες, τέσσερις παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών και επτά τμήματος δασκάλων απάντησαν πως αφορά σε ιδιαίτερες ομάδες μαθητών:

- [...] ειδική εκπαίδευση είναι ε... η αγωγή που αφορά ή είναι προσανατολισμένη σε ιδιαίτερες ανάγκες ή ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων. (Σ1)
- [...] Ό,τι αναφέρεται στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες [...] Δηλαδή έχει να κάνει με έναν διαφορετικό τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά. (Σ5)
- [...] όρος ειδική εκπαίδευση είναι ένας όρος που απευθύνεται αποκλειστικά σε μια ομάδα παιδιών που έχουν ως πούμε ένα χαρακτηριστικό, που είναι ΑΜΕΑ [...] (Σ8)

Τέσσερις φοιτητές/τριες, δύο παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών και δύο δασκάλων μίλησαν για μία διαδικασία κατηγοριοποίησης:

- *Η ειδική εκπαίδευση πιο πολύ είναι η νομοθεσία, τα κριτήρια σε ποια κατηγορία θα ενταχθεί το κάθε παιδί ανάλογα με τη δυσκολία του. (Σ2)*

Ένας φοιτητής δάσκαλος μίλησε για μία εκπαίδευση που είναι εξέλιξη της γενικής εκπαίδευσης:

- *[...] διαφορετική αγωγή θα έλεγα δηλαδή εξέλιξη της αγωγής [...] θα έλεγα εξέλιξη αυτού που ονομάζουμε γενική αγωγή [...] (Σ4)*

Τέλος, υπήρξε μία φοιτήτρια παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών που δεν δέχτηκε να προσδιορίσει τον όρο ειδική εκπαίδευση και ανέφερε ότι είναι ένας όρος που πρέπει να καταργηθεί:

- *Η ειδική εκπαίδευση για μένα, είναι ένας όρος που θα πρέπει να σταματήσει να υφίσταται γιατί θεωρώ ότι αυτομάτως εξειδικεύει μια μερίδα μαθητών. Όπως είπα και πριν, δημιουργείς ένα γκέτο.[...]ειδική τάξη είναι κάθε τάξη. (Σ6)*

Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζουν τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

Προσδιορισμός Ειδικής Εκπαίδευσης	Συχνότητα απαντήσεων	Συχνότητα απαντήσεων	Σύνολο
	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	
Εκπαίδευση που αφορά σε ιδιαίτερες ομάδες	4	7	11
Κατηγοριοποίηση	2	2	4
Εξέλιξη της γενικής εκπαίδευσης	0	1	1
Όρος που δε πρέπει να υφίσταται	1	0	1

Πίνακας 13 Προσδιορισμός της Ειδικής Εκπαίδευσης

Η επόμενη ερώτηση για το αν η ενταξιακή εκπαίδευση διαφοροποιείται από την ειδική εκπαίδευση και αν ναι, σε ποια σημεία, φάνηκε να μπερδεύει αρκετά τους φοιτητές και τις φοιτήτριες. Για παράδειγμα:

- [...] δεν είναι το ίδιο αλλά... δεν ξέρω αν μπορώ να το εξηγήσω εντελώς...δεν είμαι σίγουρη... (Σ1)

Αρχικά, οι φοιτητές/τριες απάντησαν για το αν θεωρούν ότι ειδική εκπαίδευση και ενταξιακή εκπαίδευση είναι το ίδιο πράγμα ή όχι. Οχτώ φοιτητές/τριες, δύο τμήματος δασκάλων και έξι παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών απάντησαν ότι είναι κάτι εντελώς διαφορετικό. Πέντε φοιτητές/τριες τμήματος νηπιαγωγών ανέφεραν ότι είναι δύο κλάδοι που συνδέονται και συνεργάζονται και δύο φοιτητές από κάθε τμήμα υποστήριξαν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μέρος της ειδικής εκπαίδευσης:

- [...] διαφορετική αγωγή θα έλεγα δηλαδή εξέλιξη της αγωγής [...] θα έλεγα εξέλιξη αυτού που ονομάζουμε γενική αγωγή [...] νομίζω... ότι από μόνη της η ειδική εκπαίδευση δεν είναι μία ενταξιακή διαδικασία; (Σ4)

Στη συνέχεια, οι φοιτητές/τριες που απάντησαν προηγουμένως ότι ειδική εκπαίδευση και ενταξιακή εκπαίδευση είναι διαφορετικές διαδικασίες, ρωτήθηκαν για τα σημεία που θεωρούν ότι υπάρχει αυτή η διαφορά. Οι περισσότερες απαντήσεις (τέσσερις), των φοιτητών/τριών παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών ήταν ότι η ειδική εκπαίδευση είναι μία διαδικασία περιθωριοποίησης μαθητών/τριών. Στην έννοια της κατηγοριοποίησης από πλευράς της ειδικής εκπαίδευσης αναφέρθηκαν δύο φοιτητές/τριες δάσκαλοι/ες. Επίσης δύο φοιτητές/τριες, ένας/μία παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών και ένας/μία των δασκάλων εξέφρασαν την άποψη ότι η ειδική εκπαίδευση απευθύνεται σε πιο σοβαρές αναπηρίες από την ενταξιακή εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα:

Η ειδική εκπαίδευση περιθωριοποιεί:

- [...] Είναι κάτι που περιθωριοποιεί. (Σ8)
- [...] η ενταξιακή εκπαίδευση δεν σκοπεύει στο να βγάλει από τη γενική αντιθέτως πρέπει το παιδί να μείνει στο γενικό σχολείο και εκεί πρέπει να είναι όλα τα παιδιά από την άλλη η ειδική εκπαίδευση....[...] (Σ14)

- [...] ένα τεράστιο «τσουβαλιάζουμε» να χωρέσει εκεί μέσα το οτιδήποτε δεν κάθεται στην τυπική ανάπτυξη. (Σ8)

Η ειδική εκπαίδευση κατηγοριοποιεί:

- [...] Η ειδική εκπαίδευση πιο πολύ [...] κατηγοριοποιεί στην ουσία. Πιο πολύ πώς θα τα βάλει και μέσα την τάξη... ανεξαρτήτως της δυσκολίας. (Σ2)
- [...] Βασικά ειδική εκπαίδευση μάλλον είναι η μελέτη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, η κατηγοριοποίηση τους οι τρόποι αντιμετώπισής τους [...] (Σ1)

Η ειδική εκπαίδευση είναι για πιο «δύσκολες» περιπτώσεις:

- [...] θεωρώ ότι ένα παιδί που έχει δυσλεξία δεν μπορεί να θεωρείται ειδική εκπαίδευση αυτό. [...] Δηλαδή χρειάζεται μια μικρή βοήθεια από τον δάσκαλο, αυτό και μόνο. Αλλά όχι ότι θα το έκρινε ότι χρειάζεται ειδική εκπαίδευση [...] (Σ7)

Τέλος, από μία φορά δόθηκαν οι εξής απαντήσεις: α) η ειδική εκπαίδευση είναι λιγότερο στοχευμένη διαδικασία, β) η ειδική εκπαίδευση είναι πιο θεωρητική, γ) η ειδική εκπαίδευση ασχολείται κυρίως με την διάγνωση, δ) η ειδική εκπαίδευση αφορά μόνο τα ειδικά σχολεία και ε) η ειδική εκπαίδευση εμπεριέχει μία διαφορετική νοοτροπία σε σχέση με την ενταξιακή εκπαίδευση. Η πρώτη, δεύτερη και τέταρτη απάντηση δόθηκε από τρεις φοιτητές/τριες δασκάλους/ες και η τρίτη και πέμπτη απάντηση από δύο φοιτητές/τριες παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών. Ενδεικτικά:

- [...] Η Ένταξη νομίζω ότι είναι κάτι το πιο παρεμβατικό και κάτι το οποίο θα πρέπει να εμπεριέχεται στην ειδική εκπαίδευση... δηλαδή πιστεύω ότι είναι κάτι πιο στοχευμένο η ένταξη, αλλά τη θεωρώ ταυτοχρόνως και προϋπόθεση για την ειδική. (Σ3)
- [...] Και η ειδική εκπαίδευση είναι κάτι ..., ναι, είναι κάτι όντως πιο θεωρητικό. Η ενταξιακή είναι η πορεία, ο στόχος. Η ειδική εκπαίδευση σαν να είναι η ομπρέλα. Την έχει μέσα την ενταξιακή εκπαίδευση. (Σ5)
- [...] εστιάζει περισσότερο στην αναπηρία και στη διάγνωση και στο τι πάθηση έχει ο καθένας. (Σ12)
- -Σ: Ωραία, για να αντιληφθώ, για να καταλάβω αν αντιλήφθηκα σωστά, μου λες για κάποιες περιπτώσεις είναι η ενταξιακή εκπαίδευση, που είναι πιο ελαφριές; Κάπως έτσι το εννοείς;

-Ε: Όχι μόνο ελαφριές ή και πολύ βαριές, αλλά που για κάποιο λόγο έχουν κρίνει ότι θα πρέπει να είναι στο πλαίσιο του σχολείου γενικής ας πούμε [...]

-Σ: Α, εννοείς ότι η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά τα γενικά σχολεία;

-Ε: Ναι.

-Σ: Ενώ η ειδική εκπαίδευση είναι αποκλειστικά στα ειδικά;

-Ε: Ναι. (Σ7)

➤ [...] Είναι [...] διαφορετική νοοτροπία [...] (Σ10)

Οι παρακάτω πίνακες συνοψίζουν τις κατηγορίες των απαντήσεων των συμμετεχόντων

Σχέση ενταξιακής εκπαίδευσης και ειδικής εκπαίδευσης	Συχνότητα απαντήσεων	Συχνότητα απαντήσεων	Σύνολο
	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	
Διαφοροποιούνται	6	2	8
Συνεργάζονται-συνδέονται	0	5	5
Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μέρος της ειδικής εκπαίδευσης	1	1	2

Πίνακας 14 Η σχέση της ενταξιακής εκπαίδευσης με την ειδική εκπαίδευση

Διαφοροποίηση ενταξιακής εκπαίδευσης από ειδική εκπαίδευση	Συχνότητα απαντήσεων	Συχνότητα απαντήσεων	Σύνολο
	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	
Η ειδική εκπαίδευση περιθωριοποιεί	4	0	4
Η ειδική εκπαίδευση κατηγοριοποιεί τους/τις μαθητές/τριες	0	2	2
Η ειδική εκπαίδευση αφορά σε πιο σοβαρές αναπηρίες	1	1	2
Η ειδική εκπαίδευση είναι λιγότερο στοχευμένη	0	1	1
Η ειδική εκπαίδευση είναι πιο	0	1	1

θεωρητική			
Η ειδική εκπαίδευση ασχολείται κυρίως με τη διάγνωση	1	0	1
Η ειδική εκπαίδευση αφορά σε ειδικά σχολεία	0	1	1
Η ειδική εκπαίδευση εμπεριέχει διαφορετική νοοτροπία	1	0	1

Πίνακας 15 Σε τι διαφοροποιείται η ειδική εκπαίδευση από την ενταξιακή εκπαίδευση

6.3 Παράγοντες που εμποδίζουν την ενταξιακή εκπαίδευση

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απόψεις των φοιτητών/τριών για τους παράγοντες εκείνους που εμποδίζουν κατά τη γνώμη τους το άτομο από το να ενταχθεί στη τάξη, αλλά και ποιες είναι κατά τη γνώμη τους οι προϋποθέσεις για να συντελεστεί η ενταξιακή εκπαίδευση. Τέλος, καταγράφονται οι προτάσεις τους, ως μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί αναφορικά με το τι θα έκαναν οι ίδιοι/ες και ποιες ενταξιακές πρακτικές θα χρησιμοποιούσαν στις μελλοντικές τους τάξεις.

6.3.1 Παράγοντες που εμποδίζουν την ενταξιακή εκπαίδευση

Υπήρξε μεγάλη ποικιλία απαντήσεων από τους φοιτητές/τριες όταν τους τέθηκε η ερώτηση για τους παράγοντες που κατά τη γνώμη τους εμποδίζουν την ενταξιακή εκπαίδευση. Οι απόψεις των φοιτητών/τριών δομήθηκαν στις εξής κατηγορίες:

A. Εκπαιδευτική Πολιτική-Κράτος

Οι περισσότερες απαντήσεις (οχτώ), τέσσερις από τους φοιτητές/τριες του παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών και τέσσερις από τους φοιτητές/τριες τμήματος δασκάλων αφορούσαν την πολιτική του κράτους για την εκπαίδευση. Οι φοιτητές/τριες εξέφρασαν την άποψη ότι το κράτος δεν βοηθά πραγματικά προς μια ενταξιακή κατεύθυνση στην εκπαίδευση. Θεωρούν πως οι διακηρύξεις μένουν στην θεωρία και δεν υλοποιούνται πραγματικά. Επίσης, δήλωσαν πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πολλά περιθώρια να κινηθούν αυτόνομα. Διαβάζουμε:

- [...] Καταρχάς την πολιτική της εκπαίδευσης αυτό δηλαδή που σχεδιάζεται σαν εκπαίδευση από το κράτος, από τους υπευθύνους [...]και η εκπαιδευτική πολιτική που γενικά εφαρμόζεται. Αν δεν είναι προσανατολισμένη γενικά η πολιτική προς όλο αυτό. (Σ1)
- [...] Το νομικό πλαίσιο κατά πόσο σου δίνει την δυνατότητα. Δηλαδή ένας εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ένα συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα, δεν ξέρω κατά πόσο μπορεί να κινηθεί και αυτόνομα ένας εκπαιδευτικός, ώστε να κάνει κάτι παραπάνω, να βοηθήσει το παιδί που νομίζει ότι χρειάζεται.[...] (Σ7)

Β. Στερεότυπα-προκαταλήψεις

Πολλές επίσης απαντήσεις έθιξαν σαν εμπόδιο για την ενταξιακή εκπαίδευση τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που μπορούν να έχουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και γενικότερα η κοινωνία. Συγκεκριμένα πέντε φοιτητές και φοιτήτριες του παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών και δύο τμήματος δασκάλων ανέφεραν πως όλη η κοινωνία έχει διαποτιστεί από μία συγκεκριμένη νοοτροπία για κάποιες κοινωνικές ομάδες. Αυτό έχει κάνει και κάποιους εκπαιδευτικούς να μην έχουν απαιτήσεις από κάποιους/ες μαθητές/τριες και γενικά να μην ενδιαφέρονται για αυτούς/ές. Ενδεικτικά:

- [...] δεν αποδέχονται όλοι οι δάσκαλοι σαν να μην ενδιαφέρονται για τις εξειδικευμένες περιπτώσεις. (Σ2)
- [...] Τις αντιστάσεις που έχει από τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις, τα βιώματα του. (Σ8)
- [...] Το να βγάλεις από το κεφάλι τους αυτό το κομμάτι, ότι αυτός είναι ανάπηρος, άρα δεν μπορεί να κάνει κάτι. Η κοινωνία μας. Όπως είναι χτισμένη, δομημένη, με όποια κοινωνική σύμβαση την απαρτίζει ουσιαστικά. (Σ6)
- [...] ότι αποδεχόμαστε το αμάξι που παρκάρει πάνω στη ράμπα και δεν καλούμε τον γερανό και δεν του το σπάμε ξέρω γω. Ότι έχουμε μάθει να ανεχόμαστε τον αποκλεισμό. (Σ10)

Γ. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας

Δύο φοιτητές/τριες του παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών και πέντε από τμήμα δασκάλων έθεσαν σαν εμπόδιο την έλλειψη συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Στις απαντήσεις τους ανέφεραν πως μπορεί το σχολείο να μην ενημερώνει σωστά τους γονείς και η οικογένεια ενός ή περισσότερων

παιδιών να αντιδράσουν, κυρίως για την ύπαρξη μαθητών/τριών που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση. Κάποιες απαντήσεις:

- [...] η ελλιπής ενημέρωση, είτε από το σχολείο, είτε από τις οικογένειες πλέον των παιδιών μπορεί να εμποδίσει. (Σ1)
- [...] Σίγουρα είναι η οικογένεια μπορεί να δυσκολεύει το έργο του εκπαιδευτικού με τη στάση της. (Σ4)

Δ. Έλλειψη υποδομών και εξοπλισμού

Έξι φοιτητές/τριες, τρεις μελλοντικοί/ες δάσκαλοι/ες και τρεις του παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών θεώρησαν ότι η έλλειψη υποδομών και υλικού στα σχολεία δεν βοηθά σε μία ενταξιακή προσέγγιση της εκπαίδευσης. Σαν παράδειγμα ανέφεραν ότι μαθητές/τριες με κινητική αναπηρία μπορεί να δυσκολευτούν να εισέλθουν στο σχολείο γιατί είναι πολύ πιθανό να μην υπάρχει τρόπος να φτάσουν στην τάξη. Επίσης, πιστεύουν ότι τα περισσότερα σχολεία δεν διαθέτουν τον κατάλληλο εξοπλισμό για να χρησιμοποιήσουν κάποιες ομάδες μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ενδεικτικές απαντήσεις:

- [...] τις υποδομές, για παράδειγμα ένα παιδάκι με αναπηρία, με πρόβλημα στα πόδια, δεν υπάρχει τρόπος να ανέβει στην τάξη. (Σ2)
- [...] Εφόσον δεν υπάρχουν οι κατάλληλες χωρικές προϋποθέσεις ώστε να πάει ένα παιδί με ειδικά προβλήματα στο σχολείο του, εφόσον δεν υπάρχει υλικοτεχνικός εξοπλισμός δεν μπορεί να ανταποκριθεί και να έχει τα στοιχεία και τα δεδομένα τα οποία έχει πολύ πιο εύκολα ο γενικός πληθυσμός.(Σ3)

Ε. Ελλιπής εκπαίδευση του εκπαιδευτικού

Επίσης τρεις φοιτητές/τριες τμήματος δασκάλων και τρεις τμήματος νηπιαγωγών μίλησαν για την ελλιπή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα ενταξιακής εκπαίδευσης. Κάποιοι πρότειναν την παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων. Διαβάζουμε:

- [...] θεωρώ ότι είναι ελλιπής η κατάρτιση των εκπαιδευτικών. (Σ1)

- [...] η ελλιπής κατάρτιση η δική μου που μπορεί να υπάρχει. Θα έπρεπε δηλαδή και εγώ και η κάθε εκπαιδευτικός να κάνουνε σεμινάρια. (Σ9)

ΣΤ. Έλλειψη συνεργασίας εκπαιδευτικών

Πέντε φοιτητές και φοιτήτριες, δύο από παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών και τρεις από τμήμα δασκάλων υποστήριξαν πως κάποιοι συνάδελφοί τους, θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως εμπόδιο στην προσπάθεια τους να εφαρμόσουν μία ενταξιακή εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν ότι οι άλλοι εκπαιδευτικοί ή η διεύθυνση του σχολείου μπορεί να μην το εγκρίνουν και να τους αποθαρρύνουν. Ενδεικτικά:

- [...] συνάδελφοι μου να φέρνουν εμπόδια στο τρόπο που εγώ λειτουργώ. [...] ο διευθυντής ίσως, αν δεν πέσω σε κανέναν πιο ανοιχτό, με ανοιχτές προοπτικές. (Σ5)
- [...] Νομίζω αντιστάσεις [...] μπορεί να βρει από όλο το περιβάλλον [...] να τον επιβαρύνουν και τον αποθαρρύνουν. (Σ8)
- -Μετά μέσα στη τάξη μπορείς να συναντήσεις μέσα σε έναν σχολικό οργανισμό αν θέλεις ανθρώπους, συναδέλφους, οι οποίοι έχουν αντίθετες απόψεις. (Σ10)

Ζ. Είδος αναπηρίας

Δύο φοιτητές/τριες τμήματος δασκάλων εξέφρασαν την άποψη ότι η ίδια η αναπηρία του/της μαθητή/τριας μπορεί να λειτουργήσει αποτρεπτικά. Υποστήριξαν ότι το είδος και ο βαθμός της αναπηρίας είναι ένα εμπόδιο για την ενταξιακή εκπαίδευση. Συγκεκριμένα:

- [...]Εξαρτάται από το βαθμό της αναπηρίας και από την αναπηρία. (Σ1)
- [...] νομίζω ότι έχει να κάνει με το είδος της αναπηρίας και το πόσο σοβαρό πόσο σοβαρή είναι η αναπηρία. (Σ2)

Η. Ο αριθμός των παιδιών ανά τάξη

Μία φοιτήτρια δασκάλα νιώθει ότι εμπόδιο είναι επίσης ο μεγάλος αριθμός των παιδιών στις τάξεις:

- [...]Ναι είναι ο αριθμός των παιδιών σίγουρα δεν προλαβαίνεις να το κάνεις πάντα... τα μεγάλα τμήματα [...] (Σ2)

Θ. Ο τρόπος αξιολόγησης

Η προηγούμενη φοιτήτρια αναφέρθηκε και στο σύστημα αξιολόγησης λέγοντας πως στρέφει την προσοχή του εκπαιδευτικού στην επίδοση των μαθητών παραμελώντας να ασχοληθεί με άλλα πράγματα:

- [...] Σίγουρα ξέρω ότι ο τρόπος εκπαίδευσης στα γενικά σχολεία είναι έτσι που κοιτάς συνέχεια στο βαθμό. (Σ2)

Οι απαντήσεις των φοιτητών/τριών συνοψίζονται στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα:

Προβλήματα εφαρμογής της ενταξιακής εκπαίδευσης	Συχνότητα απαντήσεων	Συχνότητα απαντήσεων	Σύνολο
	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	
Εκπαιδευτική πολιτική-κράτος	4	4	8
Σtereότυπα-προκαταλήψεις	5	2	7
Συνεργασία σχολείου-οικογένειας	2	5	7
Έλλειψη υποδομών και εξοπλισμού	3	3	6
Ελλιπής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών	3	3	6
Έλλειψη συνεργασίας εκπαιδευτικών	2	3	5
Είδος αναπηρίας	0	2	2
Ο αριθμός των παιδιών ανά τάξη	0	1	1
Ο τρόπος αξιολόγησης	0	1	1

Πίνακας 16 Παράγοντες που δυσκολεύουν την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης

6.3.2 Προϋποθέσεις για να υπάρχει ενταξιακή εκπαίδευση

Οι απαντήσεις των φοιτητών/τριών σχετικά με τις προϋποθέσεις που θεωρούν απαραίτητες ώστε να εφαρμοστεί η ενταξιακή εκπαίδευση δομήθηκαν στις εξής κατηγορίες:

A. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Πέντε φοιτητές/τριες παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών και τρεις δάσκαλοι/ες πιστεύουν ότι ένα απαραίτητο στοιχείο είναι η κατάλληλη επιμόρφωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα ενταξιακής εκπαίδευσης. Ενδεικτικά:

- [...] πολύ δυνατή και γερή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και εξειδικευμένη γνώση. (Σ5)
- [...] Και να υπάρχει και μια ευαισθητοποίηση, με ανοιχτές με κάποιο τρόπο επιμορφώσεις. (Σ10)
- [...] θα πρέπει να υπάρχει μια επιμόρφωση. (Σ7)

B. Άρση προκαταλήψεων του/της εκπαιδευτικού

Επίσης πέντε φοιτητές/τριες τμήματος νηπιαγωγών και τρεις δασκάλων, θεωρούν σημαντικό βήμα προς την ενταξιακή εκπαίδευση την άρση των προκαταλήψεων των εκπαιδευτικών. Θεωρούν σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να είναι έτοιμος/η να δουλέψει με τον εαυτό του/της, να αναγνωρίσει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που πιθανώς έχει και να καλλιεργήσει ένα κλίμα αποδοχής και συνεργασίας. Ενδεικτικές απαντήσεις:

- [...] Και σίγουρα ο ίδιος ο εκπαιδευτικός προσωπικά πρέπει να κάνει για μένα προσωπική δουλειά με τον εαυτό του, ώστε να μπορεί να συμμετάσχει σε ένταξη. (Σ1)
- [...] να βάλεις τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που έχεις πίσω σου. (Σ8)
- [...] ένας εκπαιδευτικός ο οποίος θα έχει στο μυαλό του την ένταξη, θα έχει στο μυαλό του το ότι είμαστε μαζί, το ότι ανεχόμαστε τον άλλον, τον αποδεχόμαστε και ανεχόμαστε και προσπαθούμε να βρούμε διόδους επικοινωνίας, γιατί αυτό είναι η εκπαίδευση, μια μορφή επικοινωνίας. (Σ10)

Γ. Αλλαγή κρατική πολιτικής

Τρεις μελλοντικοί/ές νηπιαγωγοί και τρεις δάσκαλοι/ες μίλησαν για την ανάγκη αλλαγής της εκπαιδευτικής πολιτικής από το κράτος. Αναφέρθηκε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται μία γενικότερη αναμόρφωση, μεγαλύτερη οικονομική στήριξη και παροχή μεγαλύτερης ελευθερίας κινήσεων από τους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα:

- [...] όλο το εκπαιδευτικό μας σύστημα, θεωρώ ότι πρέπει να αναδιαμορφωθεί. (Σ6)
- [...] μέριμνα από το κράτος, να υπάρχουν παραπάνω χρήματα, προφανώς χρειάζεται αυτό, παραπάνω οργάνωση θεσμικά, συστημικά. Και σίγουρα το σχολείο. (Σ10)

Δ. Υποδομές-Εξοπλισμός

Αρκετές απαντήσεις αφορούσαν στην δημιουργία κατάλληλων κτηριακών υποδομών και ύπαρξη απαραίτητου υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Οι απαντήσεις αυτές δόθηκαν από τρεις φοιτητές/τριες παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών και τρεις τμήματος δασκάλων. Κάποιες απαντήσεις:

- [...] υλικοτεχνικές ας πούμε δυσκολίες που θα πρέπει να αντιμετωπιστούν η αίθουσα ο τρόπος διαμόρφωσης της στα θρανία, ειδικά εξαρτήματα και μέσα τα οποία μπορούν να υπάρχουν ώστε να διευκολύνουν, Οπότε υλικοτεχνικός πούμε εξοπλισμός. (Σ3)
- [...] κατάλληλη υποδομή...[...]. (Σ5)
- [...] θα πρέπει να υπάρξει η κατάλληλη υποδομή [...] (Σ7)

Ε. Αλλαγή νοοτροπίας της κοινωνίας

Τέσσερις φοιτητές/τριες, δύο από κάθε τμήμα, ανέφεραν ότι για να υπάρξει και να καθιερωθεί μία ενταξιακή εκπαίδευση, απαιτείται μία γενικότερη αλλαγή συνείδησης στην κοινωνία, η οποία θα πρέπει να αλλάξει τον τρόπο που αντιμετωπίζει συγκεκριμένα άτομα, τα οποία στιγματίζει και περιθωριοποιεί. Ενδεικτικά:

- [...] πρέπει να αποδομηθεί αυτό το στίγμα της αναπηρίας για αρχή και να γίνουμε όλοι λίγο πιο ανοιχτοί. Γιατί όπως υπάρχει το στίγμα της αναπηρίας έτσι υπάρχει και το στίγμα, ότι..., αυτός είναι από άλλη χώρα, τώρα τι θα τον κάνω που δεν μιλάει ελληνικά; Δηλαδή αντί να δούμε κάτι

σαν ευκαιρία, του να κάνουμε κάτι και να φέρουμε μια αλλαγή, το βρίσκουμε σαν πρόβλημα.

Θεωρώ ότι αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό να αλλάξει. (Σ6)

- [...] είναι η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας, είναι η δημιουργία μιας κουλτούρας, είναι να δώσουμε χώρο στην ενσυναίσθηση σαν άτομα και σαν κοινωνία. (Σ10)

ΣΤ. Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς

Τέσσερις φοιτητές/τριες, δύο από κάθε τμήμα, αναφέρθηκαν στο θέμα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Αναφέρθηκαν στο ότι η διοίκηση ή άλλοι συνάδελφοι μπορεί να μην συμφωνούν στο θέμα της ενταξιακής εκπαίδευσης και να φέρουν εμπόδια. Κάποιοι πρότειναν να υπάρχει συνεργασία δύο εκπαιδευτικών στην τάξη. Ενδεικτικά:

- [...] δεν μπορεί ο ένας να στρέφεται προς την ένταξη και η άλλοι όχι γιατί πρέπει και να συνεργάζονται, να συζητούν, να λύνουν προβλήματα που δημιουργούνται, να προσπαθούν να βρίσκουν τρόπους να εντάξουν τα παιδιά που δεν μπορούν να ενταχθούν [...] (Σ2)
- [...] συνθήκες επικοινωνίας, σίγουρα και συνεργασίας μεταξύ όλων των ατόμων και μαθητών και ειδικών εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών και διευθυντών και φορέων και ψυχολόγων. (Σ3)
- [...] να είχα έναν βοηθό, εννοώ εκπαιδευτικό, ή κάποιον άλλον συνάδελφο, ώστε κάπως και εμείς να αλληλοεπιδρούσαμε και να βοηθάγαμε από κοινού στο κομμάτι αυτό της ένταξης. (Σ5)

Ζ. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας

Εκτός από την συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, τέσσερις φοιτητές/τριες, δύο από κάθε τμήμα, πιστεύουν ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας θα προωθούσε μία ενταξιακή κατεύθυνση στην εκπαίδευση. Διαβάζουμε:

- -Επίσης πιστεύω ότι παίζει πολύ σημαντικό ρόλο η συνεργασία που σου είπα όλου του συστήματος γονείς, παιδιά με προβλήματα ώστε να συζητάμε...[...] θέλει σίγουρα συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολείου και το σχολείο πρέπει να έχει αυτή την ευελιξία στο να δεχθεί τη διαφορετικότητα και να εντάξει άλλους τρόπους μέσα όπως και για τα μαθήματα δηλαδή. (Σ2)
- [...] θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία γονέων και δασκάλων. (Σ7)

Η. Βοήθεια από ειδικό

Τέλος, τρεις φοιτητές και φοιτήτριες, δύο από τμήμα δασκάλων και ένας τμήματος νηπιαγωγών, θέτουν ως προϋπόθεση τη βοήθεια των εκπαιδευτικών από ειδικούς είτε με συμβουλευτικό ρόλο είτε με πιο πρακτικό μέσα στις τάξεις παράλληλα με τον/την εκπαιδευτικό. Για παράδειγμα:

- [...] θεωρώ ότι θα έπρεπε να υπάρχει και υποστήριξη του δασκάλου δηλαδή να παίρνει συμβουλές για να μπορεί να εφαρμόσει μία δομημένη ενταξιακή πολιτική. (Σ1)
- [...] Να είχα έναν βοηθό. (Σ5)
- [...] κάποιοι ειδικοί μέσα στις τάξεις. (Σ11)

Οι απαντήσεις των φοιτητών συνοψίζονται στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα:

Προϋποθέσεις για την ενταξιακή εκπαίδευση	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	Σύνολο
	παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών	ΠΤΔΕ	
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	5	3	8
Άρση προκαταλήψεων του/της εκπαιδευτικού	5	3	8
Αλλαγή κρατική πολιτικής	3	3	6
Υποδομές	3	3	6
Αλλαγή νοοτροπίας της κοινωνίας	2	2	4
Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς	2	2	4
Συνεργασία σχολείου-οικογένειας	2	2	4
Βοήθεια από ειδικό	1	2	3

Πίνακας 17 Προϋποθέσεις που απαιτούνται για την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης

6.4 Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού-ενταξιακές πρακτικές

Στο σημείο αυτό, περιγράφεται αρχικά από τους/τις φοιτητές/τριες ποιος πιστεύουν ότι είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαίδευσης και έπειτα ποιες είναι οι κατάλληλες ενταξιακές πρακτικές που θα εφαρμόζαν οι ίδιοι/ες στη μελλοντική τους τάξη.

6.4.1 Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού

Από τις απαντήσεις των φοιτητών και φοιτητριών, επτά (δύο προέρχονταν από φοιτητές/τριες παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών και πέντε από δασκάλων), έκαναν λόγο για έναν εκπαιδευτικό συνεργατικό, υποστηρικτικό που θα μπορεί να κατανοεί τις ανάγκες του κάθε μαθητή του και θα δημιουργεί ένα όμορφο κλίμα εμπιστοσύνης στην τάξη του. Επίσης δύο φοιτητές/τριες παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών και ένας μελλοντικός δάσκαλος ανέφεραν ότι ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να μην διαχωρίζει τους μαθητές του. Δύο φοιτητές/τριες, ένας/μία από κάθε τμήμα, υποστήριξαν ότι πρέπει να έχει και έναν ρόλο κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριών. Κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις:

- [...] να δημιουργήσει ισορροπίες, καλές σχέσεις μεταξύ τους, συνεργασία, ένα πλαίσιο αλληλεγγύης, [...] να πιστεύει στο ότι όλοι αξίζουν το ίδιο και ότι όλοι μπορούν να κάποιον τρόπο να μπουν μες στην τάξη [...] (Σ2)
- [...] να μην διαχωρίζει [...] (Σ13)
- [...] να το υποστηρίζει όσο περισσότερο μπορεί, να το βοηθήσει να κοινωνικοποιηθεί. (Σ12)

Επίσης δύο φοιτητές/τριες, ένας/μία παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών και ένας/μία δασκάλων, αντιλαμβάνονται το ρόλο του/της ενταξιακού/ής εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή μεταξύ όλων των μαθητών/τριών με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Λίγες απαντήσεις υπήρξαν επίσης για τον ρόλο του/της α) να δημιουργεί ένα ασφαλές πλαίσιο για τα παιδιά, β) να είναι ευέλικτος/η σε αλλαγές ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης, γ) να μπορεί να εξατομικεύει την διδασκαλία του/της. Στο πρώτο αναφέρθηκε ένας/μία φοιτητής/τρια παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών και στο δεύτερο και τρίτο δύο φοιτητές/τριες τμήματος δασκάλων. Κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις:

- [...] να μπορεί να είναι διαμεσολαβητής γενικά μεταξύ όλων [...] (Σ6)
- [...] να δημιουργήσει ένα κατάλληλο πλαίσιο [...] ώστε να μπορούν όλοι να λειτουργούν. (Σ5)

- να θέσει στόχους [...] να θέτει συνέχεια νέους στόχους μόλις τους καταφέρνει, να μπορεί να αναστοχάζεται, που είναι πολύ σημαντικό. (Σ8)
- [...] Σε πολλές περιπτώσεις θεωρώ ότι πρέπει να λειτουργήσει εξατομικευμένα, γιατί υπάρχουν ας πούμε κάποιες διαταραχές. Θεωρώ ότι εκεί χρειάζεται εξατομίκευση από την πλευρά του εκπαιδευτικού. (Σ7)

Τέλος, μία μελλοντική δασκάλα αναφέρθηκε στο ρόλο του/της εκπαιδευτικού ως ενεργό/ή και αποφασιστικό/ή, έτοιμο/η να συγκρουστεί με την καθεστηκυία τάξη φέρνοντας έναν αέρα αλλαγής στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα:

- [...] Ε... άρα μιλάμε για έναν ενεργητικό δραστήριο εκπαιδευτικό με ευαισθησίες σίγουρα και πνεύμα έτσι ευσυνειδησίας και πνεύμα διάθεσης για αλλαγή, γιατί μιλάμε για αλλαγή συνείδησης, όπως είναι διαμορφωμένη η κοινωνία μας... για έναν εκπαιδευτικό αποφασιστικό που δεν θα φοβηθεί θα δραστηριοποιηθεί θα ενεργήσει, ίσως χρειαστεί να πάει κόντρα στο κατεστημένο και σε κάποιες ήδη υπάρχουσες συνθήκες. (Σ3)

Οι απαντήσεις των φοιτητών συνοψίζονται στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα:

Ρόλος του/της εκπαιδευτικού	Συχνότητα απαντήσεων	Συχνότητα απαντήσεων	Σύνολο
	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	
Συνεργατικός-υποστηρικτικός	2	5	7
Να μη διαχωρίζει	2	1	3
Να κοινωνικοποιεί	1	1	2
Διαμεσολαβητής	1	1	2
Να δημιουργήσει ασφαλές πλαίσιο	0	1	1
Να είναι ευέλικτος	1	0	1
Να εξατομικεύει	0	1	1
Έτοιμος να συγκρουστεί και να φέρει την αλλαγή	0	1	1

Πίνακας 18 Ο ρόλος του/της ενταξιακού/ής εκπαιδευτικού

6.4.2 Ενταξιακές πρακτικές

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα κατέθεσαν τις απόψεις τους σχετικά με τις ενταξιακές πρακτικές που θα εφαρμόζαν όσον αφορά: α) στις διδακτικές μεθόδους, β) στο Αναλυτικό Πρόγραμμα γ) στους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών/τριών τους. Τα ευρήματα παρουσιάζονται παρακάτω. Σε αλλαγές στις διδακτικές μεθόδους αφορούσαν επτά απαντήσεις φοιτητών/τριών παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών και οχτώ τμήματος δασκάλων. Σε αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρθηκαν τέσσερις φοιτητές/τριες δάσκαλοι/ες και ένας/μία φοιτήτρια νηπιαγωγός. Επίσης, σε αναγνώριση του πλαισίου ως πρώτο βήμα πριν την εφαρμογή παρεμβάσεων αναφέρθηκαν πέντε φοιτητές/τριες νηπιαγωγοί, ενώ στην διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος δύο φοιτητές/τριες δάσκαλοι/ες.

ι) Διδακτικές μέθοδοι

Οι φοιτητές/τριες αναφέρθηκαν αρχικά στην χρήση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μίλησαν κυρίως για την χρήση ειδικών λογισμικών ως μία προσπάθεια ένταξης των παιδιών στην εκπαίδευση. Μίλησαν επίσης για την δραματοποίηση, βασικά σαν μία διαδικασία που μπορεί να κρατήσει ακόμα και όλη την χρονιά. Ακόμα ανέφεραν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο με ευρύτερους στόχους και όχι μόνο γνωστικούς. Επιπλέον, υπήρξαν απαντήσεις για τα παιχνίδια ρόλων που θα μπορούν να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση στους/στις μαθητές/τριες. Τέλος, αναφέρθηκαν η εξατομικευμένη διδασκαλία και η χρήση ειδικού εποπτικού υλικού. Για παράδειγμα:

- [...] Ωραία σαν ενταξιακή πρακτική ας πούμε μου έρχεται στο μυαλό η χρήση λογισμικών συστημάτων ηλεκτρονικών υπολογιστών [...]. (Σ3)
- [...] θεωρώ ότι μια ενταξιακή πρακτική ας πούμε θα ήταν να οργανώσω κάτι που να κρατήσει όλη τη σχολική χρονιά δηλαδή μία θεατρική παράσταση. (Σ1)
- [...] μία συνεργασία σε ένα ομαδικό Πλαίσιο [...] που δεν αφορούν μόνο το γνωστικό τομέα. (Σ4)
- [...] πολλά παιχνίδια ρόλων, πολλά παιχνίδια ή δραστηριότητες που να καλλιεργούν την ενσυναίσθηση. (Σ5)
- [...] η εξατομίκευση...Το να μπορεί να διακρίνει ένας εκπαιδευτικός ποια παιδιά μπορεί να βοηθηθούν, αν είναι σε συνεργασία ή αν είναι μόνα τους, να μπορεί να κρίνει αυτό το πράγμα, το θεωρώ μια ενταξιακή πρακτική. (Σ7)
- [...] εποπτικά μέσα [...] (Σ9)

ii) Αναλυτικό πρόγραμμα

Σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, οι συμμετέχοντες/ουσες αναφέρθηκαν καταρχήν σε αλλαγές τις οποίες θα εφαρμόζαν. Οι αλλαγές τις οποίες φάνηκαν να σκέφτονται έχουν ως στόχο να παρέχουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε ανάπηρα παιδιά, όπως επιλογή κατάλληλου υλικού και διαφοροποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και το ρυθμό του κάθε παιδιού. Αναφέρθηκαν επίσης σε απλούστευση της ύλης. Χαρακτηριστικά, οι φοιτητές/τριες είπαν:

- [...] Θα αλλάξω το αναλυτικό πρόγραμμα όσο μπορώ θα προσπαθούσα να βρω ένα βιβλίο το οποίο να υπάρχει και για τα παιδιά που έχουν προβλήματα όρασης ώστε να μπορούσε να το διαβάσει και εκείνο που θα το έβγαζα από τη διαδικασία. (Σ2)
- [...] το αναλυτικό πρόγραμμα [...] επειδή κάθε παιδί μαθαίνει με το δικό του τρόπο. (Σ5)
- [...] πιο μειωμένη ύλη στον μαθητή. Ή μάλλον, πιο σωστά, προσαρμοσμένη στις ειδικές του. (Σ9)
- [...] ειδικά φυλλάδια ειδικές ασκήσεις που να ανταποκρίνονται στο επίπεδο [...] (Σ3)

iii) Αναγνώριση πλαισίου

Πέντε φοιτητές/τριες νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν στην αναγνώριση του πλαισίου της τάξης και στη μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί, ως την κύρια ενταξιακή πρακτική. Οι συγκεκριμένοι φοιτητές και φοιτήτριες μίλησαν για τον/την εκπαιδευτικό που αναγνωρίζει το πλαίσιο του, εντοπίζει που πρέπει να παρέμβει, σχεδιάζει και υλοποιεί την παρέμβαση του/της και στη συνέχεια βλέπει πόσο λειτούργησε. Διαβάζουμε:

- [...] Θεωρώ ότι βλέποντας όλα τα παιδιά, να καταλήξεις στο πώς όλοι μαζί, με τον τρόπο τους, θα μπορέσουν να έρθουν σε επαφή με αυτό που προσπαθείς εσύ να τα φέρεις σε επαφή. Οπότε ναι, γενικά, νομίζω ότι η μεθοδολογία είναι η ενταξιακή πρακτική που όλοι πρέπει να ακολουθήσουμε. (Σ6)
- [...] είναι να εξετάσει το πλαίσιο. Πού βρίσκεται, τι παιδιά έχει απέναντι του, τι ανάγκες έχουν αυτά τα παιδιά. Επίσης, να μπορεί να θέτει, σύμφωνα με το πλαίσιο κάποιους στόχους. (Σ10)
- [...] Και να έχει μια ευελιξία, αν βλέπει ότι αυτοί οι στόχοι που έχω είναι ας πούμε πολύ μακροχρόνιοι, να μπορεί να τους αλλάξει στις ανάγκες των παιδιών. Πιστεύω ότι το κυριότερο είναι η αναγνώριση του πλαισίου [...] (Σ8)

- [...] Ναι, ναι. Σίγουρα τα λαμβάνεις αυτά υπόψη σου, γιατί όταν κάνεις μια παρέμβαση στην οποία θέλεις να λειτουργήσεις και όλη την τάξη, πρέπει να βάλεις όλα τα παιδιά μέσα στο πλαίσιο και να πεις τι πρέπει να γίνει για το κάθε παιδί. Δηλαδή και σε άλλα παιδιά που μπορεί να βαριόντουσαν εύκολα, που να μην είχαν διάσπαση προσοχής, πάλι έπρεπε να το διαχειριστείς ανάλογα. (Σ11)

iv) Δημιουργία ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος

Δύο φοιτητές/τριες δάσκαλοι/ες απάντησαν πως θα δημιουργούσαν ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον στην τάξη τους, ή θα διαφοροποιούσαν το υπάρχον, με στόχο οι μαθητές/τριες να είναι χαρούμενοι/ες και να έχουν κάποιους επιπλέον χώρους που θα μπορούν να χρησιμοποιούν σε διάφορες περιπτώσεις, όπως όταν είναι κουρασμένοι/ες. Συγκεκριμένα είπαν:

- [...] Θα προσπαθήσω στο να δημιουργήσω μία τάξη και ένα περιβάλλον που να αγαπάνε όλα τα παιδιά να είναι μέσα σε αυτό. (Σ2)
- [...] διαμορφωμένη τάξη, χώρος για χαλάρωση, για εκτόνωση. (Σ9)

Οι απαντήσεις των φοιτητών συνοψίζονται στους παρακάτω συγκεντρωτικούς πίνακες:

Ενταξιακές πρακτικές	Συχνότητα απαντήσεων	Συχνότητα απαντήσεων	Σύνολο
	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	
Διαφοροποίηση διδακτικών μεθόδων	7	8	15
Αναγνώριση πλαισίου-έρευνα δράσης	5	0	5
Διαφοροποίηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα	1	4	5
Διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος	0	2	2
Διδασκαλία με πολυμέσα ηλεκτρονικής τεχνολογίας- ΤΠΕ	1	3	4

Δραματοποίηση	3	1	4
Ομαδοσυνεργατική μέθοδος	1	2	3
Παιχνίδια ρόλων	1	1	2
Εξατομικευμένη διδασκαλία	0	1	1
Εποπτικό υλικό	1	0	1

Πίνακας 19 Κατάλληλες ενταξιακές πρακτικές για να εφαρμοστεί η ενταξιακή εκπαίδευση

6.4.3 Ενταξιακές πρακτικές των φοιτητών/τριών κατά τις πρακτικές ασκήσεις

Οι φοιτητές και φοιτήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα κατέθεσαν τις εμπειρίες τους από τις πρακτικές τους ασκήσεις. Όλοι είχαν εντοπίσει μαθητές/τριες που τους έδωσαν την εντύπωση ότι δεν ήταν ενταγμένοι/ες στο πλαίσιο της τάξης τους για διαφορετικούς λόγους κατά την γνώμη τους. Αναφέρθηκαν κυρίως σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Δήλωσαν ότι προσπάθησαν με διάφορους τρόπους να εντάξουν αυτούς τους μαθητές και μαθήτριες όσες φορές δίδαξαν στις συγκεκριμένες τάξεις, είτε με επιτυχία είτε όχι.

Οι πρακτικές που χρησιμοποίησαν αφορούσαν διαφοροποίηση της μεθόδου διδασκαλίας, όπως την χρήση επιπρόσθετου εποπτικού υλικού που αναφέρθηκε από πέντε φοιτητές/τριες νηπιαγωγούς. Επίσης, οι πρακτικές αφορούσαν σε παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση και στη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.). Όλες οι απαντήσεις δόθηκαν από μία φορά από φοιτητές/τριες και των δύο τμημάτων. Μία φοιτήτρια δασκάλα μίλησε για το κίνητρο που προσπάθησε να δώσει στα παιδιά χωρίς να αναφέρει συγκεκριμένο τρόπο. Ενδεικτικές απαντήσεις των φοιτητών/τριών:

- [...] αξιοποιήσαμε ένα βιβλίο που δεν έχει μέσα γράμματα, έχει μόνο εικόνες. Άρα αυτομάτως δεν το περιθωριοποιείς αλλά το εντάσσεις, γιατί του βάζεις μια εικόνα που μπορεί να δει. Μπορεί να καταλάβει το τι γίνεται. Ακόμα και αυτό είναι μια μορφή ένταξης. (Σ6)
- [...] Παιγνιώδεις μορφές μάθησης, δηλαδή παιχνίδια ρόλων κάναμε την ιστορία μέσα από θέατρο. (Σ2)
- [...] διαφοροποιημένης διδασκαλίας [...] χρήση υπολογιστών. (Σ3)
- [...] σκεφτήκαμε, προσπαθήσαμε να δούμε πώς θα [...] δουλέψουμε. (Σ8)

➤ [...] δίνοντας του κίνητρο, το παιδί αυτό μπορούσε να συμμετέχει [...] (Σ7)

Οι απαντήσεις των φοιτητών/τριών συνοψίζονται στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα:

Ενταξιακές πρακτικές κατά τις πρακτικές ασκήσεις	Συχνότητα απαντήσεων	Συχνότητα απαντήσεων	Σύνολο
	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	
Εποπτικό υλικό	5	0	5
Δραματοποίηση	1	1	2
Παιχνίδια ρόλων	1	1	2
Διδασκαλία με πολυμέσα ηλεκτρονικής τεχνολογίας- ΤΠΕ	1	1	2

Πίνακας 20 Ενταξιακές πρακτικές που εφαρμόστηκαν κατά τις πρακτικές ασκήσεις

6.5 Απόψεις για την επάρκεια του προγράμματος σπουδών αναφορικά με την ενταξιακή και ειδική εκπαίδευση

Στο σημείο αυτό καταγράφονται οι απόψεις των φοιτητών/τριών αναφορικά με τις σπουδές που έχουν κάνει σε προπτυχιακό επίπεδο και συγκεκριμένα αν πιστεύουν ότι το πρόγραμμα σπουδών τους, με τα μαθήματα που προσφέρει, βοηθά στην κατεύθυνση να αποκτηθούν αρχικές γνώσεις στην ενταξιακή και ειδική εκπαίδευση. Συγχρόνως καταγράφονται οι απόψεις τους για το τι θα έπρεπε ένας/μία μελλοντικός/ή εκπαιδευτικός να διδάσκεται αναφορικά με την ειδική εκπαίδευση και ενταξιακή εκπαίδευση, για να είναι προετοιμασμένος σε αρκετά καλό βαθμό και τέλος αν τους/τις ενδιαφέρει να επιμορφωθούν αναφορικά με την ενταξιακή και ειδική εκπαίδευση, μετά το πέρας των σπουδών τους.

6.5.1 Επάρκεια ή ανεπάρκεια προγράμματος σπουδών

Στις περισσότερες απαντήσεις τονίζεται πως το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών δεν προσφέρει μία αρχική εκπαίδευση για ζητήματα ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης, στον βαθμό που θα επιθυμούσαν οι φοιτητές και φοιτήτριες. Πολλοί/ές φοιτητές/τριες εξέφρασαν την άποψη, πως το

κύριο μειονέκτημα είναι η έλλειψη αρκετών υποχρεωτικών μαθημάτων σχετικά με το θέμα της ενταξιακής και ειδικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, τέσσερις φοιτητές/τριες νηπιαγωγοί και πέντε δάσκαλοι/ες, ανέφεραν ότι υπάρχει μόνο ένα υποχρεωτικό σχετικό μάθημα και αυτό κυρίως εισαγωγικό. Τονίστηκε επίσης ότι η έλλειψη υποχρεωτικών μαθημάτων έχει ως αποτέλεσμα να μην έρχονται σε επαφή με το θέμα όλοι οι φοιτητές και όλες οι φοιτήτριες αν δεν το επιδιώξουν. Ενδεικτικά:

- [...] τα μαθήματα υποχρεωτικά που αφορούν την ειδική εκπαίδευση και την ένταξη είναι λίγα. [...] είναι στην κρίση του καθενός αν θα μελετήσει περισσότερο αυτό το θέμα στην σχολή τη δική μας δηλαδή δεν είναι κάτι που θα έρθει φυσικά αυτό με βάση τον οδηγό σπουδών. (Σ1)
- [...] το υποχρεωτικό είναι μόνο ένα. Οπότε ναι, θα μπορούσαμε να πούμε ότι υπάρχει μία κάποια έλλειψη. (Σ3)
- [...] έχει ένα υποχρεωτικό, είναι θεωρητικό. (Σ8)

Λιγότεροι φοιτητές και φοιτήτριες ανέφεραν επίσης σαν μειονεκτήματα: α) την έλλειψη μίας πρακτικής κατεύθυνσης στα μαθήματα, β) ότι διαβάζοντας τον οδηγό σπουδών αποφάσισαν να επιλέξουν κάποια μαθήματα. Η περιγραφή όμως αυτών των μαθημάτων διέφερε σημαντικά στο πως γινόταν τελικά το μάθημα στο αμφιθέατρο. Για το πρώτο μίλησαν δύο φοιτήτριες νηπιαγωγοί και ένας φοιτητής δάσκαλος, ενώ για το δεύτερο μία φοιτήτρια δασκάλα. Ενδεικτικά:

- [...] Πρακτικά δεν ήταν κάτι που να μάθουμε [...] αρκετά θεωρητικό. (Σ2)
- [...] στο πρακτικό κομμάτι υπάρχει μια έλλειψη. (Σ11)
- [...] διαχωρίζω λίγο το περιεχόμενο με το τι υπάρχει στον οδηγό σπουδών. (Σ1)

Στον αντίποδα, δύο φοιτητές/τριες δάσκαλοι/ες δήλωσαν ικανοποιημένοι με το πρόγραμμα σπουδών των σχολών τους στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης, ενώ τρεις φοιτητές/τριες νηπιαγωγοί βλέπουν πολύ θετικά το γεγονός των πρακτικών ασκήσεων και γενικότερα τα μαθήματα που έχουν μία πιο πρακτική κατεύθυνση. Μία φοιτήτρια θεώρησε επαρκές το πρόγραμμα σπουδών της σχολής αναφορικά με την ενταξιακή και την ειδική εκπαίδευση, ενώ ακόμα μία φοιτήτρια σχολίασε θετικά τα κατ' επιλογήν υποχρεωτικά μαθήματα της σχολής της. Τα μαθήματα δηλαδή που δεν είναι υποχρεωτικά, αλλά αν τα επιλέξεις μία φορά, μετά δεν μπορείς να τα αντικαταστήσεις με κάποιο άλλο. Αυτή είναι η διαφορά τους από τα μαθήματα επιλογής τα οποία μπορείς να αντικαταστήσεις σε επόμενες δηλώσεις μαθημάτων. (Βλ. Πίνακα 23):

- [...] είναι αρκετά επαρκές και από το κομμάτι των καθηγητών και από του εκπαιδευτικού υλικού. (Σ11)
- [...] τα επόμενα έτη που έχω δει μαθήματα πιο εργαστηριακά, πιο βιωματικά, να μπορείς να συζητήσεις με τις συμφοιτήτριες και τους συμφοιτητές, βλέπω άλλα αποτελέσματα.[...] (Σ8)
- -Τα συγκεκριμένα μαθήματα που παρακολούθησα εγώ ήταν επαρκή. (Σ7)
- [...] θα μπορούσαμε να πούμε ότι υπάρχει μία κάποια έλλειψη κατάρτισης. Ωστόσο τα κυμαινόμενα είναι βοηθητικά διότι γίνονται με πρακτικό τρόπο έχουν μία πρακτική διάθεση, ώστε να δώσουν λύσεις και να προτείνουν μεθόδους και τρόπους ώστε να προσεγγίσουν παιδιά με προβλήματα. (Σ3)

Οι απαντήσεις συνοψίζονται στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα:

Επάρκεια προγράμματος σπουδών στην ενταξιακή και ειδική εκπαίδευση	Συχνότητα απαντήσεων	Συχνότητα απαντήσεων	Σύνολο
	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	
Έλλειψη υποχρεωτικών σχετικών μαθημάτων	4	5	9
Σημαντικές οι πρακτικές ασκήσεις	3	0	3
Θεωρητικά μαθήματα χωρίς πρακτική κατάρτιση	1	1	2
Επαρκές	0	2	2
Διαφορά στην περιγραφή του μαθήματος και πώς τελικά γίνεται αυτό	0	1	1

Πίνακας 21 Οι απόψεις σχετικά της επάρκειας του προγράμματος σπουδών

6.5.2 Απαραίτητα εφόδια

Οι φοιτητές/τριες εξέφρασαν τις απόψεις τους για το ποια εφόδια πρέπει να προσφέρει το Πανεπιστήμιο σε έναν/μία μελλοντικό/ή εκπαιδευτικό, ώστε να νιώθει έτοιμος και επαρκής στον

τομέα της ενταξιακής εκπαίδευσης και της ειδικής εκπαίδευσης. Αρχικά, οι περισσότεροι/ες απαντούν ότι είναι απαραίτητη η ύπαρξη περισσότερων πρακτικών ασκήσεων και συγκεκριμένα τέσσερις φοιτητές/τριες νηπιαγωγοί και έξι δάσκαλοι/ες. Μία φοιτήτρια νηπιαγωγός δήλωσε πως η σχολή της έχει πρακτική άσκηση πάνω στην ενταξιακή εκπαίδευση, αλλά θα έπρεπε να ήταν υποχρεωτική για όλους. Ενδεικτικές απαντήσεις:

- [...] θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνει περισσότερους πρακτικές ασκήσεις. (Σ2)
- -Να έχει σίγουρα και ένα πρακτικό κομμάτι. (Σ11)
- [...] Δηλαδή η πρακτική αυτή που έλεγα πριν, του 4ου έτους,[...], για μένα θα έπρεπε να είναι υποχρεωτική. (Σ11)

Τέσσερις φοιτητές/τριες δάσκαλοι/ες απάντησαν ότι θα ήθελαν η σχολή τους να προσφέρει στους/στις μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς συγκεκριμένα μαθήματα πάνω στην ενταξιακή εκπαίδευση. Υπήρξαν επίσης δύο φοιτητές/τριες δάσκαλοι/ες που μίλησαν για την οργάνωση μικροερευνών από το Πανεπιστήμιο που θα επιμορφώσουν περαιτέρω τους φοιτητές και τις φοιτήτριες.

- [...] να προσφέρονται και άλλα μαθήματα ή κυμαινόμενα ή επιλογής, ακόμα και υποχρεωτικά, που να είχαν να κάνουν με την ένταξη, την ενταξιακή εκπαίδευση ίσως. (Σ5)
- [...] Ίσως και μέσα στη σχολή άλλους τρόπους ώστε να βοηθάμε μέσα από τη σχολή με κάποιες έρευνες μικροέρευνες, πώς θα μπορούσαμε να βοηθήσουμε τα παιδιά. (Σ1)

Δύο φοιτητές/τριες νηπιαγωγοί θεώρησαν πως ο/η μελλοντικός/ή εκπαιδευτικός πρέπει να κατέχει σε βάθος το θέμα της μεθοδολογίας και πρότειναν το μοντέλο του εκπαιδευτικού-ερευνητή (έρευνα-δράση).

- [...] ένας εκπαιδευτικός χρειάζεται την μεθοδολογία. [...] (Σ6)
- [...] κάπως, να μπορεί να φτάσει σε ένα σημείο να κατανοεί πως το πρώτο πράγμα που πρέπει να κάνει όταν μπει σε μια τάξη, είναι να εξετάσει το πλαίσιο. Ουσιαστικά να πατάει πάνω στην έρευνα – δράση. (Σ8)

Τέλος, από μία φορά αναφέρθηκαν από τρεις φοιτητές/τριες δάσκαλοι/ες α) η διεξαγωγή σχετικών σεμιναρίων από το Πανεπιστήμιο, β) η παροχή γνώσης από την σχολή για τον τρόπο αντιμετώπισης

συγκεκριμένων ανάπηρων μαθητών, γ) περισσότερες γνώσεις πάνω στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης και δ) η ύπαρξη περισσότερων σχετικών υποχρεωτικών μαθημάτων. (βλ. Πίνακα 24):

- [...] κάποια σεμινάρια, κάποια πρακτική με το Πανεπιστήμιο ώστε να δούμε κάποιες δομές όπου υπάρχει ένταξη [...] (Σ7)
- [...] πώς να διαχειριστείς παιδιά, όχι με απλά μαθησιακά, του τύπου μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, δυσορθογραφία κλπ., αλλά Άσπεργκερ, αυτισμό, κινητικά προβλήματα, παιδικές αphasίες κλπ. Τα οποία τα συναντάμε και σε κανονικό σχολείο εκτός από ειδικό. (Σ9)
- [...] Κοίταξε εγώ θεωρώ ότι θα πρέπει να γνωρίζει την ειδική εκπαίδευση άσχετα με το αν έχει να μεταχειριστεί τέτοιες περιπτώσεις μέσα στην τάξη του [...] Διαφορετικές προσεγγίσεις, που αν δεν έχεις κάνει ειδική εκπαίδευση δεν τις γνωρίζεις. (Σ4)
- [...] θα μπορούσε να είναι πιο, [...] Περισσότερα υποχρεωτικά [...] (Σ10)

Οι απαντήσεις των φοιτητών/τριών συνοψίζονται στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα:

Απαραίτητα εφόδια μελλοντικών εκπαιδευτικών	Συχνότητα απαντήσεων	Συχνότητα απαντήσεων	Σύνολο
	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	
Περισσότερες πρακτικές ασκήσεις στο πρόγραμμα σπουδών	4	6	10
Περισσότερα προσφερόμενα μαθήματα για την ενταξιακή εκπαίδευση	0	4	4
Μικροέρευνες	0	2	2
Μεθοδολογία-έρευνα δράσης	2	0	2
Σεμινάριο από το πανεπιστήμιο	0	1	1
Γνώσεις για αναπηρίες	0	1	1
Γνώσεις για την ειδική εκπαίδευση	0	1	1
Περισσότερα υποχρεωτικά μαθήματα	0	1	1

Πίνακας 22 Τα εφόδια που κρίνονται απαραίτητα

6.5.3 Επιλογή τρόπου επιμόρφωσης μετά το πέρας των σπουδών

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες της συγκεκριμένης έρευνας βρίσκονται στο τέλος των σπουδών τους. Σχεδόν όλοι και όλες έχουν σκεφτεί και αποφασίσει με ποιον τρόπο θα συνεχίσουν τις σπουδές τους πάνω στην ενταξιακή και ειδική εκπαίδευση. Οι περισσότεροι/ες (δώδεκα), έξι νηπιαγωγοί και έξι δάσκαλοι/ες, δήλωσαν ότι θα συνεχίσουν με ένα σχετικό μεταπτυχιακό τις σπουδές τους. Δύο φοιτητές/τριες, ο καθένας/μία από διαφορετικό τμήμα, ανέφεραν ότι έχουν αποφασίσει το επόμενο διάστημα να κάνουν ένα ετήσιο επιμορφωτικό σεμινάριο σε πρώτη φάση. Ενδεικτικές απαντήσεις:

- -Ναι σκέφτομαι να κάνω μεταπτυχιακό [...] είναι η ειδική εκπαίδευση. (Σ4)
- [...] να κάνω κάποιο μεταπτυχιακό στην ειδική εκπαίδευση. (Σ9)
- [...] Δηλαδή, αν θα κοιτούσα κάτι, θεωρώ ότι θα ήταν αυτό του τμήματος μας, που είναι και μεταπτυχιακό, δηλαδή δεν είναι κάτι σαν σεμινάριο ή κάτι σαν επιμόρφωση κλπ., που έχει μια άλλου είδους προσέγγιση στο θέμα. (Σ6)
- [...] σεμινάριο θα έκανα, αν έβρισκα βέβαια κάποιο σεμινάριο που θα θεωρώ ότι θα έχει και κάποια πιο πρακτική κατάρτιση. (Σ1)

Οι απαντήσεις των φοιτητών συνοψίζονται στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα:

Τρόπος επιμόρφωσης	μελλοντικής	Συχνότητα απαντήσεων	Συχνότητα απαντήσεων	Σύνολο
		ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	
Μεταπτυχιακό		6	6	12
Σεμινάριο		1	1	2

Πίνακας 23 Κατάλληλος τρόπος επιμόρφωσης μετά το πέρας των προπτυχιακών σπουδών

6.5.4 Λόγος ενασχόλησης με το αντικείμενο της ενταξιακής και ειδικής εκπαίδευσης

Ζητήθηκε από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να αναφέρουν το λόγο ή τους λόγους για τους οποίους έχουν αποφασίσει να ασχοληθούν με την ενταξιακή ή την ειδική εκπαίδευση. Δύο φαίνεται να είναι οι βασικοί λόγοι. Πρώτον, τέσσερις φοιτητές/τριες, όλοι/ες νηπιαγωγοί ανέφεραν πως ο λόγος είναι ότι πρέπει-είναι υποχρεωμένοι/ες σαν εκπαιδευτικοί-να εντάξουν όλους/ες τους μαθητές/τριες στην τάξη τους. Δεύτερον, τέσσερις άλλοι/ες φοιτητές/τριες, δύο νηπιαγωγοί και δύο δάσκαλοι/ες, δήλωσαν ότι τους/τις ενδιαφέρει το αντικείμενο επειδή στις τάξεις τους είναι πολύ πιθανό να συναντήσουν ομάδες παιδιών που θα χρειαστεί να διαχειριστούν με συγκεκριμένους τρόπους (βλ. Πίνακα). Ενδεικτικά:

- [...] Νομίζω ότι είμαι υποχρεωμένος, νιώθω ότι είναι μια ανάγκη η ένταξη όλων. (Σ10)
- [...] θεωρώ ότι είναι παρόν το συγκεκριμένο αντικείμενο, οι συγκεκριμένες καταστάσεις είναι παρούσες σε μία σχολική τάξη. (Σ1)
- [...] είναι πλέον καθημερινό φαινόμενο. Θα το αντιμετωπίσει ο κάθε εκπαιδευτικός κάποια στιγμή στη ζωή του. (Σ9)

Επίσης, δύο φοιτητές/τριες, μία από κάθε τμήμα, αναφέρθηκαν στον όρο «ενσωμάτωση» παραθέτοντας τον λόγο που τους έκανε να ασχοληθούν με την ειδική εκπαίδευση. Από μία φορά δόθηκαν ως αιτιολογία α) η προσωπική επαφή με ανάπηρα παιδιά, β) λόγω μίας πρότερης αρνητικής εμπειρίας με ανάπηρο παιδί (περιστατικό που ένιωσε να μην μπορεί να το διαχειριστεί), γ) από ενδιαφέρον για την διερεύνηση των ελλειμμάτων επικοινωνίας σε κάποια παιδιά και δ) για περισσότερες πιθανότητες επαγγελματικής αποκατάστασης (βλ. Πίνακα 27). Κάποιες απαντήσεις:

- [...] ώστε να μπορέσουμε να ενσωματώσουμε είτε προς τη μία είτε προς την άλλη κατεύθυνση. (Σ3)
- [...] θα με ενδιέφερε πάρα πολύ, από προσωπική εμπειρία, επειδή βοηθάω κάποια παιδιά [...] (Σ7)
- [...] Ας πούμε και φέτος που δούλευα σε ένα summer camp [...] είχαμε διάφορα θέματα, τα οποία δεν ήξερα να διαχειριστώ, ούτε γνώριζα το πού μπορεί να φτάσει. (Σ12)
- [...] Μας έλεγε τώρα θυμάμαι, αυτή η καθηγήτρια [...] ότι τελικά οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες τουλάχιστον, ίσως όχι η αναπηρία, αλλά σε μεγάλο βαθμό οφείλονται σε

επικοινωνιακά ελλείμματα. Και αυτό μου είχε κάνει πολύ μεγάλη εντύπωση και θα ήθελα να δω αυτό το κομμάτι της επικοινωνίας, των ελλειμμάτων και να...να ασχοληθώ περαιτέρω. (Σ5)

➤ [...] περισσότερο για λόγους...απορρόφησης μελλοντικής. (Σ2)

Οι απαντήσεις των φοιτητών συνοψίζονται στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα:

Λόγος ενασχόλησης με το αντικείμενο της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης	Συχνότητα απαντήσεων	Συχνότητα απαντήσεων	Σύνολο
	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	
Υποχρέωση για ένταξη όλων	4	0	4
Για την αντιμετώπιση των καταστάσεων στη τάξη	2	2	4
Για να επιτευχθεί η ενσωμάτωση	1	1	2
Λόγω προσωπικής επαφής με μαθητές με αναπηρία	0	1	1
Εξαιτίας πρότερης αρνητικής εμπειρίας	1	0	1
Για διερεύνηση των επικοινωνιακών ελλειμμάτων των ατόμων	0	1	1
Για καλύτερη μελλοντική αποκατάσταση	0	1	1

Πίνακας 24 Λόγος επιθυμίας ενασχόλησης με την ειδική και ενταξιακή εκπαίδευση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΥΜΑΤΩΝ

7.1 Πώς νοηματοδοτούν οι συμμετέχοντες/ουσες την έννοια της αναπηρίας: κλινικό μοντέλο από τους/τις φοιτητές/τριες δασκάλους/ες, κοινωνικό από τους/τις νηπιαγωγούς.

Από το σύνολο των απαντήσεων που δόθηκαν στη παρούσα έρευνα, διαφαίνεται ότι η πλειοψηφία των ερωτώμενων φοιτητών και φοιτητριών παιδαγωγικού τμήματος δασκάλων προσδιορίζει την αναπηρία ως *έλλειμμα, βλάβη, πρόβλημα-εμπόδιο-δυσκολία, διαταραχή και δυνατότητες κάτω του μέσου όρου*. Συγκεκριμένα, αναφέρονται σε σωματικά και πνευματικά ελλείμματα και γενικότερα εμπόδια τα οποία δυσκολεύουν το άτομο να ζήσει «φυσιολογικά», αφού αποκλίνει από τον μέσο όρο.

Παράλληλα, φαίνεται ότι η πλειοψηφία του δείγματος των τελειόφοιτων δασκάλων διακρίνει την αναπηρία σύμφωνα με το είδος και τη σοβαρότητα της βλάβης και θεωρεί ως μορφές αναπηρίας κυρίως τις αναπτυξιακές αναπηρίες και τα κινητικά προβλήματα αλλά και σε μικρότερο βαθμό τις αισθητηριακές και νοητικές αναπηρίες. Συγκεκριμένα οι φοιτητές/τριες και από τα δύο τμήματα υποστήριξαν ότι ο αυτισμός, οι δυσκολίες στην όραση, την ακοή και την κίνηση του ατόμου, θεωρούνται αναπηρίες. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τα ευρήματα άλλων μελετών στα οποία επίσης καταδεικνύεται ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δείχνει να είναι πιο αρνητικές όταν πρόκειται για αναπηρία που θεωρούν ότι συνδέεται με μεγαλύτερες δυσκολίες, όπως για παράδειγμα ο αυτισμός στην έρευνα των Μαντορουλίου & Παδελιάδου (2000). Σε αυτό καταλήγει και η έρευνα του Al-Faiz (2007) αλλά και η έρευνα των Rafferty και Griffin (2005), οι οποίες έδειξαν ότι τα αυτιστικά παιδιά θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς πιο δύσκολα στη διαχείριση τους.

Συνεπώς η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών δασκάλων αντιλαμβάνεται την αναπηρία ως μια «ελλειμματική» κατάσταση του σώματος, η οποία δυσχεραίνει όλες τις πτυχές της ζωής του ατόμου (Vlachou, 2004). Στο ίδιο κατέληξε και η έρευνα των Αβραμίδη και Καλύβα (2007), αφού έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν πιο θετικές αντιλήψεις απέναντι σε παιδιά με μαθησιακές

δυσκολίες, εν αντιθέσει σε παιδιά με άλλες αναπηρίες, όπως για παράδειγμα ο αυτισμός. Παρόλα αυτά, η διαφοροποίηση της ΔΕΠ-Υ από την αναπηρία είναι ένα εύρημα το οποίο δεν έχει αναφερθεί σε προηγούμενες έρευνες αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναπηρία.

Συνεπώς, φαίνεται έκδηλα η κλινική προσέγγιση της αναπηρίας από μία μερίδα του δείγματος αφού η αναπηρία ταυτίζεται με τη βλάβη, την ανεπάρκεια και τη σωματική ή πνευματική δυσλειτουργία των ατόμων και οι δυσκολίες που θεωρείται ότι προκύπτουν συνδέονται με τη βλάβη αυτή. Οι ανάπηροι αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο μιας «βιο-ιατρικής τραγωδίας» για την οποία υπεύθυνο είναι το ίδιο τους το σώμα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Συγχρόνως, γίνεται κατηγοριοποίηση των μαθητών/τριών βάσει των διαγνωσμένων αναπηριών, οι οποίες για τους εκπαιδευτικούς εμπεριέχουν συγκεκριμένες σημασίες κάθε φορά και μπορεί να οδηγήσουν σε ετικετοποίηση (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Τέτοιες απόψεις μπορούν να θέσουν σημαντικά εμπόδια στην ενταξιακή διαδικασία αφού οι θεωρητικές τοποθετήσεις και απόψεις σχετίζονται άμεσα με τις γενικότερες πεποιθήσεις, αντιλήψεις, στερεότυπα οι οποίες με τη σειρά τους καθορίζουν τις μελλοντικές αντιλήψεις. Συνεπώς, ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε και νοηματοδοτούμε την αναπηρία αφορά και τις δράσεις μας, σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης (Slee, 1998).

Στον αντίποδα, η πλειοψηφία των φοιτών/τριών νηπιαγωγών φάνηκε να προσεγγίζει την αναπηρία ως κοινωνικά κατασκευασμένη, με αρνητική σημασία λόγω κοινωνικών στερεοτύπων. Τις τελευταίες δεκαετίες τα ανάπηρα άτομα βοήθησαν στην ανάπτυξη ενός διαφορετικού μοντέλου σκέψης, σύμφωνα με το οποίο η αναπηρία είναι μια κοινωνική κατασκευή. Κατά συνέπεια η κοινωνία είναι υπεύθυνη, αφού οι περιορισμοί επιβάλλονται από την ίδια και όχι από τη βλάβη που φέρουν τα άτομα (Oliver, 2009). Συνεπώς, η αναπηρία διαχωρίζεται από τη βλάβη και το έλλειμμα και το άτομο δεν στιγματίζεται ως κατώτερο ή ανίκανο, αλλά επαφίεται στην κοινωνία η ευθύνη.

Επιπλέον, οι φοιτητές και φοιτήτριες παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών θεώρησαν αναπηρία οποιαδήποτε διαφορετικότητα μπορεί να έχει κάποιος που δεν συμφωνεί με το επικρατές κοινωνικό πρότυπο. Μία φοιτήτρια μάλιστα, ανέφερε πως αναπηρία μπορεί να θεωρηθεί από την κοινωνία και μία «θετική» διαφορά σε σχέση με το συνηθισμένο.

Συμπερασματικά, οι φοιτητές και φοιτήτριες νηπιαγωγοί φαίνεται να μιλούν για την αναπηρία κυρίως επηρεασμένοι/ες από το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, εν αντιθέσει με τους/τις φοιτητές/τριες δασκάλους/ες που φαίνεται να υιοθετούν μία κλινική-ιατρική οπτική της αναπηρίας.

7.2 Οι απόψεις των συμμετεχόντων για την ενταξιακή και την ειδική εκπαίδευση

7.2.1 Προσδιορισμός των εννοιών ενταξιακή εκπαίδευση και ειδική εκπαίδευση: ποικίλες απόψεις

Αναφορικά με την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης, οι περισσότεροι φοιτητές/τριες νηπιαγωγοί, υποστήριξαν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που αφορά την ίση συμμετοχή όλων των παιδιών ανεξαιρέτως στην εκπαίδευση. Πράγματι, η ενταξιακή εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τη «διαφορετικότητα τους» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012) και προέκυψε από την αναγκαιότητα να ικανοποιηθούν οι ανάγκες όλων των παιδιών, όχι μόνο δηλαδή των παιδιών που φοιτούσαν σε ειδικές σχολικές μονάδες, αλλά όλων των μαθητών/τριών της τάξης.

Μια ακόμα άποψη που διαφάνηκε σε μικρότερο βαθμό από φοιτητές/τριες δασκάλους/ες, αφορούσε στην ταύτιση της έννοιας της ενταξιακής εκπαίδευσης, με την έννοια της ενσωμάτωσης. Συχνά ο όρος ενταξιακή εκπαίδευση ταυτίζεται με αυτόν της ενσωμάτωσης, όμως δεν πρόκειται για ταυτόσημες έννοιες. Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι ο μη αποκλεισμός, ενώ η ενσωμάτωση αφορά σε μια γενικότερη αφομοίωση του ατόμου από την κοινωνία, με αποτέλεσμα τα ατομικά του χαρακτηριστικά να απορροφώνται από τα χαρακτηριστικά του συνόλου που επικρατούν (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996). Ο στόχος όμως του σχολείου δεν είναι η αφομοίωση των παιδιών (Avramidis & Norwich, 2002), αλλά η αποδοχή κάθε διαφορετικότητας, με στόχο τη δημιουργία μιας ισότιμης εκπαίδευσης.

Θετικό σημείο της έρευνας είναι ότι οι φοιτητές/τριες δάσκαλοι και νηπιαγωγοί, όταν ρωτήθηκαν ποιους αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση, αναφέρθηκαν, εκτός των μαθητών/τριών, σε μια ενταξιακή εκπαίδευση που αφορά όλη τη σχολική κοινότητα. Πράγματι η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά όλη τη

σχολική κοινότητα, το σχολείο, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές (Slee, 2004), αφού όλοι είναι άμεσα εμπλεκόμενοι.

Σημαντικό θεωρείται επίσης, πως η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών νηπιαγωγών, όταν ρωτήθηκε ποιους μαθητές αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση, αναφέρθηκε σε πρόσφυγες και μετανάστες. Υπήρξε επίσης ένα μεγάλο μέρος των απαντήσεων που προερχόταν από φοιτητές/τριες δασκάλους/ες, όπου η ενταξιακή εκπαίδευση συνδέθηκε με παιδιά με αναπηρία, θεωρώντας ότι τα αφορά. Η ενταξιακή εκπαίδευση όμως δε σχετίζεται με την ένταξη μόνο των αναπήρων αλλά όλων των μαθητών/τριών της σχολικής τάξης (Barton, 2004). Το ενταξιακό σχολείο είναι ένας δρόμος για μια ενταξιακή κοινωνία, ένας συνεχής αγώνας για την απόκτηση δικαιωμάτων (Armstrong, 2004).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η διαφοροποίηση στις απαντήσεις των φοιτητών/τριών των δύο τμημάτων. Η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών νηπιαγωγών αναφέρθηκε αφενός στην ενταξιακή εκπαίδευση που εντάσσει μαθητές/τριες από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, αλλά και όλους/ες τους μαθητές/τριες ανεξαιρέτως. Οι φοιτητές/τριες μίλησαν για μια διαδικασία η οποία προσπαθεί να ανταποκριθεί κατάλληλα στη διαφορετικότητα των αναγκών που έχουν όλοι οι μαθητές/τριες UNESCO (2004). Αντιθέτως, οι μελλοντικοί δάσκαλοι/ες, αν και αναφέρθηκαν σε μικρό βαθμό στην ένταξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, διαφαίνεται πως δεν αντιλαμβάνονται πως η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά όλα τα παιδιά δίχως διαφοροποίηση. Κατά μια έννοια, θα μπορούσαμε, να πούμε ότι οι απαντήσεις των φοιτητών/τριών δασκάλων δεν περιλαμβάνουν μόνο την αναπηρία και διευρύνονται και σε μαθητές από διαφορετικές πολιτισμικές και γλωσσικές περιοχές, όμως αυτό απέχει πολύ από την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης που μιλά για «Ένα σχολείο για όλους», που δεν διαχωρίζει συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών, αλλά ενδιαφέρεται για όλους το ίδιο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Στην ερώτηση που αφορούσε το κατάλληλο πλαίσιο για ανάπηρους μαθητές, η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών δασκάλων και νηπιαγωγών, δεν έδωσε συγκεκριμένη απάντηση, υποστηρίζοντας, ότι το πλαίσιο εξαρτάται από το είδος και το βαθμό αναπηρίας του κάθε μαθητή. Σύμφωνα με την έρευνα των Romy & Leyser (2006), οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί συχνά έχουν ανησυχίες σχετικά με το αν όλοι οι μαθητές/τριες θα επωφεληθούν από την ένταξή τους στο γενικό πλαίσιο. Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, πολλαπλές αναπηρίες, νοητική αναπηρία προκαλούν μεγαλύτερη ανησυχία και άγχος στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000b), ενώ οι μαθητές/τριες με ήπια αναπηρία αντιμετωπίζονται πιο θετικά. Στο ίδιο συμπέρασμα

καταλήγουν οι έρευνες των Avramidis et al (2000b) και Romy & Leyser (2006), σύμφωνα με τις οποίες οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ένταξη στη γενική τάξη καθορίζεται από είδος της αναπηρίας και πόσο σοβαρή είναι αυτή. Η δυνατότητα η μη του παιδιού όμως να συμμετέχει στο γενικό σχολείο νομιμοποιεί τις ανισότητες για το άτομο, προτάσσοντας τα ατομικά βιολογικά ελλείμματα ως αυτά που θα καθορίσουν την ενδεχόμενη ένταξη στη γενική εκπαίδευση. Η συνεχής διάκριση του μαθητικού πληθυσμού, δεν αποτελεί πράξη αποδοχής της διαφορετικότητας αλλά πρακτική απαλλαγής μιας δομής από διαφορετικές ομάδες πληθυσμού οι οποίες απειλούν την «ομαλή» λειτουργία της. Πρόκειται για την παιδαγωγική πρακτική του σχολικού διαχωρισμού σύμφωνα με τον Oliver (1987), σύμφωνα με την οποία κάποια παιδιά οδηγούνται εκτός του γενικού σχολείου. Μια διαφοροποίηση που αξίζει να τονιστεί είναι ότι υπήρξαν φοιτητές και φοιτήτριες νηπιαγωγοί που υποστήριξαν ως κατάλληλη δομή το γενικό σχολείο και μόνο για ανάπηρους μαθητές, γεγονός που αναδεικνύει ακόμα μία φορά τις διαφοροποιήσεις των αντιλήψεων μεταξύ των φοιτητών/τριών των δύο τμημάτων.

Παρά τις θετικές προσεγγίσεις των φοιτητών/τριών δασκάλων για την ενταξιακή εκπαίδευση, διαφαίνεται ότι οι αντιλήψεις τους είναι προσκολλημένες στο ιατρικό-παθολογικό μοντέλο, το οποίο ανασύρει ζητήματα φιλανθρωπίας, προκατάληψης, άγνοιας, εξουσίας, καλοκάγαθου ανθρωπισμού (Ζώνιου- Σιδέρη, κ.α., 2004). Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο πολλοί φοιτητές και φοιτήτριες κρατούν μια επιφυλακτική στάση απέναντι στο θεσμό της ενταξιακής εκπαίδευσης και έχουν συγκεχυμένες αντιλήψεις για αυτόν τον θεσμό και την αναπηρία. Έτσι, ενώ απ' τη μια ορθώς θεωρούν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά την ίση συμμετοχή όλων των παιδιών στο σχολείο, απ' την άλλη πιστεύουν ότι οι ξεχωριστές ειδικές δομές είναι σημαντικές για κάποιες περιπτώσεις αναπηρίας.

Από τη παρούσα μελέτη επίσης προκύπτει ότι, ως πρωτεύοντας στόχος της ενταξιακής εκπαίδευσης για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες νηπιαγωγούς, είναι η αποδοχή όλων των διαφορετικοτήτων, γεγονός πολύ θετικό, αφού η ενταξιακή εκπαίδευση εμπεριέχει τη φιλοσοφία μιας αλλαγής στη δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος, μια αλλαγή που αφορά την αποδοχή της διαφορετικότητας (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Εν αντιθέσει, η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών δασκάλων αναφέρεται στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, ως τον σκοπό της ενταξιακής εκπαίδευσης. Πράγματι, μέσα από προηγούμενες έρευνες προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, θεωρεί την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική αποδοχή ως τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα της ενταξιακής εκπαίδευσης (Avramidis & Norwich, 2002, Zoniou-Sideri & Vlachou 2006). Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν έχει όμως ως στόχο την κοινωνική

ανάπτυξη των παιδιών, ούτε αφορά στην κοινωνικοποίηση των «διαφορετικών» ή «δύσκολων» παιδιών, αφού με αυτή τη λογική αντιμετωπίζονται εκ προοιμίου ως ακοινωνήτα. Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2006), για τη δημιουργία ενός πολιτισμένου και δημοκρατικού σχολείου, στο πλαίσιο μια δημοκρατικής κοινωνίας, απαιτείται αποδοχή της διαφορετικότητας όλων. Συνεπώς, οι δύο απόψεις διαφέρουν αρκετά, αφού η πρώτη κινείται στο ουσιαστικό ρόλο της ενταξιακής εκπαίδευσης, ενώ η δεύτερη αντιμετωπίζει κυρίως τα παιδιά ως αποκλίνοντα και λιγότερο κοινωνικοποιημένα, σα να είναι ανεπαρκή (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2001).

Παράλληλα, σχετικά με τον προσδιορισμό της ειδικής εκπαίδευσης από όλους τους φοιτητές και φοιτήτριες, διαφάνεται μέσα από τις απαντήσεις τους, ότι η πλειοψηφία αντιλαμβάνεται την ειδική εκπαίδευση ως μία εκπαίδευση που αφορά σε άτομα με διαφορετικότητες και ιδιαίτερες ανάγκες. Όσον αφορά τη σχέση ενταξιακής και ειδικής εκπαίδευσης, οι απαντήσεις των φοιτητών/τριών φαίνεται να υποστηρίζουν και τη συσχέτιση των δύο, αλλά και τη πλήρη διαφοροποίησή τους. Υπάρχει συνεπώς μια μερίδα φοιτητών/τριών του παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών που συμφωνεί με την διαφοροποίηση των δύο εννοιών, υπάρχουν όμως και αρκετές απαντήσεις φοιτητών/τριών δασκάλων που καταλήγουν στο ότι η μία είναι μέρος της άλλης και ότι συνεργάζονται ή και συνδέονται κατά μία έννοια. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που αναφέρθηκαν σε συνεργασία και σύνδεση των δύο, υποστήριξαν ότι η ειδική εκπαίδευση αφορά σε ανάπηρα άτομα. Συνεπώς, οι φοιτητές/τριες δάσκαλοι/ες της παρούσας έρευνας, αναπαράγουν το διαχωρισμό μεταξύ των μαθητών/τριών, αποδεικνύοντας ότι δεν αντιλαμβάνονται την σημασία της ένταξης όλων των παιδιών και τη διαφοροποίηση της από τις δομές ειδικής εκπαίδευσης. Αποδεχόμενοι όμως τις κατηγοριοποιήσεις των παιδιών αποδεχόμαστε μια γενικότερη ιδεολογία διαχωρισμού ανάμεσα σε μαθητές/τριες αλλά και σε ανθρώπους. Η εκπαίδευση εξάλλου που διαχωρίζει τα παιδιά σε διαφορετικά σχολικά, παιδαγωγικά και ιδεολογικά πλαίσια είναι αντίθετη με την ενταξιακή λογική (Norwich, 2010).

Στον αντίποδα της παραπάνω άποψης, όπως προαναφέρθηκε, η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών του παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών διαχώρισε τις δύο έννοιες, τονίζοντας τη διαφορετική νοοτροπία των δύο. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές/τριες υποστήριξαν ότι η ειδική εκπαίδευση μέσω των πρακτικών της περιθωριοποιεί και στιγματίζει τα παιδιά (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012), εν αντιθέσει με την ενταξιακή εκπαίδευση. Συνεπώς διακρίνεται η διαφοροποίηση των απόψεων των φοιτητών/τριών των δύο σχολών, αφού υπάρχει μια σχετική ισορροπία ανάμεσα στις απόψεις που ταυτίζουν τις δύο έννοιες και σε αυτές που τις διαφοροποιούν.

7.2.2 Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης- κοινές με τους παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή της

Η θετική ή όχι αντίληψη των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης, έχει αποδειχθεί μέσα από πρότερες μελέτες ότι επηρεάζεται από μια ποικιλία παραγόντων. Κάποια από αυτά τα ευρήματα επιβεβαιώνονται και από την παρούσα ερευνητική προσπάθεια, αφού για τη συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων, οι παράγοντες που εμποδίζουν είναι η κρατική πολιτική, η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που επικρατούν και η έλλειψη υποδομών.

Οι προϋποθέσεις που θέτουν οι μελλοντικοί/ες εκπαιδευτικοί αφορούν στην ανάγκη ύπαρξης κυρίως όλων των παραπάνω, τα οποία θεωρούν παράγοντες που δυσχεραίνουν την διαδικασία της ενταξιακής εκπαίδευσης. Πολλές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε εν δυνάμει και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς καταλήγουν στα παρακάτω συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, η έρευνα των (Avramidis Bayliss, & Burden, 2000b) ανέδειξε τη σημασία που έχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία μιας θετικής αντίληψης απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση, ενώ και οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επιμόρφωση τους απολύτως αναγκαία. Η κατάλληλη υποδομή κρίθηκε συνάμα αναγκαία μέσα από την έρευνα του Avramidis, Norwich (2002). Συγχρόνως, στη ίδια έρευνα τονίστηκε η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, είναι απαραίτητη κατά τους φοιτητές/τριες μια γενική αλλαγή σε επίπεδο θεσμών και κρατικής πολιτικής. Σε θεσμικό πλαίσιο η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά σε αλλαγές που σχετίζονται με την οργάνωση, τη διδασκαλία αλλά και το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Για να συμβούν όλα αυτά είναι απαραίτητη η επανεξέταση των αξιών και των στόχων της εκπαίδευσης και άρα, μία ριζοσπαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Ainscow, 1997). Απαιτείται δηλαδή αρχικά, μια ριζική αναμόρφωση των απόψεων και των αντιλήψεων του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, ώστε να υπάρξει μετέπειτα και η αλλαγή στο πλαίσιο του σχολείου. Αυτή η προϋπόθεση τονίστηκε κυρίως από μελλοντικούς νηπιαγωγούς, οι οποίοι τόνισαν ως βασική προϋπόθεση την ύπαρξη μιας θετικής αντίληψης απέναντι σε όλους, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την αναγνώριση ότι όλοι οι μαθητές/τριες είναι μέλη της σχολικής κοινότητας, άξια σεβασμού (Zoniou-Sideri & Vlachou 2006).

Όσον αφορά όμως στις προκαταλήψεις ως αρνητικό παράγοντα της ενταξιακής εκπαίδευσης, διακρίνεται η αντίφαση των συμμετεχόντων/ουσων δασκάλων του δείγματος, αφού αφενός

αναγνωρίζουν το εμπόδιο που δημιουργούν οι πεποιθήσεις των ίδιων, από την άλλη όμως αυτό έρχεται σε αντίφαση με την νοηματοδότηση της αναπηρίας σύμφωνα με το κλινικό μοντέλο η οποία διακρίνεται σε προηγούμενο σημείο της ερευνητικής διαδικασίας. Πίσω από τις αντιλήψεις της πλειοψηφίας των μελλοντικών δασκάλων υπάρχουν βαθιά ριζωμένες προκαταλήψεις, αν και κρίνεται τουλάχιστον σημαντικό ότι αντιλαμβάνονται την ανάγκη για άρση αυτών. Στο επίπεδο των προκαταλήψεων, ενεργοποιούνται κοινωνικά στερεότυπα τα οποία με τη σειρά τους εκφράζονται στο επίπεδο της συμπεριφοράς (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Οι αντιλήψεις των φοιτητών/τριων διαμορφώνουν συνεπώς και τις αντιλήψεις τους απέναντι στην σχολική ένταξη όλων των μαθητών και την ενταξιακή εκπαίδευση.

Τέλος, ένα μέρος των φοιτητών/τριών δασκάλων και νηπιαγωγών, αναφέρθηκε στη σημασία επαφής και συνεργασίας όλων των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, αλλά και στη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Πράγματι, η συνεργασία όλων, είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης, αφού η ίδια αφορά σε μια διαδικασία που απαιτεί τη σύμπραξη όλων των συμμετεχόντων στη σχολική κοινότητα (Booth et al, 2000).

7.2.3 Ο ενταξιακός εκπαιδευτικός-συνεργατικός, υποστηρικτικός- και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης αποτελούν το κλειδί για την επιτυχημένη εκπαίδευση όλων των παιδιών, αφού είναι υπεύθυνοι για την κατάρριψη όλων των εμποδίων και για τη δημιουργία μαθησιακών ευκαιριών. Ο ενταξιακός εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες ενταξιακής εκπαίδευσης, να αποτελέσει κοινό όραμα όλων, να προσπαθήσει να επιφέρει αλλαγές στον τρόπο σκέψης, αντιμετώπισης και σκοπού της εκπαίδευσης. Η συνεργασία, η αποδοχή του διαφορετικού, ο σεβασμός της προσωπικότητας των ατόμων, συντελούν στην άρση των προκαταλήψεων για όλες τις κοινωνικές ομάδες (Σούλης, 2002).

Από το σύνολο των απαντήσεων διαφαίνεται πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες δασκάλους/ες, είναι να είναι συνεργατικός και υποστηρικτικός για τους/τις μαθητές/τριες του. Σίγουρα πρόκειται για έναν ρόλο απαιτούμενο στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, όμως δεν είναι ο πρωτεύων ρόλος. Υπήρξε βέβαια απ' την άλλη μεριά η άποψη που επικράτησε στους μελλοντικούς νηπιαγωγούς, οι οποίοι αναφέρθηκαν στο μη διαχωρισμό των μαθητών/τριών από τον/την εκπαιδευτικό, στο διαμεσολαβητικό του ρόλου και την ευελιξία που

οφείλει να έχει. Σύμφωνα με το Σούλη (2002), ένας από τους βασικούς ρόλους του/της εκπαιδευτικού, είναι να άρει τις προκαταλήψεις, να αποδεχθεί κάθε τι διαφορετικό, προκειμένου να παρέχει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης σε όλους/ες. Με αυτόν τον τρόπο θα εφαρμόζεται η ενταξιακή εκπαίδευση με ουσιαστικό τρόπο και όλοι οι μαθητές/τριες της τάξης θα επωφελούνται από την ίδια. Ο/Η εκπαιδευτικός όμως οφείλει να προσπαθήσει για ένα ένα πιο δημοκρατικό σχολείο, κάνοντας κριτική στα παρόντα δεδομένα (Armstrong, 2003). Πρέπει συνεπώς να «συγκρουστεί» με το υπάρχων εκπαιδευτικό σύστημα και να δημιουργήσει τις συνθήκες για ισότιμη εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών.

Επιπλέον, η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί, κατά κοινή ομολογία, τον ακρογωνιαίο λίθο για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης (Barton, 2003). Οι φοιτητές/τριες της παρούσας έρευνας τόνισαν συλλήβδην τη σημασία της συνεργασίας όλων των εκπαιδευτικών. Η ουσιαστική και αποτελεσματική συνεργασία προϋποθέτει οι εκπαιδευτικοί να αποσαφηνίσουν συνειδητά την εμπλοκή τους στη διαδικασία αυτή, να αποκτήσουν επικοινωνιακές δεξιότητες, ενσυναίσθηση και δεξιότητες διαχείρισης σχέσεων, να θέτουν με ειλικρίνεια τις διαφωνίες τους και να επιχειρηματολογούν (Ainscow, 1995).

Συγχρόνως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε πως κρίνει ως κατάλληλη ενταξιακή πρακτική τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, μέσα από ποικίλες μεθόδους, όπως η διδασκαλία μέσω τεχνολογίας, με παιχνίδια μίμησης ρόλων, με δραματοποίηση, με τη χρήση εποπτικού υλικού.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια θεωρία διδασκαλίας βασισμένη στην αρχή ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις πρέπει να ποικίλουν και το πρόγραμμα σπουδών να προσαρμόζεται σε σχέση με τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών στη τάξη (Tomlinson, 1999). Ο/Η δάσκαλος/α πρέπει να αμφισβητήσει τα δεδομένα και αναζητήσει τρόπους διδασκαλίας, αφού λάβει πρώτα υπόψη του το πλαίσιο στο οποίο διδάσκει και τις ανάγκες των μαθητών/τριών του. Αυτή την ανάγκη για έρευνα στο γενικότερο πλαίσιο της τάξης, ανέφερε η πλειοψηφία των οι φοιτητών/τριών του παιδαγωγικού νηπιαγωγών.

Συγκεκριμένα, οι φοιτητές/τριες αυτοί/ές αναφέρθηκαν σε μια μεθοδολογία όπου ερευνάς το πλαίσιο σου, θέτεις κοινούς στόχους για όλους αλλά διαφοροποιείς τη διδασκαλία σου ανάλογα με τους μαθητές και τις μαθήτριές σου. Σύμφωνα με τους Βαλιάντη και Κουτσελίνη (2008), ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των παιδιών οι στρατηγικές

πρέπει να τροποποιούνται. Οι στόχοι πρέπει να είναι κοινοί, οι πληροφορίες να παρουσιάζονται σε πολλαπλές μορφές που είναι προσβάσιμες για όλους, ενώ οι μέθοδοι οφείλουν να σχετίζονται με ποικίλες διαδικασίες. Συνεπώς με τον τρόπο αυτό διαφαίνεται πως ένα μέρος των φοιτητών/τριών του παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών αντιλαμβάνεται την ενταξιακή εκπαίδευση ως την εκπαίδευση που αφορά όλα τα παιδιά της τάξης, οι ανάγκες όλων των μαθητών/τριών συνυπολογίζονται πριν από κάθε πρακτική.

Η πλειοψηφία όμως των απαντήσεων των φοιτητών/τριών δασκάλων αναφέρεται να μεν σε διαφοροποιήσεις των μεθόδων διδασκαλίας, από την άλλη όμως δεν καθορίζεται υπό ποιες προϋποθέσεις θα καθοριστεί, ποια μέθοδος θα ακολουθηθεί κάθε φορά. Συνεπώς, παρά τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, διαφαίνεται πως οι φοιτητές/τριες δάσκαλοι/δασκάλες ως επί το πλείστον δεν κατέχουν όσα εφόδια χρειάζονται για να εφαρμόζουν ενταξιακές πρακτικές λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο της τάξης. Πιθανόν αυτό αφορά στο γεγονός ότι η εμπειρία και η επαφή τους με την ενταξιακή εκπαίδευση περιορίστηκε στο πλαίσιο πρακτικών ασκήσεων.

Θετικό παρόλα αυτά κρίνεται το γεγονός ότι το σύνολο των φοιτητών/τριών δασκάλων και νηπιαγωγών φάνηκε να προσπάθησε στα πλαίσια και των πρακτικών να εφαρμόσει ενταξιακές πρακτικές. Η έρευνα Padeliadou & Lamproulou, (1997) κατέληξε στο ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο υποστηρικτικοί ως προς την ενταξιακή εκπαίδευση, γεγονός που αποδεικνύεται και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα οι φοιτητές/τριες, μέσα από την εμπειρία τους στις πρακτικές ασκήσεις υποστήριξαν πλειοψηφικά ότι αισθάνονται ικανοί/ές στο να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές. Πράγματι, από τις περισσότερες απαντήσεις που δόθηκαν αναφέρθηκαν ποικίλοι τρόποι διαφοροποίησης των μεθόδων διδασκαλίας που αφορούσαν σε παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, διδασκαλία με πολυμέσα ηλεκτρονικής τεχνολογίας, αλλά και χρήση εποπτικού υλικού. Οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες υποστήριξαν επίσης ότι κατάφεραν με τις παραπάνω διαφοροποιημένες μεθόδους, να εντάξουν όλους τους μαθητές και μαθήτριες κατά τη διάρκεια των πρακτικών τους.

Υπήρξε και μια μικρή μειοψηφία φοιτητών/τριών δασκάλων και νηπιαγωγών που υποστήριξε ότι δεν κατάφερε να εντάξει όλους τους μαθητές, παρόλο που προσπάθησε να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία. Συγκεκριμένα υπήρξαν φοιτητές/τριες που αναφέρθηκαν στον περιορισμένο χρόνο που είχαν για να οργανώσουν τη διδασκαλία τους, αλλά και στην ελλιπή ενημέρωση για τα παιδιά της τάξης που έκαναν την πρακτική τους άσκηση. Επιπλέον, για την πλειοψηφία των φοιτητών/τριών η ενταξιακή εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιηθεί με κάποιες επιπλέον

προϋποθέσεις που έθεσαν. Συγκεκριμένα, τονίστηκε η ανάγκη για προσωπική τους εκπαίδευση και επιπλέον επιμόρφωση, αλλά και αφετέρου η ανάγκη ύπαρξης κατάλληλων υποδομών στο πλαίσιο της τάξης. Η διαθεσιμότητα των πόρων και του των κατάλληλων υποδομών, είναι άμεσα συνδεδεμένες με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη ενταξιακή εκπαίδευση (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000).

7.3 Οι απόψεις των συμμετεχόντων/ούσων αναφορικά με την επάρκεια του προγράμματος σπουδών τους- αίσθηση ότι χρειάζεται εμπλουτισμός

Η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών της παρούσας έρευνας ανέφερε ότι είχε επαφή κατά τη διάρκεια των σπουδών με ανάπηρους μαθητές/τριες, αλλά και ότι έχει, μέσω του οικογενειακού και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, επαφή με ανάπηρα άτομα. Στην ερώτηση όμως σχετικά με το πώς θα ένιωθαν για το ενδεχόμενο να έχουν ανάπηρους μαθητές στην τάξη τους, οι περισσότεροι φοιτητές/τριες αναφέρθηκαν σε ένα άγχος που νιώθουν για το ενδεχόμενο αυτό. Συνεπώς, η επαφή με ανάπηρα άτομα δεν περιόρισε τα αρνητικά συναισθήματα των φοιτητών/τριών, κάτι το οποίο παρουσιάστηκε και στην έρευνα των Panteliadou & Labropoulou (1997), όπου οι εκπαιδευτικοί που είχαν επαφές με ανάπηρα άτομα, δεν είχαν πάντα θετικές αντιλήψεις.

Η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών νηπιαγωγών της παρούσας έρευνας, ανέφερε ότι το άγχος που νιώθουν σχετίζεται με τη δική τους ανεπάρκεια να εντάξουν τους ανάπηρους μαθητές και να φανούν ικανοί στο έργο τους, μιλώντας για το αίσθημα ευθύνης που τους προσδίδει ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικοί. Όμοια αποτελέσματα είχε και η έρευνα του Agbenyega (2007) ο οποίος μελέτησε τις αντιλήψεις των εν δυνάμει εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία τους σε τάξεις με ανάπηρους μαθητές. Πράγματι, μια από τις μεγαλύτερες ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετιζόταν με την έλλειψη των απαραίτητων ικανοτήτων και δεξιοτήτων των τελευταίων να εκπαιδεύσουν κατάλληλα τους μαθητές/τριες τους. Παράλληλα, από μία μειοψηφία μελλοντικών νηπιαγωγών η σχολική ένταξη ανάπηρων μαθητών αντιμετωπίστηκε ως πρόκληση.

Το σύνολο των απαντήσεων που δόθηκαν στην παρούσα έρευνα σχετικά με το πώς κρίνουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες το πρόγραμμα σπουδών της σχολής τους σχετικά με το ζήτημα της ενταξιακής και της ειδικής εκπαίδευσης, αφορούσε σε έλλειψη υποχρεωτικών μαθημάτων και ανάγκη εμπλουτισμού του προγράμματος σπουδών σχετικά με την ενταξιακή και ειδική

εκπαίδευση. Μία μειοψηφία φοιτητών του παιδαγωγικού νηπιαγωγών, υποστήριξε ότι είναι ικανοποιημένοι από το πρακτικό μέρος των σπουδών τους. Αυτή η διαφοροποίηση πιθανώς οφείλεται στην ύπαρξη ποικίλων πρακτικών του τμήματος σε ζητήματα ενταξιακής εκπαίδευσης. Όλοι όμως οι φοιτητές/φοιτήτριες αναφέρθηκαν σε ένα μόνο υποχρεωτικό μάθημα των τμημάτων τους, τονίζοντας ότι αυτό το γεγονός δε δίνει τη δυνατότητα σε όλους/ες τους/τις συναδέλφους τους να έρθουν σε επαφή με το αντικείμενο, το οποίο αφορά συλλήβδην την εκπαιδευτική κοινότητα. Έτσι, επαφίεται στην κρίση του/της εκάστοτε φοιτητή/τριας το αν θα επιλέξει περαιτέρω μαθήματα αναφορικά με την ειδική εκπαίδευση, την ενταξιακή εκπαίδευση, την αναπηρία. Η έρευνα των Tait & Purdie (2000), κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι ένα μάθημα στο πανεπιστήμιο δεν καθίσταται ικανό στο να αλλάξει τις αντιλήψεις των φοιτητών/τριών για την αναπηρία.

Στην ερώτηση που τέθηκε στους φοιτητές και τις φοιτήτριες για τα εφόδια που θεωρούν απαραίτητα να λάβουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση, δόθηκαν ποικίλες απαντήσεις με εξέχουσα την ανάγκη για περαιτέρω πρακτικές ασκήσεις ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης, απάντηση που δόθηκε κυρίως από φοιτητές δασκάλους. Έχει ερευνητικά αποδειχθεί ότι τα θεωρητικά απλώς μαθήματα δεν επαρκούν για να αλλάξουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προς τα ανάπηρα άτομα και την σχολική ένταξή τους και απαιτείται η ύπαρξη πρακτικής άσκησης και η απόκτηση πραγματικής εμπειρίας. Σε αυτό το συμπέρασμα κατέληξε η έρευνα των Loreman et al. (2007b), σύμφωνα με την οποία οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί χρειάζονται άμεση αλληλεπίδραση με τα ανάπηρα άτομα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρξαν αρκετοί/ές φοιτητές/τριες δάσκαλοι/ες που θεώρησαν απαραίτητα περισσότερα μαθήματα σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση και την αναπηρία, τονίζοντας με αυτόν τον τρόπο την έλλειψη του προγράμματος σπουδών της τμήματός τους. Αυτό πιθανώς οφείλεται στο γεγονός ότι τα μαθήματα του συγκεκριμένου τμήματος δεν εμπεριέχουν κάποιο μάθημα ή πρακτική αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση. Σύμφωνα με την έρευνα των Jeon & Peterson (2003) το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να σχετίζεται άμεσα με την αναπηρία και να προτείνει συγκεκριμένες στρατηγικές. Μέσα από αυτές τις στρατηγικές οι φοιτητές/τριες θα κληθούν να προσαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα, να σχεδιάσουν εκπαιδευτικά προγράμματα και να αποκτήσουν μια θετική αντίληψη για την αναπηρία (Salamanka, 1994).

Σχετικά με τη μελλοντική τους επιμόρφωση, η πλειοψηφία των ερωτώμενων απάντησε πως ενδιαφέρεται και θεωρεί σημαντική για το μέλλον, την παρακολούθηση ενός μεταπτυχιακού προγράμματος. Πρόκειται για ένα γεγονός που αφενός αποδεικνύει την ανεπάρκεια που αισθάνονται οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί από τις προπτυχιακές τους σπουδές, αλλά αφετέρου αναδεικνύει και τη σημασία και ανάγκη να επιμορφωθούν οι ίδιοι. Πράγματι, στις έρευνα των Avramidis et. al. (2000) και Αβραμίδη & Καλύβα (2007), που αφορούσαν εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, διαφαίνεται ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επιμόρφωση σε θέματα της ειδικής εκπαίδευσης απολύτως αναγκαία. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει υψηλού επιπέδου επιμορφωτικά προγράμματα, φάνηκε να έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση να διδάξουν τα ανάπηρα παιδιά, σε σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν είχαν λάβει καμία εκπαίδευση ή η εκπαίδευση ήταν μικρής διάρκειας.

Συνεπώς, από τις απαντήσεις όλων των φοιτητών/τριών της παρούσας έρευνας, διαφαίνεται η ανάγκη επιπλέον επιμόρφωσης. Οι μελλοντικοί/ες δάσκαλοι/ες φαίνεται να πιστεύουν ότι το πρόγραμμα σπουδών των τμημάτων τους χρειάζεται εμπλουτισμό αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση, ενώ οι μελλοντικοί/ες νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν σε αλλαγές που θα έπρεπε να γίνουν, αλλά αντιλαμβάνονται το πρόγραμμα σπουδών της σχολής τους αρκετά επαρκές σχετικά με την εκπαίδευση που τους προσφέρει για την ενταξιακή εκπαίδευση,

7.4 Οι προσεγγίσεις των φοιτητών/τριών των δύο τμημάτων

Μέσα από την ανάλυση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, διαφαίνεται ότι ανάμεσα στις απαντήσεις των φοιτητών/τριών των δύο τμημάτων υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις σε αρκετά σημεία αναφορικά με τη νοηματοδότηση της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Οι αντιλήψεις για την ενταξιακή εκπαίδευση συνδέονται άμεσα με τις αντιλήψεις για την αναπηρία. Το πώς νοηματοδοτείται η αναπηρία είναι ένας σημαντικός παράγοντας για το πώς αντιμετωπίζονται οι ανάπηροι μαθητές και μαθήτριες αλλά και όλοι οι μαθητές. Συγκεκριμένα, αν και η πλειοψηφία του δείγματος νοηματοδότησε την αναπηρία με όρους που παρέπεμπαν στο κλινικό μοντέλο, η πλειοψηφία φοιτητών/τριών του παιδαγωγικού νηπιαγωγών αναφέρθηκε στην κοινωνική κατασκευή του όρου αυτού και στην στιγματισμένη και αρνητική έννοια που λαμβάνει σήμερα. Παράλληλα, οι

περισσότεροι μελλοντικοί/ες νηπιαγωγοί υποστήριξαν πως θεωρούν κατάλληλο πλαίσιο για ανάπηρους μαθητές το γενικό σχολείο, σε αντίθεση με την πλειοψηφία των φοιτητών/τριών δασκάλων. Τόνισαν επίσης πως το άγχος το οποίο νιώθουν για την σχολική ένταξη των ανάπηρων μαθητών/τριών προέρχεται από δικές τους ελλείψεις, σε αντίθεση με τους περισσότερους φοιτητές/τριες δασκάλους/ες όπου το άγχος τους προερχόταν κυρίως από τα ενδεχόμενα ελλείμματα των μελλοντικών τους μαθητών/τριών. Συμπερασματικά, διαφαίνεται πως η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών νηπιαγωγών αντιλαμβάνεται την αναπηρία ως μια έννοια κατασκευασμένη κοινωνικά. Η ευθύνη δεν είναι ατομική αλλά κατασκευασμένη κοινωνικά (Oliver, 2009).

Συγχρόνως, διαφαίνεται πως για τους μελλοντικούς νηπιαγωγούς το ζήτημα της ενταξιακής εκπαίδευσης αφορά σε δική τους αυτοβελτίωση και δεν επαφίεται στο ίδιο το άτομο, ενώ αντιμετωπίζουν την ενταξιακή εκπαίδευση ως μία ευθύνη προσωπική. Για τους μελλοντικούς/ες δασκάλους η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά ως επί το πλείστον σε ανάπηρα άτομα και άτομα που χρειάζονται μια διαφορετική μεταχείριση. Οι φοιτητές/τριες δάσκαλοι συνεπώς ταυτίζουν στην πλειονότητά τους την αναπηρία με την ανεπάρκεια (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2001), σε αντίθεση με την πλειοψηφία των φοιτητών/τριών νηπιαγωγών.

Σχετικά με τον όρο της ενταξιακής εκπαίδευσης, οι φοιτητές/τριες δάσκαλοι αναφέρθηκαν στην ενσωμάτωση, ενώ υπήρξαν φοιτητές/τριες που υποστήριξαν πως η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά στα άτομα με αναπηρία. Αντιθέτως, η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών νηπιαγωγών μίλησε για απαλοιφή διακρίσεων. Σύμφωνα με τον Σούλη (2002) στην ενσωμάτωση, τα ουσιώδη πρωταρχικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου αφομοιώνονται από το σύνολο, με αποτέλεσμα να χάνει τη μοναδικότητά του.

Συνάμα, στην ερώτηση ποιους αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση οι φοιτητές/τριες νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν συλλήβδην σε πρόσφυγες, διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, αλλά και σε μια ενταξιακή εκπαίδευση που αφορά όλα τα παιδιά χωρίς να διαφοροποιεί. Στον αντίποδα, η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών δασκάλων αναφέρθηκε σε ανάπηρους μαθητές όταν ρωτήθηκαν για το ίδιο ζήτημα. Ο διαχωρισμός των μαθητών/τριών σε κατηγορίες εμμένει από τη πλειοψηφία των μελλοντικών δασκάλων, ενώ και εδώ οι ανάπηροι αντιμετωπίζονται ως τα άτομα που χρειάζονται την ενταξιακή εκπαίδευση. Η ενταξιακή εκπαίδευση όμως δεν αφορά μόνο τους ανάπηρους μαθητές/τριες, αλλά προωθεί την ευημερία όλων προωθώντας την αναμόρφωση του σχολείου ώστε να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα (Slee, 2004).

Ακόμα μια διαφοροποίηση, αφορά στο σκοπό της ενταξιακής εκπαίδευσης, όπου οι φοιτητές/τριες δάσκαλοι/ες τόνισαν την κοινωνικοποίηση του ατόμου, εν αντιθέσει με τους φοιτητές/τριες νηπιαγωγούς που μίλησαν για ισότιμες ευκαιρίες για όλους και αποδοχή της διαφορετικότητας ως τους σκοπούς της ενταξιακής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Acedo et al. (2008) η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μια συνεχής διαδικασία που στοχεύει στο να προσφέρει ποιοτική εκπαίδευση για όλους, με σεβασμό στην ποικιλομορφία και τις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες και στην εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων.

Η ταύτιση ή διαφοροποίηση της ειδικής εκπαίδευσης από την ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί μια ερώτηση στην οποία διαφάνηκε μεγάλη απόκλιση στις απαντήσεις των φοιτητών/τριών, καθώς όλοι οι φοιτητές/τριες δάσκαλοι/ες συνέδεσαν τις δύο έννοιες σε αντίθεση με την πλειοψηφία των φοιτητών/τριών νηπιαγωγών που τις διαχώρισαν, μιλώντας για διαφορές στη νοοτροπία, τονίζοντας πως η ειδική εκπαίδευση περιθωριοποιεί και στιγματίζει τα άτομα. Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη, (2012), η ειδική εκπαίδευση είναι αποκομμένη από τη γενική εκπαίδευση και οδηγεί τελικά στην απομόνωση του ατόμου και στην αποένταξη αυτού.

Αξίζει επίσης να αναφερθεί η διαφοροποίηση μεταξύ των απαντήσεων αναφορικά με το λόγο για τον οποίο ενδιαφέρονται και θέλουν να ασχοληθούν στο μέλλον με το χώρο της ειδικής και της ενταξιακής εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών υποστήριξε ότι είναι υποχρέωσή τους ως μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί σε αντίθεση με την πλειοψηφία των φοιτητών/τριών δασκάλων που ανέφεραν ότι τους αφορά αφού θα αντιμετωπίσουν παρόμοια περιστατικά στην τάξη τους. Οι μελλοντικοί/ές δάσκαλοι/ες αντιλαμβάνονται στην πλειοψηφία τους μια παθολογική θεώρηση της αναπηρίας έχοντας την τάση να αποδίδουν στους ανάπηρους μαθητές/τριες κάποια ενδογενή και ακλόνητα χαρακτηριστικά τα οποία δεν μπορούν να μετατραπούν από τους ίδιους (Jordan, Lindsay & Stanovich, 1997). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αποποιούνται πλήρως την δική τους ευθύνη.

Ένα ακόμα σημείο διαφοροποίησης είναι αυτό των ενταξιακών πρακτικών, όπου οι φοιτητές/τριες νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν σε μια γενικότερη μεθοδολογία που πρέπει να ακολουθεί ο/η εκπαιδευτικός και την οποία ακολούθησαν οι ίδιοι κατά τις πρακτικές τους. Η μεθοδολογία αφορούσε την έρευνα δράσης, που μελετά το πλαίσιο πριν οδηγηθεί στη δημιουργία του σχεδίου και διαφοροποιήσει τη μέθοδο διδασκαλίας. Αντιθέτως, οι φοιτητές/τριες δάσκαλοι/ες δεν αναφέρθηκαν στο παραπάνω σημείο, το οποίο αποτελεί την αρχή πριν από οποιαδήποτε εφαρμογή διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Οι διαφορές αυτές πιθανότατα συνδέονται με τη διαφορά του προγράμματος σπουδών των τμημάτων αναφορικά με την ενταξιακή, την ειδική εκπαίδευση και την αναπηρία. Το πρόγραμμα σπουδών των τμημάτων δασκάλων ενέχει περισσότερο μια κλινική ορολογία αφενός στις ονομασίες των μαθημάτων και αφετέρου, δεν εμπεριέχει κάποιο μάθημα ενταξιακής εκπαίδευσης και αναπηρίας, γεγονός το οποίο ανέφεραν και οι φοιτητές/τριες τμήματος δασκάλων στην παρούσα έρευνα. Αντιθέτως, το τμήμα νηπιαγωγών εμπεριέχει μαθήματα αναφορικά με την έννοια της αναπηρίας, αλλά και πρακτικές ασκήσεις και εξαμηνιαία σεμινάρια για την ένταξη διαφόρων κοινωνικών ομάδων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Παράλληλα, ένα μέρος των φοιτητών/τριών παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών ανέφερε πως ασχολείται με ένα εθελοντικό πρόγραμμα ενταξιακής εκπαίδευσης προσφύγων, γεγονός που από μόνο του συνυφαίνει και νοηματοδοτεί μια ουσιαστική οπτική για το ζήτημα της ενταξιακής εκπαίδευσης και σαφώς σημαίνει μια επιπλέον εμπειρία και επαφή με το ζήτημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

8.1. Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας

Ο πρωταρχικός στόχος της παρούσας μεταπτυχιακής-διπλωματικής εργασίας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων τελειόφοιτων φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων για την ειδική και την ενταξιακή εκπαίδευση. Οι αντιλήψεις για την αναπηρία έχουν άμεση συνάφεια με τις αντιλήψεις για την ενταξιακή εκπαίδευση, αφενός των αναπήρων, αλλά και των παιδιών γενικότερα. Οι αντιλήψεις συνεπώς των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση αποτελούν την βάση για να επιτευχθεί η αλλαγή που χρειάζεται στο πλαίσιο του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας. Μέσα από την κουλτούρα του/της κάθε εκπαιδευτικού, τις σκέψεις, τις αντιλήψεις και τις βλέψεις του για την εκπαίδευση, συνδέεται και η πρακτική του μέσα στο σχολείο.

Αυτό που διαφαίνεται από την παρούσα εργασία είναι πως στις απόψεις των φοιτητών/τριών δασκάλων κυριαρχεί το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, καθώς και μια αβεβαιότητα και ανασφάλεια για το ζήτημα της ένταξης των αναπήρων στο γενικό σχολείο. Η ένταξη του αναπήρου καθορίζεται από τα ατομικά χαρακτηριστικά, το είδος και ο βαθμός της αναπηρίας του, με αποτέλεσμα να υπάρχει πλήρης αντίθεση με την κοινωνική και πολιτική διάσταση της αναπηρίας. Στον αντίποδα, οι μελλοντικοί/ες νηπιαγωγοί φαίνεται να υιοθετούν το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας στην πλειοψηφία τους.

Παράλληλα, η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών νηπιαγωγών υποστηρίζει ότι η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά σε πρόσφυγες, παιδιά διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, ενώ οι αντιλήψεις τους για τους αναπήρους ήταν πιο θετικές, αφού υποστήριξαν στην πλειοψηφία τους την ένταξη των αναπήρων στο ενιαίο σχολικό πλαίσιο. Συγχρόνως, οι αντιλήψεις τους για την ενταξιακή εκπαίδευση διαφαίνεται πιο σφαιρική και ολοκληρωμένη, αλλά και οι ενταξιακές πρακτικές που χρησιμοποίησαν οι ίδιοι κατά τη διάρκεια των πρακτικών τους, καταδεικνύουν μια γενικότερη θετική αντίληψη.

Η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών δασκάλων θεωρεί πως απαιτείται επιπλέον εκπαίδευση κατά τις σπουδές τους, ενώ αξιολογούν τα προγράμματα σπουδών των σχολών ως ελλιπή. Θεωρείται αναγκαίο συνεπώς, να ληφθεί υπόψη η ανάγκη των φοιτητών/τριών για αλλαγή του προγράμματος σπουδών τους. Κρίνουν απαραίτητη την ύπαρξη περισσότερων πρακτικών ασκήσεων κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, γεγονός που υποστηρίχθηκε και από τους μελλοντικούς/ες νηπιαγωγούς. Παράλληλα από όλους τους φοιτητές/τριες υποστηρίχθηκε η ανάγκη εκπαίδευσης μετά το πέρας των σπουδών τους, ως βασική προϋπόθεση για την ένταξη των μαθητών στη γενική τάξη. Το σύνολο των φοιτητών/τριών του δείγματος δείχνει μια θετική αντίληψη αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση και την σχολική ένταξη όλων των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια των πρακτικών τους, αλλά παράλληλα αποδέχεται πως ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται συνεχή βελτίωση και επιμόρφωση, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί όπως χρειάζεται μέσα στη τάξη και να εφαρμόσει τις κατάλληλες ενταξιακές πρακτικές.

Γενικά, ενώ οι απόψεις των φοιτητών/τριών δασκάλων τείνουν προς μια οπτική ενταξιακή, εν τέλει το σύνολο των αποτελεσμάτων αποδεικνύει πως η πεποίθηση τους είναι ότι η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών και όχι όλους/ες τους μαθητές/ες. Συνεπώς, αυτό που θα έπρεπε να υπάρξει, είναι μια γενικότερη αναδιάρθρωση στα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών εκπαίδευσης δασκάλων με βάση και τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης, ώστε οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις αφενός, αλλά και τα εφόδια ώστε να κρίνουν, να προβληματιστούν, να δράσουν. Ενέχει ιδιαίτερη σημασία οι εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν πως η ενταξιακή εκπαίδευση είναι αυτονόητο δικαίωμα όλων των παιδιών ανεξαιρέτως, καθώς όλοι/ες αξίζουν να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες σε κάθε τομέα της ζωής τους. Η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά όλους και όλες, όχι μόνο τα παιδιά, αλλά το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, άρα και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα κληθούν στη μελλοντικοί τους τάξη να εντάξουν τους μαθητές/τριες τους. Από τους/τις εκπαιδευτικούς και τις αντιλήψεις τους θα κριθεί σε μεγάλο βαθμό αν η ενταξιακή εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί ή όχι.

8.2 Περιορισμοί της έρευνας

Αρχικά, ο περιορισμένος αριθμός του δείγματος δεν ευνοεί τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Υπάρχουν περιθώρια για συμμετοχή περισσότερων φοιτητών/τριών, γεγονός που θα προσδώσει στην

έρευνα μεγαλύτερη αξιοπιστία αποτελεσμάτων. Παράλληλα, η προηγούμενη αλληλεπίδραση και επομένως μια αίσθηση οικειότητας με κάποιους/ες από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, στα πλαίσια των προπτυχιακών σπουδών του ερευνητή, αποτέλεσε ένα ακόμα χαρακτηριστικό της έρευνας, που πιθανώς να επηρέασε τα αποτελέσματά της.

8.3 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Το συγκεκριμένο θέμα που μελετήθηκε στην παρούσα έρευνα δεν έχει μελετηθεί ιδιαίτερα στη χώρα μας, ενώ πρόκειται για ένα ζήτημα ιδιαίτερης σημασίας. Συνεπώς κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να διερευνηθεί το ίδιο ζήτημα και από άλλους/ες ερευνητές/τριες και σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας με τα ίδια ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικό εργαλείο.

Ακόμα μια ερευνητική πρόταση για το μέλλον, αφορά στην μελέτη των αντιλήψεων μελλοντικών εκπαιδευτικών διαφορετικών χωρών αναφορικά με τα ζητήματα που μελετήθηκαν και σε αυτή την έρευνα, ώστε να διαφανούν οι γενικότερες αντιλήψεις σχετιζόμενες με τις διαφορετικές νοοτροπίες, τα ποικίλα προγράμματα σπουδών από χώρα σε χώρα, ώστε να διαφανεί τι μπορεί να καθορίζει τις αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών, αλλά και τι χρειάζεται για μια αλλαγή στις αντιλήψεις τους απέναντι στο ζήτημα της ενταξιακής εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενογλώσση

- Acedo, C., Amadio, M., Opertti, R. et al. (2008). (eds.) *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48 th Session of the International Conference on Education*. Geneva: UNESCO-IBE.
- Agbenyega, J. (2007). Examining Teachers' Concerns and Attitudes to Inclusive Education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 41-56.
- Ainscow, M. (1995). Education for all: Making it happen. *Support for Learning*, 10(2), 147-157.
- Aksamit, D., Morris, M. & Leuenberger, J. (1987). Preparation of student services, professionals and faculty for serving learning disabled college students. *Journal of College Student Personnel*, 28, 53, 59.
- Al-Faiz, H. (2007). Attitudes of elementary school teachers in Riyadh, Saudi Arabia toward the inclusion of children with autism in public education. ProQuest Information & Learning. *Dissertation Abstracts International Section a: Humanities and Social Sciences*, 68(4), 1403–1403.
- Al-Zyoudi, M. (2006). Teachers' attitudes towards inclusive education in Jordanian schools. *International Journal of Special Education*, 21, 55–62.
- Armstrong D. (2004), «Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία» στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη και Η. Σπανδάγου (επιμ.). *Εκπαίδευση και Τύφλωση*. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 43 – 51.
- Armstrong, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. *International Journal of Inclusive Education*, 3, 75-87.

- Armstrong, F., Armstrong, D. & Barton, L. (2000). *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton Publishers.
- Atkinson, D. (2004). Theorizing how student teachers form their identities in initial education. *British Educational Research Journal*, 30 (3), 379-394.
- Avissar, G., Reiter, S. & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals, *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 355–369.
- Avramidis, E. & Bayliss, P. (1998). An inquiry into emotional and behavioural difficulties in two schools in the southwest of England, *Journal of Emotional and Behavioural Difficulties*, 3, 2- 35.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority, *Educational Psychology*, 20, 193–213.
- Avramidis, E., Bayliss, P. and Burden R. (2000). A Survey into 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), 181–207.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000b). Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education* 6, 38–43.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2002). What, in practice, does inclusion mean? Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England, *International Journal of Inclusive Education*, 6 (2), 143-163.
- 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.
- Avramides, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Barnes, C. (1991). *Disabled People in Britain and Discrimination*. London: Hurst and Co.
- Barnes, C. Mercer, G. & Shakespeare, T. (1999). *Exploring Disability a Sociological Introduction*. Cambridge: Polity Press.

- Barnes, C. & Oliver, M. (1998). Social constructions of disability and policy, στο *Disabled People and Social Policy: From Exclusion to Inclusion*. London: Longman, 51-77.
- Barton, L. (1999). *Disability and Society: Emerging Issues and Insights*. Essex: Pearson Education.
- Barton, L. (2004). Η πολιτική της ένταξης (inclusion). Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, (επιμ.) *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* τόμος Α, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). 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.
- 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.
- Bell, J. (2007). *Πώς να Συντάξετε μια Επιστημονική Εργασία: Οδηγός Ερευνητικής Μεθοδολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Booth, T., Ainscow, M., Black - Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE (Centre for Studies in Inclusive Education).
- Bradshaw, L., & Mundia, L. (2005). Understanding pre-service teachers' construct of disability: A metacognitive process. *Disability and Society*, 20(5), 563-574.
- Burkett, J. A. (2013). *Teacher Perception on Differentiated Instruction and its Influence on Instructional Practice*. PhD Thesis, College of Oklahoma State University.
- Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28 (4), 369-379.
- Center, Y., & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *Exceptional Child*, 34, 41–56.
- Chambers, D. & Forlin, C. (2010). Initial teacher education and inclusion. In Forlin, C. (ed) (2010) *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. London: Routledge.
- Chancerel, J.L. & Sipitanou, A. (1989). *Η ειδική εκπαίδευση: Προβληματική για τον Ορισμό ενός Πεδίου Δράσης*.
(<http://1kesypv.thess.sch.gr/neaamea/ameaa/yphresies/AMEAProblimataOrasis2.pdf>).

- Christensen, C. (1996). Disabled, handicapped or disordered: “What’s in a name?”. Στο Christensen C., Rizvi F. (επιμ.), *Disability And the Dilemmas Of education and Justice* (σσ 63-78). Buckingham: Open University Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th edition). London: Routledge Falmer.
- Cook, B. G. (2002). Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. *Teacher Education and Special Education*, 25, 262-277.
- Corbett, J. (1996). *Bad – Mouthing. The language of Special Needs*. London: Falmer Press.
- Dausien, B. (2000/2013). Η ανακατασκευή του “φύλου” μέσα από τη “βιογραφία”. Προοπτικές της βιογραφικής έρευνας. Στο Γ. Τσιώλης, & Ε. Σιούτη (Επιμ.), *Βιογραφικές (Ανα)κατασκευές στην Ύστερη Νεωτερικότητα. Θεωρητικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα της Βιογραφικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες* (Γ. Τσιώλης, & Θ. Τάσης, Μεταφ., σσ. 223-250). Αθήνα: Νήσος.
- Edwards, A., Gilroy, P. & Hartley, D. (2002). *Re-thinking Teacher Education: Collaborative Responses to Uncertainty*. London: Routledge/Falmer.
- Eichinger, J., Rizzo, T. & Sirotnik, B. (1991). Changing attitudes toward people with disabilities, *Teacher Education and Special Education*, 14, 121–126.
- Ferguson, D.L. (2006). International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach Each One and Everyone, *Kognition og Paedagogik*, nr 60.
- Forlin, C. (2001). The role of the support teacher in Australia. *International Journal of Inclusive Education*. 16 (2), 121-131.
- Forlin, C. (2012). Responding to the need for inclusive teacher education: Rhetoric or reality?. In C. Forlin (Ed.), *Future Directions for Inclusive Teacher Education* (pp.3-12). New York: Routledge.
- Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.

- Gallagher, J. (1976). The sacred and profane use of labels. *Exceptional Children*, 45, 3-7
- Gibb, K., Tunbridge, D., Angelia Chua, A. & Frederickson, N. (2007). Panthways to inclusion: Moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice*, 23(2), 109-127.
- Giroux, H. (1984). Public Philosophy and the Crisis in Education. *Harvard Educational Review*: Vol. 54, No. 2, pp. 186-195.
- Haimour, A. I. (2013). Evaluation of special education programs offered in inclusive schools in Saudi Arabia from teachers perspectives. *Life Science Journal*, 10(3).
- Hasler, G. (1996). Development in the disabled people's movement. In J. Swain, V. Finkelstein, S. French and M. Oliver, *Disabling Barriers-Enabling Environments*. London: Sage Publ. Ltd.
- Hastings, R.P. & Graham, S. (1995). Adolescents' perceptions of young people with severe learning difficulties: The effects of integration schemes and frequency of contact. *Educational Psychology*, 15, 149–159.
- Hughes, B. (2009). Wounded/monstrous/abject: a critique of the disabled body in the sociological imaginary. *Disability and Society* 24, no. 4, 399-410.
- 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.
- Johansson, B., Marton, F. & Svensson, L. (1985). An Approach to Describing Learning as Change Between Qualitatively Different Conceptions. In L. West, & A. Pines (Ed), *Cognitive Structure and Conceptual Change* (pp. 233–257). New York: Academic Press.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Jordan, A., Lindsay, L. & Stanovich, P. J. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at risk, and typically achieving. *Remedial And Special Education*, 18(2), 82-93.

- 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.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 381-394.
- Lampropoulou, V. & Padelidou, S. (1995). Inclusive education: The Greek experience. In C. O' Hamilton (Ed.), *Inclusive Education in Europe*. Landon: David Fulton Publishers.
- Larrivee, B. and Cook, L. (1979). Mainstreaming: a study of variables affecting teacher Attitude, *Journal of special Education*, 13: 315-324.
- Levy, H.M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House*, 81 (4), 161-164.
- Loreman, T, Forlin, C. & Sharma, U. (2007b). An International Comparison of Preservice Teacher Attitudes towards Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly*, 27 (4).
- Losinski, M., Maag, J. W., Katsiyannis, A. & Ennis, R. P. (2014). Examining the quality and effects of interventions based on the assessment of contextual variables: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 80, 407-422.
- Martinez, R.S. (2003). Impact of a graduate class on attitudes toward inclusion, perceived teaching efficacy and knowledge about adapting instruction for children with disabilities in inclusive settings. *Teacher Development*, 7(3), 395-416.
- Mavropoulou, S. & Padelidou, W. (2000). Greek teacher's Perception of Autism and Implication for Educational Practice. *Autism*, 4, 173-183.
- Mertens, D. M. (2009). *Transformative Pesearch and Evaluation*. New York, NY: Guilford.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Sage publications. Μερικώς προσβάσιμο στο:
[https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=VEkXBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Mertens,+D.+\(1998\).+Research+methods+in+education+and+psychology.+Integrating+diversity+quantitative+%26+qualitative+Approaches.+London:+Sage.&ots=4_bxHc98ln&sig=_lexTNmJI2_7jyfACMokTM5hrH0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=VEkXBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Mertens,+D.+(1998).+Research+methods+in+education+and+psychology.+Integrating+diversity+quantitative+%26+qualitative+Approaches.+London:+Sage.&ots=4_bxHc98ln&sig=_lexTNmJI2_7jyfACMokTM5hrH0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

- Mialaret, G. (1997). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής* (μετ.: Ζακοπούλου, Γ.). Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Mishler, E. (1991). *Research Interviewing: Context and Narrative*. Harvard, MA, USA: Harvard University Press.
- Mittler, P. (2000). *Working towards Inclusive Education Social Contexts*. London: David Fulton Publishers.
- Molina, S. (2006). Teacher education students' and first year in-service teachers' perceptions about their initial education in relation to the special educational needs of Spanish pupils. In Gash, H. (ed.) *Beginning Teachers and Diversity in School: A European Study*. Instituto Politécnico de Bragança Report of research undertaken within Comenius Project 94158-CP-1-2001-FR.
- Oliver, M. (1987). *Social Work with Disabled People*. London: Macmillan.
- Oliver, M. (2009). *The Politics of Disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- Oliver, M and Barnes, C. (1998). *Disabled People and Social Policy: From Exclusion to Inclusion*. London, Longman.
- Pearson, S. (2007). Exploring inclusive education: early steps for prospective secondary school teachers. *British Journal of Special Education*, 34 (1), 25-32.
- Rafferty, Y. & Griffin, K. (2005). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers. *Journal of Early Intervention*, 27(3), 173–192.
- Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 57-59.
- Romi, S. & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (1), 85-105.
- Shakespeare, T. (2013). *Disability Rights and Wrongs Revisited*. London: Routledge.
- Shakespeare, T. and Watson, N. (2001). The social model of disability: an outdated ideology? In Barnarrt, S. & Altman, B.M. (eds.). *Exploring Theories and Expanding Methodologies: where are we and where do we need to go? Research in Social Science and Disability*, volume 2, Amsterdam: JAI

- 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. (1998). The politics of theorising special education, in C. Clarke, A. Dyson and A. Millward, eds., *Theorising Special Education*, Routledge, London.
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. Abingdon: Routledge.
- Stipek, D., Givvin, K., Salmon, J. & MacGyvers, V. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17, 213- 226.
- Stoiber, K.C., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion, *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124.
- Tait, K., & Purdie, N. (2000). Attitudes towards disability: Teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(1), 25-38.
- Thomas, D. (1985). The determinants of teachers' attitudes to integrating the intellectually handicapped, *British Journal of Educational Psychology*, 55, 251–263.
- Thomas, C. (2004). How is disability understood? An examination of socio-logical approaches. *Disability & Society*, 19(6): 569-583.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British journal of Special Education*, 24(3), 103-107.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all Learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, S. (1982). *A Sociology of Special Education*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Tuckman, B.W. (1972). *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- UNESCO, (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO, (2004). *Changing Teaching Practices. Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris: UNESCO.

- UNESCO, (2009). *Towards inclusive education for children with disabilities: a guideline*. . <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/disabchild09-en.pdf>
- Union of the Physically Impaired Against Segregation (1974/5) Policy Statement www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/archframe.html
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21.
- Woods, P. (1991). *Inside Schools. Ethnography in Education Research*. London: Routledge.
- Woolfson, L. & Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, 29(2), 221-238.
- Yellen, P. G., Yellin, D., Claypool, P. L., Mokhtari, K., Carr, R., Latiker, T., Risley, L. & Szabo, S. (2003) I'm not sure I can handle the kids, especially, the, uh, you know special ed kids. *Action in Teacher Education*, 25 (1), 14-19.
- 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 βιβλιογραφία

- Αβραμίδης Η., & Κάλυβα Ε., (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην ειδική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εφαρμογή της Διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και Θέματα προς Συζήτηση*. Πρακτικά Παγκύπριου Συνέδριου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία. Κύπρος.
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε. & Παπαπάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική. Κριτική Προσέγγιση της Ειδικής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, 65-92.

- Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτας, Η., Καλύβα, Ε. (2007). *Η Συνεκπαίδευση (Inclusion) στην Ευρώπη*. Ανακτήθηκε 2 Δεκεμβρίου 2018, από <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1236-1328.pdf>
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση Σχολείου – Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννακοπούλου, Ε. & Χασάπης Δ. (2012), Η έννοια της ποιότητας δομών και προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων: Διαπιστώσεις μιας ανάλυσης γραπτών τεκμηρίων. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (επιμ.) *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, Τόμος Β΄, Π.Τ.Δ.Ε. Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα, 60-68.
- Δελλασούδας, Λ.Γ. (2005). *Διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Από τη θεωρία στην πράξη*, Τόμος Β΄. Αθήνα: Ατραπός.
- Δελλασούδας, Λ.Γ., Κατσανδρή, Α. & Κόκκινος, Θ. (2010). *Αντιλήψεις φοιτητών-τριών για τη σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Στο: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. (Επιμ.), Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», Μάιος 7-9, 2010, Αθήνα.
- Δημητρόπουλος, Α. (1995). *Η επαγγελματική εκπαίδευση των νοητικώς καθυστερημένων στην Ελλάδα*. (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1995).
- Δόικου, Μ. (2006). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. Περιοδική έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Ατραπός: 93-116.
- Ζαγκότας, Β. (2010). *«Ιστορία της Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα»*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων- Σχολή Επιστημών της Αγωγής- Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευσή τους: Μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση της Ένταξης*. 10η εκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *«Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η Εκπαιδευτική και Πολιτική Διάσταση της Ένταξης Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες Ένταξιακές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2004b). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Τόμος Β΄: Πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 9-32.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι Ανάπηροι κι η Εκπαίδευσή τους: Μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση της Ένταξης*, Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2012). *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική. Κριτική Προσέγγιση της Ειδικής Ενταξιακής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Παπαδοπούλου, Κ. (2012). *Η έρευνα στην ειδική εκπαίδευση, στην Ενταξιακή Εκπαίδευση και στην Αναπηρία*, Πεδίο: Συλλογικό έργο.
- Heward, L.W. (2009) (Επιμ. Δαβάζογλου, Α. & Κόκκινος, Κ.), *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Μία Εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Καλαντζής Κ. (1985). *Διδακτική των Ειδικών Σχολείων - Για νοητικά Καθυστερημένα Παιδιά*. Αθήνα: Καραβίας- Ρουσόπουλος.
- Κυριαζή Ν. (2002). «*Η Κοινωνιολογική Έρευνα*», *Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κυριαζή, Ν. (2009). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεμπέση, Ε. (2007). “1996-2006: *Η Ταυτότητα της Ειδικής Αγωγής μέσα από την Ελληνική Επιστημονική Αρθρογραφία*”. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Λαμπροπούλου, Β., Μαρκάκης, Ε., Παντελιάδου, Σ. (2005). *Χαρτογράφηση- Αναλυτικά προγράμματα Ειδικής Αγωγής: άργησαν μια μέρα*. Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας, 3, 243-262.
- Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., Βλάχου- Μπαλαφούτη, Α. (επιμ), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική. Κριτική Προσέγγιση της Ειδικής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, 123-151.

- Ξηρομερίτη-Τσακλαγκάνου, Α. (1984). Ιστορικά σημεία και σύγχρονα προβλήματα της αγωγής. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*(19), σ. 12-16.
- Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4- 6 Μαΐου 2007.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Παντελιάδου, Σ & Αντωνίου, Φ. (επιμ.) *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ. & Κωτούλας, Β. (1997). Σχολική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες: μια πρόταση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96-97, 136-145.
- Παντελιάδου, Σ. & Λαμπροπούλου, Β. (2000). ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα – Κριτική Θεώρηση. Στο Α. Κυπριωτάκης (επιμ.) *Πρακτικά Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, (156-170). Πανεπιστήμιο Κρήτης: Ρέθυμνο.
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και Απόψεις των Εκπαιδευτικών για την Επιμόρφωση και την ειδική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. – ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Ενέργεια 3.2.β.
- Παπάς, Α. (2004). Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα, *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, τ. 1, σελ. 69-73.
- Παπασπύρου, Χ. (2003). Οριζόντια και Κάθετη Ένταξη. Ο πολυεπίπεδος χαρακτήρας της εντάξεως με παράδειγμα την εκπαιδευτική και την κοινωνική ένταξη των ανηκόων. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 20, 3-22. Π.Ε.Σ.Ε.Α.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1993). *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες*. Αθήνα: Εκδόσεις Ντέφι.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Τόμος Α': Σύγχρονες Τάσεις Εκπαίδευσης και Ειδικής Υποστήριξης. Αθήνα: Ατραπός.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Ατραπός.
- 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. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σούλης, Σ.Γ. (2002). Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για Όλους». Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για όλους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταλίκας, Α. (2005). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στρογγυλός, Β. & Ξανθάκου, Γ. (2007). «Σε Ένα Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα: Ένταξη και Διεπιστημονική Συνεργασία» Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4- 6 Μαΐου 2007.
- Τζάνη, Μ. (2005). *Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*. Σημειώσεις μαθήματος, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Τζουριάδου, Μ., Μπάρμπας, Γ., Γαλάνη, Θ., Ευκαρπίδης, Π., Μαρκίδου, Ε., Παπαθανασίου, Ε., Χαρίση, Α. και Χατζηβασιλειάδου, Α. (2004). Η διαδικασία ενσωμάτωσης σε τμήματα ένταξης δημοτικών σχολείων. Πρακτικά Συνεδρίου, *Η Ευρωπαϊκή Διάσταση της Ειδικής Αγωγής: Ανάδυση μιας άλλης Φυσιογνωμίας*, Θεσ/νικη, Τ.Ε.Π.Α.Ε.
- Tilstone, C. (2000). Η inclusion μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση: πρακτικές inclusion για μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (Επίμ.), *Ένταξη. Ουτοπία η πραγματικότητα;* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 223-235.
- Tomlinson, C.A. (2004b). *Διαφοροποίηση της Εργασίας στην Αίθουσα Διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις Ανάγκες όλων των Μαθητών* (μετάφραση Θεοφιλής Χ. & Μαρτίδου Φορσιέ Δ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσιναρέλης, Γ. (1993). *Η Ένταξη των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες. Μύθοι και Πραγματικότητα. Επειδή η Διαφορά είναι Δικαίωμα*. 46-47, 18-29.
- Τσιτσιμπής, Γ. (2009). Ιχνηλατώντας το νέο νόμο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Ν. 3699/2008), *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ. 44, Αθήνα.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (1997). Εισαγωγή, Στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. επιμ. (1997). «Τι είν' η Πατρίδα μας· Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση», 13–26. Αθήνα.

- Χαρτοκόλλης, Π. (1981). «Προβλήματα γύρω από την Κοινωνική Αποκατάσταση Ψυχικών Αναπηριών», *Εκλογή*, τεύχος 56, σελ. 119 –126.
- ΧΡΗΣΤΑΚΗΣ Κ. (1986). Ενσωμάτωση – η νέα τάση στην ειδική εκπαίδευση, περιοδ. «Ανοιχτό Σχολείο», σ. 19 – 22.

Νομοθεσία:

- Ν. 2817/2000. ΦΕΚ Α΄78/14.03.2000.
- Ν. 3699/2008. *ειδική εκπαίδευση και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.
- CSIE, (2011). Ten reasons for inclusion. Center of Studies for Inclusive Education 2011, προσβάσιμο στο: <http://www.csie.org.uk/inclusion/what.shtml>, ανακτήθηκε στις 28-06-2018

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

«Αντιλήψεις των τελειόφοιτων φοιτητών και φοιτητριών Παιδαγωγικών τμημάτων αναφορικά με την ενταξιακή και ειδική εκπαίδευση»

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Δημογραφικά στοιχεία

- Φύλο
- Ηλικία

Στοιχεία-Σπουδές

- 1) Ποια είναι η σχολή στην οποία σπουδάζεις; Σε ποιο έτος/ εξάμηνο σπουδών βρίσκεσαι;
- 2) Έχεις επιλέξει μαθήματα αναφορικά με την ειδική εκπαίδευση, την αναπηρία ή την ενταξιακή εκπαίδευση και ποια είναι αυτά;
- 3) Θεωρείς πως ο οδηγός σπουδών της σχολής σου είναι επαρκής ως προς την εκπαίδευση που σου προσφέρει σχετικά με την ειδική και την ενταξιακή εκπαίδευση;
- 4) Τι είναι αυτό/αυτά που θεωρείς πως θα έπρεπε να διδάσκεται ένας μελλοντικός εκπαιδευτικός ώστε να είναι επαρκής αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση;
- 5) Έχεις επιμορφωθεί ή σκέφτεσαι να επιμορφωθείς σχετικά με την ενταξιακή και την ειδική εκπαίδευση μελλοντικά; Με ποιον τρόπο; Θα σε ενδιέφερε να ασχοληθείς με το αντικείμενο αυτό; Γιατί ναι/όχι;

Αναπηρία

- 1) Τι σκέφτεσαι όταν ακούς τον όρο «αναπηρία»; Πώς θα όριζες την αναπηρία; Τι είναι για σένα η αναπηρία; Τι σημαίνει για σένα;
- 2) Έχεις επαφή με άτομο με αναπηρία; Τι;
- 3) Έχεις έρθεις ποτέ σε επαφή με ανάπηρους μαθητές κατά την διάρκεια των σπουδών σου;
- 4) Ποιο πιστεύεις ότι είναι το πιο κατάλληλο πλαίσιο εκπαίδευσης για ανάπηρους μαθητές; Για ποιο λόγο; Από τι εξαρτάται/ ποιοι παράγοντες συνδέονται/επηρεάζουν;
- 5) Πώς νιώθεις για το ενδεχόμενο να υπάρχουν ανάπηροι μαθητές στην τάξη σου;

Ένταξη-Ενταξιακή Εκπαίδευση-ειδική εκπαίδευση

- 1) Πώς κατανοείς τον όρο «ένταξη» ;
- 2) Ποιους αφορά κατά τη γνώμη σου η ένταξη;
- 3) Ποιους άλλους αφορά η ένταξη, αν θεωρείς ότι αφορά και κάποιους άλλους;
- 4) Τι είναι η ενταξιακή εκπαίδευση;
- 5) Ποιους αφορά;
- 6) Ποιους μαθητές αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση;
- 7) Ποιες συνθήκες πρέπει να υπάρχουν ώστε να εφαρμοστεί η ενταξιακή εκπαίδευση;
- 8) Ποιος θεωρείς ότι είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης;
- 9) Η ένταξη των μαθητών αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας;
- 10) Ποιες είναι κατά τη γνώμη σου ενταξιακές πρακτικές;
- 11) Ποιες προϋποθέσεις είναι απαραίτητες κατά τη γνώμη σου ώστε να προωθήσεις στην τάξη σου μία ενταξιακή εκπαίδευση;
- 12) Ποιον θεωρείς το βασικό σκοπό της ενταξιακής εκπαίδευσης;
- 13) Ποιοι είναι οι βασικότεροι παράγοντες που μπορεί να εμποδίσουν τον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει ενταξιακές πρακτικές;
- 14) Υπήρξαν μαθητές στα πλαίσια των πρακτικών σου, που σε έκαναν να νιώσεις ότι δεν είναι ενταγμένοι στην τάξη; Το διαχειρίστηκες με κάποιο τρόπο;
- 15) Πώς κατανοείς τον όρο ειδική εκπαίδευση;
- 16) Θα διαφοροποιούσες την ενταξιακή εκπαίδευση από την ειδική εκπαίδευση; Αν ναι, σε τι;