



Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο

Τμήμα Ψυχολογίας

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχολική Ψυχολογία»

Ειδίκευση «Εφαρμογές της Ψυχολογίας στη Σχολική Κοινότητα»

Διπλωματική εργασία με τίτλο:

«Πρακτικές συμπερίληψης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα τμήμα
σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης – Μελέτη Περίπτωσης»

Λεπενιώτη Γεωργία (Α.Μ : ΣΧΨ2022002)

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Διαμάντω Φιλιππάτου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα
Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ (Επιβλέπουσα Καθηγήτρια)

Αικατερίνη Λαμπροπούλου. Επίκουρη Καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα
Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Φωτεινή Πολυχρόνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα
Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Φεβρουάριος, 2024

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ύπαρξη σχολείων χωρίς αποκλεισμούς όπου ενθαρρύνεται η ουσιαστική μάθηση και συμμετοχή για όλους τους μαθητές έχει αναδειχθεί ως αναγκαιότητα. Ωστόσο, για τους μαθητές με ΕΕΑ ή/και αναπηρία, η ουσιαστική πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης που ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις δυνατότητες και τις ατομικές ανάγκες αυτών των μαθητών παραμένει ένα άπιαστο ζήτημα. Επομένως, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει μέσα από τη μελέτη περίπτωσης τις πρακτικές συμπερίληψης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Δ δημοτικού ενός σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής και να μελετήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της συμπερίληψης, τα εμπόδια, και τις προτάσεις για βελτίωσή της.. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης και της ημι-δομημένης συνέντευξης με εκπαιδευτικούς.. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν την αναγκαιότητα καλλιέργειας μίας κουλτούρας συμπερίληψης στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο. Επιπλέον, ανέδειξαν την ανάγκη εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε όλη την τάξη, της συνεργασίας εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης και της συνδιδασκαλίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η δημιουργία ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος προϋποθέτει την εκπαίδευση των μαθητών της τάξης να λειτουργούν ως κοινότητα μάθησης.

Λέξεις - κλειδιά: συμπερίληψη, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ΔΑΦ, ΔΕΠ – Υ, μελέτη περίπτωσης

ABSTRACT

Establishing inclusive schools where meaningful learning and participation is encouraged for all students has emerged as a necessity, with countries around the world increasingly adopting inclusive education as official policy and practice. However, for students with SEN, meaningful access to a classroom curriculum that effectively meets the strengths and individual needs of these students remains an elusive issue. Therefore, the purpose of this research is to investigate through a case study the inclusion of children with special educational needs in 4th Grade of a primary school in Attica. Data was collected through participant observation and semi-structured interviews with students and teachers. The results of the study showed the necessity of cultivating a culture of inclusion in this particular school context. In addition, they highlighted the need to implement differentiated instruction throughout the classroom, general education and parallel support teacher collaboration and co-teaching between teachers. Creating an inclusive environment requires training classroom students to function as a learning community.

Keywords: inclusion, students with special educational needs, autism spectrum disorders, ADHD, case study

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	2
ABSTRACT.....	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
Διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ).....	7
Ορισμός	7
Διαγνωστικά Κριτήρια	9
Χαρακτηριστικά παιδιών με ΔΑΦ.....	12
Παρεμβάσεις σε παιδιά με ΔΑΦ	14
Παρεμβάσεις στο σχολείο	15
Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ - Υ).....	18
Ορισμός	18
Διαγνωστικά Κριτήρια	21
Χαρακτηριστικά ΔΕΠ - Υ	23
Παρεμβάσεις σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ	28
Παρεμβάσεις στο σχολείο	29

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	53
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	55
Ποιοτική μεθοδολογία -Μελέτη περίπτωσης.....	55
Πλαίσιο της παρούσας μελέτης.....	59
Συμμετέχοντες- Προφίλ μαθητών και εκπαιδευτικών	60
Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	62
Θεματική ανάλυση	63
Ζητήματα δεοντολογίας	64
Ζητήματα Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας.....	65
Ατομικό προφίλ παιδιών με ΕΕΑ.....	67
Συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς	70
Αποτελέσματα παρατήρησης	79
Βασικά συμπεράσματα.....	99

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, μια στροφή προς λιγότερο διαχωρισμένες πρακτικές στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΑΑ) ή/και αναπηρία έχει κυριαρχήσει στις περισσότερες χώρες. Η ετερογένεια που εμφανίζεται πλέον σε μεγάλο βαθμό μέσα στις τάξεις καθιστά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αναγκαία συνθήκη, καθώς επιδιώκει την δημιουργία διαφορετικών μαθησιακών δρόμων μέσα από τους οποίους οι μαθητές με διαφορετικές ικανότητες, ενδιαφέροντα και μαθησιακές ανάγκες κατακτούν τη γνώση νέων εννοιών ως μέρος της καθημερινής μαθησιακής διαδικασίας. (Stradling & Saunders, 1993· Tomlinson, 2001). Η ίδρυση σχολείων χωρίς αποκλεισμούς όπου ενθαρρύνεται η ουσιαστική μάθηση και συμμετοχή για όλους τους μαθητές έχει αναδειχθεί ως αναγκαιότητα, με χώρες σε όλο τον κόσμο να υιοθετούν όλο και περισσότερο τη συνεκπαίδευση ως επίσημη πολιτική και πρακτική. Ωστόσο, για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, η ουσιαστική πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής τάξης που ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις δυνάμεις και τις ατομικές ανάγκες αυτών των μαθητών παραμένει ένα άπιαστο ζήτημα (Morningstar et al.,2015).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι μέσα από τη μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης να διερευνηθεί η διαδικασία συμπερίληψης δύο παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα τμήμα ενός σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι ανασταλτικοί παράγοντες ως προς την επίτευξη κλίματος συμπερίληψης στο συγκεκριμένο τμήμα και οι προτάσεις εκπαιδευτικών του τμήματος για την εξάλειψη αυτών των ανασταλτικών παραγόντων. Στο θεωρητικό πλαίσιο που ακολουθεί γίνεται

συνοπτική αναφορά στη ΔΑΦ και τη ΔΕΠΥ οι οποίες είναι οι διαταραχές που είχαν οι δύο μαθητές με ΕΕΑ.

Διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ)

Ορισμός

Ο αυτισμός μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία γοητευτική, αλλά ταυτόχρονα ματαιωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας (Simpson, 2001, ο.α. σε Lee Heward, 2011). Επιπλέον, αποτελεί μία σοβαρή διάχυτη διαταραχή της ανάπτυξης. Ο όρος «διάχυτη» απαντά στην πολυπλοκότητα της διαταραχής, αφού επηρεάζει τρεις διαφορετικές περιοχές της ανάπτυξης. Οι περιοχές αυτές περιλαμβάνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη φαντασία, αφού τα άτομα με ΔΑΦ χαρακτηρίζονται από στερεοτυπίες και περιορισμένα ενδιαφέροντα. Ο αυτισμός υπάρχει ήδη από την ημέρα της γέννησης ενός παιδιού και συνεχίζει να εξελίσσεται κατά τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής του. Η πολύ μεγάλη αύξηση του αριθμού των αυτιστικών ατόμων μαρτυρά επίσης την οργανική του προέλευση (Gillberg et al., 1991, ο.α. σε Ασωνίτου, 2003· Ornitz, 1989).

Στο DSM-5 αναφέρεται η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) ως μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή που περιλαμβάνει ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς και περιορισμένες επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες (APA, 2013· Chamberlain & Kasari, 2003· Vakil et al., 2009, ο.α. σε Lindsay et al., 2014· Jones & Frederickson, 2010,). Αποτελεί μια μακροχρόνια (Ozonoff et al., 2005) και κληρονομική διαταραχή (Sandin et al., 2014) που έχει επιπτώσεις στην επαφή και

επικοινωνία του ατόμου με τους γύρω του. Οι Jones και Frederickson (2010, ο.α. σε Lindsay et al., 2014) χαρακτήρισαν τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος ως την απόλυτη μαθησιακή δυσκολία, λόγω της επιρροής της στη γλώσσα και την κοινωνική ζωή του ατόμου. Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), επομένως, είναι μια νευροαναπτυξιακή κατάσταση που χαρακτηρίζεται από διαρκή ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, καθώς και από επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές ή ενδιαφέροντα. Ο επιπολασμός της είναι σε άνοδο παγκοσμίως τα τελευταία χρόνια και επί του παρόντος εκτιμάται ότι επηρεάζει 1 στα 100 άτομα. Ωστόσο, το συγκεκριμένο ποσοστό ποικίλλει ανάλογα με την τοποθεσία και τις διενεργούμενες μελέτες. Για παράδειγμα, στην Ισπανία, ο επιπολασμός είναι περίπου 1 στους 100, ενώ στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, εκτιμάται ότι είναι 1 στους 59. Ορισμένες μελέτες υποδηλώνουν ακόμη υψηλότερο επιπολασμό, που φτάνει τον 1 στους 36. Αυτές οι διακυμάνσεις στα ποσοστά επικράτησης δεν μπορούν να αποδοθούν μόνο στην αύξηση της εμφάνισης της διαταραχής αλλά και σε αλλαγές στα διαγνωστικά κριτήρια, τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τα επίπεδα κατανόησης και ευαισθητοποίησης σχετικά με τη ΔΑΦ (Gómez - Mari et al., 2022).

Η αύξηση των παιδιών με ΔΑΦ τα τελευταία χρόνια είναι εμφανής, ανεξάρτητα από τις διακυμάνσεις στα ποσοστά και τους πιθανούς παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτή (Smiley et al., 2018). Η συγκεκριμένη άνοδος ευθυγραμμίζεται με το τρέχον εκπαιδευτικό τοπίο, το οποίο προωθεί τη συνεκπαίδευση και εξηγεί και την αντίστοιχη αύξησή του αριθμού παιδιών με ΔΑΦ που εκπαιδεύονται σε γενικά σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης, δημοτικά σχολεία, σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πανεπιστήμια (Van Herwegen et al., 2019).

Οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά πιθανό να συναντήσουν μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) σε κάποιο σημείο της καριέρας τους, καθώς η διαταραχή αυτή έχει ολοένα και υψηλότερα ποσοστά επικράτησης. Η συνεκπαίδευση, που είναι σήμερα η επικρατέστερη προσέγγιση, προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα, συμπεριλαμβανομένων των ευκαιριών για κοινωνική αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και της πρόσβασης σε προγράμματα σπουδών γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, η διδασκαλία μαθητών με ΔΑΦ μπορεί να παρουσιάσει διάφορες προκλήσεις. Οι μοναδικές ανάγκες των μαθητών, η ανατρεπτική τους συμπεριφορά και οι περιορισμένοι πόροι στα γενικά σχολεία αποτελούν μερικούς από τους παράγοντες που δημιουργούν στρεσογόνες καταστάσεις για τους εκπαιδευτικούς. Ο τρόπος με τον οποίο εκείνοι θα ανταποκριθούν σε αυτές τις προκλήσεις, θα καθορίσει το εάν ο ρόλος τους θα είναι καταλυτικός και θα καταφέρουν να εφαρμόσουν πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς για το παιδί. Ως εκ τούτου, είναι εξαιρετικά σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες ώστε να λαμβάνουν τις σωστές αποφάσεις στις κρίσιμες στιγμές που θα προκύψουν.

Διαγνωστικά Κριτήρια

Σύμφωνα με το DSM- 5, τα άτομα πρέπει να πληρούν τουλάχιστον έξι από τα δώδεκα καθορισμένα κριτήρια προκειμένου να λάβουν διάγνωση ΔΑΦ. Αυτά τα κριτήρια επικεντρώνονται κυρίως σε στερεοτυπικές κινήσεις και κοινωνική αλληλεπίδραση (American Psychiatric Association, 2013).

A. Ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία εκδηλώνονται σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Τα πιο συνηθισμένα είναι τα παρακάτω:

- Παραδείγματα ελλειμμάτων στην κοινωνική και συναισθηματική αμοιβαιότητα περιλαμβάνουν τη μη ανταπόκριση στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ή συνομιλίες, την περιορισμένη έκφραση συναισθημάτων και τη μειωμένη κατανομή ενδιαφερόντων.
- Η επικοινωνία παρεμποδίζεται από την έλλειψη μη λεκτικών δεξιοτήτων, όπως η αδυναμία διατήρησης οπτικής επαφής ή ερμηνείας της γλώσσας του σώματος, των χειρονομιών και των εκφράσεων του προσώπου. Επιπλέον, υπάρχει πλήρης έλλειψη κατανόησης όταν πρόκειται για οποιαδήποτε μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας.
- Οι προκλήσεις και τα ελλείμματα στην κατανόηση, τη δημιουργία και τη διατήρηση σχέσεων μπορούν επίσης να εκδηλωθούν στον αγώνα του παιδιού να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του σύμφωνα με τις απαιτήσεις του κοινωνικού πλαισίου.

B. Περιορισμένα ή/και επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων, τα οποία γίνονται αντιληπτά είτε από τρέχουσες είτε από παλαιότερες αναφορές. Πιο συνηθισμένα παραδείγματα είναι τα παρακάτω:

- Η παρουσία επαναλαμβανόμενων και στερεοτυπικών κινήσεων, καθώς και η επαναλαμβανόμενη χρήση αντικειμένων και παιχνιδιών, είναι ένα κοινό χαρακτηριστικό σε άτομα με αυτή την διαταραχή.
- Η διατήρηση μιας αυστηρής ρουτίνας και η τήρηση γνωστών προτύπων συμπεριφοράς είναι ζωτικής σημασίας. Επίσης η παραμικρή απόκλιση μπορεί να προκαλέσει συναισθήματα άγχους και αγωνίας.

- Το άτομο εμφανίζει ένα αξιολογούμενο επίπεδο προσκόλλησης και έντασης προς τα περιορισμένα και σταθερά ενδιαφέροντά του, τα οποία μπορεί να θεωρηθούν ασυνήθιστα ή μη φυσιολογικά.
- Οι αισθητηριακές εισροές μπορεί να είναι είτε υπερδραστήριες είτε υπολειτουργικές, κάτι που γεννά αυξημένες αντιδράσεις σε αλλαγές θερμοκρασίας, πόνο, έντονους ήχους και κινήσεις, καθώς και άλλα ερεθίσματα.

Γ. Κατά τα αρχικά στάδια ανάπτυξης, τα συμπτώματα παρατηρούνται συνήθως, αν και υπάρχουν περιπτώσεις όπου μπορεί να μην είναι πλήρως εμφανή έως ότου το παιδί αντιμετωπίσει αυξημένες κοινωνικές απαιτήσεις που ξεπερνούν τις δυνατότητές του.

Δ. Τα συμπτώματα έχουν σημαντικό αντίκτυπο σε διάφορες πτυχές της ζωής, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, των ακαδημαϊκών επιδόσεων και της εργασίας, οδηγώντας σε μειωμένη λειτουργικότητα.

Ε. Οι διαταραχές του φάσματος του αυτισμού συχνά συνοδεύονται από διανοητική αναπηρία και είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα συμπτώματα και οι διαταραχές δεν μπορούν να αποδοθούν σε καμία άλλη αναπτυξιακή διαταραχή ή καθυστέρηση.

Η τελευταία έκδοση της Διεθνούς Ταξινόμησης Νόσων ICD (International Classification of Disease, ICD- 11) έχει κάνει σημαντικές αλλαγές στην κατηγοριοποίηση των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού. Προηγουμένως, ο παιδικός αυτισμός και το σύνδρομο Asperger θεωρούνταν ξεχωριστές οντότητες, αλλά τώρα ενσωματώνονται στην ίδια κατηγορία (Reed et al.,2019). Αυτό

ευθυγραμμίζεται με τα DSM- 5 και ICD- 11, τα οποία απαιτούν την παρουσία δυσκολιών επικοινωνίας, δυσκολιών κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επαναλαμβανόμενων μοτίβων συμπεριφοράς (WHO, 2022). Στο ICD- 11, η αυτιστική διαταραχή χωρίζεται περαιτέρω σε έξι διακριτές κατηγορίες (WHO, 2022): μη καθορισμένη ΔΑΦ, άλλη καθορισμένη ΔΑΦ, ΔΑΦ με μειωμένη διαταραχή λειτουργικής γλώσσας και διανοητικής ανάπτυξης, ΔΑΦ με απουσία λειτουργικής γλώσσας και διανοητική αναπτυξιακή διαταραχή, ΔΑΦ χωρίς διαταραχή διανοητικής ανάπτυξης και με μειωμένη λειτουργική γλώσσα, και ΔΑΦ χωρίς διαταραχή νοητικής ανάπτυξης με ήπια ή καθόλου διαταραχή της λειτουργικής γλώσσας.

Χαρακτηριστικά παιδιών με ΔΑΦ

Σύμφωνα με τον Raymond (2008), τα άτομα με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην επικοινωνία, την κατανόηση της γλώσσας, το παιχνίδι, τις κοινωνικές δεξιότητες και τις σχέσεις τους με άλλους. Το 1943, ο Kanner εντόπισε επτά βασικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη ΔΑΦ: δυσκολία σε σχέση με ανθρώπους και καταστάσεις, καθυστερημένη γλωσσική ανάπτυξη, ηχολαλία, ισχυρή μνήμη, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, προσήλωση στην ομοιότητα και φυσιολογικές γνωστικές ικανότητες με τυπική εμφάνιση (Vernon & Rhodes, 2009). Η διάγνωση του αυτισμού απαιτεί την παρουσία χαρακτηριστικών σε τρεις τομείς: μειωμένες επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, στερεότυπες συμπεριφορές όπως το λίκνισμα ή οι κινήσεις των δακτύλων και οι αναπτυξιακές καθυστερήσεις πριν από την ηλικία των τριών ετών. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις για τα άτομα με αυτισμό χαρακτηρίζονται από περιορισμένη οπτική επαφή και έλλειψη επίγνωσης

των κοινωνικών ενδείξεων. Η επικοινωνία είναι συχνά επαναλαμβανόμενη και ρομποτικής φύσης. Επιπλέον, τα άτομα με ΔΑΦ τείνουν να βασίζονται σε καθορισμένες ρουτίνες και να επιδεικνύουν επαναλαμβανόμενες μη καθορισμένες και λεπτές κινητικές δεξιότητες.

Όσον αφορά τις γνωστικές ικανότητες, τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ΔΑΦ μπορεί να εμφανίζουν είτε νοητικές αναπηρίες, είτε να επιδεικνύουν χαρακτηριστικά σοφού, όπως σημειώνουν οι Vernon και Rhodes (2009). Επιπλέον, τα παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζουν υψηλά επίπεδα παρορμητικότητας και έλλειψη αυτοελέγχου, ανεξάρτητα από τις περιστάσεις, σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς (Vernon & Rhodes, 2009). Ο επιπολασμός των διαγνώσεων ΔΑΦ στα παιδιά είναι σε άνοδο, όπως αναφέρεται από τον Singh (2007). Κατά συνέπεια, η νομοθεσία για την ειδική αγωγή έχει επεκταθεί για να συμπεριλάβει αυτή τη διάγνωση στις κατευθυντήριες οδηγίες της, ως απάντηση στον αυξανόμενο αριθμό παιδιών που διαγιγνώσκονται με ΔΑΦ.

Η ετερογένεια της Διαταραχής του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) προκαλεί ένα ευρύ φάσμα συμπτωμάτων που σχετίζονται ειδικά με τις θεμελιώδεις γλωσσικές ικανότητες (Crutcher et al., 2018). Τα παιδιά με ΔΑΦ συχνά βιώνουν καθυστερήσεις στις κοινωνικές δεξιότητες και παρουσιάζουν συμπεριφορές που είναι ασυνήθιστες ή επαναλαμβανόμενες (American Psychiatric Association, 2019). Οι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ ποικίλλουν πολύ, καθώς κυμαίνονται από 25% έως 50% ελάχιστα λεκτικές ή μη λεκτικές, ενώ άλλα παιδιά δείχνουν γλωσσική ανάπτυξη που είναι χαρακτηριστική για την ηλικία τους (Yau et al., 2016). Οι Woynaroski et al. (2016) υποδεικνύουν ότι η απόκτηση και διατήρηση λειτουργικής ομιλίας μέχρι την

ηλικία των 5 ετών μπορεί γίνει η αρχή για τα επιθυμητά κοινωνικά αποτελέσματα των παιδιών. Λόγω των περιορισμένων κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους, τα παιδιά με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην έναρξη, την ανταπόκριση και τη διατήρηση συνομιλιών και σχέσεων με τους συνομηλίκους τους (Berman, 2018). Αντίθετα, τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά σχολικής ηλικίας έχουν επιτύχει τα αναπτυξιακά ορόσημα που σχετίζονται με την κοινωνική επικοινωνία και τη δημιουργία φίλων (Pang et al., 2016). Για να αντιμετωπιστεί η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων και επικοινωνίας, είναι σημαντικό να παρέχονται ρητές οδηγίες για τη διάκριση μεταξύ αναμενόμενων και απροσδόκητων συμπεριφορών (Olçay - Gul & Vuran, 2019).

Παρεμβάσεις σε παιδιά με ΔΑΦ

Όσον αφορά τις στρατηγικές παρέμβασης, τα παιδιά με αυτισμό φαίνεται να δυσκολεύονται αρκετά στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στις κοινωνικές σχέσεις, καθώς συχνά αποσπάται η προσοχή τους εστιάζοντας σε άσχετα με το μάθημα ερεθίσματα, δείχνουν περιορισμένο ή καθόλου ενδιαφέρον για τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς τους και μπορεί να εκδηλώσουν κάποια απρόσμενη έκρηξη επιθετικότητας ή αυτοτραυματισμού. Για τους λόγους αυτούς χρήζουν ειδικά σχεδιασμένης διδασκαλίας, η οποία συνεχώς θα υπόκειται σε αξιολόγηση και ανάλυση των δυνατοτήτων και των αναγκών τους (Lee Heward, 2011).

Η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση μπορεί να ωφελήσει τόσο τον ίδιο τον μαθητή όσο και την οικογένειά του (Piper & Howlin, 1992, ο.α. σε Howlin & Moore, 1997). Εφόσον γνωρίζουμε τη φύση του προβλήματος μπορούμε ως εκπαιδευτικοί να

χρησιμοποιήσουμε τις καταλληλότερες και αποτελεσματικότερες στρατηγικές παρέμβασης για κάθε παιδί, με σκοπό τη βελτίωση των δεξιοτήτων του και της καθημερινότητάς του. Ωστόσο, καμία μέθοδος δεν θα μπορούσε να επιφέρει άμεσα αποτελέσματα (Howlin, 1997). Τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων ποικίλλουν από άτομο σε άτομο και οι μέθοδοι πρέπει να προσαρμόζονται στις εκάστοτε ανάγκες και συνθήκες. Η κατανόηση των γνωστικών μηχανισμών που χρησιμοποιούνται κατά τη μαθησιακή διαδικασία, όπως η αντίληψη, η προσοχή, η μνήμη και η σκέψη αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής παρέμβασης για μαθητές με ΔΑΦ (Ασωνίτου και συν., 2003). Τα βασικά κριτήρια για την επιλογή της κατάλληλης εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι οι δυνατότητες του παιδιού, ο βαθμός εμφάνισης των συμπτωμάτων, το αναπτυξιακό και γνωστικό του επίπεδο και τέλος η συγκατάθεση των γονέων. Στόχος του εκπαιδευτικού δεν είναι να αλλάξει το ίδιο το παιδί και τον τρόπο σκέψης του, αλλά, σεβόμενος πάντα τις προτιμήσεις και τις ιδιαιτερότητές του να το βοηθήσει να εξελιχθεί πολύπλευρα, ώστε να καταφέρει να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος. Τα παιδιά με ΔΑΦ χρειάζεται να δεχτούν υποστήριξη μέσα από παρεμβάσεις, με σκοπό να βελτιώσουν τόσο τη μαθησιακή όσο και την κοινωνική και συναισθηματική τους λειτουργικότητα. Κάποιες από τις βασικότερες στρατηγικές παρέμβασης αναφέρονται παρακάτω.

Παρεμβάσεις στο σχολείο

Οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για τον σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δίνει προτεραιότητα στο παιδί, καθώς η δομή και ο σκοπός καθορίζονται λαμβάνοντας

υπόψη τα μοναδικά χαρακτηριστικά και απαιτήσεις των μαθητών, τα οποία ποικίλλουν ανάλογα με την ηλικία και το λειτουργικό επίπεδο. Η δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων που καλύπτουν τις μοναδικές αισθητηριακές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό είναι ζωτικής σημασίας για τις βέλτιστες συνθήκες μάθησης (Mostafa, 2008, ο.α. σε Μαυροπούλου, 2011). Διάφορες πτυχές του φυσικού χώρου, όπως μέγεθος, προσανατολισμός εσωτερικού και εξωτερικού χώρου, διάταξη επίπλων για συγκεκριμένες δραστηριότητες, αντίθεση φωτισμού (χρησιμοποιώντας ζεστά ή ουδέτερα χρώματα και φυσικό ή τεχνητό φως), επίπεδα θορύβου, ηχομόνωση, επιλογές αερισμού (φυσικός ή τεχνητός) και η ικανότητα διαχωρισμού μεγαλύτερων χώρων σε μικρότερες περιοχές, επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό. Με την προσεκτική αξιολόγηση αυτών των περιβαλλοντικών παραγόντων που επηρεάζουν τις αισθητηριακές λειτουργίες, καθίσταται δυνατή η αναδιάρθρωση των χώρων με τρόπο που ελαχιστοποιεί τις προκλήσεις για αυτά τα παιδιά, τα οποία συχνά βιώνουν αυξημένη ή μειωμένη ευαισθησία στα αισθητηριακά ερεθίσματα (Prelock, 2006, ο.α. σε Μαυροπούλου, 2011).

Η εξέλιξη της δημιουργίας εκπαιδευτικών πόρων για μαθητές στο φάσμα του αυτισμού ευθυγραμμίζεται στενά με την πρόοδο των ψυχολογικών θεωριών, προγραμμάτων σπουδών και μεθόδων διδασκαλίας που έχουν σχεδιαστεί για αυτή τη μοναδική ομάδα ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές απαιτήσεις. Για την δημιουργία του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού είναι σημαντικό να αξιοποιηθούν σύγχρονες θεωρίες και στρατηγικές. Ένα κρίσιμο σημείο εκκίνησης στη διαδικασία επιλογής ή δημιουργίας αυτών των υλικών είναι η διασφάλιση ότι είναι προσαρμοσμένα στις γνωστικές ικανότητες και τα ενδιαφέροντα κάθε ξεχωριστού μαθητή με αυτισμό.

Αυτή η προσαρμογή βασίζεται σε μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση των δυνατοτήτων τους, των αναδυόμενων δεξιοτήτων και των συγκεκριμένων προτιμήσεων, όπως αναφέρεται από τους Mesibon et al. (2005). Η ενσωμάτωση οπτικών βοηθημάτων σε εκπαιδευτικές πρακτικές για μαθητές με αυτισμό έχει μελετηθεί εκτενώς και έχει αποδειχθεί αποτελεσματική σε διάφορους τομείς. Αυτοί οι τομείς περιλαμβάνουν την έκφραση ομιλίας, την επικοινωνία, τις κοινωνικές δεξιότητες, τις δεξιότητες παιχνιδιού, τις δεξιότητες μετάβασης, την κατανόηση φυσικών εννοιών, τη συγκέντρωση και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Η χρήση οπτικού υλικού για την βελτίωση των παραπάνω αποτελεί πλέον μία διαδεδομένη και εμπειρικά τεκμηριωμένη εκπαιδευτική πρακτική. Αυτή η επίδραση μπορεί να αποδοθεί στην ανάγκη των παιδιών για σταθερότητα, οργάνωση και προβλεψιμότητα στο περιβάλλον τους, όπως τονίστηκε από τους Myles και Simpson (1998).

Οι ελλείψεις στο εκπαιδευτικό σύστημα γίνονται εμφανείς όταν εξετάζουμε τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Το πρόγραμμα σπουδών, το οποίο έχει σχεδιαστεί με ενιαίους στόχους για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες, δεν ανταποκρίνεται στις μοναδικές απαιτήσεις των παιδιών με ΔΑΦ. Ενώ το πρόγραμμα σπουδών δίνει προτεραιότητα στην ακαδημαϊκή επάρκεια, παραβλέπει τη σημασία της ανάπτυξης κοινωνικής κατανόησης, δεξιοτήτων επικοινωνίας και ανεξάρτητων ικανοτήτων διαβίωσης, ώστε τα να αποκτήσουν προσωπική και κοινωνική αυτονομία. Κατά συνέπεια, η έννοια των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για τα παιδιά με ΔΑΦ πρέπει να επαναπροσδιοριστεί και να περιλαμβάνει την παροχή της κατάλληλης εκπαίδευσης που επικεντρώνεται γύρω από το άτομο και ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της ένταξης (Jordan & Powell, 1994).

Η πρακτική της ειδικής αγωγής βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην εξατομικευμένη αξιολόγηση και διδασκαλία, κάτι που είναι εμφανές στο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αυτή η διαδικασία μπορεί να είναι αρκετά περίπλοκη και απαιτητική για τους εκπαιδευτικούς, καθώς πρέπει να ανακαλύψουν τις μοναδικές διαφορές που παρατηρούνται σε άτομα στο φάσμα του αυτισμού, λαμβάνοντας υπόψη διάφορες ηλικίες και περιβάλλοντα. Το αρχικό βήμα για τη δημιουργία ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος περιλαμβάνει τη συστηματική παρατήρηση του μαθητή μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Gena & Kymissis, 2001 ο.α. σε Μαυροπούλου, 2011). Ωστόσο, αυτό το έργο μπορεί να ολοκληρωθεί με επιτυχία μόνο εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν βαθιά κατανόηση των χαρακτηριστικών που σχετίζονται με την τριάδα των διαταραχών, καθώς και τις δευτερεύουσες και συνοδευτικές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν τα παιδιά με ΔΑΦ σε διαφορετικές ηλικίες και σε διαφορετικά πλαίσια (Wilczynski et al., 2007 ο.α. σε Μαυροπούλου, 2011).

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ - Υ)

Ορισμός

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), ή αλλιώς η Υπερκινητική Διαταραχή (ΥΚΔ), είναι μία πολύ γνωστή, συχνή και σοβαρή αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία συνήθως εντοπίζεται αρχικά κατά την παιδική ηλικία (Γιαννοπούλου, 2008) και συνεχίζεται μέχρι την ενήλικη ζωή (Biederman και συν, ο.α στο Miranda και συν.,2010) και αφορά ένα ετερογενές σύνολο συγγενών συμπεριφορών που οδηγούν τα άτομα σε δυσλειτουργική συμπεριφορά(Taylor,2009).

Η ΔΕΠ-Υ σχετίζεται με εξωτερικευμένα προβλήματα στη συμπεριφορά, τα οποία προκαλούν σημαντική έκπτωση στην κοινωνική συνδιαλλαγή και τη σχολική λειτουργικότητα του παιδιού (Μουταβελής, 2009). Τα άτομα με ΔΕΠ-Υ συχνά αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικές προκλήσεις και μπορεί να βιώσουν κοινωνική απόρριψη ή να εμπλέκονται σε αντικοινωνικές συμπεριφορές καθώς περνούν στην ενηλικίωση (Sonuga et al., 2001). Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να επιμείνουν και στα επόμενα χρόνια, οδηγώντας σε διάφορα προβλήματα. Η ΔΕΠ-Υ είναι, μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην προσοχή, τον έλεγχο των παρορμήσεων και τις υπερκινητικές συμπεριφορές. Εκδηλώνεται στην πρώιμη παιδική ηλικία και επιμένει στην ενήλικη ζωή σε σημαντικό ποσοστό των περιπτώσεων (Ramos - Quiroga et al., 2013).

Οι ερευνητές διερευνούν ενεργά την προέλευση της ΔΕΠ-Υ προκειμένου να αναπτύξουν βελτιωμένες θεραπείες και ενδεχομένως ακόμη και προληπτικά μέτρα. Αποκαλύπτουν αυξανόμενα στοιχεία που υποδεικνύουν βιολογικούς παράγοντες και όχι περιβαλλοντικές επιρροές στο σπίτι, ως τη βασική αιτία της ΔΕΠ-Υ. Αυτή η γνώση μπορεί να μετριάσει ένα σημαντικό αίσθημα ενοχής που μπορεί να νιώθουν οι γονείς, καθώς δεν χρειάζεται πλέον να κατηγορούν τον εαυτό τους για τη συμπεριφορά του παιδιού τους. Τις τελευταίες δεκαετίες, οι επιστήμονες έχουν προτείνει διάφορες θεωρίες σχετικά με τις υποκείμενες αιτίες της ΔΕΠ-Υ (Εθνικό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας, 2007). Υπάρχει μεγάλη πιθανότητα οι γενετικοί παράγοντες να παίζουν ρόλο στις διαταραχές προσοχής, όπως αποδεικνύεται από τα οικογενειακά πρότυπα της διαταραχής. Η έρευνα δείχνει ότι περίπου το 25% των στενών συγγενών σε οικογένειες με ΔΕΠ-Υ έχουν επίσης ΔΕΠ-Υ, ενώ ο επιπολασμός

στον γενικό πληθυσμό είναι μόνο περίπου 5%. Επιπλέον, πρόσφατες μελέτες έχουν εδραιώσει περαιτέρω την ιδέα ότι η γενετική συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη αυτής της διαταραχής (Εθνικό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας, 2007). Όπως αναφέρεται στο DSM-V (APA,2013) η «διαταραχή υπερκινητικότητας / παρορμητικότητας» περιλαμβάνει συγκεκριμένα μοτίβα συμπεριφοράς που χαρακτηρίζονται από ελλειμματική προσοχή ή/και απροσεξία, τα οποία είναι εμφανή σε πολλαπλά πλαίσια (π.χ. το σπίτι, το σχολείο και την κοινωνική ζωή) και οδηγούν σε έκπτωση της λειτουργικότητας στον κοινωνικό, ακαδημαϊκό και εργασιακό τομέα (APA, 2013 ό.α στο Epstein & Loren, 2014).

Η ΔΕΠ-Υ περιλαμβάνει τρεις υποτύπους:

α) τον απρόσεκτο υποτύπο,

β) τον τύπο της υπερκινητικότητας/ παρορμητικότητας,

γ) τον συνδυασμό αυτών των δύο (APA 2000, ο.α στο Brock και συν.,2009)

και η διάγνωσή της προϋποθέτει την παρουσία τουλάχιστον πέντε εκ των συμπτωμάτων της διαταραχής, πριν την ηλικία των δώδεκα ετών σε τουλάχιστον δύο διαφορετικά πλαίσια (APA,2013 ό.α στο Epstein & Loren, 2014), τα οποία να μην είναι σύμφωνα με το φύλο και το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού και να οδηγούν σε σημαντική έκπτωση της λειτουργικότητας του (APA, 2000 ό.α στο Dupaul & Stoner,2014). Στην περίπτωση διάγνωσης παιδιού με ΔΕΠ-Υ πρέπει να αποκλειστεί εκ των προτέρων ο ιατρικός παράγοντας, διότι τα συμπτώματα θα μπορούσαν να είναι παρόμοια με παιδιά με τίκ ή και άλλες νευρολογικές διαταραχές (Greimel et al., 2008).

Διαγνωστικά Κριτήρια

Η ΔΕΠ-Υ είναι μία από τις πιο συχνά διαγνωσμένες παιδικές διαταραχές με ποσοστά επικράτησης περίπου στο 8% (Froehlich et al., 2007 ο.α στο Langberg et al.,2011). Όπως προαναφέρθηκε η διάγνωση της ΔΕΠ-Υ βασίζεται σε ένα σύνολο συμπτωμάτων που περιγράφονται στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM).Οι εξειδικευμένοι επαγγελματίες ψυχικής υγείας βασίζονται στο DSM ως διαγνωστικό εργαλείο για τον εντοπισμό της ΔΕΠ-Υ (American Psychiatric Association, 2013). Τα συμπτώματα χωρίζονται σε πρωτογενή και δευτερογενή. Τα βασικά χαρακτηριστικά της διαταραχής, είναι η αδυναμία συγκέντρωσης, η υπερκινητικότητα και η υπερδιέγερση (Frick, 1998 ό.α στο Sava,2000).

A. Ενδείξεις έλλειψης εστίασης και προσοχής

- Απροσεξία.
- Συχνά δεν έχει την ικανότητα να συγκεντρώνεται σε λεπτομέρειες ή παρουσιάζει τάση για απρόσεκτα λάθη σε ακαδημαϊκές εργασίες, επαγγελματικά καθήκοντα ή διάφορες άλλες δραστηριότητες.
- Συχνά παλεύει με τη διατήρηση της εστίασης κατά τη διάρκεια εργασιών ή παιχνιδιού.
- Συχνά, φαίνεται να μην ανταποκρίνεται όταν κάποιος του απευθύνεται.
- Εμφανίζει σταθερά έλλειψη παρακολούθησης όσον αφορά την τήρηση των οδηγιών και αποτυγχάνει να εκπληρώσει ακαδημαϊκές ή σχετικές με την εργασία ευθύνες, χωρίς καμία ένδειξη σκόπιμης περιφρόνησης ή δυσκολίας κατανόησης των οδηγιών.

- Αντιμετωπίζει συχνά προκλήσεις όταν πρόκειται για την οργάνωση και τη διαχείριση διαφόρων εργασιών και δραστηριοτήτων.
- Συχνά, υπάρχει μια τάση να αποφεύγει ή να διστάζει όταν πρόκειται για τη συμμετοχή σε δραστηριότητες που απαιτούν παρατεταμένη πνευματική προσπάθεια, όπως η ολοκλήρωση σχολικών εργασιών ή η προετοιμασία της εργασίας.
- Συχνά τοποθετεί λάθος βασικά αντικείμενα που απαιτούνται για διάφορες εργασίες ή δραστηριότητες, όπως παιχνίδια, μολύβια, βιβλία και εργασίες για το σπίτι.
- Εξωτερικά ερεθίσματα συχνά εκτρέπουν την προσοχή του, προκαλώντας εύκολα περισπασμούς.
- Συχνά αποτυγχάνει να θυμάται εργασίες ρουτίνας κατά τη διάρκεια της ημέρας.

B. Ενδείξεις υπερκινητικότητας - παρορμητικότητας

- Υπερκινητικότητα.
- Συχνά, υπάρχουν περιπτώσεις όπου το άτομο εμφανίζει κίνηση στα άκρα του ή ταραάζεται στην τρέχουσα θέση του.
- Συχνά, φεύγει από τη θέση που του έχει ανατεθεί σε διάφορα περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένης της τάξης, ή σε οποιαδήποτε άλλη κατάσταση που τον απαιτεί να παραμένει καθισμένος.
- Σε καταστάσεις όπου η ενασχόληση με τέτοιες δραστηριότητες δεν είναι κατάλληλη, τα άτομα, ιδιαίτερα οι έφηβοι και οι ενήλικες, μπορεί να βιώσουν υποκειμενικά συναισθήματα κινητικής ανησυχίας, που συχνά οδηγεί σε

υπερβολικές κινήσεις και τάση να τρέχουν και να σκαρφαλώνουν προς διάφορες κατευθύνσεις.

- Η αθόρυβη ενασχόληση με δραστηριότητες αναψυχής μπορεί συχνά να αποτελέσει πρόκληση.
- Σε αέναη κίνηση, συχνά εκδηλώνει την αίσθηση του «μηχανοκίνητου».
- Συχνά, τείνει να είναι υπερβολικά ομιλητικό.
- Παρορμητικότητα.
- Συχνά, απαντά βιαστικά ακόμη και πριν την ολοκλήρωση της ερώτησης.
- Το να περιμένει τη σειρά του αποδεικνύεται πρόκληση για αυτόν σε πολλές περιπτώσεις.

Χαρακτηριστικά ΔΕΠ - Υ

Για να επιβεβαιωθεί η διάγνωση της ΔΕΠ-Υ, είναι απαραίτητο το παιδί να εμφανίσει τουλάχιστον πέντε συμπτώματα που σχετίζονται με απροσεξία ή υπερκινητικότητα - παρορμητικότητα τους τελευταίους έξι μήνες. Αυτά τα συμπτώματα πρέπει να εμφανίζονται σε βαθμό που δεν ευνοεί το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού και πρέπει να έχουν εκδηλωθεί πριν το παιδί συμπληρώσει την ηλικία των 7 ετών.

Με βάση την εκπλήρωση των συμπτωμάτων σε κάθε κατηγορία, η διάγνωση της ΔΕΠΥ μπορεί να ταξινομηθεί σε τρεις διαφορετικούς τύπους:

- ΔΕΠΥ που χαρακτηρίζεται από έναν προεξέχοντα Υπερκινητικό-Παρορμητικό υποτύπο

- Ο Απρόσεκτος τύπος ΔΕΠΥ χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία της απροσεξίας και της παρορμητικότητας.
- Ο συνδυασμένος τύπος ΔΕΠΥ χαρακτηρίζεται από συνδυασμό συμπτωμάτων.

Κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας (6 – 12 ετών), τα συμπτώματα ΔΕΠ-Υ είναι πλέον εμφανή, γιατί αυξάνονται οι σχολικές και κοινωνικές απαιτήσεις, άρα τα παιδιά εμφανίζουν περισσότερες πιθανότητες για αποτυχημένη συμπεριφορά (Barkley, 2010).

Επιπλέον, υπολογίζεται ότι περίπου το 20% έως 30% των μαθητών με ΔΕΠΥ έχουν επίσης μια ειδική μαθησιακή δυσκολία (SLD) στην ανάγνωση, τα μαθηματικά ή τη γραφή (DuPaul & Stoner, 2003· DuPaul & Volpe, 2009). Σύμφωνα με έρευνες το 90% των παιδιών με ΔΕΠΥ εμφανίζουν χαμηλή σχολική επίδοση, το 20% παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, το 60% έχει σοβαρές δυσκολίες στη γραφή ενώ το 30% εγκαταλείπει το σχολείο. Η νοημοσύνη του παιδιού παρουσιάζεται φυσιολογική ή και υψηλότερη του φυσιολογικού. Δεν δικαιολογείται επομένως η δυσκολία του παιδιού στην αφομοίωση πληροφοριών σχολικής φύσης (Cooper & Bilton, 2002 ο.α στην Πολυχρονοπούλου, 2013). Το παιδί αντιμετωπίζει ζητήματα χαμηλής λειτουργικότητας της προσοχής, που συχνά συνοδεύονται από χαμηλή σχολική επίδοση και έντονη, ίσως και βίαιη συμπεριφορά (Καλαντζή-Αζίζι & Καραδήμας, 2004). Τα προβλήματα επιθετικότητας που συνδέονται ως επί το πλείστον με την εν λόγω διαταραχή αφορούν την άρνηση και την ανυπακοή απέναντι στις οδηγίες που εκφράζονται από φορείς εξουσίας, τον ελλιπή αυτοέλεγχο και την τάση για διαφωνία και λεκτική επιθετικότητα (APA, 2013 ο.α στο DuPaul & Stoner, 2014).

Κεντρική δυσκολία των παιδιών με ΔΕΠ-Υ στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί η αδυναμία τους στην οργάνωση χρόνου και υλικού κατά την εκπόνηση εργασιών, με αποτέλεσμα την αδυναμία ολοκλήρωσης των εργασιών ή την απώλειά τους. Επίσης χαρακτηρίζονται από αναβλητικότητα και δυσκολία σχεδιασμού και ολοκλήρωσης της μελέτης και μακροπρόθεσμων έργων (Langberg et al., 2011). Η ανεπαρκής προσοχή, επίσης, η οποία χαρακτηρίζει τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, οδηγεί σε λάθη απροσεξίας σε εργασίες μικρών απαιτήσεων, αύξηση των λαθών προς το τέλος της διαδικασίας, ανεπαρκή μελέτη και ελλιπή καταβολή προσπάθειας για την επίτευξη στόχων (O'Neil & Douglas, 1991 ο.α στο Miranda και συν.,2010). Άλλα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ κατά την σχολική ηλικία είναι οι μουντζούρες στο σχολικά βιβλία και τετράδια, το σκίσιμο χαρτιών, η ανοργανωσιά και η ακαταστασία καθώς και η εύκολη παραίτηση από την προσπάθεια (Teeter, 1998). Τα ελλείμματα αυτορρύθμισης που εμφανίζουν σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, μπορούν επίσης να οδηγήσουν σε προβλήματα στην αυτοφροντίδα, στην ολοκλήρωση μιας εργασίας και στις κοινωνικές δεξιότητες (Barkley, 2010). Κρίνεται σημαντικό να τονισθεί σε αυτό το σημείο ότι τα συμπτώματα μπορούν να διαφέρουν από παιδί σε παιδί (Cooper & Bilton, 2002 όπως αναφέρεται στο Πολυχρονοπούλου, 2013).

Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ με ελλείψεις στην εκτελεστική λειτουργία (π.χ στη μνήμη εργασίας) παρουσιάζουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση και από τους συνομηλίκους τους χωρίς ΔΕΠΥ, αλλά και από αυτούς με ΔΕΠΥ χωρίς ελλείψεις στην εκτελεστική λειτουργία (Biederman et al., 2004). Παρόλο που υπάρχουν αρκετά θεωρητικά μοντέλα για τη μνήμη εργασίας υπάρχει μια γενική συμφωνία ότι η

εργασιακή μνήμη περιλαμβάνει τον έλεγχο της συγκέντρωσης και των εκτελεστικών διαδικασιών (Engle, 2002 ο.α στο Martinussen & Major, 2011). Αν και οι δυσλειτουργίες στην εργασιακή μνήμη δεν χαρακτηρίζουν όλα τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ στοιχεία δείχνουν ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ και δυσλειτουργία στην εργασιακή μνήμη είναι σε μεγαλύτερο κίνδυνο για ακαδημαϊκή αποτυχία, από τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ χωρίς προβλήματα στην εργασιακή μνήμη (Alloway et al., 2010 ο.α στο Martinussen & Major, 2011).

Τα αίτια εμφάνισης της εν λόγω διαταραχής έχουν υπάρξει αντικείμενο μελέτης της διεθνούς έρευνας, ωστόσο αυτά είναι δύσκολο να προσδιοριστούν με σαφήνεια καθώς η διαταραχή φαίνεται να οφείλεται σε μια σύνθεση αλληλεπιδράσεων γενετικών, περιβαλλοντικών και νευροβιολογικών παραγόντων (Brock και συν., 2009).

Πολλοί θεωρούν ότι η ΔΕΠΥ είναι μια διαταραχή νευρολογικής βάσης, παρόλα αυτά δεν υπάρχουν ενδείξεις που να συνδέουν κάποια εγκεφαλική βλάβη με τα συμπεριφορικά συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ (National Institute of Health Consensus Statement, 1998 ό.α στο William, 2011).

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ φαίνεται να έχουν ισχυρή γενετική συνιστώσα (76%) καθώς διάφορα γονίδια μεσολαβούν στην εμφάνιση της διαταραχής (Brock et al., 2009) και οδηγούν σε νευρολογικά ελλείμματα που συμβάλλουν στην εμφάνιση διαφορετικών επιπέδων ενεργητικότητας και προσοχής (Stevenson, 1991 ο.α στο Sava, 2000).

Επίσης, φαίνεται να παρουσιάζουν διαφορές σε ορισμένες περιοχές του εγκεφάλου, όπως ανωμαλίες του μετωπιαίου λοβού, που σχετίζεται με τη σκέψη, τον συλλογισμό, τη συγκέντρωση, την προσοχή, τη γλώσσα και τον κινητικό έλεγχο. Πιο

συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι έχουν μειωμένη δραστηριότητα στον μετωπιαίο λοβό και ειδικά στο προμετωπιαίο φλοιώδες-ραβδωτό δίκτυο. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μπορεί επίσης να εμφανίζουν διαφορές στον κερκοφόρο πυρήνα που είναι μερικώς υπεύθυνος για την εθελοντική κίνηση (Kieling, et al.,2008· Schrimsher, et al.,2002). Ακόμη εμφανίζουν ασυνήθιστα νευρολογικά μοτίβα, όταν ανταποκρίνονται σε εργασίες που απαιτούν συνεχή προσοχή και αναστολή απόκρισης (Johnstone, et al., 2007). Στους νευροβιολογικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ συγκαταλέγονται η μειωμένη μεταβολική δραστηριότητα και επαναπρόσληψη της γλυκόζης (Zametkin et al.,1990).

Η ΔΕΠ-Υ συνδέεται επίσης με σωματικά προβλήματα της πρώιμης παιδικής ηλικίας, όπως μηνιγγίτιδα, προβλήματα θυρεοειδούς, μέση ωτίτιδα (χρόνιες λοιμώξεις του αυτιού) και αισθητηριακές διαταραχές (ειδικά απώλεια ακοής). Η τοξικότητα στον μόλυβδο σχετίζεται περισσότερο με την έναρξη της ΔΕΠ-Υ και εμφανίζεται ιδιαίτερα σε αστικές περιοχές με υψηλές συγκεντρώσεις μόλυβδου στο πόσιμο νερό και βιομηχανική ρύπανση (Cooper & Bilton, 2002 ό.α στο Kearney, 2009).

Στην εμφάνιση των συμπτωμάτων της διαταραχής φαίνεται να συνδράμουν οι διατροφικοί παράγοντες, η κατανάλωση αλκοόλ, η χρήση ναρκωτικών και το κάπνισμα κατά την προγεννητική περίοδο από τη μητέρα (Barkley, 2006 ό.α στο DuPaul & Stoner, 2014). Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι αντίθετα με τη δημοφιλή πεποίθηση, η διατροφή, η ζάχαρη και οι αλλεργίες έχουν ελάχιστη σχέση με τα συμπτώματα ΔΕΠ-Υ (Cooper & Bilton, 2002 ό.α στο Kearney, 2009).

Παρεμβάσεις σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αποτελούν μια ιδιαίτερα ανομοιογενή ομάδα, για τον λόγο αυτό οποιαδήποτε παρέμβαση ή θεραπευτικό πρόγραμμα σχεδιαστεί, πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκάστοτε παιδιού (Sava, 2000).

Σημαντική πηγή πληροφοριών για ένα παιδί με πιθανή ΔΕΠ-Υ είναι οι γονείς. Είναι κρίσιμο να δίνεται έμφαση στο οικογενειακό περιβάλλον, στο ιστορικό ανάπτυξης ενός παιδιού, τα συμπτώματα, τη γνωστική και κοινωνική λειτουργία καθώς και το πλαίσιο της συμπεριφοράς του (Barkley, 2003 ο.α. στο Kearney,2009).

Οι βασικές παρεμβάσεις που αξιοποιούνται σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία στην περίπτωση της ΔΕΠ-Υ είναι η φαρμακευτική αγωγή και η συμπεριφορική – ψυχοκοινωνική θεραπεία με τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς (Miranda et al.,2010).

Αναφορικά με τη φαρμακοθεραπεία, παρόλο που η χορήγηση φαρμάκων αποφεύγεται στους ανήλικους, στην περίπτωση της ΔΕΠ-Υ κρίνεται συχνά απαραίτητη. Τα φάρμακα που χρησιμοποιούνται είναι διεγερτικά του κεντρικού νευρικού συστήματος και στοχεύουν στην αντιμετώπιση των κύριων συμπτωμάτων (Kearney, 2009). Η εφαρμογή της φαρμακοθεραπείας φαίνεται να είναι αποτελεσματική ως προς την προώθηση της γνωστικής - συμπεριφορικής λειτουργικότητας, ωστόσο πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι η φαρμακολογική θεραπεία για την συμπτωματολογία της ΔΕΠ-Υ δεν μπορεί να ομαλοποιήσει την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών. (Pelham et al.,1998 ο.α στο Miranda et al., 2010). Οπότε, στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ απαιτείται παρέμβαση για να αντιμετωπιστούν οι ακαδημαϊκές τους δυσκολίες.

Για την προώθηση της κοινωνικής προσαρμογής και την ανάπτυξη συναισθηματικού ελέγχου απαιτούνται παρεμβάσεις που να λαμβάνουν χώρα στο πραγματικό, φυσικό, καθημερινό περιβάλλον του παιδιού με ΔΕΠ-Υ (Miranda et al., 2006). Σύμφωνα με την Αμερικανική Ακαδημία Παιδιάτρων (AAP) η βασική θεραπεία παιδιών με ΔΕΠ-Υ θα έπρεπε να περιλαμβάνει συμπεριφορικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Campbell & Cohen, 1990 ό.α στο Reiber & McLaughlin, 2004).

Παρεμβάσεις στο σχολείο

Ειδικότερα για τις παρεμβάσεις στο σχολείο η ευθύνη της διασφάλισης ενός υγιούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές βαρύνει τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής (Heward, 2003 ο.α. σε Reiber & McLaughlin, 2004). Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τη συνεχόμενη αύξηση διαγνωσμένων μαθητών με ΔΕΠ-Υ, τις τελευταίες δεκαετίες (Sava, 2000), καθιστά απαραίτητο τον σχεδιασμό και την εφαρμογή παρεμβάσεων στο σχολικό πλαίσιο με στόχο την ενίσχυση των μαθητών αυτών. Εγείρει, επίσης, προβληματισμούς αναφορικά με την καταλληλότητα των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας (Miranda et al., 2000).

Το σχολείο είναι ένα πλαίσιο που απαιτεί δεξιότητες οργάνωσης, σχεδιασμού, ελέγχου και αξιολόγησης της διαδικασίας, στοιχεία που επηρεάζουν την τήρηση κανόνων, την κατάλληλη αλληλεπίδραση με τρίτους και την ενεργό συμμετοχή (Miranda et al., 2010). Όλα τα προαναφερθέντα καθιστούν το σχολικό πλαίσιο μια καθημερινή, γεμάτη εμπόδια πρόκληση για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Τα ακαδημαϊκά και

συμπεριφορικά προβλήματα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ προκαλούνται σε σημαντικό βαθμό από την ελλιπή αυτορρύθμιση, που περιλαμβάνει τρία βασικά συστατικά: προσοχής, οργάνωση και αναστολή των παρορμήσεων. Οι συμπεριφορικές παρεμβάσεις βασίζονται σε μια λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα ερεθίσματα ή τις καταστάσεις που προηγούνται και ακολουθούν της συμπεριφοράς, προκειμένου να εντοπιστούν παράγοντες που την ενισχύουν και να σχεδιαστούν κατάλληλες παρεμβάσεις (Brock et al., 2009) Στόχος των γνωσιακών- συμπεριφορικών παρεμβάσεων είναι, μεταξύ άλλων, η ανάπτυξη αυτοελέγχου, η αυτοκαθοδήγηση, η εκμάθηση δεξιοτήτων λύσης προβλήματος, η αυτοπαρατήρηση και η αυτοενίσχυση (Northup et al., 1999 ό.α στο Miranda et al., 2010). Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ συχνά παρουσιάζουν μειωμένα κίνητρα, ως εκ τούτου κρίνεται σκόπιμη η παροχή εξωτερικών ανταμοιβών ως κίνητρα για την καταβολή περισσότερης προσπάθειας κατά τη σχολική εργασία (O'Neill & Douglas, 1991 ό.α στο Brock et al., 2009). Για τον λόγο αυτό, μπορούν να αξιοποιηθούν η χρήση συχνής ανατροφοδότησης, τα διαλείμματα και η διαμόρφωση της συμπεριφοράς. Οι ανταμοιβές θα πρέπει να δίνονται άμεσα, να εναλλάσσονται συχνά και να προσλαμβάνονται ως επιβραβεύσεις από το παιδί, να ανταποκρίνονται δηλαδή στα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του (DuPaul et al., 2011). Συνδυαστικά με τη χρήση ενίσχυσης μπορεί να αξιοποιηθεί και η τεχνική του κόστους αντίδρασης με τη μορφή παροχής άμεσης, αρνητικής ανατροφοδότησης, όταν παραβιάζεται κάποιος κανόνας ή της απόσυρσης της ανταμοιβής (Miranda et al., 2010).

Λόγω της διασπαστικότητας και παρορμητικότητας που χαρακτηρίζουν τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ είναι μείζονος σημασίας ο εκπαιδευτικός να διασφαλίσει ένα

ομαλό – ήσυχο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Yehle & Wambold, 1998), δίνοντας προσοχή στη δομή τόσο του φυσικού περιβάλλοντος όσο και του περιεχομένου της διδασκαλίας (Reiber & McLaughlin, 2004). Προτείνεται η υιοθέτηση της παραδοσιακής σειριακής διάταξης των θρανίων και η τοποθέτηση του μαθητή στα μπροστινά θρανία, κοντά στον εκπαιδευτικό, προκειμένου να λαμβάνει άμεσα από αυτόν το εκπαιδευτικό υλικό (Brock et al., 2009) και να βρίσκεται πλαισιωμένος από πειθαρχημένους μαθητές (Haake, 1991 ό.α στο Reiber & McLaughlin, 2004).

Η εγκαθίδρυση ενός καλά δομημένου και σταθερού προγράμματος, με προκαθορισμένες εναλλαγές δραστηριοτήτων, κανόνες και όρια είναι σημαντική (Brock et al., 2009), προκειμένου να είναι σε θέση οι μαθητές να προβλέπουν τι έπεται (Gardill et al., 1996 ό.α στο Reiber & McLaughlin, 2004). Δεδομένου ότι παραδοσιακά η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ μειώνεται με το πέρασμα της ώρας, κρίνεται σκόπιμο οι δραστηριότητες μελέτης να τοποθετούνται νωρίς το πρωί (Barkley, 1998 ό.α στο Brock και συν., 2009). Επίσης πολύ σημαντική παράμετρος κατά την κατασκευή ενός πλάνου παρέμβασης είναι ο συνυπολογισμός των πολιτισμικών επιδράσεων σε θέματα όπως ο ρόλος του φύλου, οι σχέσεις γονέα-παιδιού βάσει φύλου κ.α. (Gershon & Gershon, 2002) καθώς και η οικοδόμηση μιας σχέσης συνεργασίας και καλής επικοινωνίας με την οικογένεια (DupauL και συν., 2011).

Από την ενταξιακή εκπαίδευση στην συμπερίληψη

Υπάρχει συχνά έλλειψη σαφήνειας σχετικά με τους όρους «ένταξη» και «ενσωμάτωση». Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2011, Mantzikos et al., 2017), στην

Ελλάδα, η «ένταξη» αναφέρεται στη συστηματική τοποθέτηση ενός ατόμου μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, το οποίο θα του επιτρέπει να γίνει ένα ανεξάρτητο και αναπόσπαστο μέρος του συνόλου. Από την άλλη πλευρά, ο όρος «ενσωμάτωση» έχει εξελιχθεί από ένας απλός στόχος, σε μέσο μετασχηματισμού της κοινωνικής δυναμικής. Σε αντίθεση με την ένταξη, η ενσωμάτωση στοχεύει να υπερβεί τα όρια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και να επεκταθεί σε ευρύτερες κοινωνικές δομές.

Στον τομέα των διεθνών δεδομένων, οι Meegan και MacPhail, πραγματοποίησαν μια περιεκτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η «ενσωμάτωση» είναι ένας όρος που υποδηλώνει τη στόχευση στην εκπαίδευση κάθε παιδιού, στο μέγιστο δυνατό βαθμό, εντός του κανονικού σχολείου και της τάξης τους, ανεξάρτητα από τη βαρύτητα της αναπηρίας τους. Αυτή η προσέγγιση συνεπάγεται την προσφορά υπηρεσιών υποστήριξης στο παιδί εντός της τάξης, αντί για τη μετεγκατάστασή του σε ξεχωριστές υπηρεσίες, και απαιτεί μόνο να επωφεληθεί το παιδί από την παρουσία του στην τάξη, αντί να συμβαδίζει με τους άλλους μαθητές. Η ένταξη υποστηρίζει την αρχή ότι κάθε άτομο έχει δικαίωμα σε δίκαιη μεταχείριση και ίση πρόσβαση σε υπηρεσίες και ευκαιρίες. Αντίθετα, ο όρος «ενσωμάτωση» χρησιμοποιείται συχνά αναφερόμενος σε προσπάθειες που στοχεύουν στη μετάβαση των μαθητών από τις διαχωρισμένες τάξεις, σε κανονικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, μερικές φορές χρησιμοποιείται για να περιγράψει τον απώτερο στόχο της ένταξης, που είναι να διασφαλιστεί ότι κάθε παιδί, ανεξάρτητα από τις ικανότητές του, λαμβάνει τις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στην κανονική τάξη.

Η πρωταρχική διάκριση μεταξύ αυτών των δύο ορισμών έγκειται στο γεγονός ότι η «ένταξη» εφαρμόστηκε στην πράξη χωρίς θεωρητικό ή ιδεολογικό πλαίσιο, κάτι που τελικά οδήγησε στην αποτυχία της. Για να ενταχθούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, ήταν απαραίτητο να βρεθεί τρόπος να συνυπάρξουν στο υπάρχον πρόγραμμα σπουδών. Η «ένταξη» περιλαμβάνει στοιχεία «συμμετοχικής εκπαίδευσης», αλλά απαιτεί επίσης την τροποποίηση των σημερινών κοινωνικών δομών, την εξάλειψη των προκαταλήψεων, την αποδοχή των διαφορών, την επανεκτίμηση εκπαιδευτικών στόχων και στόχων, την εφαρμογή μιας ριζοσπαστικής εκπαιδευτικής πολιτικής, την ανάπτυξη νέων προγραμμάτων σπουδών, και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Mantzikos et al., 2017).

Τόσο σε εννοιολογικό όσο και σε εφαρμοσμένο επίπεδο η σχολική ένταξη ή τα «συνώνυμα» αυτής, δηλαδή συνεκπαίδευση/συμπεριληπτική εκπαίδευση, χρησιμοποιούνται είτε εναλλακτικά με τον όρο «ενσωμάτωση», είτε ταυτίζονται με τα «τμήματα ένταξης» και την πρακτική της «παράλληλης στήριξης» ή ακόμη μπορεί και να ερμηνεύονται ως συνώνυμα της «πλήρους ένταξης», υποβαθμίζοντας κατ' αυτό τον τρόπο τις θεμελιώδεις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους (Γενά, 2013). Η γενικότερη πολυσημία που υπάρχει γύρω από την έννοια της σχολικής ένταξης, αλλά και η πολυπλοκότητα που συνοδεύει την εφαρμογή της, σχετίζονται άμεσα με το γεγονός ότι η ένταξη εκτός από οργανωτικό, διοικητικό και τεχνικό θέμα αποτελεί συγχρόνως μείζον πολιτικό ζήτημα. Επίσης, τόσο η ένταξη, όσο και η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία αποτελούν πολύπλοκα φαινόμενα με έντονες, ιδεολογικές, ιστορικές, οικονομικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές προεκτάσεις.

Ο όρος «ένταξη» υπογραμμίζει τη σημασία της ίσης συμμετοχής για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως δυσκολιών, τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης. Επιπλέον, δίνει έμφαση στη μεγιστοποίηση των ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η συνεκπαίδευση περιλαμβάνει την τοποθέτηση όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους, στο τοπικό ή στο γενικό σχολείο μαζί με τους συνομηλίκους τους (Zimbragakis, 2020· Kypriotakis, 2001· Stasinou, 2016). Η έννοια της συμπερίληψης περιλαμβάνει την ένταξη των μαθητών με διάφορες αναπηρίες και μαθησιακές απαιτήσεις στις τάξεις μαζί με τους χωρίς αναπηρία συνομηλίκους τους. (Τζάχης, 2022). Η διεθνής συναίνεση, όπως αναφέρεται στις δηλώσεις της Σαλαμάνκα (1994) και στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών, θέλει τη συνεκπαίδευση να είναι η κυρίαρχη τάση για την εκπαίδευση των ευάλωτων ομάδων. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) ή αναπηρίες θα πρέπει να ενταχθούν στα γενικά σχολεία. Σε ένα πλαίσιο εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, οι μαθητές που χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη και υπηρεσίες περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία, αντί να χωρίζονται σε ξεχωριστές τάξεις ή σχολεία. Ωστόσο, δεν υπάρχει καθολικά αποδεκτός ορισμός της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ούτε ένα τυποποιημένο σύνολο διαδικασιών για την εφαρμογή της. Είναι σημαντικό να γίνει διάκριση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από την ενσωμάτωση της διάστασης, η οποία είναι μια άλλη μη διαχωριστική προσέγγιση. Σε μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς, δίνεται μεγάλη έμφαση στην ικανοποίηση των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών όλων των μαθητών, χωρίς να αφαιρούνται μαθητές από την τάξη. Από την άλλη πλευρά, η ενσωμάτωση της διάστασης περιλαμβάνει συνήθως την προσδοκία από όλους τους

μαθητές στην τάξη να ακολουθήσουν ένα τυπικό πρόγραμμα σπουδών, ανεξάρτητα από τις ατομικές διαφορές τους.

Η αναγνώριση της ανάγκης για πολιτικές και πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς στην εκπαίδευση αυξάνεται στην Ευρώπη και σε διεθνή κλίμακα. Μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονες κοινωνίες είναι η προώθηση της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία. (Ζώνιου-Σιδέρη και συν, 2012 ο.α. σε Γενά,, 2013). Ο στόχος είναι η διασφάλιση της ενεργούς συμμετοχής τους στην παραγωγική διαδικασία και στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή της κάθε χώρας.

Με μια ευρύτερη έννοια, ορισμένοι εκπαιδευτικοί και θεωρητικοί χρησιμοποιούν τον όρο «ένταξη» για να περιγράψουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα που εγγυάται ίση πρόσβαση για όλες τις ομάδες, απαλλαγμένο από κάθε μορφή διάκρισης, στιγματισμού ή περιθωριοποίησης. Ως εκ τούτου, η ένταξη θεωρείται ως μια σκόπιμη και συνειδητή προσπάθεια για τη δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων και τάξεων προσβάσιμων και υποστηρικτικών όχι μόνο για μαθητές με αναπηρίες αλλά και για εκείνους που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν αποκλεισμό ή αποδυνάμωση λόγω παραγόντων όπως η εθνικότητα, η κοινωνική τάξη, το φύλο, πολιτισμός, θρησκεία, μεταναστευτικό υπόβαθρο ή άλλα διακριτικά γνωρίσματα (Florian, 2008). Υπό αυτή την έννοια ο όρος ένταξη χρησιμοποιείται από ορισμένους ως συνώνυμος της συμπερίληψης.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συχνά υποστηρίζεται ως μέσο για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, ευθυγραμμισμένη με τις αξίες μιας

δημοκρατικής κοινωνίας. Στις δημοκρατικές κοινωνίες, η αρχή της ισότητας είναι θεμελιώδης, διασφαλίζοντας ότι όλα τα άτομα έχουν ίσα δικαιώματα, συμπεριλαμβανομένης της πρόσβασης στην εκπαίδευση. Οι υποστηρικτές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης τονίζουν τη δημοκρατική ηθική επιταγή για σεβασμό και ανταπόκριση στην ανθρώπινη διαφορετικότητα, συμπεριλαμβανομένων των αναπηριών ή των περιορισμών. Υποστηρίζουν ότι η πραγματική καθολική πρόσβαση στην εκπαίδευση μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την τήρηση της αρχής της ισότητας. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση βασίζεται στην πεποίθηση ότι η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που αναγνωρίζει και υποστηρίζει τις διαφορετικές ικανότητες και ανάγκες των μαθητών μέσω περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς, προγραμμάτων σπουδών, μεθόδων διδασκαλίας και μαθησιακού υλικού είναι ο δικαιότερος τρόπος για την επίτευξη ισότητας.

Τα συμπεράσματα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με την κοινωνική πτυχή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης επιβεβαιώνουν ότι η επιτυχής ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά περιβάλλοντα ωφελεί όλους τους μαθητές (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2010). Προς αυτήν την κατεύθυνση έχουν συμβάλει οι παρεμβάσεις διεθνών οργανισμών, όπως η UNESCO, η οποία τονίζει ότι η συνεκπαίδευση δεν είναι μόνο θέμα ισότητας αλλά και ποιότητας, επηρεάζοντας κάθε μαθητή. Στην έκθεση του Οργανισμού σχετικά με το συνέδριο της AEGOTM, τονίζεται ότι η συζήτηση γύρω από την ένταξη αποκτά σημασία. Υπάρχει μια αυξανόμενη συναίνεση σχετικά με τη σημασία της υιοθέτησης μιας προσέγγισης βασισμένης στα δικαιώματα για την προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημιουργίας μιας κοινωνίας που δεν εισάγει

διακρίσεις. Αυτό σημαίνει μια αλλαγή στο επίκεντρο της συζήτησης για την ένταξη, η οποία πλέον επεκτείνεται πέρα από την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Αντίθετα, δίνεται έμφαση στην παροχή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας που ωφελεί όλους τους μαθητές. Καθώς περισσότερες χώρες υιοθετούν έναν ευρύτερο ορισμό της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η διαφορετικότητα αναγνωρίζεται ως εγγενής σε κάθε ομάδα μαθητών. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείται επομένως ένα μέσο για την ενίσχυση των επιδόσεων όλων των μαθητών μέσω της προσβασιμότητας στην εκπαίδευση, της ενεργούς συμμετοχής σε ποιοτικές μαθησιακές εμπειρίες και των θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση, 2014).

Σύμφωνα με τους Wilkinson και Pickett (2010), η προώθηση της ισότητας, όχι μόνο ενισχύει την ευημερία ολόκληρου του πληθυσμού, αλλά διαδραματίζει επίσης κρίσιμο ρόλο στη συνολική εκπαιδευτική επιτυχία ενός έθνους. Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ, 2011) αμφισβητεί την ιδέα ότι η συμπερίληψη επηρεάζει αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση, δείχνοντας ότι η βελτίωση της απόδοσης των μαθητών που αγωνίζονται δεν εμποδίζει την πρόοδο των μαθητών με υψηλές επιδόσεις. Η έκθεση της UNESCO Learning Divides (Willms, 2006) υποστηρίζει περαιτέρω την ιδέα ότι η ισότητα και η επίδοση στο σχολείο μπορούν να συνυπάρχουν (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2012).

Προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα της εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, η συνεκπαίδευση έχει διευρύνει την εστίασή της και απαιτεί νέες μεθόδους

παρακολούθησης της προόδου. Οι προσπάθειες του οργανισμού για την ανάπτυξη δεικτών και η έκθεση ΧΕΠΕΕ (2011) υποδηλώνουν ότι η συλλογή δεδομένων σε επίπεδο σχολείου θα πρέπει να περιλαμβάνει διάφορους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα των στρατηγικών εισαγωγής των σχολείων. Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν την εφαρμογή πολιτικών εισδοχής χωρίς διακρίσεις, την ανάπτυξη στρατηγικών για την υποστήριξη των μαθητών και τον εντοπισμό των αναγκών τους. Περιλαμβάνουν επίσης τη θέσπιση σαφών πολιτικών κατά της παρενόχλησης, την τήρηση κωδίκων πρακτικής για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, την παροχή σεμιναρίων κατάρτισης για το προσωπικό, την προώθηση ενός φιλόξενου σχολικού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την επικοινωνία και τη συνεργασία με σεβασμό για μαθητές και οικογένειες και διασφαλίζει τη διαθεσιμότητα πληροφοριών, συμβουλευτικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών λαμβάνοντας υπόψη την επίδρασή τους στους μαθητές.

Συνοψίζοντας, η συνεχιζόμενη συζήτηση γύρω από την ένταξη επικεντρώνεται τώρα στην παροχή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας και στα οφέλη που φέρνει σε όλους τους μαθητές. Η επίτευξη ακαδημαϊκής αριστείας και ισότητας μπορεί να επιτευχθεί ταυτόχρονα. Η τρέχουσα κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος χαρακτηρίζεται από την πολυπλοκότητα και τον κατακερματισμό του, με έλλειψη συνοχής στην προσέγγιση της συνεκπαίδευσης. Οι διευθυντές σχολείων που προσπαθούν να οδηγήσουν σε αλλαγές σε μεμονωμένες περιπτώσεις λαμβάνουν συχνά ανεπαρκή υποστήριξη. Παρά την αυξανόμενη ποικιλομορφία εντός του συστήματος, η επιρροή των παραδοσιακών πρακτικών εμποδίζει την πρόοδο. Για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων, είναι σημαντικό να ενισχυθεί η ικανότητα των

σχολείων με την κατανόηση του τοπικού πλαισίου, την ευθυγράμμιση της νομοθεσίας με τις πολιτικές και τις πρακτικές, την ενίσχυση της εννοιολογικής σαφήνειας και την παροχή συνεχούς υποστήριξης σε όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς. Αυτή η προσέγγιση, αντί για αντιδραστική, δίνει τη δυνατότητα στα σχολεία να δημιουργήσουν ουσιαστικές συνδέσεις με όλους τους μαθητές και να εφαρμόσουν έγκαιρες παρεμβάσεις που συμβάλλουν στην παροχή υποστήριξης υψηλής ποιότητας εντός του κανονικού εκπαιδευτικού πλαισίου.

Εκπαιδευτική πολιτική για τη συμπερίληψη στην Ελλάδα και στο εξωτερικό

Στην Ελλάδα, η ένταξη των μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία διευκολύνεται μέσω της πρακτικής της Παράλληλης Στήριξης (Π.Σ.), που θεσπίστηκε με τους νόμους Ν. 2817/2000 και Ν. 3699/2008. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων έχει την ευθύνη για την παροχή εκπαίδευσης και υποστήριξης σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΑΑ) ή/και αναπηρίες (Ν. 3699 του 2008). Σύμφωνα με τα τελευταία διαθέσιμα στοιχεία, περίπου 90.743 μαθητές με ΕΑΑ εγγράφηκαν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017 - 2018, αντιπροσωπεύοντας το 6,3% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Οι μαθητές με πιστοποιητικό ειδικής αγωγής έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν είτε σε ειδικά σχολεία είτε σε γενικά σχολεία. Για παράδειγμα, οι μαθητές με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας έχουν τη δυνατότητα να σπουδάσουν σε γενικό σχολείο, λαμβάνοντας υποστήριξη τόσο από τον καθηγητή γενικής αγωγής όσο και από εξειδικευμένο δάσκαλο ειδικής αγωγής, κατά προτίμηση με εξειδίκευση στον αυτισμό, όπως καθορίζεται από το αρμόδιο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Σύμφωνα επίσης με τα

τελευταία στοιχεία, το ποσοστό των μαθητών που φοιτούσαν σε γενικά σχολεία σε σύγκριση με τα ειδικά σχολεία ήταν περίπου 8 προς 1. Αυτό δείχνει ότι η πλειονότητα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΑΑ) ήταν εγγεγραμμένοι σε γενικά σχολεία. Στο γενικό σχολικό σύστημα, υπήρχαν 3.696 μαθητές στην προσχολική εκπαίδευση (συγκεκριμένα νηπιαγωγείο) και 29.286 μαθητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021). Η υποστήριξή τους στα ειδικά δημόσια σχολεία περιλαμβάνει τρεις κύριους τομείς: εκπαίδευση, ιατρική περίθαλψη και υγεία. Σύμφωνα με το Νόμο 3699 του 2008, οι νοσηλευτές και το βοηθητικό προσωπικό ορίζονται για να χειρίζονται τις ανάγκες υγιεινής των μαθητών, ξεχωριστά από τις διδακτικές τους ευθύνες. Προσφέρεται εκπαιδευτική υποστήριξη μέσω τμημάτων ένταξης ή ατομικής βοήθειας στην τάξη. Ο νόμος περιγράφει επίσης τα καθήκοντα των σχολικών νοσοκόμων και του βοηθητικού προσωπικού, συμπεριλαμβανομένων των μη εκπαιδευτικών βοηθών που είναι υπεύθυνοι για την προσωπική υγιεινή. Ως αποτέλεσμα, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων έχει συγκεντρωτικό έλεγχο σε όλες τις πτυχές της δημόσιας Ειδικής Αγωγής, συμπεριλαμβανομένης της πρόσληψης εκπαιδευτικών και βοηθητικού προσωπικού (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021). Ωστόσο, η παροχή εκπαίδευσης σε μαθητές με αναπηρία στα γενικά ελληνικά σχολεία αντιμετωπίζει πολυάριθμες προκλήσεις (Vlachou & Papananou, 2015). Για παράδειγμα, υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός μαθητών που έχει αναγνωριστεί ότι έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά δεν λαμβάνει καμία μορφή υποστήριξης στα γενικά σχολεία που φοιτεί. Το ακαδημαϊκό έτος 2017 - 2018, σημαντικό ποσοστό μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΑΑ) έλαβε ποικίλα επίπεδα υποστήριξης σε γενικά δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, το 44,2% των μαθητών με

ΕΕΑ στα γενικά σχολεία βασίστηκαν αποκλειστικά στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών τους. Από την άλλη πλευρά, μόνο το 22,3% των μαθητών με ΕΕΑ έλαβε συνεχή υποστήριξη από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας (Κουτσοκλένης & Παπαδημητρίου, 2021). Επιπλέον, προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι η ποιότητα των πρακτικών συνεκπαίδευσης που εφαρμόζονται για την ενίσχυση των μαθητών με αναπηρία στα ελληνικά γενικά σχολεία είναι κατά κύριο λόγο κατώτερη (Fyssa & Vlachou 2015· Vlachou 2006· Vlachou & Fyssa 2016).

Ο υφιστάμενος νόμος 3699 του 2008 ενίσχυσε περαιτέρω το νομοθετικό πλαίσιο για παράλληλη στήριξη. Αυτή η υποστήριξη παρέχεται πλέον αποκλειστικά σε μαθητές με γνωμάτευση ΕΕΑ. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι δεν είναι όλοι οι μαθητές με ΕΕΑ επιλέξιμοι για παράλληλη υποστήριξη βάσει του νόμου 3699 του 2008. Επιπρόσθετα, η απόφαση για παράλληλη υποστήριξη λαμβάνεται από τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), παλαιότερα γνωστά ως Κέντρα Διαφορικής Διάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης, όπως ορίζει ο Ν. 4547 του 2018. Οι εκπαιδευτικοί που παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη σε κανονικές τάξεις είναι εκπαιδευτικοί παράλληλης υποστήριξης, οι οποίοι είναι εργαζόμενοι μερικής απασχόλησης που χρηματοδοτούνται από συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) και όχι από τον κρατικό προϋπολογισμό. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί κατέχουν μόνιμες θέσεις. Επιπλέον, οι Stefanidis and Strogilos (2015) διαπίστωσαν ότι περίπου το 40% των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής (Φ.Ε.) δεν είχαν προσόντα ειδικής αγωγής, ενώ περίπου το 23% του δείγματος

αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς με το απαραίτητο πτυχίο ή μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι οι προσλήψεις εκπαιδευτικών παράλληλης υποστήριξης παρουσιάζουν διακυμάνσεις κάθε χρόνο, όπως τονίζουν οι Koutsoklenis & Papadimitriou (2021). Η πιο σημαντική απόκλιση σημειώθηκε μεταξύ των ακαδημαϊκών ετών 2017- 2018 και 2018- 2019, με αύξηση 3209 (+117%) υποστηρικτικών εκπαιδευτικών που προσλήφθηκαν. Ωστόσο, ακόμη και κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, ο αριθμός των επικουρικών εκπαιδευτικών ήταν ανεπαρκής για να εκπληρώσει όλα τα εγκεκριμένα αιτήματα για επίκουρους εκπαιδευτικούς, όπως αναφέρουν οι Papadimitriou & Koutsoklenis (2020).

Το ελληνικό μοντέλο παράλληλης στήριξης δεν είναι μεμονωμένο φαινόμενο. Είναι ένας θεσμός που υφίσταται και σε άλλες χώρες όπως η Ιταλία και η Αγγλία. Σε αυτές τις χώρες, η συμπεριληπτική εμπειρία παρουσιάζει παρόμοιες διοικητικές, οργανωτικές και συνεργατικές προκλήσεις. Σύμφωνα με τους Devecchi et al. (2012), οι εκπαιδευτικοί υποστήριξης στην Ιταλία, γνωστοί ως «insegnanti di sostegno», θεωρούνται συχνά ως άτομα που διορίζονται αποκλειστικά για να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες, παρά ως αναπόσπαστα μέλη μιας ομάδας. Κατά συνέπεια, εργάζονται συχνά με μαθητές ατομικά και εκτός τάξης, κάτι που αντίκειται στο πνεύμα του ιταλικού νόμου. Επιπλέον, οι Devecchi et al. (2012) έχουν τεκμηριώσει τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί υποστήριξης εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, τονίζοντας συγκεκριμένα την περιθωριοποίηση αυτών των εκπαιδευτικών ως «δεύτερης τάξης». Είναι ενδιαφέρον ότι οι προσπάθειες συνεργασίας στο ιταλικό μοντέλο φαίνεται να είναι πιο προηγμένες σε σύγκριση με το πρόσφατα εφαρμοσμένο μοντέλο παράλληλης στήριξης της Ελλάδας. Μια έρευνα που διεξήχθη από τους Mavropalias & Anastasiou (2016) μεταξύ των εκπαιδευτικών

που εργάζονται στην Παράλληλη Στήριξη στην Ελλάδα αποκάλυψε ότι ενώ η επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης ήταν αποτελεσματική, θεώρησαν ότι η συνεργασία τους ήταν μάλλον περιορισμένη. Παρά τη συνολική θετική τους στάση σχετικά με την εκπαιδευτική ένταξη, οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης εκφράζουν σκεπτικισμό σχετικά με την πρακτική σκοπιμότητα της (Savolainen et al.,2012). Οι περισσότεροι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης έχουν την ίδια άποψη, πιστεύοντας ότι η ένταξη προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, προάγοντας την ένταξή τους στην κοινωνία. Η μόνη τους ανησυχία είναι ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικές πολιτικές πραγματικά υποστηρίζουν και δίνουν προτεραιότητα στην ένταξη στα γενικά σχολεία (Ζέρβα, 2019).

Στη μελέτη των Mouchritsa et al. (2022) που διερευνά τις υποστηρικτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην Αυστρία, τη Φινλανδία, τη Λιθουανία και την Πολωνία, βρέθηκε ότι η προώθηση της συνεργασίας είναι ζωτικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς σε σχολεία χωρίς αποκλεισμούς.

Σε μια ανασκόπηση που διεξήχθη μεταξύ 2005 και 2019, οι Paulsrud & Nilholm (2020) εξέτασαν τη δυναμική της διεπαγγελματικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και ειδικών παιδαγωγών. Ο στόχος της ανασκόπησης ήταν η απόκτηση γνώσεων σχετικά με τη διαμόρφωση διαφόρων συνεργατικών προσεγγίσεων και ο εντοπισμός παραγόντων που, είτε υποστηρίζουν είτε εμποδίζουν τη συνεργασία για την προώθηση της ένταξης. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η συνεργατική διδασκαλία, οι ειδικές εκπαιδευτικές διαβουλεύσεις και οι υβριδικές μορφές συνεργασίας παρουσιάζουν διακριτά πλεονεκτήματα και δυσκολίες όσον

αφορά την επικοινωνία και τους ρόλους των ατόμων που εμπλέκονται.

Σύμφωνα με μια μελέτη του 2004 που διεξήχθη από την Keefe & Moore, υπάρχει μια αξιοσημείωτη διαφορά στις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συνδιδασκαλία. Φαίνεται ότι οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου έχουν πιο θετικές απόψεις, κάτι που θα μπορούσε να αποδοθεί στον αυξημένο χρόνο που αφιερώνουν δουλεύοντας δίπλα σε δασκάλους ειδικής αγωγής. Σε αντίθεση με τους ομολόγους τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μοιράζονται την ίδια τάξη για ένα σημαντικό μέρος της ημέρας, καλλιεργώντας μια μεγαλύτερη αίσθηση συνεργασίας. Από την άλλη πλευρά, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην κάλυψη του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος, στην παράδοση μαθημάτων με ταχύτερους ρυθμούς, στη διενέργεια εξετάσεων και στην απόδοση βαθμών. Αυτοί οι παράγοντες θέτουν προκλήσεις στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

Οι Keefe & Moore (2004) βρήκαν ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συχνά αποτυγχάνουν να εφαρμόσουν πρακτικές παράλληλης υποστήριξης. Παραδόξως, πολλοί εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αμφισβήτησαν τον σκοπό της παρουσίας του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στη μεγάλη αναλογία μαθητών προς τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, η οποία εμποδίζει την ικανότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής να παρέμβουν στον χώρο και να διαθέτουν επαρκή ατομικό χρόνο, ιδιαίτερα όταν υποστηρίζουν πολλούς μαθητές (Keefe & Moore ,2004).

Στάσεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ

Η ευθύνη της εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών βαρύνει πρωτίστως τους εκπαιδευτικούς, καθιστώντας τη στάση τους καθοριστική. Τις τελευταίες δεκαετίες, οι πολιτικές έχουν στραφεί προς μοντέλα χωρίς αποκλεισμούς, με στόχο να διασφαλίσουν τα υψηλότερα επίπεδα παρουσίας, συμμετοχής και μάθησης για όλους τους μαθητές στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στην περίπτωση των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης. Αυτές οι στάσεις δεν επηρεάζουν μόνο τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών με ΔΑΦ αλλά και τις αλληλεπιδράσεις εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων των οικογενειών, των συνομηλίκων και άλλων εκπαιδευτικών (Gómez - Mari et al., 2022). Κατά συνέπεια, οι βοηθητικές στάσεις των εκπαιδευτικών χρησιμεύουν ως θεμέλιο για μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς. Η θετική στάση απέναντι στη διαταραχή είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διευκολύνουν τις συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις μέσω των παιδαγωγικών τους δραστηριοτήτων. Αντίθετα, η παρουσία αρνητικών στάσεων και χαμηλών προσδοκιών για την ένταξη των μαθητών με ΔΑΦ μπορεί να εμποδίσει την ένταξή τους και να εμποδίσει την προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Solís et al., 2019). Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι οι συμπεριφορές δεν διαμορφώνονται μεμονωμένα, αλλά μάλλον επηρεάζονται και διαμορφώνονται από προηγούμενες εμπειρίες και εκπαιδευτικές διαδικασίες. Ως εκ τούτου, η εξέταση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη

μαθητών με ΔΑΦ έχει μεγάλη σημασία, καθώς παρουσιάζει μια ευκαιρία για βελτίωση και πρόοδο (Gómez - Marí et al., 2022).

Με την αξιοσημείωτη αύξηση του αριθμού των μαθητών με ΕΕΑ, υπάρχει επίσης και αυξανόμενη ζήτηση για εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, οδηγίες και παρεμβάσεις (Olçay - Gul & Vuran, 2019). Η δημιουργία μιας ισχυρής σχέσης μαθητή - δασκάλου έχει αναγνωριστεί ως κρίσιμος παράγοντας για την επίτευξη θετικών ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων (Bolourian et al., 2019). Οι εκπαιδευτικοί έχουν παρατηρήσει σημαντικές βελτιώσεις στις κοινωνικές δεξιότητες και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών με τους οποίους έχουν αναπτύξει στενό και υποστηρικτικό δεσμό στην τάξη (Bolourian et al., 2019). Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιμετωπίσει προκλήσεις στην καλλιέργεια ουσιαστικών συνδέσεων με μαθητές με ΕΕΑ λόγω των περιορισμένων ικανοτήτων λεκτικής επικοινωνίας τους (Bolourian et al., 2019).

Η επιτυχής εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ βασίζεται όχι μόνο στη στενή σχέση μαθητή - δασκάλου αλλά και στη θετική στάση των εκπαιδευτικών, όπως τονίζεται από τους Rodriguez et al. (2012). Στη μελέτη τους, οι Rodriguez et al. (2012) τόνισαν τη σημασία της εφαρμογής παρεμβάσεων στην τάξη για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών με ΕΕΑ. Σε μια μελέτη που διεξήχθη από τους Abdulkarem et al. (2019), εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την απόδοση των μαθητών στις εργασίες, τις δυσκολίες στη βλεμματική επαφή και στη συνεργασία των μαθητών με ΕΕΑ και αποδείχθηκε ότι πράγματι χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να επεξεργαστούν τις οδηγίες. Επιπλέον, οι Abdulkarem et al. (2019) τόνισαν τις επικοινωνιακές προκλήσεις που

αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αυτισμό, τονίζοντας ότι οι δάσκαλοι μπορεί να παρερμηνεύσουν την έλλειψη λεκτικής τους έκφρασης ως έλλειψη συνεργασίας. Η έρευνα αποκάλυψε επίσης ότι τα άτομα με αυτισμό συχνά βασίζονται σε σωματικές συμπεριφορές και ήχους για να επικοινωνήσουν. Ωστόσο, η μελέτη δεν εξέτασε στρατηγικές για τη βελτίωση των δεξιοτήτων λεκτικής επικοινωνίας σε μαθητές με ΔΑΦ.

Εμπόδια της συμπερίληψης μαθητών με ΕΕΑ στη γενική εκπαίδευση

Η προσπάθεια για την προώθηση ενός δομημένου εκπαιδευτικού συστήματος απαιτεί τη συνεργασία διαφόρων διασυνδεδεμένων φορέων. Συγκεκριμένα, η συνεργασία κρατικών στελεχών, μελών της τοπικής κοινωνίας, σχολικού προσωπικού και γονέων είναι απαραίτητη για την προώθηση της συμπερίληψης. Δυστυχώς, έχουν εντοπιστεί πολλές προκλήσεις σε αυτόν τον τομέα (Rose, 2010· Angelidis, 2011). Πιο συγκεκριμένα, εμπόδια όπως κοινωνικά πολιτισμικά ζητήματα, στερεότυπα, ρατσιστικές προκαταλήψεις και θρησκευτικές πεποιθήσεις, τόσο σε κρατικό/τοπικό όσο και σε σχολικό επίπεδο, εμποδίζουν την προώθηση πρακτικών συνεκπαίδευσης (Χατζησωτηρίου, 2013· Στυλιανού, 2017). Εκτός από την κοινωνική κουλτούρα, συχνά προκύπτουν γραφειοκρατικά εμπόδια. Πολλά κράτη τηρούν μια κεντρική διοικητική προσέγγιση, η οποία εμποδίζει ή περιπλέκει την ικανότητα των διευθυντών σχολείων και των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ανεξάρτητη δράση ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ (Γαβριηλίδου - Τσιελέπη, 2011). Επιπλέον, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διαφόρων ενδιαφερομένων όπως οι γονείς, το εκπαιδευτικό προσωπικό, οι διευθυντές και οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από έλλειψη αρμονίας και συνεργασίας (Angelides,

Constantinou, & Leigh, 2009· Bualar, 2016· Gavriilidou - Tsielepi, 2011). Αυτή η τεταμένη δυναμική όχι μόνο εμποδίζει τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας με στόχο τη βελτίωση του σχολείου και την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά δημιουργεί επίσης μια αρνητική ατμόσφαιρα μέσα στο σχολείο, μετατρέποντάς το σε ένα μη φιλικό περιβάλλον για τους μαθητές. Κατά συνέπεια, οι ατομικές προσπάθειες αποτυγχάνουν να ευδοκιμήσουν, οι διακρίσεις και η περιθωριοποίηση συνεχίζονται και οι μαθητές δεν είναι σε θέση να αναπτύξουν την αίσθηση του ανήκειν (Tange, 2016).

Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων σπουδών αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στη σφαίρα των κρατικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Ο μεγάλος όγκος της ύλης που πρέπει να καλυφθεί, σε συνδυασμό με τον περιορισμένο χρόνο, εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν συνεργασίες και να εφαρμόσουν πρωτοβουλίες για την προσαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτό, με τη σειρά του, εμποδίζει τη διαδικασία της μάθησης και δημιουργεί άνισες ακαδημαϊκές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές (Fuchs, et al., 2009· Bhatnagar & Das, 2014). Επιπλέον, τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια μπορεί να μην καλύπτουν τις ανάγκες ορισμένων μαθητών, όπως εκείνων με προβλήματα όρασης ή μη μητρικής ομιλίας, με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό από την αποτελεσματική μάθηση (Fuchs, et al., 2009). Σε ό,τι αφορά την προσβασιμότητα, η υποδομή των σχολικών εγκαταστάσεων συχνά υπολείπεται, στερούνται προβλέψεων για παιδιά με αισθητηριακές και κινητικές δυσκολίες (Fuchs, et al., 2009). Σε πολλά σχολικά περιβάλλοντα, υπάρχει έλλειψη του απαραίτητου εξοπλισμού, όπως γραφομηχανές μπράιγ, υπολογιστές και προβολείς για να καλύψει τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Ακόμη, τα ακαδημαϊκά ταξίδια και η

συμμετοχή σε εκδηλώσεις δεν είναι προσβάσιμα σε όλους τους μαθητές, με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό τους από πολύτιμες μαθησιακές εμπειρίες. Ένα ακόμη σημαντικό εμπόδιο στις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση είναι η ανεπαρκής κατάρτιση που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς. Όταν πρόκειται για τη διαχείριση της διαφορετικότητας, την προσφορά ίσων ευκαιριών και τη δημιουργία εξατομικευμένων σχεδίων διδασκαλίας και προγραμμάτων, υπάρχουν ορισμένες προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Ενώ οι κρατικές πολιτικές συχνά περιλαμβάνουν διατάξεις για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τείνει να παραμένει αυτή σε θεωρητικό επίπεδο, χωρίς πρακτική καθοδήγηση για τους εκπαιδευτικούς ώστε να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους σε πραγματικές σχολικές συνθήκες. Ως αποτέλεσμα, οι δάσκαλοι μπορεί να δυσκολεύονται να κάνουν τις γνώσεις τους πράξη. Αυτοί οι παράγοντες, μαζί με άλλους που διαφέρουν από χώρα σε χώρα, οδηγούν σε μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως.

Προτάσεις για βελτίωση της συμπερίληψης μαθητών με ΕΕΑ

Προκειμένου η συμπερίληψη να επιτευχθεί αποτελεσματικά, είναι κομβικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν όχι μόνο παρόμοιες διδακτικές φιλοσοφίες αλλά και κοινή εργασιακή ηθική, όπως τονίζεται από τους Minke et al. (1996) (στο McCormick et al., 2001). Αυτό συνεπάγεται τη δημιουργία «πραγματικών συνεργασιών» που βασίζονται στην εμπιστοσύνη, την υποστήριξη, τον σεβασμό και τη συνεργασία. Η παρουσία αυτών των ιδιοτήτων ευνοεί την αρμονική αλληλεπίδραση και επηρεάζει την επιλογή κοινών στόχων.

Επομένως, η αντίληψη των κοινών φιλοσοφικών πεποιθήσεων, των προσωπικών χαρακτηριστικών και του επαγγελματικού στυλ μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας για την καλλιέργεια μιας επιτυχημένης σχέσης συνεργασίας. Άλλες μελέτες, όπως αυτή που διεξήχθη από τους Luke και Grosche (2018), έχουν επίσης καταλήξει σε παρόμοια συμπεράσματα σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, παράγοντες όπως το φύλο, η διδακτική εμπειρία, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, η θέση και το επίπεδο στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, συμπεριλαμβανομένης της διάκρισης μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και οι πόροι που παρέχονται από το αρμόδιο υπουργείο, συμβάλλουν στη δυναμική της συνεργασίας. Σε πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Lakkala et al. (2021), Έλληνες εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο της ειδικής όσο και της γενικής εκπαίδευσης, ρωτήθηκαν για τις απόψεις τους σχετικά με τη συνεκπαίδευση. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση επηρεάστηκε από το συγκεκριμένο είδος ειδικής εκπαίδευσης, καθώς και από την ηλικία και το συνολικό μορφωτικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι θετικές στάσεις επηρεάζονται από το φύλο, ενώ αρνητικά συναισθήματα και ανησυχίες συνδέθηκαν με τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Τελικά, η μελέτη αποκάλυψε λίγα αρνητικά συναισθήματα, μέτρια επίπεδα ανησυχιών και ισχυρή επικράτηση ευνοϊκών στάσεων απέναντι στη συνεκπαίδευση.

Στην πρόσφατη μελέτη τους σχετικά με τους διάφορους παράγοντες που, είτε υποστηρίζουν, είτε εμποδίζουν τη συνεργασία για την προώθηση της ένταξης, οι

Paulsrud & Nilholm (2020) διαπίστωσαν ότι και αρκετοί παράγοντες διευκόλυνσης παίζουν κρίσιμο ρόλο. Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν τη δημιουργία προσωπικής σχέσης, την ίση κατανομή εξουσίας και ευθυνών, καθώς και την παροχή υποστήριξης από τη διεύθυνση του σχολείου με τη μορφή ευκαιριών επαγγελματικής εξέλιξης και επαρκούς χρόνου προγραμματισμού. Κατά συνέπεια, είναι σημαντικό να εξεταστούν εκπαιδευτικές πολιτικές που μπορούν να δημιουργήσουν ευνοϊκές συνθήκες για πρακτικές συνεκπαίδευσης μεταξύ του σχολικού προσωπικού.

Μια άλλη μελέτη (Nishan Matzin , 2020) διερεύνησε τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Είναι ενδιαφέρον ότι παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία και τα προσόντα δεν είχαν σημαντικό αντίκτυπο στις στάσεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, ως διαφοροποιητικός παράγοντας αναδείχθηκε η εμπειρία διδασκαλίας μαθητών με ειδικές ανάγκες. Οι συμμετέχοντες που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία έδειξαν πιο θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση. Αυτό το εύρημα υπογραμμίζει τη σημασία της πρακτικής εμπειρίας στη διαμόρφωση των προοπτικών των εκπαιδευτικών για την ένταξη. Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε το 2018, εξετάστηκαν οι στάσεις και οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι η ταξινόμηση των εκπαιδευτικών είτε ως βασικών είτε ως ειδικών είχε σημαντικό αντίκτυπο στην προοπτική τους για τη συνεκπαίδευση. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι με επαρκή γνώση, τεχνογνωσία και υποστήριξη από άλλους επαγγελματίες, οι στάσεις και οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση μπορούν να αλλάξουν.

Εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών, των επιπέδων επαγγελματικού άγχους και της στάσης τους απέναντι στη συνεκπαίδευση, οι Γαλατερού & Αντωνίου (2017) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά είχαν ελαφρώς θετικές απόψεις για τη συνεκπαίδευση. Είναι ενδιαφέρον ότι η ηλικία έπαιξε ρόλο στη διαμόρφωση αυτών των στάσεων, με τους νεότερους εκπαιδευτικούς να έχουν πιο ευνοϊκές απόψεις σε σύγκριση με τους παλαιότερους ομολόγους τους. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών. Η μελέτη αποκάλυψε επίσης ότι οι δάσκαλοι βίωναν σχετικά υψηλά επίπεδα επαγγελματικού στρες. Επιπλέον, υπήρξε μερική συσχέτιση μεταξύ της στάσης των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση και των επιπέδων άγχους τους, υποδεικνύοντας ότι οι λιγότερο θετικές στάσεις συνδέονταν με υψηλότερα επίπεδα άγχους. Σε μια ξεχωριστή μελέτη που διεξήχθη από τους Guterman & Detochenko (2021), αποκαλύφθηκαν αντικρουόμενες και διαφορούμενες στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση με παιδιά με αναπηρίες. Ενώ οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονταν γενικά περισσότερο θετικά από ό,τι αρνητικά σχετικά με την ένταξη, η ανάλυση συμπεριφορικών στάσεων αποκάλυψε διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας για συνεκπαίδευση ανάλογα με τις συγκεκριμένες αναπηρίες και τις προηγούμενες εμπειρίες των ατόμων στην αλληλεπίδραση με άτομα με αναπηρίες. Οι περισσότερες από τις παραπάνω μελέτες διερευνούν τις στάσεις και τις πρακτικές συμπερίληψης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία μέσα από ποσοτικές έρευνες με τη χρήση ερωτηματολογίων που συμπληρώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Είναι λιγοστές οι έρευνες που παρακολουθούν μέσα από τη διενέργεια ποιοτικής έρευνας το πώς υλοποιείται η διαδικασία της συμπερίληψης μαθητών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία σε ένα εκτεταμένο χρονικό διάστημα. Αφορμή για την παρούσα

ποιοτική μελέτη ήταν η εθελοντική συμμετοχή της γράφουσας στο Πρόγραμμα Child Guarantee που στόχο είχε τη βελτίωση των συνθηκών συμπερίληψης σε μαθητές με ΕΕΑ ή/και αναπηρία.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει μέσα από ποιοτική μεθοδολογία ποια είναι η διαδικασία συμπερίληψης, ποιες είναι οι προκλήσεις και πώς αυτές αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς για τη συμπερίληψη δύο μαθητών με διαγνωσμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Ειδικότερα, εξετάζεται το πώς λειτουργεί η τάξη με την ύπαρξη τριών εκπαιδευτικών και με ποιες διδακτικές στρατηγικές επιχειρείται η συμπερίληψη των δύο μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην μελέτη των στάσεων και των απόψεων των τριών εκπαιδευτικών σχετικά με το νόημά της «συμπερίληψης» ως έννοιας και κατά πόσο αυτή επιτυγχάνεται στο συγκεκριμένο τμήμα, τι χρειάζεται να αλλάξει ώστε να επιτευχθεί συμπερίληψη των μαθητών αυτών, στην περίπτωση που δεν πραγματοποιείται. Ακόμη, στόχος είναι, να αναδειχθούν τυχόν προβλήματα και προτάσεις για την επίλυσή τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην παρούσα έρευνα είναι τα παρακάτω:

- Ποιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συμπερίληψη των δύο μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συγκεκριμένο τμήμα;
- Ποιες είναι οι προκλήσεις κατά την διαδικασία της συμπερίληψης των δύο μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

- Ποιες οι προτάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις αλλαγές που πρέπει να πραγματοποιηθούν για να βελτιωθεί η συμπερίληψη τους στο συγκεκριμένο τμήμα;
- Πως λειτουργεί η συνύπαρξη των τριών εκπαιδευτικών στο τμήμα για την συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πώς εξελίχθηκε αυτή μετά από τις παρεμβάσεις;
- Ποιες οι πρακτικές που ακολουθούνται για τη συμπερίληψη των μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη; Πώς διαμορφώνονται αυτές μετά τις παρεμβάσεις;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ποιοτική μεθοδολογία -Μελέτη περίπτωσης

Με βάση τον ορισμό της, η ποιοτική έρευνα είναι η μελέτη της φύσης των φαινομένων, η οποία περιλαμβάνει την ποιότητά τους, τις διαφορετικές εκδηλώσεις, το πλαίσιο στο οποίο εμφανίζονται ή τις προοπτικές από τις οποίες μπορούν να γίνουν αντιληπτά, αλλά αποκλείει το εύρος, τη συχνότητα και τον τόπο τους, σε μια αντικειμενικά καθορισμένη αλυσίδα αιτίου και αποτελέσματος (Philipsen & Verpooy-Dassen, 2007). Σε αυτόν τον επίσημο ορισμό μπορεί να προστεθεί μια πιο πρακτική κατευθυντήρια γραμμή: η ποιοτική έρευνα συνήθως περιλαμβάνει δεδομένα με τη μορφή λέξεων αντί για αριθμούς (Punch, 2013). Για την καλύτερη κατανόηση ιδεών, απόψεων ή εμπειριών, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει τη συλλογή και την ανάλυση μη αριθμητικών δεδομένων (όπως κείμενο, βίντεο ή ήχος). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αποκαλύψει περίπλοκες λεπτομέρειες σχετικά με μια κατάσταση ή για να πυροδοτήσει νέες ερευνητικές έννοιες. Βασίζεται στις άμεσες εμπειρίες των ανθρώπων ως παραγόντων που δίνουν νόημα στην καθημερινή τους ζωή και εστιάζει στο γιατί και όχι στο τι των κοινωνικών φαινομένων (Fossey et al., 2002). Η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιείται για να κατανοήσει πώς τα άτομα αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους. Αν και υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις στην ποιοτική έρευνα, όλες μοιράζονται την τάση να είναι προσαρμόσιμες και να επικεντρώνονται στη διατήρηση του πλούσιου νοήματος κατά την ερμηνεία δεδομένων.

Η μελέτη περίπτωσης ταξινομείται στην κατηγορία των ποιοτικών ερευνών, είναι μια σε βάθος μελέτη ενός φαινομένου (περίπτωση) στο φυσικό του περιβάλλον

και από την οπτική γωνία των συμμετεχόντων στη λειτουργία του φαινομένου αυτού. Η ανάπτυξη θεωρίας από μελέτες περίπτωσης αποτελεί μια στρατηγική έρευνας που περιλαμβάνει τη χρήση μιας ή περισσότερων περιπτώσεων για τη δημιουργία θεωρίας ή προτάσεων με βάση εμπειρικά αποδεικτικά στοιχεία που στηρίζονται στις περιπτώσεις αυτές. Επίσης, οι μελέτες περίπτωσης είναι πλούσιες και εμπειρικές περιγραφές “στιγμών” ενός φαινομένου οι οποίες βασίζονται σε μια ποικιλία πηγών δεδομένων. Προκειμένου να διερευνηθούν σε βάθος τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, επιλέχθηκε η μέθοδος της «Μελέτης Περίπτωσης» μιας τάξης της Δ' Δημοτικού στην οποία υπάρχουν δυο παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτή η μέθοδος επιλέχθηκε, γιατί σύμφωνα με τους Denzin και Lincoln (2003), «οι ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους περιβάλλον, προσπαθώντας να κατανοήσουν ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με βάση τα νοήματα που τους δίνουν οι άνθρωποι».

Μέσα συλλογής δεδομένων

Συλλέχθηκαν δεδομένα μέσω παρατήρησης στην τάξη και στο διάλειμμα, καθώς και μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με την εκπαιδευτικό της τάξης και τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης. Προϋπόθεση για τη διεξαγωγή της μελέτης αποτέλεσε η ενημέρωση και η συμπλήρωση φόρμας συγκατάθεσης από τους εκπαιδευτικούς των μαθητών και του Διευθυντή του σχολείου.

Για την παρούσα έρευνα ο ερευνητής βασίστηκε στην παρατήρηση και στη συνέντευξη, γιατί με την ευέλικτη δομή τους επιτρέπουν τη σε βάθος έρευνα και ανάλυση των στοιχείων (Babbie, 2011). Πρόκειται για μεθοδολογικά εργαλεία

χρήσιμα για την άμεση επικοινωνία ανάμεσα στον ερωτώμενο και τον ερευνητή, τα οποία επιτρέπουν τη διεξόδου του ερευνητή στο φυσικό περιβάλλον, εκεί, που διαδραματίζονται τα κοινωνικά φαινόμενα, και τη συστηματική παρατήρησή τους.

Παρατήρηση

Η παρατήρηση είναι μια μέθοδος συλλογής δεδομένων κατά την οποία, παρακολουθούνται άτομα, γεγονότα ή λαμβάνονται υπόψη τα φυσικά χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στη φύση (Babbie, 2011). Η συμμετοχική παρατήρηση που επιλέχθηκε ως μέθοδος στην παρούσα έρευνα, είναι χρήσιμη όταν μελετάμε συμπεριφορές ατόμων εντός του περιβάλλοντος τους και όταν χρειαζόμαστε πρωτογενή συλλογή δεδομένων (Robson, 2007 ο.α στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Συγκεκριμένα, για την καταγραφή των παρατηρήσεων χρησιμοποιήθηκε ένα φύλλο παρατήρησης που είχε τους εξής άξονες: Μαθητές (Σύνθεση της ομάδας, Γνωστικό επίπεδο, Δυσκολίες, Έκφραση, Μη λεκτική συμπεριφορά), Εκπαιδευτικός (Γνωστική επάρκεια, Σχεδιασμός, Προετοιμασία, Διαχείριση τάξης, Μη λεκτική συμπεριφορά), Σχέσεις (Γενικό κλίμα, Επικοινωνία μεταξύ μαθητών, Σεβασμός στην ιδιαιτερότητα), Μάθημα (Χώρος, Διάταξη, Εποπτικά μέσα, Στόχοι, Τεχνικές, Ανοχή του λάθους, Εργασία ατομική-σε δυάδες- μικρές ομάδες-με όλη την τάξη, Διερευνητικότητα, Δημι-οργανικότητα, Αξιολόγηση)

Συνέντευξη

Όσον αφορά τη συνέντευξη, υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις που μπορούν να ακολουθηθούν για τη διεξαγωγή επιτυχημένων ερευνητικών συνεντεύξεων, συμπεριλαμβανομένων των μεθόδων συνέντευξης. Τις περισσότερες φορές, η

ποιοτική έρευνα, δηλαδή η έρευνα που δίνει μεγαλύτερη έμφαση σε ιδέες και εμπειρίες παρά σε αριθμούς, βρίσκει τις συνεντεύξεις ως πιο χρήσιμες (Ugwu & Eze, 2023). Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων, οι οποίες κυμαίνονταν από δομημένες, με προκαθορισμένες ερωτήσεις που παρουσιάζονται με συνέπεια, έως μη δομημένες, επιτρέποντας ευελιξία στη σειρά και το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Στο αντίθετο άκρο του φάσματος, οι συνεντεύξεις μπορούν να λάβουν μια εντελώς αδόμητη μορφή, που μοιάζει με μια περιστασιακή και αυθόρμητη συνομιλία. Ωστόσο, για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, όπως αναφέρθηκε και από πάνω, χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις. Αυτές οι συνεντεύξεις αποτελούνται από ένα σύνολο ερωτήσεων ανοιχτού τύπου που επικεντρώνονται γύρω από συγκεκριμένα θέματα που ο ερευνητής επιθυμεί να εξερευνήσει. Όπως σημειώνει η Κεδράκα (2008), οι συνεντεύξεις χρησιμεύουν ως πολύτιμο ερευνητικό εργαλείο όχι μόνο για τη συλλογή πληροφοριών, αλλά και για την εξέταση και ερμηνεία των ερευνητικών ερωτημάτων. Μέσω συνεντεύξεων, οι ερευνητές είναι σε θέση να αποκτήσουν μια εικόνα για τις προοπτικές, τις σκέψεις, τις στάσεις και τις απόψεις που αποτελούν τη βάση της συμπεριφοράς των ατόμων.

Στη συγκεκριμένη μελέτη οι άξονες της ημιδομημένης συνέντευξης αφορούσαν τον ορισμό της συμπερίληψης, τους ανασταλτικούς παράγοντες ως προς την επίτευξη κλίματος συμπερίληψης στο συγκεκριμένο τμήμα και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών του τμήματος για την εξάλειψη αυτών των ανασταλτικών παραγόντων.

Πλαίσιο της παρούσας μελέτης

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται σε ένα δημόσιο δημοτικό σχολείο της Ανατολικής Αττικής. Το εν λόγω σχολείο συμμετείχε ενεργά στο πρόγραμμα Child Guarantee, μια κοινή πρωτοβουλία της UNICEF και της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στόχος αυτού του προγράμματος είναι η παροχή ποιοτικών υπηρεσιών σε ευάλωτα παιδιά. Μέσω της συνεργασίας με τις περιφερειακές και τοπικές αρχές, καθώς και με διάφορους οργανισμούς, αναπτύσσονται και εκτελούνται στοχευμένες παρεμβάσεις για τον μετριασμό των επιπτώσεων της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού στα παιδιά που χρειάζονται υποστήριξη και προστασία. Αυτό περιλαμβάνει την αντιμετώπιση των αναγκών των ευάλωτων παιδιών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές απαιτήσεις.

Η γράφουσα στο πλαίσιο του προγράμματος ήταν ερευνήτρια πεδίου, που στόχο είχε την παρακολούθηση και υποστήριξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συγκεκριμένο σχολείο. Τα σχολεία που συμμετέχουν στο πρόγραμμα αναζητούν βελτιωμένη πρόσβαση για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και καθοδήγηση και υποστήριξη για τη συνεκπαίδευση. Μέσα σε αυτό το σχολείο υπήρχαν αρκετοί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά εστίασαμε σε αυτό το τμήμα, γιατί η εκπαιδευτικός έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο πρόγραμμα και ζήτησε την βοήθειά μας, επειδή είχε δύο παιδιά με διαταραχές που δεν ήξερε πως να τα χειριστεί σε συνδυασμό με τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης.

Συμμετέχοντες- Προφίλ μαθητών και εκπαιδευτικών

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημόσιο σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ανατολική Αττική, σε ένα τμήμα τετάρτης δημοτικού που είχε παιδιά δύο παιδιά με διαγνωσμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο ένας μαθητής είχε διάγνωση ΔΑΦ και ο άλλος διάγνωση ΔΕΠΥ. Επίσης, συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν και όλοι οι μαθητές της τάξης χωρίς αναπηρία καθώς και οι τρεις εκπαιδευτικοί της τάξης, η εκπαιδευτικός της γενικής τάξης και οι δύο εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης. Το δείγμα είναι δείγμα μη πιθανοτήτων (Cohen et. al.,2008), με την πλήρη επίγνωση ότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού και δεν υπάρχει καμία πρόθεση για γενίκευση των αποτελεσμάτων. Στην παρούσα περίπτωση, το τμήμα επιλέχθηκε επειδή υπήρχαν σε αυτό δυο μαθητές με διαγνωσμένες εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέτοιου είδους έρευνες, πιθανόν να αποκαλύψουν και ζητήματα που χρήζουν βελτίωσης μέσα σε έναν οργανισμό, γεγονός που επαληθεύεται στην παρούσα έρευνα (Patton, 2002).

Αναφορικά με τα προφίλ των δύο μαθητών σημειώνονται τα ακόλουθα:

Ο Μ. είναι 11 ετών, φοιτά στην Δ τάξη δημοτικού και έχει διαγνωστεί από το ΚΕΣΥ με «Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής». Παρακολουθεί εκτός σχολείου ειδικό θεραπευτικό πρόγραμμα, συγκεκριμένα κάνει δύο φορές την εβδομάδα Εργοθεραπεία και δύο φορές παρακολουθεί ψυχολογική θεραπεία. Έχει επαναλάβει το νηπιαγωγείο, δεν φοιτά σε τμήμα ένταξης, αλλά έχει παράλληλη στήριξη. Όπως αναφέρεται και στην διάγνωσή του παρουσιάζει δυσκολίες στην εκπαιδευτική

διαδικασία και συγκεκριμένα στην ορθογραφία και στα μαθηματικά, λόγω έλλειψης συγκέντρωσης και υπερκινητικότητας. Η κοινωνικό συναισθηματική του εικόνα εμφανίζεται αρκετά καλή, αφού είναι ο αρχηγός της τάξης και τον αγαπούν πολύ οι συμμαθητές του.

Ο Ν. είναι 11 ετών φοιτά στην Δ τάξη δημοτικού και έχει διαγνωστεί από ΚΕΣΥ με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, αυτισμό της παιδικής ηλικίας και εκτός σχολείου παρακολουθεί εργοθεραπεία και κολυμβητήριο. Έχει διαγνωστεί με αυτισμό από το νηπιαγωγείο επανέλαβε δεύτερη φορά το νηπιαγωγείο, γιατί είχαν εντοπίσει από τότε τις δυσκολίες που έχει. Όταν ήρθε στο δημοτικό, πριν ξεκινήσει να παίρνει την φαρμακευτική αγωγή είχε πολύ ακραίες αντιδράσεις και το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας ήταν εκτός τάξης. Χρειάζεται έναν εκπαιδευτικό δίπλα του συνεχώς για να τον βοηθά να κάνει τις εργασίες του και να ακολουθεί τους κανόνες. Το κοινωνικό συναισθηματικό του προφίλ δείχνει ότι δυσκολεύεται πολύ να αλληλοεπιδράσει με την υπόλοιπη τάξη και τα παιδιά της ηλικίας του, αλλά ακόμα και με τους δασκάλους. Όσον αφορά την φυσικό κινητική του ικανότητα η αδρή κινητικότητα του δεν είναι πολύ καλή και δυσκολεύεται να κάνει απλές κινήσεις.

Αναφορικά με τα προφίλ των τριών εκπαιδευτικών σημειώνονται τα ακόλουθα:

Στην έρευνα συμμετείχαν τρεις εκπαιδευτικοί. Επιλέχθηκαν οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται άμεσα με τους δυο μαθητές και είναι η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, δηλαδή η εκπαιδευτικός της τάξης και οι δυο εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης.

Η Α. είναι εκπαιδευτικός γενικής αγωγής εργάζεται πολλά χρόνια στο σχολείο αλλά πρώτη χρονιά στο συγκεκριμένα τμήμα, έχει πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης, έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα στην ιστορία, έχει κάνει διδακτορικό με ειδίκευση στην «Διδακτική της ιστορίας μέσω των νέων τεχνολογιών». Επίσης, έχει πραγματοποιήσει επιμορφώσεις πάνω στις δεξιότητες για παιδιά του ΚΕΘΕΑ σε ζητήματα ψυχικής υγείας μέσα από σεμινάρια της αγωγής υγείας και δεξιότητες επικοινωνίας από την Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Η επαφή της με την ειδική αγωγή έχει πραγματοποιηθεί μόνο μέσα από ολιγόωρα σεμινάρια.

Ο Β. είναι εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης έχει πτυχίο από παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης και μεταπτυχιακό δίπλωμα στην ειδική αγωγή με ειδίκευση σε προβλήματα προφορικού και γραπτού λόγου. Είναι αναπληρωτής εκπαιδευτικός, έχει τρία χρόνια προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης και είναι η πρώτη χρονιά που συνεργάζεται με το συγκεκριμένο παιδί.

Η Μ. είναι εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης έχει πτυχίο από το παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης και έχει παρακολουθήσει σεμινάριο ειδικής αγωγής. Είναι αναπληρώτρια εκπαιδευτικός και είναι η δεύτερη χρονιά που δουλεύει ως παράλληλη στήριξη, αλλά η πρώτη χρονιά με το συγκεκριμένο παιδί.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, ήταν επιτακτική ανάγκη να εξασφαλιστεί, αρχικά, η εξουσιοδότηση και η συμφωνία για την συμμετοχή στην έρευνα τόσο με τους μαθητές όσο και με τους εκπαιδευτικούς. Για να εξασφαλιστεί πλήρης διαφάνεια, τα παιδιά και οι γονείς τους ενημερώθηκαν διεξοδικά για τη

διαδικασία της έρευνας, τους στόχους της, τη μέθοδο συλλογής δεδομένων, τη διάρκεια των συνεντεύξεων και τη σημασία του απορρήτου. Αφού είχαν ενημερωθεί πλήρως και είχαν κατανοήσει τις λεπτομέρειες, υπογράφηκαν έντυπα συγκατάθεσης. Το ίδιο πρωτόκολλο ακολουθήθηκε και για την συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος. Για τη μελέτη αυτή, πραγματοποιήθηκαν μεμονωμένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς τον Νοέμβριο του 2022. Μόλις λήφθηκε η συγκατάθεση, κανονίστηκαν χρονοδιαγράμματα για τις συνεντεύξεις, λαμβάνοντας υπόψη τη διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων. Αυτές οι μεμονωμένες συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών και διήρκησαν περίπου 15 λεπτά η καθεμία.

Θεματική ανάλυση

Η προσεκτική εξέταση της έννοιας του θέματος είναι ζωτικής σημασίας στη θεματική ανάλυση. Ένα θέμα, όπως ορίζεται από τον Joffe (2012), είναι ένα συγκεκριμένο μοτίβο νοήματος που προκύπτει από τα δεδομένα που συλλέγονται κατά τη διάρκεια της έρευνας. Αυτά τα θέματα μπορεί να έχουν τόσο εμφανές όσο και κρυφό περιεχόμενο, απαιτώντας πολλαπλές αναγνώσεις για την πλήρη αναγνώριση. Τα θέματα αντιπροσωπεύουν μοτίβα ρητού ή άρρητου περιεχομένου. Η συγκεκριμένη ανάλυση είναι μια ευρέως χρησιμοποιούμενη μέθοδος στην ποιοτική ανάλυση και προσφέρει στους ερευνητές μια εξειδικευμένη προσέγγιση στην έρευνά τους (Clarke et. al., 2015). Αυτή η μέθοδος περιλαμβάνει τον εντοπισμό, την περιγραφή και την αναφορά σημαντικών προτύπων που επαναλαμβάνονται σε όλα τα ερευνητικά δεδομένα, οδηγώντας τελικά στη δημιουργία θεμάτων (Clarke et. al., 2015). Στη θεματική ανάλυση, οι ερευνητές εντοπίζουν πρώτα θέματα μέσα στα

γραπτά κείμενα ή τις μεταγραφές των συνεντεύξεων, στη συνέχεια επιβεβαιώνουν, επαληθεύουν και επεκτείνονται σε αυτά χρησιμοποιώντας διαθέσιμα στοιχεία (Burnard et. al., 2008). Για τη διεξαγωγή μιας θεματικής ανάλυσης, οι Braun και Clarke (2006) προτείνουν μια διαδικασία έξι βημάτων. Το πρώτο βήμα περιλαμβάνει την εξοικείωση με τα δεδομένα, ακολουθούμενη από κωδικοποίηση, αναζήτηση θεμάτων, επανεξέταση θεμάτων, ορισμό και ονομασία θεμάτων και, τέλος, αναφορά των δεδομένων και παρουσίαση των ευρημάτων. Η θεματική ανάλυση στην ποιοτική έρευνα είναι εγγενώς υποκειμενική, καθώς διαφορετικοί ερευνητές μπορούν να προσδιορίσουν διαφορετικά θέματα και κώδικες. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να διασφαλιστεί η εγκυρότητα στη θεματική ανάλυση για να ελαχιστοποιηθούν τα σφάλματα και να ενισχυθεί η ανάλυση (Burnard et.al., 2008). Το αποτέλεσμα μιας θεματικής ανάλυσης θα πρέπει να επικεντρωθεί στα βασικά σημεία του συνόλου δεδομένων, τα οποία μπορεί να περιλαμβάνουν συναισθηματικές, γνωστικές και συμβολικές διαστάσεις (Burnard et.al., 2008).

Ζητήματα δεοντολογίας

Η έρευνα έδωσε μεγάλη έμφαση στα ζητήματα δεοντολογίας. Για να εξασφαλιστεί η συναίνεση των συμμετεχόντων, τους παρασχέθηκαν ολοκληρωμένες πληροφορίες σχετικά με τους στόχους της μελέτης. Οι πληροφορίες αυτές παρουσιάστηκαν σε γραπτή «συμφωνία» που περιελάμβανε λεπτομερείς εξηγήσεις για την έρευνα (Cohen, 2008· Ίσαρη & Πούρκος, 2016). Επιπλέον, για να πληρούνται οι δεοντολογικές απαιτήσεις, διατηρήθηκε η ανωνυμία με την εξαίρεση των ονομάτων και τυχόν στοιχείων αναγνώρισης που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον. Η αρχική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες έγινε μέσω τηλεφώνου,

εξασφαλίζοντας αμοιβαία διευκόλυνση. Οι συμμετέχοντες έλαβαν μια ενημερωτική επιστολή που περιέγραφε τον σκοπό, το σχεδιασμό και τα πιθανά οφέλη της μελέτης. Στην επιστολή τονιζόταν ότι ο ερευνητής είχε δώσει προτεραιότητα σε ηθικούς λόγους, συμπεριλαμβανομένης της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, σύμφωνα με τον Κώδικα Δεοντολογίας. Ο ερευνητής ήταν άμεσα διαθέσιμος για να απαντήσει σε οποιοσδήποτε ερωτήσεις και να λάβει ενημερωμένη συγκατάθεση από τους συμμετέχοντες, παρέχοντας στοιχεία επικοινωνίας όπως email και τηλέφωνο. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το δικαίωμά τους να αποσυρθούν από τη μελέτη εάν ένιωθαν άβολα με οποιαδήποτε πτυχή της διαδικασίας. Από την αρχή, η μελέτη εξασφάλισε πλήρη διαφάνεια παρέχοντας στους συμμετέχοντες απεριόριστη πρόσβαση σε όλες τις σχετικές πληροφορίες. Για τη διασφάλιση της ακεραιότητας της έρευνας, ελήφθησαν σχολαστικά μέτρα, συμπεριλαμβανομένης της ασφαλούς αποθήκευσης ερευνητικών εγγράφων και αρχείων ήχου στον προσωπικό υπολογιστή του ερευνητή.

Ζητήματα Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας

Για να εξασφαλιστεί η μέγιστη εγκυρότητα, καταβλήθηκε κάθε προσπάθεια για την εξάλειψη κάθε μορφής μεροληψίας σε όλη την ερευνητική διαδικασία. Τα διάφορα στάδια της μελέτης έτυχαν ιδιαίτερης προσοχής και ακολουθήθηκε επιμελώς η καταλληλότερη μεθοδολογία, υποστηριζόμενη από αξιόπιστα ερευνητικά εργαλεία (Cohen et. al., 2008· Ίσαρη & Πούρκος, 2016). Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε μια μεθοδολογική προσέγγιση γνωστή ως «τριγωνοποίηση», που συνδυάζει πολλαπλές μεθόδους συλλογής δεδομένων, όπως συνεντεύξεις και παρατηρήσεις (Cohen et. al.,

2008). Αυτή η ολοκληρωμένη τεχνική επιτρέπει μια πιο εις βάθος ανάλυση των περιπλοκών της ανθρώπινης συμπεριφοράς, προσφέροντας μια πολύπλευρη εξέταση.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν στοιχεία που συλλέχθηκαν μέσω των παρατηρήσεων και των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών.

Ατομικό προφίλ παιδιών με ΕΕΑ

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα ατομικά προφίλ των δύο παιδιών με ΕΕΑ, μέσα από την συζήτηση με τους δασκάλους, που συμμετείχαν στη μελέτη. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται το οικογενειακό - οικιακό περιβάλλον τους, η σχολική πορεία του κάθε παιδιού και το κοινωνικό συναισθηματικό τους ιστορικό.

Ιστορικό μαθητή (Μ.)

Οικογενειακό Ιστορικό

Ο Μ. μεγαλώνει σε μια πυρηνική οικογένεια, ζει στην Αθήνα από όταν γεννήθηκε. Οι γονείς του Μ. διαθέτουν πάνω από το μέσομορφωτικό και οικονομικό επίπεδο, η μητέρα είναι εκπαιδευτικός και ο πατέρας του είναι γιατρός χειρουργός. Η σχέση με τους γονείς μπορεί να χαρακτηριστεί καλή, ωστόσο η μητέρα εμφανίζεται πολύ αγχωμένη και υπάρχει μια αίσθηση εγκατάλειψης της προσπάθειας για το παιδί. Ο πατέρας εργάζεται πολλές ώρες, οπότε το παιδί περνάει περισσότερο χρόνο με την μητέρα.

Σχολικό ιστορικό

Ο Μ. έχει επαναλάβει το νηπιαγωγείο, καθώς θεωρήθηκε πως δεν ήταν ακόμη έτοιμος να φοιτήσει στο Δημοτικό και υποστηρίζεται από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης από την Α' Δημοτικού. Είναι πολύ καλός στον προφορικό λόγο, έχει πολύ σοβαρή αδυναμία στο γραπτό του και μεγάλη διάσπαση, η εκπαιδευτικός πρέπει να

βρίσκει κάθε φορά τους τρόπους να συγκεντρώνεται η προσοχή του έστω για ένα λεπτό. Ο Μ. ακολουθεί εξατομικευμένο πρόγραμμα και έχει παράλληλη στήριξη, λίγες ώρες την εβδομάδα. Το παιδί φαίνεται έτοιμο για να ανταποκριθεί μαθησιακά στο επίπεδο της τέταρτης τάξης του δημοτικού, παρά το γεγονός ότι οι δυσκολίες συγκέντρωσης του έχουν αντίκτυπο στη μαθησιακή διαδικασία.

Κοινωνικό Ιστορικό

Μέσα στην τάξη ο Μ. είναι αρχηγός, είναι η μασκότη της τάξης, τον αγαπούν πολύ οι συμμαθητές του. Είναι πάρα πολύ κοινωνικό παιδί, δηλαδή μπορεί να μιλάει με όλους τους συμμαθητές του όλων των τάξεων και μεγαλύτερες και μικρότερες τάξεις. Στην αρχή της χρονιάς ήταν αδιαχείριστος και ο τρόπος που εκφραζόταν και η υπερκινητικότητα του. Μπορεί να έκανε άγαρμπες κινήσεις και αυτό να έφερνε εντάσεις στην τάξη, αλλά αυτό στην συνέχεια το διόρθωσε και τώρα είναι σε καλύτερο σημείο. Τέλος, η φυσικό κινητική του ανάπτυξη είναι φυσιολογική.

Ιστορικό μαθητή (Ν.)

Οικογενειακό ιστορικό

Ο Ν. μεγαλώνει σε μια πυρηνική οικογένεια. Οι γονείς του από όταν ήταν ακόμα σε μικρή ηλικία ο Ν. έψαχναν πολλά πράγματα για να τον βοηθήσουν. Τώρα κάνει κολυμβητήριο, εργοθεραπεία (2 φορές την εβδομάδα) και παλαιότερα πήγαινε και σε ένα κέντρο ειδικών θεραπειών.

Σχολικό ιστορικό

Έχει διαγνωστεί από το νηπιαγωγείο με ΔΑΦ, το οποίο χρειάστηκε να επαναλάβει δεύτερη φορά, γιατί από τότε είχαν εντοπιστεί οι δυσκολίες που

εμφάνιζε. Όταν ήρθε στο δημοτικό, πριν ξεκινήσει να παίρνει την φαρμακευτική αγωγή είχε πολύ ακραίες συμπεριφορές και το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας ήταν εκτός τάξης το 70 - 80% καθόταν σε ένα παγκάκι έξω ή έκανε βόλτα με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, γιατί είχε έντονες αντιδράσεις και ξεσπάσματα μέσα στην τάξη. Ωστόσο, από όταν ξεκίνησε την αγωγή, άλλαξε πάρα πολύ η συμπεριφορά του προς το καλύτερο και τον βοήθησε πάρα πολύ και στο μαθησιακό κομμάτι και στην συμπεριφορά και στον αυτοέλεγχο, μπορούσε να διαχειριστεί τον εαυτό του πολύ καλύτερα και τα συναισθήματα του. Στο σχολείο, ακολουθεί εξατομικευμένο πρόγραμμα και έχει πλήρους ωραρίου παράλληλη στήριξη. Όσον αφορά την παρουσία του παιδιού στην τάξη και το σχολείο, ο Ν., δυσκολεύεται πολύ να αλληλοεπιδράσει με την υπόλοιπη τάξη. Παρόλα αυτά φέτος ο δάσκαλος παράλληλης στήριξης που τον υποστηρίζει είναι έμπειρος στην ειδική αγωγή και τον έχει βοηθήσει αρχικά να είναι πολύ χαρούμενος αλλά τον έχει βοηθήσει και να παρακολουθεί. Με την βοήθεια της παράλληλης στήριξης αλληλοεπιδρά με κάποια παιδιά στο διάλειμμα, δεν τον φοβούνται πιά τα παιδιά. Ο προφορικός λόγος του είναι αρκετά καλός, λεξιλόγιο έχει καλό, αλλά δυσκολεύεται λίγο στο ρ σε κάποια συμπλέγματα που έχουν το ρ. Στην ανάγνωση μπορεί να διαβάσει μονολεκτικά κάποιες λέξεις ή μικρές φράσεις και προτάσεις, δυσκολεύεται γιατί λόγω των στερεοτυπιών που έχει αν κάνει ένα λάθος ξεκινάει να διαβάζει από την αρχή όλο το κείμενο πάλι και αυτό τον κουράζει και κάποια στιγμή απογοητεύεται από τον εαυτό του από ένα σημείο και μετά. Και στην γραφή στην αρχή όταν ξεκίνησε δυσκολευόταν να γράψει μέχρι και το όνομα του. Το δυνατό σημείο του Ν. είναι το συναίσθημα του που είναι πολύ θετικό, θέλει πάρα πολύ να είναι μέσα στην τάξη να αλληλοεπιδρά με τα παιδιά. Η αδρή κινητικότητα του δεν ήταν πολύ καλή, δεν ήταν

στο επίπεδο της τάξης όταν ξεκίνησε η χρονιά. Για παράδειγμα δυσκολευόταν να κάνει απλές κινήσεις, όπως το να σκύψει να πιάσει την μπάλα και να την πετάξει. Όσον αφορά τους βασικούς κανόνες υγιεινής φέτος πηγαίνει πολύ λίγες φορές στην τουαλέτα, επειδή θέλει να αποφύγει την ρουτίνα γιατί για να μεταβεί από τον έναν χώρο στον άλλον κάνει πάρα πολύ χρόνο και ξέρει ότι πρέπει να ακουμπήσει συγκεκριμένα αντικείμενα και όλο αυτό τον κουράζει. Εντούτοις, όταν πάει στην τουαλέτα θα τηρήσει τους κανόνες υγιεινής.

Συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις των τριών εκπαιδευτικών, γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς αφορούσαν το πως αντιλαμβάνονται οι ίδιοι την συμπερίληψη και αν το σχολείο τους επιχειρεί κάτι τέτοιο. Τι δυσκολίες έχουν όσον αφορά την συμπερίληψη και τι τρόπους χρησιμοποιούν για την καλύτερη συμπερίληψη αλλά και προτάσεις για βελτίωση στο μέλλον.

Πίνακας 1. Θεματική ανάλυση συνεντεύξεων

Η έννοια της συμπερίληψης	Κοινή στοχοθεσία για όλους τους μαθητές της τάξης	Συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως στην εκπαιδευτική διαδικασία.	Όλα τα παιδιά να είναι κομμάτι της τάξης και να μην διαφέρουν από τους υπόλοιπους.
----------------------------------	---	--	--

<p>Εμπόδια συμπερίληψης</p>	<p>Τρόποι διαχείρισης των παιδιών με ΕΕΑ και αδυναμία προετοιμασίας της εκπαιδευτικού πριν ξεκινήσει η σχολική χρονιά.</p>	<p>Προκαταλήψεις που δημιουργούνται γύρω από τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.</p>	<p>Αναντιστοιχία μεταξύ των διαθέσιμων εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης και των παιδιών που χρήζουν παράλληλης στήριξης.</p>
<p>Πρακτικές συμπερίληψης</p>	<p>Τροποποίηση της στοχοθεσίας και των απαιτήσεων ανάλογα με τις δυσκολίες του κάθε παιδιού.</p>	<p>Δημιουργία Εξατομικευμένου προγράμματος για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ενίσχυση της κοινωνικότητας, μέσω παιχνιδιού.</p>	<p>Προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και συνεργασία της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης με την εκπαιδευτικό της τάξης.</p>
<p>Προτάσεις για βελτίωση της συμπερίληψης</p>	<p>Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και συνεργασία με ειδικό προσωπικό</p>	<p>Καλύτερη συνεργασία και επικοινωνία με τους υπόλοιπους</p>	<p>Να υποστηρίζονται τα παιδιά που χρήζουν παράλληλης στήριξης από έναν εκπαιδευτικό και η</p>

		εκπαιδευτικούς και τους γονείς.	στήριξη τους να είναι πλήρους ωραρίου.
--	--	---------------------------------	--

Νοηματοδότηση της έννοιας «Συμπερίληψη»

Όλοι οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις παρουσίασαν την συμπερίληψη με θετικό τρόπο. Σχετικά με το τι σημαίνει για την Α., την εκπαιδευτικό της τάξης, η συμπερίληψη., ανέφερε ότι είναι το να μπορούμε όλοι μαζί να βάζουμε στόχους και να τους κατακτούμε. *«Να μην αισθάνομαι ότι μέσα στην τάξη περισσεύει ή δεν μπορεί να ακολουθήσει κάποιο παιδί. Το να μπορούμε όλοι μαζί.»*

Ο Β., ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης του μαθητή με ΔΑΦ, σχετικά με το τι είναι για εκείνον η συμπερίληψη, ανέφερε ότι είναι *«να καταφέρουν τα παιδιά να γίνουν κομμάτι της τάξης να μην διαφέρουν από τους υπόλοιπους να μην ξεχωρίζουν και μέσα στην τάξη και εκτός τάξης, είναι σημαντικό να γίνει αυτό.»* Η Μ. έχει την ίδια άποψη με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και αναφέρει ότι, *«Συμπερίληψη για εμένα είναι να μην υπάρχει καμία διάκριση μέσα στην τάξη».*

Εμπόδια αναφορικά με τη συμπερίληψη

Αναφορικά με τα εμπόδια που έχει συναντήσει μέχρι τώρα στην συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ, η Α. ανέφερε ότι αν πάρει τους 3 παράγοντες μιας επιτυχημένης διδασκαλίας, ο δάσκαλος, το υλικό- σαν εκπαιδευτικό υλικό - και οι μαθητές το δυναμικό το ανθρώπινο, αισθάνεται ότι δεν ήταν καλά προετοιμασμένη στο να διαχειριστεί την τόσο μεγάλη απόκλιση ενός τόσο μεγάλου αριθμού μαθητών. Στην παρούσα τάξη, στα 18 παιδιά είναι τα 9 ακριβώς η μισή τάξη με σοβαρές

μαθησιακές δυσκολίες και έχει 2 παιδιά με διάγνωση ΔΕΠΥ και Αυτισμό και γι αυτό αισθάνεται ότι δεν είχε τους τρόπους να το διαχειριστεί όλο αυτό έτσι ώστε ο καθένας να μπορέσει να βγάλει το μέγιστο των δυνατοτήτων του.

Ο Β. σαν βασικό εμπόδιο βρίσκει την προκατάληψη που είχε δημιουργηθεί γύρω από το παιδί. Αναφέρει, *«το μεγαλύτερο εμπόδιο που έχω αντιμετωπίσει είναι η προ υπάρχουσα στάση των παιδιών , το κλίμα που είχε δημιουργηθεί πριν έρθω στο σχολείο. Κυρίως από τις συμπεριφορές που μπορεί να έχει ο μαθητής τα προηγούμενα χρόνια είχαν σχηματίσει οι συμμαθητές και οι γονείς των παιδιών κάποια αρνητική στάση απέναντι στον μαθητή (τον Ν.) , δηλαδή δεν ήθελαν να καθίσουν μαζί του στο θρανίο από την αρχή της χρονιάς. Πολλές φορές αν γινόταν κάτι το οποίο μπορεί να μην ήταν πολύ σοβαρό έπαιρναν οι γονείς κατά την διάρκεια της χρονιάς και έλεγαν ο Ν. έκανε αυτό γενικά έκαναν παράπονα για πολύ μικρές αφορμές με το παραμικρό , δυσανασχετούσαν για μικρά πράγματα. Έφτασαν σε ένα σημείο να μου λένε κύριε ο Ν. με άγγιξε τόσο πολύ δηλαδή. Και τους εξηγήσαμε ότι αυτό δεν είναι κάτι σημαντικό ότι θέλει να αγγίζει τους άλλους».*

Η Μ. αναφέρει ότι το μεγαλύτερο εμπόδιο που συναντάει είναι η αδυναμία του συστήματος να εγκρίνει ολοήμερη παράλληλη στήριξη για τον Μ., με αποτέλεσμα να μην μπορεί να γίνει η δουλειά με το παιδί όπως θα έπρεπε και θα ήθελε. Και μεταξύ άλλων ανέφερε την έλλειψη εκπαίδευσης όλου του προσωπικού του σχολείου για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών με ΕΕΑ

Η Α. σχετικά με τις περιπτώσεις που την απασχολούν περισσότερο, ξεχώρισε τον Ν. και τον Μ. Όπως ανέφερε, την δυσκολεύει πολύ ότι έχει ένα παιδί με αυτισμό τον Ν. Παρόλα αυτά φέτος ο δάσκαλος παράλληλης στήριξης που τον υποστηρίζει είναι έμπειρος στην ειδική αγωγή και τον έχει βοηθήσει αρχικά να είναι πολύ χαρούμενος αλλά τον έχει βοηθήσει να παρακολουθεί και μαθησιακά. Η εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι δυσκολεύεται να τον διαχειριστεί μόνη της. Στο θέμα του Ν. επειδή το παιδί υποστηρίζεται και μάλιστα φέτος εξαιρετικά από παράλληλη στήριξη αυτό που την προβληματίζει είναι πως μπορεί να ενδυναμώσει τον δικό της ρόλο ώστε το παιδί να αλληλοεπιδρά περισσότερο με την τάξη και μαζί της και με τους συμμαθητές του. Ο Ν. στο μαθησιακό έχει ένα παράλληλο πρόγραμμα που μπορεί να παρακολουθήσει σε έναν βαθμό που πλέον οδεύοντας προς την λήξη της χρονιάς υπερβαίνει το 50% το πρόγραμμα της τάξης αλλά σε έναν προς έναν διδασκαλία με τον δάσκαλο της παράλληλης. Η εξέλιξη που έχει δει εκείνη, αν το δει σε σχέση με τις εκθέσεις που έχει διαβάσει από τα προηγούμενα χρόνια έχει γίνει μια πολύ σημαντική πρόοδος στην αλληλεπίδραση με τα παιδιά, ήταν αόρατος τα προηγούμενα χρόνια, θα ήθελε να χτίσει όσο γίνεται πιο στέρεα την αλληλεπίδραση του παιδιού αυτού με τα υπόλοιπα παιδιά. Σε σχέση με τον Μ. νιώθει ότι επειδή το παιδί δεν έχει πλήρη παράλληλη στήριξη αλλά έχει διαγνωστεί με ΔΕΠΥ, το βάρος πέφτει περισσότερο πάνω της. *«Το θέμα του Μ. το έχω πάρει προσωπικά, θέλω να βοηθήσω αυτό το παιδί να συμμετέχει και να προσέχει στην τάξη, με συμπαθεί και εκείνος πολύ, έχουμε πολύ καλή σχέση».*

Ο Β. έχει χτίσει μια πολύ καλή σχέση με τον Ν., ίσως και την αποκλειστική σχέση που έχει χτίσει με δάσκαλο το παιδί μέσα στο σχολείο. Έχουν καταφέρει να αναπτύξουν τους δικούς τους κώδικες επικοινωνίας και το παιδί τον εμπιστεύεται πολύ σε όλα.

Η Μ., αναφέρει πως δεν έχει καταφέρει να χτίσει μια σταθερή σχέση με τον Μ., η επικοινωνία σου είναι αρκετά καλή, αλλά πολύ συχνά το παιδί ξεφεύγει εκτός ελέγχου και εκείνη δεν μπορεί πάντα να τον κουμαντάρει, κάποιες φορές γιατί με την αλλαγή της ώρας πρέπει να πάει σε κάποιο άλλο παιδί είτε πρέπει να παραδώσει εκείνη μάθημα αναπληρώνοντας κάποιον δάσκαλο που λείπει.

Τι διαφοροποιήσεις γίνονται για να επιτευχθεί συμπερίληψη

Η εκπαιδευτικός της τάξης, ως προς το πώς η ίδια αντιμετωπίζει αυτές τις δυσκολίες μέσα στην τάξη, ανέφερε πως όταν συνειδητοποίησε ότι προσπαθώντας να φτιάξει έναν μέσο όρο δεν βοηθάει κανέναν, κατέβασε τις απαιτήσεις της από τους μαθητές, που βλέπει ότι έχουν τις σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Τροποποίησε την στοχοθεσία χαμηλώνοντας το κομμάτι των απαιτήσεων και εστιάζοντας σε αυτά που κατά την γνώμη της ήταν τα πιο σημαντικά για να μπορέσουνε πάνω σε αυτό να οικοδομήσουνε την οποιαδήποτε άλλη γνώση. Για παράδειγμα αν η υπόλοιπη τάξη έχει 4 δραστηριότητες βαθμού δυσκολίας τύπου 2 - 3 αυτά τα παιδιά έχουν 2 δραστηριότητες βαθμό δυσκολίας 1 - 2.

Ο Β. σχετικά με το πώς αντιμετωπίζει αυτές τις δυσκολίες μέσα στην τάξη ως παράλληλη στήριξη του Ν., υποστήριξε τα εξής: «Έχουμε εξατομικευμένο πρόγραμμα

στην ουσία ακολουθούμε το πρόγραμμα της τάξης με διαφοροποιήσεις. Προσπαθώ κάθε μάθημα να το τοποθετήσω στο επίπεδο που είναι ο μαθητής μαθησιακά.». Έχει προσπαθήσει να εντάξει τον Ν. σε ομάδες και να κάθεται και με άλλους μαθητές, αλλά αυτό θέλει χρόνο μέχρι να βρει τα κατάλληλα παιδιά που μπορούν να είναι δίπλα του. « Έχουμε προσπαθήσει να τον εντάξουμε σε ομάδες μέσα στο μάθημα αλλά και να κάθεται με άλλους μαθητές αλλά πολλές φορές μπορεί να τους σκίσει το βιβλίο ή να τους καρφώσει με κάποιο μολύβι δηλαδή κάνει κάποιες κινήσεις απότομες και αυτό μετά οδηγεί τους μαθητές να πάνε στο σπίτι και να πουν στους γονείς τους ότι έγινε ένα μεγάλο γεγονός και μετά παίρνουν τηλέφωνο στο σχολείο και κάνουν παράπονα , αλλά νομίζω ότι αυτό χρειάζεται να το προσπαθήσουμε και άλλο και να βρούμε τους κατάλληλους μαθητές που θα μπορέσουν να είναι δίπλα του χωρίς να υπάρχει αυτή η τριβή». Χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να βρουν τον κατάλληλο τρόπο να προσεγγίζουν και να επικοινωνούν με τον Ν. και προσπαθεί να βοηθήσει εκείνος προς αυτήν την κατεύθυνση.» Οι εκπαιδευτικοί γενικά επειδή δεν ξέρουν το επίπεδο του καλά τι μπορεί να απαντήσει και τι όχι ίσως φοβούνται σαν σύνολο να του απευθύνουν τον λόγο και επειδή θέλει να τον ρωτάς με συγκεκριμένο τρόπο και θέλει αρκετό χρόνο για να απαντήσει , επειδή κάνει κάποιες στερεοτυπικές κινήσεις και στον λόγο δηλαδή λεκτικούς στερεοτυπισμούς, ίσως και αυτό είναι χρονοβόρο και ίσως κάποιες φορές καθυστερεί το μάθημα».

Όσον αφορά τις ρουτίνες του Ν., όπως αναφέρει είναι κάτι που το δουλεύει με το παιδί μόνος του «είχαμε συνεννοηθεί με την μητέρα να προσπαθήσουμε να αυξήσουμε το 4ωρο που κάθεται στο σχολείο... τώρα έχουμε καταφέρει να καθόμαστε 5ωρο. Έχουμε καταφέρει να καθόμαστε δύο μέρες στο σχολείο 5ωρο. Κυρίως γιατί ο

μαθητής δεν είχε μεγάλη ανοχή να κάθεται στο σχολικό περιβάλλον και επειδή είχε εμμονή με τους αριθμούς. Του είχε κολλήσει ότι θα κάθεται 4 ώρες, άρα με τον αριθμό 4 και δεν ήθελε με τίποτα να ακούσει το νούμερο 5».

Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών

Η εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι ανταλλάσσει απόψεις με τις ειδικότητες, συνέχεια και όπως ανέφερε «ειδικά η συνάδελφος που έχει ένα μεγαλύτερο ενδιαφέρον και αφιερώνουμε πολλές ώρες είναι δασκάλα που κάνει αγγλικά και επειδή είναι και ένα γλωσσικό μάθημα επίσης αρκετών ωρών εκεί βλέπουμε και παρακολουθώ ότι πάμε παράλληλα δηλαδή η επίδοση των μαθητών ειδικά στο γλωσσικό μάθημα όπως είναι στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας ακολουθεί κατά κάποιον τρόπο και το μάθημα των αγγλικών και βοηθάει και η μια την άλλη στο πως να τροποποιήσουμε κάποια πράγματα μαζί. Καλλιτεχνικά μουσική επειδή είναι η χαρά και η δημιουργία των παιδιών μιλάμε συζητάμε, είναι η ώρα που τα παιδιά εκφράζονται ελεύθερα και βγάζουν το καλό τους κομμάτι και ευτυχώς που υπάρχουν και αυτές οι ώρες και μπορούμε εμείς να μπούμε μετά με την άχαρη γραμματική.» Τέλος , όπως υποστήριξε όταν ρωτήθηκε ειδικότερα εάν ανταλλάσσει απόψεις και με την παράλληλη «Ναι βέβαια συμπληρώνει κάποιες ώρες και στον Μ. όταν φεύγει ο Ν. από το σχολείο και επειδή είναι πολύ καταρτισμένος στην ειδική αγωγή με έχει βοηθήσει πάρα πολύ. Καταρχάς με βοηθάει πολύ η ματιά του το ότι υπάρχει μόνιμα ένας παρατηρητής μέσα στην τάξη άρα αμέσως κάτι που μπορεί εγώ μέσα στην ροή του μαθήματος να μην το παρατηρήσω βοηθάει πολύ η ματιά του, ο Β. αμέσως θα το δει και θα μου το πει έχω προσέξει αυτό να δούμε τι μπορούμε να κάνουμε. Για εμένα ήταν θείο δώρο φέτος η συνεργασία με τον Β. Δεσμεύεται και δεν μπορεί να έχει ενεργό ρόλο μέσα στην τάξη

γιατί ο Ν. αν δεν είναι δίπλα του αντιδρά περίεργα, θα φωνάζει θα χτυπάει τα χέρια του στο θρανίο. Τα παιδιά τον αγαπούν και τον σέβονται και καταλαβαίνουν πολύ καλά ότι υπάρχουν δύο δάσκαλοι μέσα στην τάξη και όχι ότι είναι ο βοηθός του Νικόλα , είναι πάρα πολύ σημαντικό αυτό. Ο Β. πολλές φορές με βοήθησε δίνοντας μου υλικό της ειδικής αγωγής το οποίο υλοποίησα μέσα στο σύνολο της τάξης. Όπως για παράδειγμα στο μάθημα της ιστορίας με τα εγχειρίδια, ήρθε μια ιστορία σε κόμικς ήρθε το ενδιαφέρον στα παιδιά.»

Ο Β. αναφέρει, η αλήθεια είναι ότι δεν υπάρχει καλή επικοινωνία με όλους τους συναδέλφους, γιατί έχουν όλοι τα προγράμματα τους, δεν βρίσκεται χρόνος πάντα για επικοινωνία και έχουν βασιστεί εξ ολοκλήρου σε εμένα για τον Ν.

Η Μ. αναφέρει έχουμε ελάχιστη επικοινωνία και συνεργασία με τους υπόλοιπους δασκάλους γιατί είμαι πολύ λίγες ώρες σε αυτήν την τάξη.

Προτάσεις των εκπαιδευτικών για επιτυχή συμπερίληψη

Η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής σε ερώτηση σχετικά με το τι άλλο θα ήθελε να θέσει ως στόχο για τα συγκεκριμένα παιδιά, ανέφερε ότι θέλει να μπορέσει να τα βοηθήσει και να έρθει σε επικοινωνία μαζί τους. Θέλει να μάθει πως μπορεί να διαφοροποιεί το μάθημα της, θέλει να μάθει τι μπορεί να κάνει για να μην νιώθει για αρχή εκείνη άβολα ότι δεν κάνει κάτι σωστά.

Ο δάσκαλος παράλληλης στήριξης σε ερώτηση σχετικά με το τι άλλο θα ήθελε να θέσει ως στόχο για το συγκεκριμένο παιδί, ανέφερε ότι θα ήθελε να λειτουργήσει καλύτερα η συμπερίληψη να γίνει κομμάτι της τάξης ενεργό να μην είναι απλά μέσα στην τάξη σαν ακροατής, οι συμμαθητές του να τον προσεγγίσουν

περισσότερο και να του δώσουν μια δεύτερη ευκαιρία όσοι έχουν σχηματίσει μια λανθασμένη άποψη λόγω των γεγονότων που γίνονταν παλαιότερα κυρίως και σε αυτό ίσως βοηθούσε και η ενημέρωση των γονέων. Αυτό που προσπαθεί ο ίδιος επειδή μέσα στην τάξη είναι δύσκολο να προσεγγίσει τους υπόλοιπους μαθητές και να μιλήσουνε, προσπαθεί στο διάλειμμα και την ώρα της γυμναστικής να τον εντάξει σε ομάδες και πολλές φορές πετυχαίνει, πολλές φορές έχει δει ότι στην γυμναστική παίζουν ομαδικά παιχνίδια και μπορεί τελικά να συμμετέχει χωρίς να δημιουργεί κάποιο πρόβλημα και έτσι παίρνει μια θετική ενίσχυση ότι τελικά και ο Ν. μπορεί να παίξει μαζί τους και να είναι μέλος. Βασικός στόχος είναι να γίνει πιο ανεξάρτητος να μην στηρίζεται στην παράλληλη στήριξη για όλα τα πράγματα και να υπάρχει συνεργασία.

Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ανέφερε, ότι θα ήθελε να μπορεί να δουλεύει με ένα παιδί πιο μεθοδικά και με πρόγραμμα για να καταφέρει και εκείνη να αναπτύξει καλύτερες σχέσεις μαζί του αλλά και για να καταφέρει η δουλειά της να είναι πιο αποδοτική.

Αποτελέσματα παρατήρησης

Οι παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν σε διάστημα δέκα ημερών (μία φορά την εβδομάδα για τρεις μήνες: Από τον Φεβρουάριο του 2022 μέχρι τον Μάιο του 2022) και ήταν διάρκειας περίπου 4 ωρών τη φορά στην τάξη γενικής παιδείας. Τα δεδομένα της παρατήρησης καταγράφονταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος και για την καλύτερη καταγραφή των δεδομένων, οι σημειώσεις κατατάσσονται σε κατηγορίες με βάση τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Οι

κατηγορίες είναι οι εξής: Οι μαθητές στην τάξη, Οι εκπαιδευτικοί στην τάξη, Το κλίμα της τάξης, Οι σχέσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς. Χρησιμοποιούνται αποσπασματικά μέρη, μόνο όσες σημειώσεις και περιστατικά θεωρούνται σχετικά με τις κατηγορίες που προαναφέρθηκαν

Στην πρώτη συνάντηση (04/02), έγινε η επαφή με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου και με τη διευθύντρια. Τα θέματα που συζητήθηκαν αφορούσα τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών να δουλέψουν έχοντας στην τάξη τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έμφαση δόθηκε σε μια συγκεκριμένη εκπαιδευτικό και τμήμα που φάνηκε να αντιμετωπίζει τις περισσότερες δυσκολίες. Στην συζήτηση συγκεντρώθηκαν στοιχεία για τα προφίλ των δύο μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που την απασχολούσαν και ξεκίνησαν αμέσως οι παρατηρήσεις στην τάξη. Το πρόβλημα που τέθηκε ήταν η αδυναμία διαχείρισης των δύο μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την εκπαιδευτικό της τάξης.

Οι μαθητές στην τάξη

Παρατήρηση 11/02: Εκείνη την ημέρα ήταν στην τάξη και οι 17 μαθητές, οπού φοιτούν σε αυτήν. Τα παιδιά είχαν μπει στην τάξη μετά από διάλειμμα, ο Μ. (ο μαθητής με την ΔΕΠ-Υ) είχε μπει πολύ αναστατωμένος από το διάλειμμα, έβγαζε φωνές και συνέχιζε την συζήτηση με τους συμμαθητές του ακόμα και αν είχαν μπει πλέον στην τάξη και ήταν ώρα μαθήματος. Αφού είχαν όλοι καθίσει, τότε άνοιξε η πόρτα και μπήκε στην τάξη ο Ν. (ο μαθητής με ΔΑΦ) με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, το παιδί μέχρι να φτάσει στο θρανίο του που βρισκόταν αποκομμένο στο πίσω μέρος της αίθουσας έπιασε όλους τους τοίχους και τα

αντικείμενα που βρήκε στην πορεία του και μετά κάθισε. Η εκπαιδευτικός της τάξης είχε ήδη ξεκινήσει το μάθημα, χωρίς να δώσει καμία σημασία στον Ν. και ταυτόχρονα προσπαθούσε να κάνει τον Μ. να ηρεμήσει φωνάζοντάς του. Είχαν μάθημα γλώσσας και η δασκάλα καθόταν συνεχώς πάνω από τον Μ., αφού για το παιδί δεν έχει εγκριθεί εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης πλήρους ωραρίου και την συγκεκριμένη διδακτική ώρα ήταν μόνος του. Η διάσπαση προσοχής του Μ. είναι έντονη, παίζει συνέχεια με τα αντικείμενα που έχει μπροστά του και κατά την διάρκεια μίας διδακτικής ώρας σηκώθηκε από την καρέκλα του 17 φορές. Η προσοχή του διασπάται συχνά κατά τη διάρκεια του μαθήματος, σηκώνεται συνεχώς να βάλει αντισηπτικό και να πετάξει πράγματα στον κάδο. Χρειάστηκε βοήθεια από την δασκάλα για να προλάβει να γράψει όσα έπρεπε. Ο Ν. κάθεται στο τελευταίο θρανίο της τάξης μαζί με τον δάσκαλο παράλληλης στήριξης. Ο εκπαιδευτικός παράλληλης ασχολείται αποκλειστικά με τον Ν. Δεν γίνεται συνδιδασκαλία ούτε εναλλαγή ρόλων. Ο Ν. είναι στο πίσω μέρος σαν να μην είναι μέλος της υπόλοιπης τάξης. Ακολουθεί άλλο πρόγραμμα από τους συμμαθητές του.

Στην παραπάνω παρατήρηση, παρουσιάζονται οι δύο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην τάξη. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και οι δύο μαθητές είναι εμφανής και αυτό τους κάνει να ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Ο Ν. φαίνεται εντελώς αποκομμένος σαν να μην είναι μέλος αυτής και ο Μ. φαίνεται να δυσκολεύεται πολύ να ανταπεξέλθει, λόγω της παρορμητικότητας που έχει, αλλά και της απροσεξίας.

Παρατήρηση 17/02/2022: Ο Ν. λύνει κάποιες ασκήσεις μαζί με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και τα παιδιά στην τάξη κάνουν μια άσκηση στην γλώσσα σε μορφή παιχνιδιού. Ο Ν. σηκώνει το χέρι του, η δασκάλα της τάξης δεν του δίνει σημασία και ο δάσκαλος του λέει να πει σε εκείνον αυτό που θέλει. Ο Ν. δεν έχει υπομονή αρχίζει να φωνάζει ότι θέλει και εκείνος να παίξει αυτό το παιχνίδι και ξεκινάει να λέει διάφορες λέξεις μόνος του, η δασκάλα δείχνει σαστισμένη, δεν καταλαβαίνει τι λέει ο μαθητής του ζητάει να της πει ξανά τι είπε, ο μαθητής δεν θέλει να επαναλάβει και βγαίνει εκτός τάξης με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Ο Μ. απουσίαζε την συγκεκριμένη ημέρα και ο Ν. δεν κατάφερε να μπει ξανά στην τάξη, μετά από αυτό το περιστατικό. Η απουσία του Ν. από την τάξη δεν φάνηκε να επηρεάζει την εκπαιδευτικό, ούτε τους αναζήτησε μετά το πέρας της διδακτικής ώρας.

Σε αυτήν την παρατήρηση έγινε ακόμα πιο αντιληπτή η δυσκολία της δασκάλας να διαχειριστεί το παιδί με ΔΑΦ, αλλά ταυτόχρονα και η παραίτηση της στο να διαχειριστεί αυτήν την κατάσταση, αφού το παιδί το έχει αναλάβει εξ ολοκλήρου ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης. Δεν δίνει καθόλου σημασία στον Ν. και η μόνη φορά που του έδωσε τον λόγο ήταν αφού το παιδί πλέον φώναζε για να συμμετέχει. Ο Ν. παρουσιάζεται περισσότερο ως μονάδα μέσα στην τάξη, παρά ως μέλος αυτής.

Εκπαιδευτικός και διδασκαλία

Παρατήρηση 18/02/2022: Λύνουν τα παιδιά ασκήσεις μαθηματικών στον πίνακα και δεν φαίνεται να έχουν καταλάβει το μάθημα από την παράδοση. Τα μισά παιδιά δυσανασχετούν, γιατί τα λύνουν σωστά και κουράζονται να περιμένουν τους υπόλοιπους συμμαθητές τους που δεν τα έχουν καταλάβει. Ο Μ. είναι σε ένταση, όρθιος, χωρίς την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και φωνάζει ή χορεύει όρθιος δίπλα στην θέση του. Η δασκάλα στην προσπάθεια της να εξηγήσει το μάθημα ξανά αρχίζει να φωνάζει, βγάζεις εκτός τάξης τον Μ., γιατί δεν μπορούσε να κάνει μάθημα. Σηκώνει ένα- ένα τα παιδιά στον πίνακα για να λύσουν ασκήσεις μαθηματικών και όποτε κάνουν λάθος τους φωνάζει και δυσανασχετεί. Κάποια στιγμή στρέφει προς την ερευνήτρια και της λέει: *«Βλέπεις που σου έλεγα; Τα παιδιά είναι 50/50, αυτά που δεν καταλαβαίνουν απλώς δεν καταλαβαίνουν, δεν μπορώ, τι να κάνω τα έχω πει εκατό φορές. Πόσες χρειάζεται πια;»* Ο Ν. είχε ήδη βγεί με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης εκτός γιατί υπήρχε πολύ ένταση μέσα στην τάξη. Όταν επέστρεψε φορούσε ακουστικά και έκανε ασκήσεις με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης σε ένα δικό τους τετράδιο, ενώ οι υπόλοιποι έκαναν ασκήσεις στον πίνακα. Κάποια στιγμή στην αλλαγή της ώρας, λόγω απουσίας της διευθύντριας και της υποδιευθύντριας, χρειάστηκε να φύγει από το μάθημα, για θέματα διοικητικής φύσεως και μόλις ήρθε η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης του Μ. της είπε να συνεχίσει εκείνη το μάθημα στην τάξη.

Ο τρόπος διδασκαλίας, από τις παρατηρήσεις παρουσιάζεται δασκαλοκεντρικός, φαίνεται ότι η εκπαιδευτικός ακολουθεί μόνο το σχολικό

εγχειρίδιο. Προσπαθεί να αξιοποιήσει τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών και χρησιμοποιεί τον πίνακα για να παρουσιάσει τη νέα γνώση και να ελέγξει τους μαθητές στις ασκήσεις. Είναι συνεχώς όρθια και περιφέρεται στην τάξη κάνοντας συχνά ερωτήσεις στους μαθητές (σε όλους εκτός του Ν.). Περνάει από τα θρανία αλλά δεν φαίνεται να προτείνει διορθώσεις ατομικά ενώ απευθύνεται από κοινού σε όλους. Από αυτήν την παρατήρηση φαίνεται ότι, η εκπαιδευτικός της τάξης ματαιώνεται που τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν το μάθημα, χωρίς να προσπαθήσει να εξηγήσει με άλλον τρόπο την άσκηση. Όσα παιδιά έχουν σηκωθεί στον πίνακα κάνουν το ίδιο λάθος και δεν δείχνει να διερευνά το γιατί. Δεν διαφοροποιεί την διδασκαλία και δεν χρησιμοποιεί τον διαδραστικό πίνακα. Δεν δίνει καθόλου σημασία στον Ν., γιατί κυρίως το παιδί δουλεύει στο μάθημα με την παράλληλη στήριξη. Η μη συμπερίληψη του είναι εμφανής. Κάθεται απομονωμένος στο πίσω μέρος της τάξης μόνος του και δεν αναφέρεται το όνομα του από την εκπαιδευτικό για συμμετοχή στο μάθημα. Η εκπαιδευτικός φαίνεται να έχει καλές σχέσεις με την μία εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης του Μ. αφού την αφήνει να παραδίδει αρκετές φορές εκείνη το μάθημα όταν εκείνη χρειάζεται να λείπει από την τάξη.

Παρατήρηση 24/02/2022: Τα παιδιά κάνουν διάλειμμα και η εκπαιδευτικός φαίνεται αρκετά αναστατωμένη. Ο Μ. κλαίει, γιατί δεν του αρέσει το φαγητό του και πέταξε το φαγητό ενός άλλου παιδιού που ήταν καλύτερο από το δικό του. Έχει δημιουργηθεί αναστάτωση στο διάλειμμα. Η εκπαιδευτικός ρίχνει ευθύνες στους γονείς που του έβαλαν ξανά ένα φαΐ που δεν του αρέσει και συγκεκριμένα αναφέρει στην ερευνήτρια: «Καλά η μητέρα του είναι και εκείνη

εκπαιδευτικός καταλαβαίνω μπορεί να μην προλαβαίνει αλλά αφού δεν αρέσει στο παιδί αυτό το φαΐ, γιατί του το βάζεις; Εγώ δεν ξέρω τι να κάνω τώρα, όταν ο Μ. αναστατώνεται μετά δεν υπάρχει γυρισμός και δεν μπορώ και να πάρω να της το πω, γιατί είναι συνάδελφος.» Ο Ν. στο συγκεκριμένο διάλειμμα ήταν σε όλο το διάλειμμα στο παγκάκι μόνος του, έτρωγε και δίπλα του είχε τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, ο οποίος μιλούσε με άλλους συναδέλφους. Η εκπαιδευτικός συνέχισε το διάλειμμα μιλώντας με πολύ ανησυχία για τον Μ. και στους υπόλοιπους συναδέλφους της.

Από την παραπάνω παρατήρηση είναι φανερή η αδυναμία ελέγχου της συμπεριφοράς από τη μεριά του μαθητή και η απομόνωση του μαθητή στο διάλειμμα. Επιπλέον, βλέπουμε ξανά την εκπαιδευτικό αναστατωμένη μπροστά σε μια «κρίση» που προκύπτει από τον Μ. Φαίνεται να δυσκολεύεται να διαχειριστεί τη συμπεριφορά του Μ. Η εκπαιδευτικός δεν φαίνεται να έχει επαρκή επικοινωνία με τους γονείς του Μ.

Σχέσεις μαθητών με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς

Από παρατηρήσεις όλο το διάστημα:

Ο Ν. εμφανίζει πρόβλημα στις σχέσεις με τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Στο διάλειμμα ή κάθεται μόνος του με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης ή προσπαθεί μετά από παρότρυνση να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια. Με την εκπαιδευτικό της τάξης δεν έχει αναπτύξει καμία σχέση η οποία δείχνει να τον φοβάται, σε αντίθεση με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης που έχουν πολύ καλή σχέση.

Στον Μ. το πρόβλημα είναι κυρίως μαθησιακό και προσοχής, έχει πολύ καλές σχέσεις με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, είναι σαν αρχηγός. Εμφανίζει κάποιες φορές επιθετικές ή και παρορμητικές συμπεριφορές, κυρίως όταν δεν πάνε τα πράγματα όπως θέλει εκείνος αλλά αυτό είναι πιο σπάνιο. Η σχέση του με την εκπαιδευτικό της τάξης είναι αρκετά καλή τον ενθαρρύνει πολύ συχνά και του δίνει πολλή προσοχή, αλλά εξίσου συχνά χάνει και την υπομονή της μαζί του. Με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης δεν φαίνεται να έχουν αναπτύξει ιδιαίτερες σχέσεις και δεν τις δίνει πολύ σημασία.

Το μάθημα στην τάξη

Παρατήρηση 11/03/2022: Απουσιάζουν οι δύο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την τάξη και η ερευνήτρια έχει για πρώτη φορά την ευκαιρία να παρακολουθήσει το μάθημα, χωρίς τα δύο παιδιά που δυσκολεύουν την εκπαιδευτικό της τάξης. Σήμερα έχουν γεωγραφία και η παράδοση του μαθήματος γίνεται από το βιβλίο, κάποια παιδιά έχουν ξεχάσει το βιβλίο τους και αυτό δεν τους επιτρέπει να συμμετέχουν. Μπροστά στην τάξη κάθονται οι μαθητές που συμμετέχουν πιο πολύ στο μάθημα και δίνουν τις σωστές απαντήσεις. Η τάξη είναι σαν να είναι χωρισμένη σε δύο επίπεδα μαθησιακά, η μισή τάξη φαίνεται σαν να μην καταλαβαίνει το μάθημα και να μην έχει κατακτήσει βασικούς όρους και οι υπόλοιποι μαθητές είναι άριστοι. Η εκπαιδευτικός σήμερα είναι πιο ήρεμη και ευδιάθετη και σχολιάζει την ερευνήτρια: *«Είδες σήμερα; Άλλη τάξη χωρίς αυτούς τους δύο μαθητές, είχα χρόνο να ασχοληθώ ήρεμα με την υπόλοιπη τάξη χωρίς περισπασμούς. Νιώθω ότι αδικώ τα υπόλοιπα παιδιά, όταν χρειάζεται συνέχεια να κάνω παρατηρήσεις στον Μ. Ο Ν.*

δεν με ενοχλεί γιατί έχει τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης αλλά εάν του χρόνου δεν τον έχει, τι θα έκανα;»

Στην συγκεκριμένη παρατήρηση δόθηκε η ευκαιρία στην ερευνήτρια να παρακολουθήσει συνολικά την τάξη. Θρανιά σε κλασική μορφή, όμορφη διακόσμηση, ζωηρά χρώματα, είναι όλα τακτοποιημένα, κάθε μαθητής έχει το δικό του ράφι όπου τοποθετεί βιβλία φακέλους κτλ., σύμφωνα με τις οδηγίες της εκπαιδευτικού. Υπάρχει Η/Υ, σύνδεση στο διαδίκτυο και προβολέας τα οποία όσο διήρκησαν οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας δεν χρησιμοποιήθηκαν ποτέ σε μαθήματα. Η μαθησιακή ετοιμότητα και οι μαθησιακές δυνατότητες των μαθητών είναι αρκετά διαφορετικές. Η εκπαιδευτικός της τάξης δεν παρεκκλίνει καθόλου από την ύλη του βιβλίου, ακόμα και εάν τα παιδιά δεν έχουν κατακτήσει βασικές έννοιες προηγούμενων κεφαλαίων. Στην συγκεκριμένη παρατήρηση, που λείπουν οι δύο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι πολύ ήρεμη στο μάθημα. Στο τέλος της παρατήρησης γίνεται μια συζήτηση με την εκπαιδευτικό του τμήματος, στην οποία η ίδια αναφέρει την δυσκολία που αντιμετωπίζει όταν είναι αυτοί οι δύο μαθητές στην τάξη και αντίστοιχα την ευκολία που είχε το μάθημα σήμερα που έλειπαν.

Συμμετοχή της ερευνήτριας- Παρεμβάσεις

Στόχος του προγράμματος, άρα και της ερευνήτριας, ήταν η παροχή βοήθειας για την καλύτερη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συγκεκριμένο τμήμα. Μετά τις αρχικές παρατηρήσεις και την συλλογή των δεδομένων η ερευνήτρια συνεργάστηκε με τους τρεις εκπαιδευτικούς, κάνοντας

διάφορες προτάσεις και παρεμβάσεις εντός τάξης, για να δει στην συνέχεια αν θα έχουν αποτέλεσμα και τι προσπάθεια θα γίνει από το μέρος των εκπαιδευτικών.

Παρατήρηση 18/03/2022: Σήμερα η ερευνήτρια λειτούργησε σε επίπεδο διαλεκτικής συμβουλευτικής με την εκπαιδευτικό της τάξης. Δόθηκαν κατευθυντήριες γραμμές για τεχνικές ελέγχου της συμπεριφοράς, θετικής ενίσχυσης και επαίνου, τεχνικές επαναφοράς της προσοχής και στρατηγικές διαχείρισης δύσκολων συμπεριφορών, μαζί με έτοιμο εκτυπωμένο υλικό που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει η εκπαιδευτικός με τον Μ. στην τάξη. Με την παρότρυνση της ερευνήτριας έγινε συνάντηση και των τριών εκπαιδευτικών της τάξης μαζί, κάτι που όπως φάνηκε δεν είχε γίνει μέχρι εκείνη την στιγμή. Συζητήθηκαν οι από κοινού στόχοι που θα έπρεπε να έχουν οι τρεις εκπαιδευτικοί αλλά και ο τρόπος που θα μπορούσε ο ένας να βοηθήσει τον άλλον. Βρέθηκε κοινή ώρα που θα βρίσκονταν οι τρεις εκπαιδευτικοί μαζί κάθε εβδομάδα, για να συζητούν τα θέματα που τους προβληματίζουν και σε μηνιαία βάση θα έκαναν επαναξιολόγηση των στόχων όλοι μαζί και όχι ο καθένας μόνος του. Όλοι έφυγαν πολύ ικανοποιημένοι από αυτήν την συνάντηση.

Από την παραπάνω παρατήρηση φαίνεται πόσο σημαντική ήταν η οργάνωση συνάντησης και με τους τρεις εκπαιδευτικούς μαζί. Η εκπαιδευτικός της τάξης φάνηκε ανακουφισμένη μετά από αυτήν την συνάντηση. Για τον Μ. θεσπίστηκαν κάποιοι κανόνες που θα υπήρχαν γραπτά πάνω στο θρανίο του και ένα πρόγραμμα με επαίνους και ποινές, που έφτιαξαν μαζί με την ερευνήτρια και βασίστηκε στα ενδιαφέροντα του παιδιού. Δημιουργήθηκε και ένα τετράδιο που στο τέλος κάθε διδακτικής ώρας το παιδί μαζί με την εκπαιδευτικό ή την εκπαιδευτικό παράλληλης

στήριξης (ανάλογα ποια θα βρισκόταν στην τάξη) θα έκανε αυτοαξιολόγηση βάζοντας πράσινη, πορτοκαλί ή κόκκινη φαταούλα, ανάλογα με τον βαθμό που θα είχε ακολουθήσει τους κανόνες. Σε ένα πρώτο στάδιο οι έπαινοι ή οι ποινές θα δίνονταν σε καθημερινή βάση. Επίσης, δόθηκαν έτοιμες κοινωνικές ιστορίες από την ερευνήτρια που θα δουλεύονταν με το παιδί από την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Όσον αφορά τον Ν. αποφασίστηκε να γίνουν για αρχή μικρά βήματα. Αποφασίστηκε με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης ο Ν. να μεταφερθεί στο θρανίο μπροστά από την έδρα μαζί με τον εκπαιδευτικό και η δασκάλα να του απευθύνει πιο συχνά τον λόγο. Οι τρεις εκπαιδευτικού κατάφεραν να τηρήσουν ένα πρόγραμμα στις συναντήσεις τους κάθε εβδομάδα και αυτό βοήθησε πολύ και τον καθένα στην δουλειά του, αλλά και την καλύτερη συμπερίληψη των μαθητών στην τάξη, αφού πλέον λειτουργούσαν ως σύνολο και όχι ως ξεχωριστές μονάδες.

Παρατήρηση 25/03/2022: Η εκπαιδευτικός της τάξης είχε πολλές ερωτήσεις σχετικά με την διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Αφού προηγήθηκε ένα σεμινάριο διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποκλειστικά για τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς που είχαν λάβει μέρος στο πρόγραμμα, είχε ζητηθεί από την εκπαιδευτικό της τάξης να γίνει ένα παράδειγμα διαφοροποίησης στο μάθημα της ιστορίας από την ερευνήτρια. Σήμερα έγινε προσαρμογή του υλικού και του μαθησιακού περιεχομένου ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή για το μάθημα της ιστορίας. Έγινε παρουσίαση του σημερινού μαθήματος στον διαδραστικό πίνακα με την βοήθεια παρουσίας που δόθηκε από την ερευνήτρια. Παρακολούθησαν σχετικό οπτικοακουστικό υλικό (βίντεο για την συγκεκριμένη ενότητα και διάφορες εικόνες για την καλύτερη κατανόηση του κειμένου) και στο τέλος του μαθήματος κλήθηκαν

να ζωγραφίσουν μια εικόνα που τους έμεινε από το σημερινό μάθημα, σχετική με το μάθημα της ιστορίας.

Όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως συμμετείχαν στο σημερινό μάθημα, η τάξη ήταν ήσυχη, τα παιδιά είχαν αρκετές ερωτήσεις και ήταν όλοι ενεργοί την ώρα του μαθήματος. Η εκπαιδευτικός έλυνε με ευχαρίστηση τις απορίες των παιδιών, ο Μ. δεν έχασε την προσοχή του στο μάθημα και στις δραστηριότητες και ο Ν. συμμετείχε με την βοήθεια του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και σηκώθηκε και στον διαδραστικό πίνακα, για να συμμετέχει σε ένα διαδραστικό παιχνίδι ιστορίας. Δόθηκαν φυλλάδια διαφορετικής δυσκολίας στα παιδιά και για το σπίτι για την καλύτερη κατανόηση του κειμένου του βιβλίου, μαζί με σχεδιάγραμμα. Μετά το μάθημα η ερευνήτρια μοιράστηκε με την εκπαιδευτικό διάφορα ηλεκτρονικά παιχνίδια, βίντεο και παρουσιάσεις για τα μαθήματα της συγκεκριμένης βαθμίδας και της έδειξε πως θα μπορούσε να κάνει και η ίδια αναζήτηση για να βρίσκει ενδιαφέρον εκπαιδευτικό υλικό για κάθε μάθημα. Η εκπαιδευτικός, σε επόμενες παρατηρήσεις που έγιναν, ξεκίνησε να χρησιμοποιεί περισσότερο τον διαδραστικό πίνακα και προσπάθησε σε κάποια μαθήματα να φτιάξει δραστηριότητες διαφορετικής δυσκολίας, ανάλογα το επίπεδο των μαθητών της τάξης της. Αυτή η αλλαγή κράτησε για λίγο, γιατί υπήρχε περιορισμένος χρόνος προετοιμασίας των μαθητών, οπότε πολύ γρήγορα επέστρεψε στο σχολικό εγχειρίδιο σαν αποκλειστικό μέσο διδασκαλίας.

Παρατήρηση 6/05/2022: Έγινε για πρώτη φορά συνάντηση με την ψυχολόγο του σχολείου. Μετά από τρεις μήνες στο συγκεκριμένο σχολείο ήταν η πρώτη φορά που κατάφερε να κανονιστεί συνάντηση με την ψυχολόγο και την κοινωνική λειτουργό, οι οποίες ερχόντουσαν για πολύ λίγες ώρες και συγκεκριμένες μέρες στο σχολείο. Από

κοινού με την ερευνήτρια και την εκπαιδευτικό, έβγαλαν ένα πρόγραμμα με την ψυχολόγο για να κάνει και εκείνη κάποιες παρατηρήσεις αλλά να ξεκινήσουν και άμεσα ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης για την διαφορετικότητα στους μαθητές μέσω συζήτησης αλλά και παιχνιδιού.

Αποτελέσματα των παρεμβάσεων

Οι παρατηρήσεις συνεχίστηκαν τον τελευταίο μήνα του προγράμματος για να κριθεί εάν λειτούργησαν οι παρεμβάσεις που έγιναν στην συγκεκριμένη τάξη για τους δύο μαθητές. Η εκπαιδευτικός της τάξης συνέχισε να χρησιμοποιεί την διαφοροποιημένη διδασκαλία μόνο στο μάθημα της ιστορίας, που της δόθηκε και το παράδειγμα και το υλικό, ενώ στα υπόλοιπα μαθήματα η παράδοση γινόταν εξ ολοκλήρου από το σχολικό εγχειρίδιο και με γρήγορους ρυθμούς, οπότε συνέχισαν να υπάρχουν παιδιά στην τάξη που δεν μπορούσαν να ακολουθήσουν το πρόγραμμα διδασκαλίας στα υπόλοιπα μαθήματα. Οι συναντήσεις μεταξύ των τριών εκπαιδευτικών δεν μπήκαν σε σταθερό πρόγραμμα, κυρίως γιατί η εκπαιδευτικός της τάξης έκανε και άλλες δουλειές διοικητικού χαρακτήρα, δεν βρισκόταν σταθερός χρόνος και αυτό δυσχέραινε την επικοινωνία ανάμεσα στους τρεις εκπαιδευτικούς. Παρόλα αυτά πλέον είχε τεθεί κοινή στοχοθεσία και οι δύο μαθητές εμπλέκονταν περισσότερο μέσα στην τάξη. Στον Μ. δινόταν διαφοροποιημένο υλικό από την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης κάτι που τον κρατούσε ήρεμο και ενεργό μέσα στην τάξη και λειτούργησαν πολύ ενισχυτικά και οι κανόνες που είχαν τεθεί. Ο Ν. συνέχισε να βρίσκεται στο πίσω μέρος της τάξης, αλλά το θρανίο του ήρθε κοντά στους συμμαθητές του και πλέον είχε μεγαλύτερη ενθάρρυνση στην συμμετοχή και ακουγόταν η φωνή του στην τάξη. Το πρόγραμμα των παρεμβάσεων της ψυχολόγου

στην τάξη λειτούργησε μόνο για μια φορά, λόγω του περιορισμένου χρόνου παραμονής της στο σχολείο και τις πιέσεις που δεχόταν και από τα υπόλοιπα τμήματα.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Μέσα από την παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η ένταξη των δύο παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα τμήμα ενός σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσα από την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της τάξης για τη συμπερίληψη, τις προκλήσεις και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν. Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν να μελετηθεί η συνεργασία των εκπαιδευτικών της τάξης, ο τρόπος διδασκαλίας και ο ρόλος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη μαθησιακή διαδικασία καθώς και οι προσδοκίες και οι στόχοι των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις αλλαγές που πρέπει να πραγματοποιηθούν για να βελτιωθεί η συμπερίληψη τους στην τάξη.

Αναφορικά με το **1^ο Ερευνητικό ερώτημα** που διερευνούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αν πραγματοποιείται στο σχολείο τους, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν πραγματοποιείται ουσιαστική συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο τους. Επίσης, ανέφεραν ότι δεν ξέρουν τον τρόπο για αυτό και ζητούν βοήθεια. Όμοια, στην μελέτη της η Κοροβέση (2023) ανέδειξε το πρόβλημα της ελλιπούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών κυρίως πάνω σε θέματα της ειδικής αγωγής καθώς και τη δυσκολία τους να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους λόγω της περιορισμένης ευελιξίας του προγράμματος σπουδών.

Σύμφωνα με το **2^ο Ερευνητικό ερώτημα** που διερευνούσε τις προκλήσεις κατά την διαδικασία συμπερίληψης των δύο μαθητών στην συγκεκριμένη τάξη, όπως φάνηκε ιδιαίτερα από την παρατήρηση, η έλλειψη σωστής συνεργασίας και

κατάρτισης σε θέματα ειδικής αγωγής παρεμπόδιζε την συμπερίληψη των παιδιών στην τάξη. Το βάρος έπεφτε όλο πάνω στους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης και για αυτό τα παιδιά κατέληγαν στην περιθωριοποίηση. Στην έρευνα των Strogilos et al. (2021) τα ευρήματα υποδεικνύουν ηχηρές ενδείξεις ότι περιορισμοί, όπως το μέγεθος της τάξης, ένα κοινό τυποποιημένο πρόγραμμα σπουδών και οι εξετάσεις αποτελούν κρίσιμα εμπόδια που επηρεάζουν τους τύπους τροποποιήσεων του προγράμματος σπουδών που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς. Στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι η κατανόηση και η γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με την παράλληλη στήριξη φαίνεται να έρχονται σε αντίθεση με την επικρατούσα πρακτική της διδασκαλίας του ίδιου περιεχομένου σε όλους τους μαθητές (Strogilos et al., 2021). Ομοίως, οι Heng και Song (2020) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να δίνουν προτεραιότητα σε μια τυποποιημένη έννοια της ισότητας για την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας, αποδίδοντας τις προκλήσεις στον σχεδιασμό και την παράδοση της διδασκαλίας σε χαρακτηριστικά που σχετίζονται κυρίως με το σχολικό πρόγραμμα σπουδών και άλλα εμπόδια όπως η έλλειψη χρόνου, τα μεγάλα μεγέθη των τάξεων και το στίγμα. Όπως σημειώνουν οι Walker και Musti-Rao (2016), τα μεγάλα μεγέθη τάξεων δεν μπορούν να παρέχουν την επαρκή υποστήριξη μάθησης στους μαθητές με ΕΕΑ για να επιτύχουν.

Τέλος, σχετικά με το **3^ο Ερευνητικό ερώτημα** που διερευνούσε τις προσδοκίες και τους στόχους των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις αλλαγές που πρέπει να πραγματοποιηθούν για να βελτιωθεί η συμπερίληψη τους στην τάξη, μέσα από την έρευνα αναδείχτηκε ότι η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής θέλει να μπορέσει να βοηθήσει τα παιδιά και να έρθει σε επικοινωνία μαζί τους. Θέλει να μάθει πως

μπορεί να διαφοροποιεί το μάθημα της, θέλει να μάθει τι μπορεί να κάνει για να μην νιώθει για αρχή εκείνη άβολα ότι δεν κάνει κάτι σωστά. Ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης θα ήθελε να λειτουργήσει καλύτερα η συμπερίληψη να γίνει κομμάτι της τάξης ενεργό να μην είναι απλά μέσα στην τάξη σαν ακροατής. Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης θεωρεί ότι πρέπει να γίνουν θεσμικές αλλαγές και προσλήψεις, όσον αφορά την παράλληλη στήριξη, έτσι ώστε τα παιδιά να έχουν πλήρους ωραρίου στήριξη από έναν εκπαιδευτικό. Όπως αναδεικνύεται και από την έρευνα της Κοροβέση (2023) η επίτευξη επιτυχούς ένταξης των μαθητών με αναπηρίες στην γενική εκπαίδευση απαιτεί μια λεπτή ισορροπία μεταξύ των διαφόρων τροποποιήσεων, της ολοκληρωμένης κατάρτισης των εκπαιδευτικών και του προσαρμοστικού προγράμματος σπουδών. Είναι σημαντικό να αποφευχθεί η υπερβολική εστίαση στην παράλληλη υποστήριξη, καθώς αυτό εμποδίζει τη δημιουργία αποτελεσματικών τροποποιήσεων για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Επίσης, η Λυκομάνη (2020) ανέφερε ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση για να εφαρμοστεί και να διατηρηθεί προϋποθέτει την αρμονική συνεργασία όλων των μερών αλλά και μια αέναη προσπάθεια. Αυτή η παρατήρηση εκτείνεται πέρα από τη σφαίρα του σχολείου και εκθέτει την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος να προετοιμάσει επαρκώς τους εκπαιδευτικούς για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν καθημερινά. Επιπλέον, υπογραμμίζει την απουσία πρακτικής εφαρμογής αυτών που διδάσκονται οι εκπαιδευτικοί σε προπτυχιακό επίπεδο, το οποίο επηρεάζει άμεσα τους εκπαιδευτικούς σε όλους τους κλάδους (Κοροβέση, 2023). Τέλος, στην έρευνα των Strogilos et al. (2021) οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι πρέπει να γίνουν διαφοροποιήσεις στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, για την ενίσχυση της διαφορετικότητας. Στις τροποποιήσεις του προγράμματος σπουδών προτάθηκε να

ληφθούν υπόψη χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την ποιότητα της διδασκαλίας, όπως το μέγεθος της τάξης. Επίσης, προτάθηκαν απαραίτητες αλλαγές στις προσδοκίες και τη νοοτροπία των εκπαιδευτικών σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών με ΕΕΑ.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, σχετικά με το **4^ο Ερευνητικό ερώτημα** που διερευνούσε κατά πόσο συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί της τάξης στα πλαίσια της συνδιδασκαλίας για την καλύτερη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προκύπτει ότι αρχικά δεν υπήρχε ιδιαίτερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η εκπαιδευτικός της τάξης όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις αλλά και την παρατήρηση στην τάξη, δεν συνεργαζόταν επί της ουσίας με την παράλληλη στήριξη. Όμοια ευρήματα προκύπτουν και από την έρευνα της Πλατσά (2020) από όπου προκύπτει ότι στην πράξη καθίσταται σαφές πως τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης εκφράζουν προβληματισμούς και εμπόδια για τις μεταξύ τους σχέσεις συνεργασίας. Μετά τις παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά την διάρκεια της χρονιάς φάνηκε πως το σταθερό πρόγραμμα συναντήσεων των τριών εκπαιδευτικών εβδομαδιαία, που προτάθηκε από την ερευνήτρια, τηρήθηκε και βοήθησε πολύ και τους τρεις εκπαιδευτικούς στην καλύτερη συμπερίληψη και στοχοθεσία για τους δύο μαθητές.

Όσον αφορά το **5^ο Ερευνητικό ερώτημα** που διερευνούσε τις πρακτικές που ακολουθούνται για τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη, φάνηκε ότι η εκπαιδευτικός της τάξης δεν είχε κάποια συγκεκριμένη στοχοθεσία και δεν ακολουθούσε κάποια πρακτική για την καλύτερη συμπερίληψη

των μαθητών μέσα στην τάξη. Μετά από τις παρατηρήσεις αναδείχθηκε ότι η εκπαιδευτικός της τάξης, με την βοήθεια των παρεμβάσεων και της συμβουλευτικής με την ερευνήτρια, χαμήλωσε τις απαιτήσεις της από τους μαθητές, που έβλεπε ότι έχουν τις σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, τροποποίησε την στοχοθεσία εστιάζοντας σε αυτά που κατά την γνώμη της ήταν τα πιο σημαντικά, για να μπορέσουνε πάνω σε αυτό να οικοδομήσουνε την οποιαδήποτε άλλη γνώση. Αυτό τελικά βοήθησε όλους τους μαθητές της τάξης να αναδείξουν τις δυνατότητες και τις ικανότητες τους. Στην έρευνα των Strogilos et al. (2021) οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν εφάρμοσαν κυρίως αδιαφοροποίητους μαθησιακούς στόχους και μεθόδους αξιολόγησης για τους μαθητές με ΕΕΑ όπως και για τους υπόλοιπους μαθητές. Οι συμμετέχοντες αιτιολόγησαν τη χρήση ενός αδιαφοροποίητου προγράμματος σπουδών, το οποίο επιτρέπει μόνο τη χρήση διδακτικών τροποποιήσεων για αυτούς τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η εξάρτηση από τη χρήση διδακτικών τροποποιήσεων ήταν ανεπαρκής και άδικη για τους μαθητές με ΕΕΑ. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Lee Heward, 2011), τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να δυσκολεύονται αρκετά στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στις κοινωνικές σχέσεις, καθώς συχνά αποσπάται η προσοχή τους εστιάζοντας σε άσχετα με το μάθημα ερεθίσματα, δείχνουν περιορισμένο ή καθόλου ενδιαφέρον για τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς τους και μπορεί να εκδηλώσουν κάποια απρόσμενη έκρηξη επιθετικότητας ή αυτοτραυματισμού. Για τους λόγους αυτούς χρήζουν ειδικά σχεδιασμένης διδασκαλίας, η οποία συνεχώς θα υπόκειται σε αξιολόγηση και ανάλυση των δυνατοτήτων και των αναγκών τους. Όπως αναφέρει η Ασωνίτου και συν (2003) τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων ποικίλλουν από άτομο σε άτομο και οι μέθοδοι πρέπει να προσαρμόζονται στις εκάστοτε ανάγκες και συνθήκες. Η

δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων που καλύπτουν τις μοναδικές αισθητηριακές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό είναι ζωτικής σημασίας για τις βέλτιστες συνθήκες μάθησης (Mostafa, 2008). Σύμφωνα με τους Jordan & Powell (1994) η έννοια της ίσης εκπαίδευσης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να επαναπροσδιοριστεί ως μια κατάλληλη εκπαίδευση που επικεντρώνεται γύρω από το άτομο και ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της ένταξης. Το αρχικό βήμα για τη δημιουργία ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος περιλαμβάνει τη συστηματική παρατήρηση του μαθητή μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Gena & Kymissis, 2001). Ωστόσο, αυτό το έργο μπορεί να ολοκληρωθεί με επιτυχία μόνο εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν βαθιά κατανόηση των χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τις διαταραχές, καθώς και τις δευτερεύουσες και συνοδευτικές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν τα παιδιά σε διαφορετικές ηλικίες και σε διαφορετικά πλαίσια (Wilczynski et al., 2007).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Βασικά συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει το πώς επιχειρείται η συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα τμήμα ενός σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ανατολικής Αττικής. Εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της τάξης και μελετήθηκε η καθημερινότητά τους στο σχολείο, μέσω συμμετοχικής παρατήρησης της ερευνήτριας και συνεντεύξεων. Η εισαγωγή συμπεριληπτικών πρακτικών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, είχε ως αποτέλεσμα την εισαγωγή της Παράλληλης Στήριξης. Αυτή η καινοτόμος προσέγγιση άνοιξε το δρόμο για τη συνεκπαίδευση, όπου όλοι οι μαθητές συμμετέχουν πλήρως στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του γενικού σχολείου. Η Παράλληλη Υποστήριξη είναι μια επιλογή παροχής υπηρεσιών ειδικά σχεδιασμένη για να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές απαιτήσεις σε μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς. Καθώς τα σχολεία αγκαλιάζουν όλο και περισσότερο τη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες στις κανονικές τάξεις, καθίσταται ζωτικής σημασίας η μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Για να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα της Παράλληλης Υποστήριξης στην τάξη, οι δύο εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργαστούν στον σχεδιασμό, τη διεύθυνση και την αξιολόγηση της ομάδας μαθητών με αναπηρίες στη γενική τάξη. Η επιτυχία του προγράμματος συνδιδασκαλίας βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στον προσεκτικό σχεδιασμό. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις τάξεις τους χρησιμοποιώντας μια σειρά εργαλείων και στρατηγικών. Αυτά περιλαμβάνουν την ανάθεση εργασιών, τον προγραμματισμό

μαθημάτων, την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών όπως απαιτείται, την επιλογή υλικών και πόρων και την ανάθεση εργασιών για το σπίτι. Ο απώτερος στόχος είναι να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Συμμετέχοντας σε συνεργατικό σχεδιασμό με βάση το πρόγραμμα σπουδών και τις ατομικές ανάγκες των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να κάνουν έγκαιρες προσαρμογές στις διδακτικές τους δραστηριότητες. Επιπλέον, ο προγραμματισμός κοινών συναντήσεων στις βέλτιστες ώρες επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν τα καταλληλότερα μοντέλα συνδιδασκαλίας και να προσδιορίσουν τα πιο αποτελεσματικά σχολικά προγράμματα για την επίτευξη των στόχων τους. Για την αντιμετώπιση της λανθασμένης ευθυγράμμισης μεταξύ των μαθησιακών αναγκών των μαθητών και των συμβατικών προσεγγίσεων διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στις τάξεις, υπάρχει ευρέως διαδεδομένο αίτημα για μεταρρύθμιση τόσο στη γενική όσο και στην ειδική εκπαίδευση. Αυτή η μεταρρύθμιση συνηγορεί υπέρ της ενσωμάτωσης πρακτικών που βασίζονται σε στοιχεία που είναι διαδραστικές, πολυτροπικές, συνεργατικές, δυναμικές και εφαρμόσιμες σε σενάρια πραγματικού κόσμου. Είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται επί του παρόντος στις τάξεις δεν ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, παρά τους κοινούς στόχους. Επιπλέον έχουν εκφραστεί ανησυχίες σχετικά με τον πιθανό αντίκτυπο στους «τυπικά αναπτυσσόμενους» μαθητές που μπορεί να δυσκολεύονται να συμβαδίσουν με το πρόγραμμα σπουδών. Ωστόσο, το κλειδί για την επίτευξη της επιτυχίας βρίσκεται σε δύο κρίσιμους παράγοντες: τον μετασχηματισμό των σχολείων ώστε να φιλοξενούν τις μοναδικές ικανότητες και

δυνατότητες όλων των μαθητών και την παροχή ολοκληρωμένης κατάρτισης στους δασκάλους και σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη.

Η συμπερίληψη είναι μια διαδικασία παροχής εκπαιδευτικής υποστήριξης σε μαθητές με ειδικές ανάγκες σε ένα κανονικό περιβάλλον τάξης. Για να είναι επιτυχής η συνδιδασκαλία, οι δύο εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργαστούν στο σχεδιασμό, τη διεύθυνση και την αξιολόγηση της ομάδας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο προγραμματισμός διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος συνδιδασκαλίας, καθώς επιτρέπει στους δασκάλους να αναθέτουν εργασίες, να προετοιμάζουν μαθήματα, να τροποποιούν το πρόγραμμα σπουδών εάν χρειάζεται, να επιλέγουν κατάλληλο υλικό και βιβλία και να αναθέτουν εργασίες για το σπίτι που προάγει τη συμπερίληψη στη μαθησιακή διαδικασία. Ο αποτελεσματικός συν - προγραμματισμός, ο οποίος λαμβάνει υπόψη το πρόγραμμα σπουδών και τις ανάγκες των μαθητών, δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν την προσέγγισή τους σε εβδομαδιαία βάση. Επιπλέον, ο προγραμματισμός κοινών συναντήσεων την κατάλληλη στιγμή μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν το καταλληλότερο μοντέλο συνδιδασκαλίας, να δημιουργήσουν παραγωγικά σχολικά προγράμματα και να θέσουν στόχους για τους μαθητές τους. Πριν από την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας, συνιστάται οι συν - δάσκαλοι να έχουν μια συζήτηση με τον διευθυντή του σχολείου για να αντιμετωπίσουν τυχόν ανησυχίες σχετικά με την εξασφάλιση υλικού, την πρόσβαση σε πόρους, την πραγματοποίηση αλλαγών στο χρονοδιάγραμμα ή την αναζήτηση διευκρινίσεων για οποιοδήποτε άλλο θέμα. Για να δημιουργηθεί ένα επιτυχημένο συνεκπαιδευτικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται

και να συντονίζουν τις προσπάθειές τους. Είναι ζωτικής σημασίας να προετοιμάσουν σωστά τους μαθητές τους για αυτή τη μετάβαση και να διασφαλίσουν ότι είναι έτοιμοι να εργαστούν μαζί ως ομάδα. Επιπλέον, είναι σημαντικό όλοι οι δάσκαλοι στο σχολείο να γνωρίζουν ποιοι είναι οι συν - δάσκαλοι. Αυτό προάγει την κοινή ευθύνη για τη διαχείριση της τάξης, την επικοινωνία με τους γονείς και άλλα σχετικά θέματα. Τελικά, και οι δύο δάσκαλοι θα πρέπει να μοιράζονται εξίσου τα επιτεύγματα και τους θριάμβους του κοινού τους έργου. Η εφαρμογή της συνδιδασκαλίας ευδοκμεί όταν τα οφέλη και οι επιτυχίες τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών γιορτάζονται σε ένα σχολικό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς (Μανροπάλιας & Αναστασιου, 2016). Σύμφωνα με τους Scruggs et al., (2007), η έννοια της συνδιδασκαλίας μπορεί να παρομοιαστεί με μια «επαγγελματική συνεργασία» στην οποία οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να παρέχουν εκπαιδευτική υποστήριξη σε μαθητές με ειδικές ανάγκες και σε όσους κινδυνεύουν από ακαδημαϊκή αποτυχία. Ωστόσο, ο κίνδυνος αυτού μπορεί να ελαχιστοποιηθεί με την προώθηση της τακτικής και ανοιχτής επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αυτό διευκολύνει την υλοποίηση στοχευμένων ενεργειών με τους μαθητές, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να συνεργάζονται αποτελεσματικά (McCormick et al., 2001).

Περιορισμοί

Ένας περιορισμός της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης είναι η περιορισμένη διάρκειά της εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Είναι εύλογο ότι η παρουσία της ερευνήτριας για μεγαλύτερο διάστημα θα αποκάλυπτε πρόσθετους παράγοντες που θα μπορούσαν να παρέχουν βαθύτερες γνώσεις για τη διαδικασία ένταξης και ενδεχομένως να οδηγήσουν στην εφαρμογή πιο αποτελεσματικών διδακτικών παρεμβάσεων.

Ένας επιπλέον περιορισμός είναι η απουσία συμμετοχής άλλων εκπαιδευτικών στο σχολείο για να εξεταστεί το ζήτημα από όλες τις ειδικότητες. Θα ήταν ωφέλιμο να μελετηθούν και άλλες απόψεις σχετικά με την προοπτική της συμπερίληψης και να διερευνηθούν οι πιθανοί λόγοι πίσω από την έλλειψη υποστήριξής τους.

Τέλος, ένας άλλος περιορισμός προκύπτει από την απουσία συμμετοχής των γονέων. Οι γονείς θα μπορούσαν ενδεχομένως να προσφέρουν πληροφορίες για την αίσθηση του ανήκειν των παιδιών τους στο σχολείο και να εκφράσουν τις δικές τους επιθυμίες για τροποποιήσεις στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ειδικά εάν έχουν παρατηρήσει οποιαδήποτε επίδραση στο παιδί τους κατά την είσοδο ή τη φοίτησή τους στο σχολείο.

Προτάσεις

Σε επόμενες μελέτες προτείνεται η διεξαγωγή περαιτέρω έρευνας και επαφής με το πλαίσιο, προκειμένου να αναδειχθούν επιπλέον προτάσεις για την υλοποίηση της συμπερίληψης. Επιπλέον, περισσότερη έρευνα και επαφή με το πεδίο θα μπορούσαν να αποκαλύψουν περισσότερους λόγους για τους οποίους η συμπερίληψη δεν έχει ακόμα υλοποιηθεί πλήρως. Επίσης, θα ήταν χρήσιμη η πραγματοποίηση επιπλέον συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς, μαθητές και τις οικογένειες των μαθητών, προκειμένου να διευκρινιστούν οι διαφορετικές ανάγκες και προοπτικές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2006). Mental health in schools and public health. *Public health*, 121(3), 294–298. <https://doi.org/10.1177/003335490612100312>
- Agrawal, J. et al. (2019). International Policies, Identification, and Services for Students With Learning Disabilities: An Exploration Across 10 Countries. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 17(1), 95 - 114.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th ed., text revision) (DSM - IV - TR)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., TR)*. Washington, DC: American Psychiatric Association
- Ashburner, Jill, Jenny Ziviani, and Sylvia Rodger. (2010). Surviving in the Mainstream: Capacity of Children with Autism Spectrum Disorders to Perform Academically and Regulate their Emotions and Behavior at School. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4 (1):18 - 27. doi: 10.1016/j.rasd.2009.07.002.
- Barkley RA. (2006). *Attention - Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*, edn 3. New York: Guilford.
- Barkley, R. A., & Fischer, M. (2010). The unique contribution of emotional impulsiveness to impairment in major life activities in hyperactive children as adults. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49(5), 503–513. <https://doi.org/10.1097/00004583-201005000-00011>

- Bhandari, P. (2022). What Is Qualitative Research? Methods & Examples. (Retrieved). Scribbr. <https://www.scribbr.com/methodology/qualitative-research/>
- Biederman, J., & Faraone, S. V. (2005). Attention-deficit hyperactivity disorder. *Lancet* (London, England), 366(9481), 237–248. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(05\)66915-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)66915-2)
- Βλάχου, Αναστασία, Ελένη Διδασκάλου, και Μαρία Κοντοφρίου. 2015. «Ρόλοι, Καθήκοντα και Προκλήσεις Ειδικών/Υποστηρικτικών Εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Επιπτώσεις για την Προώθηση των Πρακτικών Ενσωμάτωσης». *European Journal of Special Needs Education* 30 (4): 551–564. doi:10.1080/08856257.2015.1060073.
- Βλάχου, Αναστασία, και Αριστέα Φύσσα. 2016. «Ένταξη στην Πράξη»: Πρακτικές Προγράμματος σε κανονικές τάξεις προσχολικής ηλικίας και συλλόγους με πλαίσιο και χαρακτηριστικά δασκάλου». *International Journal of Disability, Development and Education* 63 (5): 529–544. doi:10.1080/1034912x.2016.1145629.
- Βλάχου, Αναστασία, και Ιωάννα Παπανάνου. 2015. «Αφηγήσεις μαθητών με ειδικές ανάγκες για τις σχολικές εμπειρίες τους». *Disability & Society* 30 (1): 73–86. doi:10.1080/09687599.2014.982787
- Βλάχου, Αναστασία. 2004. «Εκπαίδευση και χάραξη πολιτικής χωρίς αποκλεισμούς: Επιπτώσεις για την έρευνα και την πρακτική». *International Journal of Inclusive Education* 8 (1): 3–21. doi: 10.1080/1360311032000139449.

- Βλάχου, Αναστασία. 2006. «Ο ρόλος των Ειδικών/Υποστηρικτικών Εκπαιδευτικών στα Ελληνικά Δημοτικά Σχολεία: Μια Αντιπαραγωγική Επίδραση των Πρακτικών «Ένταξης». *International Journal of Inclusive Education* 10 (1): 39–58. doi: 10.1080/13603110500221586.
- Γενά, Α. (επιμ.) (2017). *Συστημική, Συμπεριφορική-Αναλυτική Προσέγγιση: Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές με έμφαση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννοπούλου, Γ.Ι. (2008). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας: χαρακτηριστικά και παρεμβάσεις σε φαρμακευτικό, ψυχοκοινωνικό και σχολικό επίπεδο. Στο Η.Ε., Κουρκούτας & J.P., Chartier (2008). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές: στρατηγικές παρέμβασης* (σελ. 287-302). Αθήνα: Τόπος.
- Cappadocia, M. C., J. A. Weiss, and D. Pepler. (2012). Bullying Experiences Among Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42 (2):266 - 277. doi: 10.1007/s10803 - 011 - 1241-x.
- Cooper, P., & Jacobs, B. (2011). *From inclusion to engagement: Helping students engage with schooling through policy and practice*. West Sussex, UK: Wiley - Blackwell.
- Δημάκος, Χ. Ιωάννης, Αλεξάνδρα Τσαγανέλια, και Κωνσταντίνος Λαβίδας. 2016. «Αιτήματα γονέων για αξιολόγηση και απαντήσεις των αρχών: Ζητήματα

συμφωνίας». *European Journal of Special Needs Education* 31 (4): 565–575.
doi:10.1080/08856257.2016.1194572.

Davis, K. E. B., Dieker, L., Pearl, C., & Kirkpatrick, R. M. (2012). Planning in the middle: Co - planning between general and special education. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 22(3), 208e226.
<http://dx.doi.org/10.1080/10474412.2012.706561>.

Dehnad, A., Jalali, M., Shahabi, S. et al. Students' view on supportive co - teaching in medical sciences: a systematic review. *BMC Med Educ* 21, 522 (2021).
<https://doi.org/10.1186/s12909 - 021 - 02958 - 4>

Devecchi, C., Dettori, F., Doveston, M., Sedgwick, P., & Jament, J. (2012). Inclusive classrooms in Italy and England: The role of support teachers and teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 171e184.
<http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2011.645587>

DuPaul, G. J., & Volpe, R. J. (2009). ADHD and learning disabilities: Research findings and clinical implications. *Current Attention Disorders Reports*, 1(4), 152–155. doi:10.1007/s12618 - 009 - 0021 - 4

DuPaul, G. J., Volpe, R. J., Jitendra, A. K., Lutz, J. G., Lorah, K. S., & Gruber, R. (2004). Elementary school students with AD/HD: Predictors of academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42(4), 285–301.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.05.001>

DuPaul, GJ., & Stoner, G. (2003). *ADHD in the Schools: Assessment and Intervention Strategies*, edn 2. New York: Guilford; 2003.

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2012δ. Αύξηση των επιτευγμάτων για όλους τους μαθητές – Ποιότητα στη συνεκπαίδευση. Οντένσε, Δανία: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/ra4al-synthesisreport/RA4AL-synthesis-report.pdf>

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση, 2014, Πέντε βασικά μηνύματα για την ενταξιακή εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη. Οντένσε, Δανία. https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_EL.pdf

Florian, L. (2008). Inclusion: Special or Inclusive Education: Future Trends. *British Journal of Special Education*, 35, 202-208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>

Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *The Australian and New Zealand journal of psychiatry*, 36(6), 717–732. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2002.01100.x>

Friend, M., Cook, L., Hurley - Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 20, 9e27. <http://dx.doi.org/10.1080/10474410903535380>.

Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis. E. (2014). Early Childhood Teachers' Understanding of Inclusive Education and Associated Practices: Reflections

from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223–237.
doi:10.1080/09669760.2014.909309

Fyssa, A., & Vlachou, A. (2015). Assessment of Quality for Inclusive Programs in Greek Preschool Classrooms. *Journal of Early Intervention*, 37(3), 190–207.
doi:10.1177/1053815115606908

Zametkin, A. J., Nordahl, T. E., Gross, M., King, A. C., Semple, W. E., Rumsey, J., & Cohen, R. M. (1990). Cerebral glucose metabolism in adults with hyperactivity of childhood onset. *New England Journal of Medicine*, 323(20), 1361-1366.

Ζέρβα, Ζ. (2019). Η συμπερίληψη στο γενικό λύκειο: τάσεις και προκλήσεις. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Zigmond, N., & Magiera, K. (2001). A focus on co - teaching: Use caution. *Current Practice Alerts*, 6(6), 1 - 4.

Gena, A., & Kymissis, E. (2001). Assessing and setting goals for the attending and communicative behavior of three preschoolers with autism in inclusive kindergarten settings. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 13, 11-26.

Gershon J. (2002). A meta-analytic review of gender differences in ADHD. *Journal of attention disorders*, 5(3), 143–154.

<https://doi.org/10.1177/108705470200500302>

Ghanaat Pisheh, E. A., Sadeghpour, N., Nejatjahromy, Y., & Mir Nasab, M. M. (2017). The effect of cooperative teaching on the development of reading skills among students with reading disorders. *Support for learning*, 32(3), 245 - 266.

Hallahan, D. P. & Mercer, C. D. (2001). *Learning disabilities: Historical perspectives*.

Special Education Programs: Washington, D.C. Retrieved from:

<https://eric.ed.gov/?id=ED458756>.

Hammill D. D. (1993). A brief look at the learning disabilities movement in the United States. *Journal of learning disabilities*, 26(5), 295–310.

<https://doi.org/10.1177/002221949302600502>

Harr, N., Eichler, A., & Renkl, A. (2015). Integrated learning: ways of fostering the applicability of teachers' pedagogical and psychological knowledge. *Frontiers in Psychology*, 6. doi:10.3389/fpsyg.2015.00738

Heward, L.W. (2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση (Χ. Λυμπεροπούλου, μεταφρ.). ΤΟΠΙΟΣ. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2009).

Honigsfeld, A., & Dove, M. (2008). Co - teaching in the ESL classroom. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 74(2), 8.

- Howlin, P. (1997). *Autism: Preparing for adulthood*. Psychology Press.
- Howlin, P., & Moore, A. (1997). Diagnosis in autism: A survey of over 1200 patients in the UK. *Autism*, 1(2), 135-162.
- Huang, Y., Xu, H., Au, W., Xu, C., & Wu, K. (2018). Involvement of family environmental, behavioral, and social functional factors in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology research and behavior management*, 11, 447–457. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S178080>
- Iacono, T., Landry, O., Garcia-Melgar, A., Spong, J., Hyett, N., Bagley, K., & McKinstry, C. (2021). A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability. *International Journal of Inclusive Education*, 27, 1454 - 1468.
DOI:10.1080/13603116.2021.1900423
- Johnson, J. E., & Johnson, K. M. (1992). Clarifying the developmental perspective in response to Carta, Schwartz, Atwater, and McConnell. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12(4), 439–457.
<https://doi.org/10.1177/027112149201200404>
- Jones, A., Cork, C., & Chowdhury, U. (2006). Autistic spectrum disorders. 1: Presentation and assessment. *Community practitioner : the journal of the Community Practitioners' & Health Visitors' Association*, 79(3), 97–98.
- Jordan, R., & Powell, S. (1994). Whose curriculum? Critical notes on integration and entitlement. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 27-39.

- Joseph, Robert M., Helen Tager - Flusberg, and Catherine Lord. (2002). Cognitive Profiles and Social - Communicative Functioning in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 43 (6):807 - 821. doi: 10.1111/1469 - 7610.00092.
- Kearney, C. A. (2009). *Casebook in Child Behavior Disorders Fourth Edition*. University of Nevada, Las Vegas, 6, 62-74.
- Keefe, E. B., Moore, V., & Duff, F. (2004). The four “knows” of collaborative teaching. *Teaching exceptional children*, 36(5), 36 - 42.
- Keen, Deb, Amanda Webster, and Greta Ridley. (2016). How Well are Children with Autism Spectrum Disorder Doing Academically at School? An Overview of the Literature. *Autism* 20 (3): 276 - 294. doi: 10.1177/1362361315580962.
- King - Sears, M. E., Brawand, A. E., Jenkins, M. C., & Preston - Smith, S. (2014). Co - teaching perspectives from secondary science co - teachers and their students with disabilities. *Journal of Science Teacher Education*, 25(6), 651 - 680.
- Kirschner, S. (2015). Inclusive Education. In book: *Sage Encyclopedia of Classroom Management Edition: 1st Publisher: Sage Editors: W. George Scarlett*.
- Kirschner, S.R. (2012). How not to other the other: Scenes from a psychoanalytic clinic and an inclusive classroom. *Journal of theoretical and philosophical psychology*, 32, 214 - 229.

- Κοροβέση, Ε. (2023). Η συμπερίληψη σε ατομικά και ομαδικά μουσικά μαθήματα του Μουσικού Σχολείου – η σημασία της και οι δυσκολίες εφαρμογής της. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κουτσοκλένης, Α., & Παπαδημητρίου, Β. (2021). Παροχή ειδικής αγωγής στις ελληνικές κανονικές τάξεις: χαρακτηριστικά δασκάλων και διαδικασίες πρόσληψης σε παράλληλη υποστήριξη, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2021.1942565
- Kobau, R., Seligman, M. E., Peterson, C., Diener, E., Zack, M. M., Chapman, D., & Thompson, W. (2011). Mental health promotion in public health: Perspectives and strategies from positive psychology. *American journal of public health*, 101(8), e1 - e9.
- Kottas, V. (2020). Special Education in Greece: Review. Dalarna University. <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:1437332/FULLTEXT01.pdf>
- Kourkoutas, E., Stavrou, P. - D, &Loizidou, N. (2017). Exploring Teachers' Views on Including Children with Special Educational Needs in Greece: Implication for Inclusive Counseling. *American Journal of Educational Research*, 5(2), 124 - 130. doi: 10.12691/education - 5 - 2 - 3.
- Λυκομάνη, Ε. (2020). Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Εμπόδια εφαρμογής, τρόποι εκδημοκρατισμού του σχολείου και πρακτικές παροχής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Langberg, J. M., Epstein, J. N., Girio-Herrera, E., Becker, S. P., Vaughn, A. J., & Altaye, M. (2011). Materials organization, planning, and homework

completion in middle-school students with ADHD: Impact on academic performance. *School Mental Health*, 3(2), 93-101.

Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101-122.

Lüke, T., & Grosche, M. (2018). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 38 - 53. DOI: 10.1080/13603116.2017.1348548

Μαντζίκος, Χ. , Χαρούμενου, Ζ., & Ανδρεάδου, Γ., Λάππα, Χ., & Κυπάρισσος, Ν. (2017). Οι εμπειρίες και οι απόψεις γονέων παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΑ) για τον θεσμό της παράλληλης υποστήριξης στην Ελλάδα, *International Journal of Current Research*, 9, (10), 60080 - 60084.

Μαυροπαλίας, Θ. & Αναστασίου, Δ. (2013). Η συνεργασία των συνδιδασκόντων ως βασικός παράγοντας για την επιτυχία της Παράλληλης Υποστήριξης (το ελληνικό μοντέλο συνδιδασκαλίας). Στα Πρακτικά του 3ου Ελληνικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. Αθήνα (σσ. XX), 11 - 14 Απριλίου 2013. Αθήνα: Γρηγόρης. [στα ελληνικά]

Μαυροπούλου, Σ. (2011). Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*, 83-134.

- Magiera, K., & Zigmond, N. (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: does the instructional experience differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught classes? *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(2), 79 - 85.
- Martinussen, R., & Major, A. (2011). Working Memory Weaknesses in Students With ADHD: Implications for Instruction, *Theory Into Practice*, 50, 1, 68-75.
- Meegan, S., & MacPhail, A. (2006). Inclusive education: Ireland 's education provision for children with special educational needs. *Irish Educational Studies*, 25 (1), 53 - 62.
- Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Miranda, A., Jarque, S., & Tarraga, R. (2006). Interventions in School Settings for Students With ADHD. *Exceptionality*, 14(1), 35-52.
- Mostafa, M. (2008). An architecture of autism: Concepts of design intervention for the autistic user. *International Journal of Architectural Research*, 2, 189-211.
- Μουταβελής, Α. (2009). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Στρατηγικές οργάνωσης του σχολικού χώρου και της τάξης. Στο Π. Ντεροπούλου - Ντέρου, Ευδοξία, και Roger Slee. 2019. «Μια κριτική θεώρηση των μεταβαλλόμενων συνθηκών εκπαίδευσης για μαθητές με αναπηρία στην Ελλάδα και η ευθραυστότητα της διεθνούς σε τοπικά πλαίσια». *International Journal of Inclusive Education* 23 (7–8): 891–907. doi:10.1080/13603116.2019.1623331.

- Murawski, W. W., & Goodwin, V. A. (2014). Effective inclusive schools and the co-teaching conundrum. In *Handbook of effective inclusive schools* (pp. 302 - 315). Routledge.
- Myles, B. S., & Simpson, R. L. (1998). *Students with Asperger Syndrome: A guide for educators and parents*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Ozonoff, S., Goodlin-Jones, B. L., & Solomon, M. (2005). Evidence-based assessment of autism spectrum disorders in children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(3), 523-540.
- Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη. 2011. *PISA in Focus. Improving Performance: Leading from the Bottom [Βελτιώνοντας την Απόδοση: Καθοδηγώντας από τη βάση]*. 2011/2 (Μάρτιος). Παρίσι: ΟΟΣΑ
- Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043 - 1053.
- Philipsen, H. and Vernooij-Dassen, M. (2007). Qualitative research: useful, indispensable and challenging. In: *Qualitative research: Practical methods for medical practice*. In L. PLBJ & H. TCo (Eds.), 5–12.
- Prelock, P. (2006). *Autism spectrum disorders. Issues in assessment and intervention*. Austin, Texas: Pro-Ed.

- Παπαδημητρίου, Βασίλειος και Αθανάσιος Κουτσοκλένης. 2020. Αξιολόγηση Ανάπτυξης Παράλληλης Στήριξης από το 2014 έως το 2019 με βάση συγκεντρωτικά δεδομένα. *Επιστήμες της Αγωγής* 2: 98–117.
- Πλατσά, Α. (2020). Οι προϋποθέσεις ενός συμπεριληπτικού σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Διπλωματική εργασία*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2013). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. *Αθήνα: Διάδραση*, 5, 140-195
- Pulimeno, M., Piscitelli, P., Colazzo, S., Colao, A., & Miani, A. (2020). School as ideal setting to promote health and wellbeing among young people. *Health promotion perspectives*, 10(4), 316–324. <https://doi.org/10.34172/hpp.2020.50>
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.
- Reiber, C., & McLaughlin, T. F. (2004). Classroom Interventions: Methods to Improve Academic Performance and Classroom Behavior for Students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *International Journal of Special Education*, 19(1), 1-13.
- Richardson, S. O. (1992). Historical perspectives on dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 40 - 47.
- Roberts, J., & Webster, A. (2020). Including students with autism in schools: a whole school approach to improve outcomes for students with autism. *International Journal of Inclusive Education*, 1–18. doi:10.1080/13603116.2020.1712622

- Roberts, J. M. A. (2015). Autism and Education in Australia. *Australian Clinical Psychologist* 1 (2):21 - 25.
- Σιδερίδης, Γ. Δ. (2007). Διεθνείς προσεγγίσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες: Πιο όμοιες ή πιο διαφορετικές;. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(3), 210 - 215.
- Στεφανίδης, Αβραάμ, και Βασίλης Στρόγιλος. 2015. «Η Ένωση Δίνει Δύναμη: Οι Ευθύνες των Καθηγητών της Καθιερωμένης και της Ειδικής Αγωγής σε Τάξεις Συμμετοχικής Συνεκπαίδευσης». *Εκπαιδευτικές Σπουδές* 41 (4): 393–413. doi:10.1080/03055698.2015.1018872.
- Στρόγιλος, Βασίλης, Αβραάμ Στεφανίδης, και Ελένη Τραγούλια. 2016. Στάσεις συνδιδασκόντων απέναντι στον προγραμματισμό και τις εκπαιδευτικές φραστηριότητες για μαθητές με αναπηρίες. *European Journal of Special Needs Education* 31 (3): 344–359. doi:10.1080/08856257.2016.1141512.
- Στρόγιλος, Βασίλης, Ελένη Τραγούλια, Ηλίας Αβραμίδης, Αναστασία Βούλαγκα, και Βασιλική Παπανικολάου. 2017. «Κατανόηση της Ανάπτυξης Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας για Μαθητές με και χωρίς Αναπηρίες σε Αίθουσες Συνδιδάσκονται». *Disability & Society* 32 (8): 1216–1238. doi:10.1080/09687599.2017.1352488.
- Στρόγιλος, Βασίλης, Μάγδα Νικολαραϊζη, και Ελένη Τραγούλια. 2012. «Εμπειρίες ανάμεσα στους αρχάριους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε περιβάλλοντα γενικής εκπαίδευσης: Η επιρροή της σχολικής κουλτούρας». *European Journal*

of Special Needs Education 27 (2): 185–199.

doi:10.1080/08856257.2011.645588.

Στρόγγιλος, Βασίλης και Ελένη Τραγούλια. 2013. «Πρακτικές συνεκπαίδευσης και συνεργασίας σε αίθουσες διδασκαλίας από κοινού: ρόλοι και ευθύνες για δασκάλους και γονείς». *Teaching and Teacher Education* 35: 81–91.
doi:10.1016/j.tate.2013.06.001.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2010. Συμπεράσματα του Συμβουλίου σχετικά με την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. 3013η συνεδρίαση του Συμβουλίου ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΝΕΟΛΑΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ στις Βρυξέλλες, 11 Μαΐου 2010.
http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf

Saifusin M. (2013). Role of Family with Ability to Care of Medium Mental Retardation Children, *Journals of Ners Community*, 4(1), 36 - 43, 2013., T.
Mastropieri, M., & McDuffie, K. A. (2007). Co - teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73, 392e416. <http://dx.doi.org/10.1177/001440290707300401>

Sandin, S., Lichtenstein, P., Kuja-Halkola, R., Larsson, H., Hultman, C. M., & Reichenberg, A. (2014). The familial risk of autism. *Jama*, 311(17), 1770-1777.

Sava, F. (2000). Is Attention Deficit Hyperactivity Disorder an exonerating construct? *Strategies for school inclusion. Special Needs Education*, 15,2, 149-157.

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self - efficacy in inclusive education: Implications for pre - service and in - service teacher education. *European journal of special needs education*, 27(1), 51 - 68.

Sipe, E. A. (2019). *Co - Teaching: An Interview - Based Study of the Perceptions of Secondary Co - Teachers* (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh).

Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co - teaching. *Psychology in the schools*, 49(5), 498e510.
<http://dx.doi.org/10.1002/pits.21606>.

Strogilos, V., Lim, L.H., & Binte Mohamed Buhari, N. (2021). Differentiated instruction for students with SEN in mainstream classrooms: contextual features and types of curriculum modifications. *Asia Pacific Journal of Education*, 43, 850 - 866. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1984873>

Sweigart, C. A., & Landrum, T. J. (2015). The impact of number of adults on instruction: Implications for co - teaching. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(1), 22 - 29.

Taylor, E. (2019). ADHD medication in the longer term. *Zeitschrift für Kinder-und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*.

Topping, K. (2012). Conceptions of inclusion: widening ideas. In C. Boyle, K. Topping (Eds.), *What works in inclusion?* (pp 9 - 18). Berkshire, England: Open University Press.

- Tsakiridou, H., & Polyzoπούλου, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208 - 218.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Ειδικής Αγωγής. (2003). Χαρτογράφηση – Αναλυτικά προγράμματα Ειδικής Αγωγής. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για παιδιά με Αυτισμό. Ασωνίτου, Γρηγορίου, Φ., Κακλαμανάκη, Ε., Κούρτη, Β., Μαγαλιού, Ε., Μητροπούλου, Ε., Παίζη, Ο., Τσακπίνη, Κ., Τσιούρη, Ι., Τσιραμπίδου, Μ., Καρζή.
- Yin, R. K. (1994). *Case study techniques: Design and methods* (2nd ed.) Newbury Park, CA:Sage.
- Yunike, S. (2017). Having Children with Mental Retardation. *International Journal of Public Health Science (IJPHS)*, 6(4), 331 - 336.
- Ugwu, C., & Eze V. (2023). Qualitative Research. International Digital Organization for Scientific Research. *Journal of computer and applied sciences*, 8(1) 20-35.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality*. Salamanca, Spain, 7 - 10 June 1994. United Nations Educational, Scientific Cultural Organization, Paris and Ministry of Education Science, Madrid.

United Nations. Article 24 - Education. (2006). Retrieved from:

<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html>

van Hover, S., Hicks, D., & Sayeski, K. (2012). A case study of co-teaching in an inclusive secondary high-stakes World History I classroom. *Theory & Research in Social Education*, 40(3), 260 - 291.

van Roekel, Eeske, Ron H. J. Scholte, and Robert Didden. (2010). Bullying Among Adolescents with Autism Spectrum Disorders: Prevalence and Perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 40 (1):63 - 73. doi: 10.1007/s10803-009-0832-2.

van Steensel, F. J. A., S. M. Bögels, and S. Perrin. (2011). Anxiety Disorders in Children and Adolescents with Autistic Spectrum Disorders: A Meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review* 14 (3):302 - 317. doi: 10.1007/s10567-011-0097-0.

Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2013). *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning*. Corwin Press.

Volkmar FR, Klin A. (2000). Pervasive developmental disorders. In Sadock BJ, Sadock VA, eds., *Kaplan and Sadock's Comprehensive Textbook of Psychiatry* (7th ed.) (pp. 2659–2678). Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.

- Walsh, J. M. (2012). Co - teaching as a school system strategy for continuous improvement. *Preventing School Failure*, 56(1), 29e36.
<http://dx.doi.org/10.1080/1045988X.2011.555792>
- Weiss, M. P., & Lloyd, J. L. (2002). Congruence between roles and actions of secondary special educators in co - taught and special education settings. *Journal of Special Education*, 36, 58e69.
<http://dx.doi.org/10.1177/00224669020360020101>
- Wilczynski, S. M., Menousek ,K., Hunter, M., & Mudgal, D. (2007). Individualized education programs for youth with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 44, 653-666.
- Wilkinson, R. και Pickett, K., 2010. *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone* [The Spirit Level: Γιατί η ισότητα είναι καλύτερη για όλους]. Λονδίνο: Penguin
- Willms, J.D., 2006. *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems* [Η μάθηση διχάζει: δέκα ερωτήσεις πολιτικής σχετικά με την απόδοση και την ισότητα των σχολείων και των συστημάτων εκπαίδευσης]. Μόντρεαλ:Ινστιτούτο Στατιστικής τηςUNESCO