



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ
ΜΑΘΗΣΗ»

Ειδίκευση:

«Διαχείριση και Ανάπτυξη Της Σχολικής Μονάδας: Παιδαγωγικές
Και Διδακτικές Πρακτικές»

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

A.M. 7981180221041

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: «Απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας
εκπαίδευσης ως προς τη διαχείριση των ανισοτήτων και της
μαθητικής ετερογένειας στο σύγχρονο σχολείο».

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΤΜΗΜΑ/ΣΧΟΛΗ
Μπαμπάλης Θωμάς	Πρόεδρος- Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.	Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ

ΑΘΗΝΑ, 2024

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές μου για τις γνώσεις που μου πρόσφεραν στη διαδρομή μου στο ΠΜΣ «ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ» με ειδίκευση: «Διαχείριση και Ανάπτυξη Της Σχολικής Μονάδας: Παιδαγωγικές Και Διδακτικές Πρακτικές» και ιδιαίτερα, την κυρία Χριστοπούλου Αθηνά για την εμπιστοσύνη, την υπομονή και την καθοδήγησή της. Η συνολική της βοήθεια ήταν καθοριστική για την υλοποίηση της παρούσας εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Θωμά Μπαμπάλη, ο οποίος μου έδωσε την ευκαιρία να πραγματοποιήσω τη συγκεκριμένη έρευνα και στάθηκε αρωγός μου καθ' όλη τη διάρκεια τόσο της διεξαγωγής της έρευνας όσο και της συγγραφής της συγκεκριμένης εργασίας.

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	11
1.1 Η διατύπωση του προβλήματος	11
1.2 Σκοπός και στόχοι της μελέτης	12
1.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	12
1.4 Εννοιολογικές οριοθετήσεις	Error! Bookmark not defined.
1.5 Επισκόπηση ερευνών.....	Error! Bookmark not defined.
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ- ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	Error! Bookmark not defined.
2.1 Η έννοια της μαθητικής ετερογένειας και η υπόσχεση της ενταξιακής εκπαίδευσης.....	Error! Bookmark not defined.
2.2 Προϋποθέσεις.....	Error! Bookmark not defined.
2.3 Διαφοροποιημένη διδασκαλία	Error! Bookmark not defined.
2.4 Νομικό πλαίσιο	33
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	Error! Bookmark not defined.
3.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	37
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	37
3.3 Αναγκαιότητα και χρησιμότητα της έρευνας	Error! Bookmark not defined.
3.4 Θεωρητικό μεθοδολογικό πλαίσιο	Error! Bookmark not defined.
3.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	40
3.5.1 Συγκρότηση οδηγού συνέντευξης.....	40
3.5.2 Διεξαγωγή πιλοτικής συνέντευξης.....	42
3.5.3 Διεξαγωγή συνεντεύξεων	42
3.5.4 Ζητήματα δεοντολογίας.....	43
3.6 Το δείγμα της έρευνας	44
3.7 Μέθοδος οργάνωσης και ανάλυσης δεδομένων	45
3.7.1 Μεταγραφή των συνεντεύξεων	45

3.7.2 Κωδικοποίηση	46
3.7.3 Αναγκαιότητα και χρησιμότητα της έρευνας.....	48
3.8 Περιορισμοί της έρευνας	49

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ Error! Bookmark not defined.

4.1 Απόψεις σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση και διαχείρισης της μαθητικής ετερογένειας.....	Error! Bookmark not defined.
4.2 Απόψεις σχετικά με την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία σε σχέση με την ενταξιακή εκπαίδευση	Error! Bookmark not defined.
4.3 Εμπειρίες συνεντευξιαζόμενων σε σχέση με τη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας σε επίπεδο σχολείου και παιδαγωγικής πράξης	65
4.4 Κριτική – Προτάσεις συνεντευξιαζόμενων	77

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Ανάλυση ευρυμάτων 86

5.1 Η έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης	86
5.2 Οι στόχοι της ενταξιακής εκπαίδευσης.....	87
5.3 Η πρόκληση της μαθητικής ετερογένειας.....	88
5.4 Τομείς και οφέλη της ενταξιακής πρακτικής	89
5.5 Βασικές δυσκολίες που ανακύπτουν από τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους.....	89
5.6 Νομοθεσία.....	91
5.7 Διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	92
5.8 Σχέση εκπαιδευτικού- γονιών	94
5.9 Μαθητές στους οποίους απευθύνεται η ενταξιακή εκπαίδευση	94
5.10 Φαινόμενα ρατσισμού στο σχολείο.....	95
5.11 Ανταπόκριση εκπαιδευτικού στις ετερογενείς ανάγκες των μαθητών κατά την υλοποίηση του μαθήματος	96
5.12 Υποστήριξη από συναδέλφους και άλλους φορείς	98
5.13 Προτάσεις για την αποτελεσματικότερη προαγωγή του ενταξιακού στόχου σε επίπεδο νομοθεσίας και παιδαγωγικής πράξης	99

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ102

6.1 Συμπεράσματα	Error! Bookmark not defined.
6.2 Προτάσεις για την εκπαιδευτική κοινότητα και τη διενέργεια μελλοντικών ερευνών.....	106

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....108

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαίδευση αντιμετωπίζει συνεχώς σημαντικές προκλήσεις λόγω της ετερογένειας των μαθητών και των ανισοτήτων που προκύπτουν σε πολλαπλά επίπεδα. Η παρούσα διπλωματική εργασία αναγνωρίζει την κρίσιμη ανάγκη ανάλυσης αυτών των πολύπλευρων προβλημάτων και προτείνει ολοκληρωμένες προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν τις ετερογενείς ανάγκες όλων των μαθητών. Διερευνώντας τη διασταύρωση των προσωπικών εμπειριών των μαθητών με τα ευρύτερα κοινωνικά και πολιτιστικά τους πλαίσια, αυτή η εργασία εμβαθύνει σε διάφορες διαστάσεις της διαφορετικότητας, συμπεριλαμβανομένων των πολιτισμικών υποβάθρων, των γλωσσικών ικανοτήτων και των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών. Υπό το πρίσμα αυτών των σκέψεων, η παρούσα διατριβή στοχεύει να διεξαγάγει μια εις βάθος διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη διαχείριση της ετερογένειας των μαθητών. Συγκεκριμένα, η μελέτη εστιάζει σε ένα δείγμα 10 εκπαιδευτικών, εξετάζοντας τις προκλήσεις, τις στρατηγικές και τις γνώσεις τους για τις συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή την έρευνα είναι ποιοτικής φύσεως, χρησιμοποιώντας ημιδομημένες συνεντεύξεις για τη συλλογή βαθιών, πλούσιων σε αφήγηση δεδομένων από τους συμμετέχοντες. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει τη σε βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων και των εμπειριών των δασκάλων αναφορικά με τον με τον οποίο εφαρμόζονται οι θεωρίες της εκπαίδευσης στην πράξη και με τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζονται στρατηγικές χωρίς αποκλεισμούς σε διάφορα περιβάλλοντα τάξης. Τα ευρήματα από τις συνεντεύξεις αποκαλύπτουν ότι οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τη σημασία των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που λαμβάνουν υπόψη τις μοναδικές ανάγκες και το υπόβαθρο κάθε μαθητή. Ακόμη, ενώ οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν ισχυρή θεωρητική κατανόηση της συνεκπαίδευσης, συχνά αντιμετωπίζουν πρακτικές προκλήσεις στην εφαρμογή της, όπως ανεπαρκείς πόρους και θεσμική υποστήριξη.

Λέξεις – κλειδιά: ειδική αγωγή, συμπερίληψη, ενταξιακή εκπαίδευση, διαφοροποιημένη διδασκαλία

ABSTRACT

Education constantly faces significant challenges due to the heterogeneity of students and the inequalities that arise at multiple levels. This thesis recognizes the critical need to analyze these multifaceted problems and adopts integrated approaches that address the heterogeneous needs of all students. By exploring the intersection of students' personal experiences with their broader social and cultural contexts, this work delves into several dimensions of diversity, including cultural backgrounds, language abilities, and socioeconomic conditions. In the light of these considerations, this thesis aims to conduct a thorough investigation of the views and experiences of primary school teachers in relation to the management of student heterogeneity. Specifically, the study focuses on a sample of 10 teachers, examining their challenges, strategies and knowledge of inclusive educational practices. The methodology used in this research is qualitative in nature, using semi-structured interviews to collect in-depth, narrative-rich data from participants. This approach allows for an in-depth exploration of teachers' perspectives and experiences, providing a nuanced understanding of how educational theories are put into practice and how inclusive strategies are implemented in various classroom settings. Findings from the interviews reveal that teachers strongly recognize the importance of individualized instructional approaches that take into account each student's unique needs and background. Furthermore, while educators demonstrate a strong theoretical understanding of inclusive education, they often face practical challenges in implementing it, such as insufficient resources and institutional support.

Key words: special education, inclusion, inclusive education, differentiated instruction

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συνεχείς προκλήσεις που αντανακλούν την εκτεταμένη ποικιλομορφία των μαθητών και των μαθητριών, καθώς και τις διάφορες ανάγκες που εκδηλώνονται. Η ανάγκη για αποτελεσματική διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας και των ανισοτήτων που προκύπτουν από διάφορες πηγές αναδεικνύεται ως μία από τις κεντρικές προκλήσεις του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (UNESCO, 2009).

Ως απάντηση στην αυξανόμενη ποικιλομορφία των μαθητικών πληθυσμών και στις εγγενείς ανισότητες που προκύπτουν από αυτή την ετερογένεια, τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως έχουν υιοθετήσει όλο και περισσότερο τις αρχές της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, η οποία βασίζεται θεμελιωδώς στην έννοια της ισότητας των ευκαιριών, επιδιώκει να διασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το υπόβαθρο, τις ικανότητες ή την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, έχουν πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση σε ένα υποστηρικτικό και προσαρμοστικό περιβάλλον. Η προσέγγιση αυτή όχι μόνο αναγνωρίζει αλλά και αντιμετωπίζει ενεργά τις μοναδικές ανάγκες και τα πιθανά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μεμονωμένοι μαθητές. Τα προγράμματα κατάρτισης για την ένταξη έχουν καταστεί απαραίτητα για τον εξοπλισμό των εκπαιδευτικών με τις απαραίτητες δεξιότητες για την αποτελεσματική και ενσυναισθητική διαχείριση διαφορετικών τάξεων. Σύμφωνα με τους Florian και Black-Hawkins (2011), η αποτελεσματική κατάρτιση για τη συμπερίληψη ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν τις στρατηγικές διδασκαλίας τους ώστε να ανταποκρίνονται στα ποικίλα μαθησιακά στυλ και απαιτήσεις των μαθητών τους, προωθώντας έτσι μια πιο δίκαιη εκπαιδευτική εμπειρία. Επιπλέον, η έρευνα των Ainscow και Sandill (2010) υπογραμμίζει τη σημασία μιας τέτοιας κατάρτισης για την προώθηση μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας που εκτιμά τη διαφορετικότητα και ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών, βελτιώνοντας έτσι τα συνολικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Αυτές οι μετατοπίσεις προς πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς αντικατοπτρίζουν μια ευρύτερη δέσμευση για κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα στον εκπαιδευτικό τομέα, ευθυγραμμιζόμενες με τα διεθνή εκπαιδευτικά πρότυπα και συστάσεις (UNESCO, 2009).

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, αναλύεται εκτενώς το κεντρικό ζήτημα της διαχείρισης της ετερογένειας των μαθητών στα εκπαιδευτικά

περιβάλλοντα. Αυτό το κεφάλαιο περιγράφει τις πολυπλοκότητες και τις μυριάδες παραμέτρους που διαμορφώνουν τη διαφορετικότητα των μαθητών, όπως το πολιτισμικό υπόβαθρο, οι γλωσσικές ικανότητες, οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και οι διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο πρωταρχικός στόχος αυτής της ανάλυσης είναι να υπογραμμίσει τη σημασία της αντίληψης της διαφορετικότητας όχι απλώς ως πρόκλησης αλλά ως πολύτιμου αγαθού στο εκπαιδευτικό τοπίο. Ειδικότερα, το πρόβλημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων εξετάζεται σε πολλαπλά επίπεδα, αποκαλύπτοντας μια σύνθετη σειρά προκλήσεων που απαιτούν διαφοροποιημένες και ευαίσθητες απαντήσεις από τους εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν όλο και περισσότερο το δύσκολο έργο της αναγνώρισης και αντιμετώπισης των πολυάριθμων παραγόντων που συμβάλλουν σε αυτές τις ανισότητες. Παράγοντες όπως η κοινωνική και οικονομική θέση, οι πολιτισμικές παραλλαγές και οι διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών απαιτούν μια διαφοροποιημένη προσέγγιση στην εκπαίδευση. Ο σκοπός αυτής της μελέτης είναι να διερευνήσει αυτά τα ζητήματα συνολικά και να προτείνει ένα θεωρητικό πλαίσιο που υποστηρίζει τη συνεκπαίδευση, ενισχύοντας την πρόσβαση και την ισότητα σε διαφορετικούς μαθητικούς πληθυσμούς. Οι στόχοι είναι σαφώς καθορισμένοι για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων μέσω καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών και πολιτικών που υποστηρίζουν μια δίκαιη και δίκαιη εκπαιδευτική εμπειρία για όλους τους μαθητές.

Με βάση τα θεμελιώδη ζητήματα που περιγράφονται στο πρώτο κεφάλαιο, το δεύτερο κεφάλαιο αυτής της εργασίας εμβαθύνει στα θεωρητικά θεμέλια που υποστηρίζουν τη συνεκπαίδευση. Αυτή η βιβλιογραφική ανασκόπηση συνθέτει βασικές θεωρίες που σχετίζονται με την κοινωνική κατασκευή της γνώσης, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τις συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Η θεωρητική διερεύνηση επεκτείνεται στο πώς αυτά τα πλαίσια μπορούν να εφαρμοστούν πρακτικά για τη δημιουργία πιο δίκαιων και ανταποκρινόμενων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων.

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, όπως υποστηρίζεται από μελετητές όπως οι Booth και Ainscow (2002), πλαισιώνεται στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας, αντλώντας από κατευθυντήριες γραμμές πολιτικής όπως αυτές που ορίζονται από την UNESCO (2009). Το κεφάλαιο συζητά πώς οι πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς δεν αφορούν μόνο την αντιμετώπιση των διαφορών, αλλά την ενεργή εκτίμηση και αξιοποίηση αυτών των διαφορών για τον εμπλουτισμό του

μαθησιακού περιβάλλοντος. Επιπλέον, η βιβλιογραφία για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, όπως συζητήθηκε από τον Banks (2004), παρέχει πληροφορίες για το πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν αποτελεσματικά διαφορετικές πολιτισμικές προοπτικές στις διδακτικές τους μεθοδολογίες, ενισχύοντας έτσι την πολυπολιτισμική ικανότητα τόσο των μαθητών όσο και των δασκάλων.

Η ανασκόπηση περιλαμβάνει επίσης μια κριτική εξέταση των εμποδίων στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, επισημαίνοντας τα κενά μεταξύ θεωρητικών πλαισίων και πρακτικής εφαρμογής. Αυτά τα εμπόδια πηγάζουν συχνά από παγιωμένες θεσμικές πρακτικές και συμπεριφορές που αντιστέκονται στην αλλαγή. Εντοπίζοντας αυτά τα εμπόδια, η διατριβή θέτει το έδαφος για τη διερεύνηση εναλλακτικών λύσεων και στρατηγικών για την αντιμετώπισή τους, οι οποίες θα αναπτυχθούν περαιτέρω στην επόμενη μεθοδολογική ενότητα της μελέτης.

Στη συνέχεια, η εργασία περνάει τρίτο μέρος, στο μεθοδολογικό σκέλος της, όπου ορίζονται με σαφήνεια τα ερευνητικά ερωτήματα, που αποτελούν την καρδιά της μελέτης. Τα ερωτήματα αυτά καθορίζουν το πεδίο έρευνας και κατευθύνουν τη συγκέντρωση των πληροφοριών προς ανάλυση. Επιδιώκεται να αντιληφθούμε πλήρως τις απόψεις, τις προκλήσεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας, δημιουργώντας έτσι ένα πλούσιο και πολυδιάστατο υλικό για ανάλυση. Για να επιτευχθεί ο εν λόγω στόχος η εργασία αξιοποιεί τις αρχές της ποιοτικής μεθοδολογίας και συγκεκριμένα συλλέγει τα ερευνητικά δεδομένα με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων. Δείγμα της έρευνας αποτελούν 10 συνεντεύξεις. Μέσα από τις συνεντεύξεις με τα εν λόγω μέλη του δείγματος αναδεικνύεται ένα πλούσιο αφηγηματικό υλικό το οποίο δύναται να συμβάλει στην ολοκληρωμένη κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας αξιοποιούνται οι αρχές της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Στο τελευταίο κομμάτι του ίδιου κεφαλαίου, αναφέρονται μια σειρά—περιορισμοί της μελέτης, που αποτελούν σημαντικό στοιχείο για τη σωστή ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Στο τέταρτο κεφάλαιο της πτυχιακής εργασίας, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. εστιάζουμε στην αποτελεσματική ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών, αποτυπώνοντας πλήρως την εμπειρική πλευρά της μελέτης. Κατανέμοντας το υλικό σε θεματικές ενότητες, ποσοτικοποιούνται στοιχειωδώς οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ενώ περιγράφεται το πλούσιο αφηγηματικό υλικό.

Αναδεικνύονται οι ποικίλες απόψεις και οικοδομείται ένα πλούσιο τοπίο που αντανακλά την πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού πεδίου.

Στη συνέχεια, στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση των ευρημάτων και η σχετική συζήτηση που στοχεύει στην εμβάθυνση και ανάλυση των ευρημάτων, τοποθετώντας τα σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο που διαμορφώνει τη μελέτη. Μέσω της διεξοδικής συζήτησης, προσφέρονται προοπτικές για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που ανακύπτουν, επισημαίνοντας εφαρμόσιμες στρατηγικές και ερευνητικά πεδία για μελλοντική έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί αναλύουν τις προοπτικές τους, προσφέροντας ενδεικτικές λύσεις και συμβουλές για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Τέλος, η εργασία καταλήγει στο 6^ο κεφάλαιο στα συμπεράσματα της έρευνας και σε προτάσεις τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και διδακτικής πράξης όσο και σε επίπεδο διενέργειας μελλοντικών ερευνών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

1.1 Η διατύπωση του προβλήματος

Τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί σημαντικό πυλώνα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Βασικό σκοπό αποτελεί η μετάβαση των μαθητών από ένα διαχωρισμένο και απομονωμένο περιβάλλον σε ένα περιβάλλον με περισσότερο ενταξιακό χαρακτήρα στο οποίο αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμμαθητές τους (Valeo, 2008). Ωστόσο, το πρόβλημα εξακολουθεί να υφίσταται, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα καθίσταται αποδυναμωμένο να περιορίσει ή να εξαλείψει τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό των μαθητών αυτών (Τσερμίδου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2020).

Σημείο σταθμός για την εξέλιξη και για την ιστορική πορεία της ενταξιακής εκπαίδευσης αποτέλεσε η Παγκόσμια διάσκεψη της Σαλαμάνκα της Ισπανίας που πραγματοποιήθηκε με σκοπό την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι ιθύνοντες στο συγκεκριμένο συνέδριο συμφώνησαν ότι όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως από νοητικές, κοινωνικές, συναισθηματικές ιδιότητες πρέπει να φιλοξενούνται στα γενικά σχολεία συμβάλλοντας έτσι στην εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού. Ακολουθώντας το νέο αυτό εκπαιδευτικό και καινοτόμο πρότυπο τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης (UNESCO, 1994). Αναλυτικότερα, η διακήρυξη της Σαλαμάνκα διατύπωνε ότι όλα τα παιδιά έχουν αναφαίρετο δικαίωμα στην μόρφωση, ώστε να μπορέσουν να επιτύχουν ένα αποδεκτό επίπεδο μάθησης. Συνεπώς, η συγκεκριμένη Διακήρυξη επηρέασε όλα τα έθνη σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και την Ελλάδα για την κατεύθυνση μίας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Γενικά, ο όρος «inclusion», ο οποίος στα ελληνικά αποδίδεται τελευταία, ως «εκπαιδευτική ένταξη», «συνεκπαίδευση», «συμπεριληπτική εκπαίδευση», «πλήρης ένταξη», ή ακόμη, ως «εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς», προϋποθέτει μια σειρά αλλαγών και μεταρρυθμίσεων στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης, μέσα από τις οποίες θα καθίσταται ικανό να υποστηρίξει τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και θα εξασφαλίσει την ολόπλευρη και ισότιμη συμμετοχή τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ως εκ τούτου, καθίστανται αναγκαίες οι τροποποιήσεις ή ακόμη και οι ριζικές αλλαγές

στις στρατηγικές και διδακτικές μεθόδους, στην παρουσίαση των μαθημάτων, στην αξιολόγηση των μαθητών, αλλά και στο σχολικό περιβάλλον (UNICEF, 2019).

1.2 Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι:

- η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη νοσηματοδότηση και τις προϋποθέσεις ευόδωσης του οράματος «Ένα σχολείο για όλους» που προσβέει η ενταξιακή πολιτική,
- η διερεύνηση των εμπειριών τους αναφορικά με την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης κατά την εκπαιδευτική διδασκαλία
- η ανάδειξη των προκλήσεων, των εμποδίων και των φραγμών που αντιμετωπίζουν τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και παιδαγωγικό- πρακτικό επίπεδο.

1.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα τα οποία η παρούσα εργασία επιχείρησε να απαντήσει είναι τα εξής:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης;
2. Ποια πιστεύουν ότι είναι τα βασικά οφέλη που μπορούν να αποκομιστούν από την εφαρμογή μιας ενταξιακής πολιτικής στην εκπαίδευση;
3. Ποιες είναι οι απόψεις τους σχετικά με την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία;
4. Πώς ανταποκρίνεται το σχολείο τους στη μαθητική ετερογένεια;
5. Ποιες πιστεύουν ότι είναι οι αναγκαίες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις οποίες πρέπει να προχωρήσει η Πολιτεία, ώστε να επιτευχθεί η εκπαιδευτική ένταξη;

1.4 Εννοιολογικές οριοθετήσεις

Από το 1990 έως σήμερα, η «Εκπαίδευση για Όλους» - «Ενταξιακή Εκπαίδευση» καταγράφεται ως μια σταθερή πρόταση διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία αφορά στην προαγωγή της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό αγαθό ανεξαιρέτως καταγωγής, φυλής, φύλλου, θρησκείας, κοινωνικής τάξης ή/και ικανοτήτων. Μια εκτεταμένη σειρά ορισμών έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί για την αποσαφήνιση του εν λόγω εγχειρήματος. Όλοι τους συνηγορούν ότι η ένταξη αφορά στη δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων ικανών να ανταποκριθούν στις ανάγκες της μαθητικής ετερογένειας.

Η υλοποίηση της ενταξιακής εκπαίδευσης, ωστόσο, παραμένει σε εκκρεμότητα (UNESCO, 1990· 2000· 2016· 2020). Προς αυτή την κατεύθυνση, στην ευρωπαϊκή βιβλιογραφία, μια σειρά κατευθύνσεων προτείνονται από επιμέρους ακαδημαϊκούς και οργανισμούς όπως ο Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής και την Ενταξιακής Εκπαίδευσης (European Agency for Special Needs and Inclusive Education ή European Agency), οι οποίοι αποσκοπούν στην προαγωγή του εν λόγω στόχου. Οι κατευθύνσεις αυτές βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία με:

A) τον τέταρτο Βιώσιμο Αναπτυξιακό Στόχο (Sustainable Developmental Goal 4 - SDG4) της UNESCO για “διασφάλιση ενταξιακής και ισότιμης ποιοτικής εκπαίδευσης και την προαγωγή διά βίου ευκαιριών για όλους” UNESCO, 2016, σ. 10) και

B) την προτεινόμενη από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) “Πυξίδα Μάθησης 2030” (OECD, 2019· European Agency, 2017, σ. 6-7· 2015, σ. 63).

Στην πορεία προς πραγμάτωση του οράματος της ενταξιακής εκπαίδευσης, η ενδυνάμωση του ενταξιακού προφίλ των εκπαιδευτικών αποτελεί προϋπόθεση καθοριστικής σημασίας (European Agency, 2020, σ. 84)

Ο σχεδιασμός για τη δημιουργία «ενός σχολείου για όλους» απαιτεί βασικές μεταρρυθμίσεις, στο μακρο-επίπεδο, στο μέσο-επίπεδο και στο μικρο-επίπεδο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2006). Στο μικρο-επίπεδο αναφέρεται και η διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Οι Wills & Mann (2000) ορίζουν την διαφοροποιημένη διδασκαλία ως μια προσέγγιση που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσαρμόζουν κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού τους έργου σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών τους, έτσι ώστε να

συναντούν το διαφορετικό επίπεδο της ετοιμότητας τους, τις μαθησιακές προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα τους.

1.5 Επισκόπηση ερευνών

Η σημασία της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το ρόλο των εκπαιδευτικών, καθώς οι αντιλήψεις και οι απόψεις τους στον τομέα αυτό μπορούν να επηρεάσουν καθοριστικά την επιτυχία ή αποτυχία στην εφαρμογή και προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης στην πράξη (Avramidis & Norwich, 2002).

Στην Ελλάδα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη έχουν αντιφατικό χαρακτήρα. Αρκετές έρευνες αναδεικνύουν τις θετικές αντιλήψεις τους (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012), άλλες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν τις επιφυλάξεις τους όσον αφορά στην εφαρμογή της (Avramidis & Kalyva, 2007), ενώ υπάρχουν και έρευνες που καταδεικνύουν τις αρνητικές στάσεις τους απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση, κυρίως εξαιτίας της συνειδητοποίησης της αδυναμίας τους να ανταποκριθούν στο νέο τους ρόλο, καθώς θεωρούν ότι είναι ανέτοιμοι (Symeonidou, 2009). Σε έρευνα των Zoniou-Sideri και Vlachou (2006), φάνηκε πως αρκετοί Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν αντιφατικές απόψεις ως προς την αναγκαιότητα της ενταξιακής εκπαίδευσης, λόγω της άγνοιας, αλλά και της έλλειψης ευκαιριών που θεωρούν ότι παρατηρείται κατά τη συνύπαρξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με μαθητές χωρίς. Σύμφωνα με τις Zoniou-Sideri και Vlachou (2006), η νοητική υστέρηση και ο αυτισμός θεωρούνται οι πιο δύσκολες περιπτώσεις στη συνεκπαίδευση, σε αντίθεση με τη σωματική αναπηρία που γίνεται πιο εύκολα αποδεκτή.

Λαμβάνοντας υπόψη τα πορίσματα από τις έρευνες, κρίνεται αναγκαία η διαμόρφωση θετικότερων στάσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση, μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια (Allan, 2006; Forlin, 2011; UNESCO, 2001). Αρχικά, το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και σε πρακτικές ενταξιακής εκπαίδευσης, κρίνεται απαραίτητο όπως παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία (Avramidis & Kalyva, 2007). Βέβαια, η ανάπτυξη ενός κατάλληλου επιμορφωτικού προγράμματος για την ένταξη θεωρείται ένα πολύ δύσκολο εγχείρημα (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2011). Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί θα γίνουν περισσότερο ευέλικτοι, αναπτύσσοντας τις γνώσεις τους, θα έρθουν σε επαφή με καινοτόμες

πρακτικές, στρατηγικές μάθησης και νέα διδακτικά μοντέλα, που στοχεύουν στην ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών (Buckley, 2005).

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις ανησυχίες τους για τους παράγοντες που θεωρούν ότι παρεμποδίζουν την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης και θέτουν κάποιες προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της. Συγκεκριμένα, αναφέρουν την έλλειψη κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών, την έλλειψη εξειδικευμένου ανθρώπινου προσωπικού, την αναποτελεσματική εκπαιδευτική πολιτική για την ενταξιακή εκπαίδευση (Avramidis et al., 2000b; Avramidis & Norwich, 2002). Επίσης, φραγμοί ως προς την κατεύθυνση αυτή αποτελεί και η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής, η έλλειψη κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού, η έλλειψη συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος, αλλά και η έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής σε συνδυασμό με τις ειδικές υποστηρικτικές δομές (Avramidis et al., 2000b). Τέλος, στα προβλήματα για την επιτυχή υλοποίηση της εκπαιδευτικής ένταξης, έρχεται να προστεθεί και η αντίληψη της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ότι την αποκλειστική ευθύνη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, χωρίς οι ίδιοι να είναι συνυπεύθυνοι (Buckley, 2005; Rice & Zigmond, 2000).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ- ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1.Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ Η ΥΠΟΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον εκπαίδευσης με τις ταχέως μεταβαλλόμενες κοινωνικοπολιτικές συνισταμένες, η μαθητική ετερογένεια αποτελεί μία πολυσύνθετη και πολυεπίπεδη πραγματικότητα που θέτει σημαντικές προκλήσεις στη διδακτική πράξη, πολυεπίπεδες παρεμβάσεις προκειμένου να εξασφαλιστεί η αποτελεσματική και ισότιμη εκπαίδευση όλων των μαθητών (Kärner et al., 2021).

Η μαθητική ποικιλομορφία αφορά ποικίλες παραμέτρους: τα διαφορετικά επίπεδα κατανόησης, τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τις γλωσσικές διαφορές, το

διαφορετικό φυλετικό ή κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ή τις πολιτισμικές παραδόσεις των μαθητών/τριών (Kärner et al., 2021).

Οι διαφορές αυτές επεκτείνονται επίσης και στις προτιμήσεις, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα καθώς και τον τρόπο και τον ρυθμό μάθησής των νέων. Η ετερογένεια αυτή των μαθητών έχει σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και μαθητριών και να προσφέρουν διδασκαλία προσαρμοσμένη στις διαφορετικές ικανότητες, λαμβάνοντας υπόψη την ποικιλομορφία του μαθητικού δυναμικού, προωθώντας παράλληλα την ενίσχυση της συνεργατικότητας και της κατανόησης των διαφορετικότητων (Bruni et al., 2020).

2.2 ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Το τοπίο της εκπαιδευτικής ανισότητας είναι έντονο, επηρεασμένο από πληθώρα παραγόντων που περιλαμβάνουν την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, την εθνικότητα, τη γλώσσα και την αναπηρία. Αυτές οι ανισότητες εκδηλώνονται με διάφορες μορφές, όπως διαφοροποιημένη πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση, ποικίλα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και διαφορετικές μετα-εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Reardon, 2011; Skiba et al., 2014). Για παράδειγμα, οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες συσχετίζονται ισχυρά με τα κενά στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, όπου οι μαθητές από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο συχνά έχουν μειωμένη πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικούς πόρους και ευκαιρίες (Reardon, 2011). Επιπλέον, τα πολιτισμικά και γλωσσικά εμπόδια συμβάλλουν σημαντικά στις εκπαιδευτικές ανισότητες, με τους μη μητρικούς ομιλητές να αντιμετωπίζουν συχνά προκλήσεις στις κανονικές τάξεις που αποτυγχάνουν να υποστηρίξουν επαρκώς τις γλωσσικές τους ανάγκες (Cummins, 1986).

Αυτές οι ανισότητες επιδεινώνονται από συστημικά ζητήματα εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όπου οι προκαταλήψεις και η άνιση κατανομή των πόρων εδραιώνουν περαιτέρω την ανισότητα. Για παράδειγμα, ο Kozol (1991) περιγράφει πώς οι διαφορές στη χρηματοδότηση των σχολείων δημιουργούν ένα χάσμα μεταξύ των εκπαιδευτικών εμπειριών που προσφέρονται σε εύπορες και φτωχές κοινότητες, οδηγώντας συχνά σε πολύ διαφορετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Τέτοιες συστημικές ανισότητες απαιτούν ολοκληρωμένες στρατηγικές που όχι μόνο

αναγνωρίζουν αλλά αντιμετωπίζουν ενεργά τις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών.

Μια σύγχρονη προσέγγιση για την αντιμετώπιση αυτής της ετερογένειας των αναγκών είναι η συνεκπαίδευση. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση που στοχεύει στο μετασχηματισμό των σχολείων και άλλων κέντρων μάθησης ώστε να εξυπηρετούν όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις σωματικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες συνθήκες τους (Booth & Ainscow, 2002). Αυτή η προσέγγιση περιλαμβάνει αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις, τις δομές και τις στρατηγικές, με ένα κοινό όραμα ότι όλα τα παιδιά πρέπει να εκτιμώνται και να παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης.

Η εκπαίδευση ένταξης είναι απαραίτητη για την επιτυχή εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης. Προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν αποτελεσματικά με διαφορετικούς πληθυσμούς μαθητών. Τέτοια εκπαίδευση συνήθως περιλαμβάνει επαγγελματική ανάπτυξη στην κατανόηση της διαφορετικότητας, τον σχεδιασμό σχεδίων μαθημάτων χωρίς αποκλεισμούς, την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών σε διάφορες μαθησιακές ανάγκες και τη χρήση διαφοροποιημένων τεχνικών διδασκαλίας για την κάλυψη ενός φάσματος μαθητών (Florian & Black-Hawkins, 2011). Η αποτελεσματική εκπαίδευση ένταξης προάγει επίσης μια θετική σχολική κουλτούρα και διδάσκει στρατηγικές για την επίλυση συγκρούσεων και την οικοδόμηση της ενσυναίσθησης μεταξύ μαθητών από διαφορετικά υπόβαθρα.

Για να είναι επιτυχής η συνεκπαίδευση, πρέπει να πληρούνται αρκετές προϋποθέσεις. Πρώτον, πρέπει να υπάρχει μια θεσμική δέσμευση για τη διαφορετικότητα και την ένταξη που διαπερνά όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτή η δέσμευση πρέπει να αντικατοπτρίζεται στις πολιτικές, τα προγράμματα σπουδών και τις στρατηγικές δέσμευσης της κοινότητας του σχολείου (Ainscow & Sandill, 2010). Δεύτερον, τα σχολεία πρέπει να διασφαλίσουν ότι όλο το προσωπικό, από τους εκπαιδευτικούς μέχρι το διοικητικό προσωπικό, είναι επαρκώς εκπαιδευμένο και υποστηρίζεται σε πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς. Αυτό περιλαμβάνει συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και πρόσβαση σε πόρους που βοηθούν στην κάλυψη διαφορετικών αναγκών των μαθητών. Τρίτον, πρέπει να υπάρχει ενεργή συνεργασία μεταξύ σχολείων, οικογενειών και κοινοτήτων για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού δικτύου που προωθεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς (Blue-Banning et al., 2004). Αυτή η συνεργασία διασφαλίζει ότι

οι εκπαιδευτικές στρατηγικές που εφαρμόζονται ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες ανάγκες και προκλήσεις της τοπικής κοινότητας.

Επιπλέον, η φυσική και ψηφιακή προσβασιμότητα των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων είναι ένα κρίσιμο στοιχείο. Τα σχολεία πρέπει να είναι εξοπλισμένα με προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό και τεχνολογίες που να μπορούν να φιλοξενήσουν διαφορετικά στυλ και ικανότητες μάθησης (Stahl, 2012). Τέλος, θα πρέπει να υπάρχουν μηχανισμοί συνεχούς αξιολόγησης και ανατροφοδότησης για την παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας των πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς και την πραγματοποίηση των απαραίτητων προσαρμογών.

Συμπερασματικά, η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μέσω της συνεκπαίδευσης απαιτεί μια πολύπλευρη προσέγγιση που να περιλαμβάνει αλλαγές στην πολιτική, την πρακτική και τις συμπεριφορές. Ενώ παραμένουν οι προκλήσεις, η ενσωμάτωση πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς υπόσχεται ένα πιο δίκαιο εκπαιδευτικό τοπίο. Εκπληρώνοντας τις απαραίτητες προϋποθέσεις για επιτυχή ένταξη, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να εξυπηρετήσουν καλύτερα όλους τους μαθητές, οδηγώντας τελικά σε μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς.

Η εκπαίδευση αποτελεί θεμέλιο πυλώνα της ανθρώπινης κοινωνίας και αναγνωρίζεται διεθνώς ως ένα θεμελιώδες δικαίωμα, το οποίο συμβάλλει στην προσωπική, κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη του ατόμου και της κοινότητας. Η εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο ένα μέσο για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και έναν τρόπο ζωής που σχηματίζει τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των ανθρώπων (Zhang, 2019).

Παρόλη τη σπουδαιότητά της, η πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση δεν είναι ομοιόμορφη για όλα τα άτομα, ιδιαίτερα όταν λαμβάνουμε υπόψη την πολυπολιτισμικότητα και τις διαφορετικές εθνικότητες που συνυπάρχουν στις κοινωνίες μας. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τα άτομα που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες ή έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς και για εκείνα που αντιμετωπίζουν αναπηρίες ή διαφορετικές δυσκολίες στην εκμάθηση. Ειδικότερα, η ανάγκη για προσαρμοσμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που θα λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες και προκλήσεις που ενδέχεται να προκύψουν από την πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική φύση των τάξεων γίνεται ακόμη πιο επιτακτική (Zhang, 2019).

Η σύνδεση μεταξύ της ετερογένειας των μαθητών και της ανάγκης για ενταξιακή εκπαίδευση είναι κομβικής σημασίας στη σύγχρονη εκπαιδευτική συζήτηση. Η

ετερογένεια των μαθητών περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ποικιλομορφίας, συμπεριλαμβανομένων των διαφορών στην εθνικότητα, τη γλωσσική επάρκεια, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, τις φυσικές και γνωστικές ικανότητες και τα μαθησιακά στυλ. Αυτή η ποικιλομορφία εντός του μαθητικού πληθυσμού παρουσιάζει μοναδικές προκλήσεις και ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα. Απαιτεί μια παιδαγωγική στροφή από τις παραδοσιακές, μονοσήμαντες προσεγγίσεις σε πιο διαφοροποιημένες και ευέλικτες στρατηγικές που αναγνωρίζουν και προσαρμόζουν τις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή.

Η ενταξιακή εκπαίδευση αναδεικνύεται ως μια κρίσιμη απάντηση σε αυτή την ετερογένεια. Στοχεύει στην άρση των εμποδίων στη μάθηση και τη συμμετοχή, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές, ιδίως εκείνοι που μπορεί να περιθωριοποιούνται λόγω των διαφορών τους, έχουν ίσες ευκαιρίες να επιτύχουν σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το ήθος της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς βασίζεται στην αρχή της υιοθέτησης της διαφορετικότητας ως δύναμη και όχι ως πρόκληση. Υποστηρίζοντας περιβάλλοντα όπου οι διαφορές εκτιμώνται και οι στρατηγικές μάθησης προσαρμόζονται ώστε να ανταποκρίνονται στις ποικίλες ανάγκες, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς επιδιώκει να ενισχύσει την αίσθηση του ανήκειν και της επιτυχίας μεταξύ όλων των μαθητών. Αυτή η προσέγγιση όχι μόνο βελτιώνει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα αλλά προωθεί επίσης μια κουλτούρα αποδοχής και κατανόησης, προετοιμάζοντας τους μαθητές για έναν ποικιλόμορφο κόσμο εκτός της σχολικής αίθουσας (Zhang, 2019).

Τα γλωσσικά εμπόδια αποτελούν ένα σημαντικό εμπόδιο για την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών και των μαθητριών που δεν είναι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας διδασκαλίας. Η έλλειψη επάρκειας στη γλώσσα μπορεί να τους δυσκολεύει στην κατανόηση του διδακτικού υλικού και στην επικοινωνία με τους συμμαθητές τους, καθώς και στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλότερους βαθμούς, αλλά και σε υψηλότερα ποσοστά αποχώρησης από το σχολείο.

Για να αντιμετωπιστούν αυτά τα προβλήματα, τα σχολεία πρέπει να εξασφαλίζουν την παροχή αποτελεσματικής γλωσσικής υποστήριξης σε αυτά τα παιδιά. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας για τη γλώσσα, παράλληλη χρήση γλωσσικών πόρων και μέσων εκμάθησης, καθώς και υποστήριξη από ειδικούς εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, η προώθηση της πολυγλωσσίας και η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την αμοιβαία κατανόηση και τη

συμμετοχή όλων των μαθητών μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών και στην ενίσχυση της σχολικής τους επιτυχίας. (Wilczewski & Alon, 2023).

Οι πολιτισμικές διαφορές μπορούν επίσης να επηρεάσουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, ορισμένοι πολιτισμοί δίνουν μεγάλη αξία στην εκπαίδευση, ενώ άλλοι όχι. Τα σχολεία πρέπει να είναι πολιτιστικά ευαίσθητα και χωρίς αποκλεισμούς, αναγνωρίζοντας και εκτιμώντας τη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού τους (Giorgetti et al., 2017).

Το μαθητικό δυναμικό που ανήκει σε μειονοτικές ομάδες συχνά αντιμετωπίζει συστημικά εμπόδια στην εκπαίδευση. Αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν χαμηλότερες προσδοκίες, δυσκολότερη πρόσβαση σε εκπαιδευτικό προσωπικό που μπορεί να ανταπεξέλθει με επιτυχία στις ανάγκες αυτών των παιδιών και λιγότερους εκπαιδευτικούς πόρους (Lorenz, 2021; Pierszalowski et al., 2021). Οι διακρίσεις και οι προκαταλήψεις, τόσο φανερές όσο και λεπτές, μπορούν επίσης να επηρεάσουν αρνητικά την εκπαιδευτική εμπειρία και τα αποτελέσματά τους. Για παράδειγμα, οι μαθητές φυλετικών και εθνοτικών μειονοτήτων συχνά φοιτούν σε σχολεία με ανεπαρκείς πόρους και είναι λιγότερο πιθανό να έχουν πρόσβαση σε υψηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης (Bushnell, 2021).

Η ομάδα των μαθητών και μαθητριών με αναπηρία αντιπροσωπεύει έναν ιδιαίτερα ευαίσθητο τομέα στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπου οι ανισότητες και οι δυσκολίες επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι εμφανείς. Πέρα από την ανάγκη για πρόσβαση στις κτηριακές υποδομές που να είναι προσβάσιμες για όλους, τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν μια πληθώρα προκλήσεων, οι οποίες διαφέρουν ανάλογα με τη φύση της αναπηρίας τους και τις ατομικές τους ανάγκες.

Συγκεκριμένα, τα παιδιά με αναπηρία ενδέχεται να αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην κινητικότητα, στην όραση, στην ακοή, ή σε άλλους τομείς της λειτουργικότητας του σώματος τους. Αυτές οι προκλήσεις επηρεάζουν την ομαλή ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και απαιτούν εξειδικευμένες προσεγγίσεις και υποστήριξη από το σχολείο. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη χρήση ειδικών εκπαιδευτικών υλικών και εξοπλισμού, προσαρμογές στο πρόγραμμα σπουδών, καθώς και την παροχή ατομικής υποστήριξης από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς ή ειδικούς θεραπευτές. Συνεπώς, η αντιμετώπιση των μαθητών με αναπηρία απαιτεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που θα λαμβάνει υπόψη τις ατομικές ανάγκες και δυσκολίες κάθε μαθητή. (UNESCO, 2020b, 2023a).

Παρά τις υφιστάμενες νομικές ρυθμίσεις που έχουν ως στόχο τη διασφάλιση της ίσης πρόσβασης στην εκπαίδευση, πολλά σχολεία παραμένουν ακόμη ανεπαρκώς προσβάσιμα για τα παιδιά με αναπηρίες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανασφάλεια και τη δυσκολία στην αποτελεσματική εκπαίδευσή τους. Οι εκπαιδευτικοί, συνεπώς, αντιμετωπίζουν τη σημαντική πρόκληση να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους προσεγγίσεις προκειμένου να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυσκολίες αυτών των μαθητών και μαθητριών. Αυτό ενδέχεται να απαιτεί την εφαρμογή προηγμένων διδακτικών τεχνικών, τη χρήση ειδικών εκπαιδευτικών εργαλείων και τη συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς και θεραπευτές, προκειμένου να εξασφαλιστεί η βέλτιστη μάθηση και ανάπτυξη των μαθητών αυτών. Επιπλέον, η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προάγει την ανοικτότητα, την κατανόηση και την αλληλεγγύη μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική ενσωμάτωση και εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες (Kumar & Pandey, 2021).

Είναι αναγκαίο να αναπτυχθούν εξειδικευμένες παιδαγωγικές μέθοδοι και να υιοθετηθούν σύγχρονες τεχνολογίες που μπορούν να παρέχουν αποτελεσματική υποστήριξη στα παιδιά με αναπηρία. Αυτές οι προσαρμοσμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις αποτελούν ουσιώδες στοιχείο για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου τα παιδιά με αναπηρία μπορούν όχι μόνο να συμμετέχουν πλήρως στη μάθηση, αλλά και να αναπτύσσουν τις δικές τους ικανότητες, ταλέντα και δυνατότητες. Μέσω της εφαρμογής αυτών των προσαρμοσμένων παιδαγωγικών μεθόδων και της χρήσης σύγχρονων τεχνολογιών, μπορούμε να διασφαλίσουμε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες με αναπηρία θα έχουν ίσες ευκαιρίες για ανάπτυξη και επιτυχία στο εκπαιδευτικό τους ταξίδι. Μόνον έτσι μπορούμε να διασφαλίσουμε ότι κάθε παιδί θα έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει το πλήρες δυναμικό του και να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς του στόχους. Ωστόσο, απαιτείται συνεχής έρευνα και ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων και εκπαιδευτικών εργαλείων, καθώς και η διαρκής επαγρύπνηση για την αναβάθμιση των υπάρχοντων πρακτικών, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις και να ενισχυθούν οι ευκαιρίες για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες. (Herodotou et al., 2019; Olakanmi et al., 2020).

Οι ανισότητες στον τομέα της εκπαίδευσης, που συχνά πηγάζουν από την πολυπολιτισμικότητα, την ύπαρξη μειονοτικών ομάδων και τις αναπηρίες, αντιπροσωπεύουν ένα σύνθετο πρόβλημα με σημαντικές επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτές οι ανισότητες, εκτός από το ότι διακυβεύουν την αρχή της δίκαιης πρόσβασης στην εκπαίδευση, περιορίζουν σημαντικά τις δυνατότητες ανάπτυξης και

προόδου των ατόμων και των κοινωνιών τους. Η αντιμετώπισή τους απαιτεί στρατηγικές που θα εστιάζουν σε βαθιές και συστημικές αλλαγές. Οι πολιτικοί φορείς πρέπει να αναλάβουν την ευθύνη να εξασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες θα έχουν πρόσβαση σε πλήρως εξοπλισμένους εκπαιδευτικούς πόρους και θα απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη. Μόνο με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουμε να καταστήσουμε την εκπαίδευση πραγματικά προσβάσιμη και αποδοτική για κάθε μαθητή και μαθήτρια, εξασφαλίζοντας έτσι ένα δίκαιο και ισότιμο εκπαιδευτικό περιβάλλον. (Moreu et al., 2021).

Μέσω της προώθησης της ισότητας στον τομέα της εκπαίδευσης, μπορούμε να συμβάλουμε στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όπου κάθε μαθητής και μαθήτρια θα έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει πλήρως τις δυνατότητές τους, ανεξάρτητα από το υπόβαθρο ή τις περιστάσεις που αντιμετωπίζουν. Αυτό το πρότυπο δεν αφορά μόνο την κοινωνική δικαιοσύνη, αλλά είναι επίσης ένα κρίσιμο βήμα προς την επίτευξη της βιώσιμης ανάπτυξης και την προαγωγή της ειρήνης. Η διασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση δεν αφορά μόνο την αντιμετώπιση των ανισοτήτων, αλλά επίσης την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και την προαγωγή της αλληλεγγύης μεταξύ των μελών της κοινότητας εκπαίδευσης. Μέσω αυτής της διαδικασίας, ολόκληρος ο μαθητικός πληθυσμός θα μπορέσει να αναπτύξει το δυναμικό του και να συμβάλει στη δημιουργία ενός καλύτερου και πιο αλληλέγγυου κόσμου. (UNESCO, 2020a).

Η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί ένα παιδαγωγικό παράδειγμα που υποστηρίζεται από ένα θεωρητικό και επιστημονικό πλαίσιο το οποίο επιδιώκει να υπερβεί τους συμβατικούς περιορισμούς στη διδασκαλία και τη μάθηση. Η προσέγγιση αυτή αναγνωρίζει την ποικιλομορφία που ενυπάρχει στην ανθρώπινη υπόσταση, υιοθετώντας την ιδέα ότι κάθε άτομο, με τα μοναδικά του χαρακτηριστικά, έχει το αναφαίρετο δικαίωμα πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς αποκαλύπτεται ως μια δυναμική, συστηματική και προσαρμοστική διαδικασία που στοχεύει στον εντοπισμό, την κατανόηση και την ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (Kefallinou et al., 2020).

Σε εννοιολογικό επίπεδο, η ενταξιακή εκπαίδευση εδράζεται στις αρχές της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, που αντικατοπτρίζονται σε διεθνή νομικά κείμενα όπως η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία. Αυτή η προσέγγιση είναι θεμελιωμένη σε παιδαγωγικές θεωρίες όπως ο

εποικοδομισμός, η θεωρία της ουσιαστικής μάθησης και η εκπαιδευτική ψυχολογία (Jacob & Olisaemeka, 2016). Σε αυτό το πλαίσιο, η ενταξιακή προσέγγιση αναζητά την ενσωμάτωση αυτών των θεμελιωδών αρχών σε μια εκπαιδευτική πρακτική που αντιλαμβάνεται και λαμβάνει υπόψη τη γνωστική, συναισθηματική και σωματική ποικιλομορφία των μαθητών. Αυτό προϋποθέτει μια συνεκτική προσέγγιση που ενσωματώνει πτυχές από την εκπαιδευτική ψυχολογία, και την επιστήμη της μάθησης, με στόχο την ανάπτυξη ευέλικτων προσεγγίσεων που να εξυπηρετούν τις ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε μαθητή.

Συνεπώς, η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι απλώς μια θεωρητική προσέγγιση, αλλά μια επιστημονική πρακτική που βασίζεται σε ευρεία ερευνητική βάση και ανταποκρίνεται στην πολυπλοκότητα της ανθρώπινης μάθησης και ανάπτυξης (Jacob & Olisaemeka, 2016; Leijen et al., 2021).

Η πρακτική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης είναι μια πολύπλευρη προσπάθεια που απαιτεί σημαντικές τροποποιήσεις σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος: μακρο, μεσο και μικρο. Αυτές οι αλλαγές είναι κρίσιμες για την προώθηση ενός περιβάλλοντος που να εξυπηρετεί τις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών, ενισχύοντας έτσι την εκπαιδευτική προσβασιμότητα και την ισότητα.

Σε μακροοικονομικό επίπεδο, η συνεκπαίδευση απαιτεί ισχυρά πλαίσια πολιτικής που υποστηρίζουν τη διαφορετικότητα και την ένταξη σε όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οι πολιτικές πρέπει να αντιμετωπίζουν ρητά την ανάγκη για ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και να παρέχουν σαφείς οδηγίες για την εφαρμογή τους. Η δέσμευση για τη συνεκπαίδευση σε επίπεδο πολιτικής θέτει μια εντολή που καθοδηγεί όλες τις άλλες εκπαιδευτικές πρακτικές και πρωτοβουλίες. Επιπλέον, υπάρχει ζωτική ανάγκη να αυξηθεί η ευαισθητοποίηση στην ευρύτερη κοινωνία σχετικά με τα οφέλη της συνεκπαίδευσης για να διασφαλιστεί η υποστήριξη και η κατανόηση της κοινότητας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω εκστρατειών δημόσιας εκπαίδευσης και συνεργασιών με κοινοτικούς οργανισμούς και μέσα ενημέρωσης. Η εργασία του Slee (2011) τονίζει τη σημασία της κυβερνητικής και θεσμικής δέσμευσης για πολιτικές χωρίς αποκλεισμούς ως ακρογωνιαίο λίθο για την επιτυχή εφαρμογή. Αυτό περιλαμβάνει τη νομοθεσία κατά των διακρίσεων, την κατανομή επαρκούς χρηματοδότησης για πρωτοβουλίες συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τη διασφάλιση ότι τα εκπαιδευτικά πρότυπα προάγουν τη διαφορετικότητα και τη συνεκπαίδευση.

Μετά τη μετάβαση στο μέσο επίπεδο, είναι απαραίτητες αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, στα σχολικά βιβλία, στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών και στις μεθόδους αξιολόγησης. Τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά βιβλία πρέπει να σχεδιάζονται έτσι ώστε να αντικατοπτρίζουν διαφορετικές προοπτικές και να καλύπτουν διάφορες μαθησιακές ανάγκες και στυλ. Αυτό περιλαμβάνει την ενσωμάτωση περιεχομένου χωρίς αποκλεισμούς που σέβεται και αντιπροσωπεύει διάφορα πολιτιστικά, γλωσσικά και κοινωνικά υπόβαθρα, όπως υποστήριξε ο Banks (2008) στη συζήτησή του για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι ένας άλλος κρίσιμος τομέας, ο οποίος απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να διαθέτουν τις δεξιότητες για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τη διαχείριση διαφορετικών τάξεων αποτελεσματικά. Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να περιλαμβάνουν εκπαίδευση σε θέματα πολιτισμικής ικανότητας, προσαρμοστικές μεθόδους διδασκαλίας και χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών. Οι στρατηγικές αξιολόγησης πρέπει επίσης να προσαρμοστούν ώστε να είναι πιο περιεκτικές, προσφέροντας πολλαπλές μορφές και επιλογές για την προσαρμογή διαφορετικών μαθησιακών ικανοτήτων και στυλ, όπως προτείνουν οι Florian και Black-Hawkins (2011).

Τέλος, σε μικροεπίπεδο, η εστίαση μετατοπίζεται στις πραγματικές σχολικές πρακτικές τόσο σε ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον όσο και σε επίπεδο τάξης. Τα σχολεία πρέπει να ενισχύσουν τη φυσική και ψηφιακή προσβασιμότητα για να διασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες, μπορούν να πλοηγούνται και να χρησιμοποιούν τις σχολικές εγκαταστάσεις και πόρους αποτελεσματικά (Barton, 2003). Αυτό περιλαμβάνει τη διαθεσιμότητα ράμπων, ανελκυστήρων και προσβάσιμων διαμορφώσεων τάξης, καθώς και ψηφιακών πόρων που είναι συμβατοί με υποστηρικτικές τεχνολογίες. Η ίδια η σχολική κουλτούρα πρέπει να εξελιχθεί για να υποστηρίξει μια φιλοσοφία χωρίς αποκλεισμούς, η οποία περιλαμβάνει τον επαναπροσδιορισμό των ρόλων των εκπαιδευτικών και της σχολικής ηγεσίας ώστε να είναι περισσότερο διευκολυντικός και υποστηρικτικός παρά καθαρά κατευθυντικός. Στην τάξη, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική αποκτά πρωταρχική σημασία. Αυτό περιλαμβάνει τη χρήση διαφόρων μεθόδων και υλικών διδασκαλίας για την κάλυψη του φάσματος των μαθησιακών προτιμήσεων και αναγκών που συναντώνται σε ένα διαφορετικό σώμα μαθητών. Η πρακτική της ύπαρξης δύο δασκάλων στην τάξη, εκ των οποίων ο ένας μπορεί να ειδικεύεται στην ειδική αγωγή, μπορεί να υποστηρίξει περαιτέρω αυτήν την

προσέγγιση παρέχοντας πιο εξατομικευμένη προσοχή και υποστήριξη. Η ευελιξία στη διδασκαλία και στο πρόγραμμα σπουδών είναι απαραίτητη για να προσαρμόζεται ο ρυθμός και το στυλ που είναι κατάλληλο για διαφορετικούς μαθητές, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να ασχοληθούν ουσιαστικά με το περιεχόμενο.

Σε πρακτικό επίπεδο, η προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού και η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης αποτελούν κρίσιμα στοιχεία. Αυτό σημαίνει την ανάπτυξη προσεγμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που λαμβάνουν υπόψη τις ειδικές ανάγκες κάθε μαθητή και προωθούν την επιτυχία τους. Με την παροχή εξειδικευμένης στήριξης σε κάθε μαθητή σύμφωνα με τις ανάγκες του, η εκπαίδευση γίνεται πιο προσιτή και αποτελεσματική.

Επιπλέον, η δημιουργία προσβάσιμων μαθησιακών περιβαλλόντων είναι ουσιώδους σημασίας. Αυτό συμβάλλει στη διασφάλιση ότι κάθε μαθητής έχει ίσες ευκαιρίες πρόσβασης και συμμετοχής στη μάθηση, ανεξάρτητα από τις ενδεχόμενες φυσικές ή κοινωνικές του περιορισμένες δυνατότητες (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2023).

Ειδικά σε σχέση με την παιδαγωγική πράξη η βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με μια ευρεία γκάμα εκπαιδευτικών μεθόδων και πρακτικών που μπορούν να προσαρμοστούν ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Η διαφοροποίηση του διδακτικού περιεχομένου και η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης είναι θεμελιώδεις πτυχές αυτής της προσέγγισης. Επιπλέον, η συνεργασία με τους γονείς και άλλους εκπαιδευτικούς είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που υποστηρίζει την εκμάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών ανεξαρτήτως των διαφορών τους. Συνολικά, η αντιμετώπιση της μαθητικής ετερογένειας απαιτεί ολοκληρωμένη προσέγγιση και διαρκή δέσμευση για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας κάθε μαθητή. (Ζώνιου-Σιδέρη et al., 2020).

Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να αναπτύξουν και να υιοθετήσουν ευέλικτες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που να είναι ικανές να προσαρμοστούν στις μοναδικές ανάγκες κάθε μαθητή. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη διαφοροποίηση του διδακτικού υλικού, τη χρήση διαφορετικών διδακτικών μεθόδων και εργαλείων, καθώς και την ανάπτυξη ατομικών σχεδίων μάθησης για κάθε μαθητή (Kärner et al., 2021).

Επιπλέον, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να είναι προετοιμασμένοι για την αντιμετώπιση ποικίλων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών όπως η δυσλεξία, οι

μαθησιακές δυσκολίες, Επιπλέον, η συνεργασία με ειδικούς όπως ψυχολόγους, λογοθεραπευτές και ειδικούς εκπαιδευτικούς μπορεί να είναι απαραίτητη για την παροχή αποτελεσματικής υποστήριξης σε μαθητές με ειδικές ανάγκες (Σούλης et al., 2020).

Είναι επιβεβλημένο οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν όχι μόνο τις απαραίτητες γνώσεις αλλά και τις απαραίτητες δεξιότητες για να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε αυτήν την ετερογένεια. Αναγνωρίζοντας και κατανοώντας τις διαφορές των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν εξατομικευμένες προσεγγίσεις που θα προάγουν την ισότητα και θα ενισχύουν την εκπαιδευτική εμπειρία για όλους τους μαθητές (Clavijo Castillo & Bautista-Cerro, 2019).

Επιπλέον, η ετερογένεια μπορεί να προκαλέσει προκλήσεις στους εκπαιδευτικούς, καθώς πρέπει να είναι ευέλικτοι και να υιοθετούν προσαρμοσμένες προσεγγίσεις για την αποτελεσματική διδασκαλία όλων των μαθητών (Moreu et al., 2021).

Επομένως, είναι ζωτικής σημασίας να αναγνωριστούν και να διερευνηθούν οι διαφορετικές πτυχές της μαθητικής ετερογένειας, καθώς αυτό θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν με περισσότερη αποτελεσματικότητα τις ανισότητες και να δημιουργούν εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν την ισότητα και τη δικαιοσύνη. Υπό αυτή την έννοια, η αντιμετώπιση της μαθητικής ετερογένειας απαιτεί συνεχή προσαρμογή και δημιουργικότητα από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να εξασφαλίσουν ότι κάθε μαθητής έχει ίσες ευκαιρίες να αναπτύξει το δικό του εκπαιδευτικό δυναμικό. (Keller et al., 2023).

Η αντιμετώπιση της μαθητικής ετερογένειας απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο την κατανόηση των διαφορετικών αναγκών και ικανοτήτων των μαθητών, αλλά και την ικανότητα προσαρμογής της διδακτικής τους προσέγγισης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν ποικίλα εκπαιδευτικά εργαλεία και πόρους, ώστε να μπορούν να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους σε διάφορα επίπεδα και στυλ μάθησης (Kärner et al., 2021).

Στην προσπάθεια για τη δημιουργία ενός ενθαρρυντικού και ανοικτού περιβάλλοντος στην τάξη, η σημασία της προώθησης της συνεργασίας και της αμοιβαίας κατανόησης δεν μπορεί να υποτιμηθεί. Η ενίσχυση του αισθήματος κοινότητας μεταξύ των μαθητών και μαθητριών αποτελεί θεμέλιο πυλώνα για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προωθεί την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, έχουν τον ρόλο να καθοδηγούν και να

παρακινούν τους μαθητές να συνεργάζονται, να μοιράζονται ιδέες και να αναπτύσσουν αμοιβαία κατανόηση (Herodotou et al., 2019).

Επιπλέον, η συνεχής παρακολούθηση για την ανίχνευση πιθανών ανισοτήτων αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την εξάλειψη των δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Η πρόωρη εγκατάλειψη της σχολικής διαδικασίας μπορεί να αποτελούν ένδειξη προβλημάτων που απαιτούν άμεση παρέμβαση. Η λήψη κατάλληλων μέτρων, όπως επιπλέον υποστήριξη ή προσαρμοσμένες μεθόδους διδασκαλίας, διασφαλίζει ότι κανένας μαθητής δεν αφήνεται πίσω και ότι όλοι έχουν ίσες ευκαιρίες για εκπαίδευση (Suberviola, 2021).

Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί ενεργά συμβάλλουν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που δεν ενθαρρύνει μόνο την ακαδημαϊκή ανάπτυξη, αλλά επίσης προάγει την ισότητα και την προσβασιμότητα σε όλα τα επίπεδα του μαθητικού δυναμικού. Η μέχρι εδώ γνώση μας δείχνει ξεκάθαρα πως η δράση των εκπαιδευτικών διαμορφώνει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που είναι όχι μόνο δίκαιο, αλλά και ενδιαφέρον, καθώς ενισχύει την εκπαιδευτική εμπειρία για όλους. (Grimm et al., 2023). Τέλος, στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ένα περιβάλλον μαθητικής ετερογένειας πρέπει να είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που να ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση κάθε μαθητή και μαθήτριας, ενθαρρύνοντάς τους να ανακαλύπτουν και να αναπτύσσουν τις ιδιαίτερες δυνατότητές τους. Μέσω αυτής της διαδικασίας, το σχολείο μπορεί να γίνει ένας χώρος που προωθεί όχι μόνο την απόκτηση γνώσεων, αλλά και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των αξιών που θα εξοπλίσουν το μαθητικό πληθυσμό με τα απαραίτητα εφόδια για την προσωπική και επαγγελματική τους επιτυχία (Peixoto & Almeida, 2010).

Η ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στη διαδικασία της εκπαίδευσης αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για την προώθηση της ενταξιακής προσέγγισης στην εκπαίδευση. Η χρήση εκπαιδευτικών τεχνολογικών εργαλείων ανοίγει νέους ορίζοντες στη διαδικασία μάθησης, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν την εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τις ανάγκες και τις προτιμήσεις κάθε μαθητή (Jacob & Olisaemeka, 2016).

Μια προσέγγιση που βασίζεται σε εκπαιδευτικές τεχνολογίες επιτρέπει τη διαφοροποίηση της μάθησης, καθώς οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση σε προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό υλικό και εργαλεία που αντιστοιχούν στις εκάστοτε

ανάγκες τους. Αυτό ενισχύει την αυτονομία και την αυτοπεποίθηση των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα προωθεί μια πιο ουσιαστική εκπαιδευτική εμπειρία.

Επιπλέον, η εκπαιδευτική τεχνολογία παρέχει εργαλεία για την παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης σε κάθε μαθητή, εξετάζοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες του καθενός και προσφέροντας εκπαιδευτικό υλικό και δραστηριότητες που ανταποκρίνονται σε αυτές. Μέσω αυτής της διαδικασίας, η εκπαίδευση γίνεται πιο προσβάσιμη και αποτελεσματική, ενισχύοντας την ικανότητα όλων των μαθητών να συμμετέχουν πλήρως στη μάθηση και να επιτυγχάνουν τους εκπαιδευτικούς στόχους τους. (Armstrong et al., 2011).

Η ενταξιακή εκπαίδευση αντιπροσωπεύει ένα παράδειγμα μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο την ανταπόκριση στις πολυμορφικές ανάγκες των μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο, προάγει την ανάπτυξη μιας πλουραλιστικής εκπαιδευτικής πρακτικής που αντιλαμβάνεται και αναγνωρίζει την κοινωνική και πολιτισμική διαφορετικότητα ως εμπλουτιστικό στοιχείο. Η προσέγγιση αυτή υπογραμμίζει τη σημασία της προώθησης της ευαισθητοποίησης και της ενσυναίσθησης στην εκπαιδευτική κοινότητα, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον που αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα με σεβασμό και εκτίμηση (Valiandes, 2015).

Μέσω της ενταξιακής εκπαίδευσης, ενθαρρύνεται η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που αποδέχεται την ποικιλομορφία και επιδιώκει την ισότητα των ευκαιριών. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω προηγμένων εκπαιδευτικών πρακτικών, όπως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η προσαρμογή του περιεχομένου στις ανάγκες κάθε μαθητή. Επιπρόσθετα, η ενταξιακή εκπαίδευση διευκολύνει την ανάπτυξη μηχανισμών αξιολόγησης που λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές δεξιότητες και τις ποικίλες ανάγκες των μαθητών (Βλάχου, 2018).

2.3 ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Η Αμερικανίδα εκπαιδευτικός Carol Tomlinson (2001), μια από τις πιο γνωστές ερευνήτριες στον τομέα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αναφέρει ότι «μια διαφοροποιημένη τάξη παρέχει ποικίλες οδούς για την απόκτηση περιεχομένου, την επεξεργασία ή την κατανόηση ιδεών και την παραγωγή προϊόντων, έτσι ώστε κάθε μαθητής να μπορεί να μάθει αποτελεσματικά». Για να επιτευχθεί αυτό, αναφέρει ότι είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε τις μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή.

Επομένως, η μεθοδολογία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δέχεται την παραδοχή ότι ο εκπαιδευτικός γνωρίζει σε βάθος τους μαθητές του και χρησιμοποιεί αυτή τη γνώση για να παρέχει στην τάξη την ευρύτερη δυνατή ποικιλία εργαλείων και στρατηγικών που καλύπτουν την ποικιλομορφία της ομάδας, χωρίς να χρειάζεται να αναθέτει ατομική εργασία σε κάθε μαθητή και να τον βάζει να εργάζεται απομονωμένος.

Σήμερα, για να θεωρηθεί μια τάξη πραγματικά διαφοροποιημένη, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να πληρούν ορισμένες προϋποθέσεις. Για παράδειγμα, να γνωρίζουν ότι δεν μαθαίνουν όλοι οι μαθητές με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή δεν ακολουθούν όλοι την ίδια πορεία για να επιτύχουν την αναμενόμενη μάθηση. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί, στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, έχουν την ευθύνη να γνωρίζουν τους μαθητές τους και πρέπει να είναι σε θέση να παρέχουν διαφορετικές μεθόδους ή διαδρομές προς τη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην κατανοούν πλήρως την έννοια της διαφοροποίησης στη διδασκαλία. (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020). Ορισμένοι εκ των εκπαιδευτικών ερμηνεύουν τη διαφοροποίηση ως τη χρήση διαφορετικών μεθόδων για διαφορετικούς μαθητές, ενώ άλλοι την αντιλαμβάνονται ως μια διαδικασία που μειώνει τις προσδοκώμενες επιδόσεις του μαθήματος για να εξυπηρετήσει τους «αδύναμους» μαθητές (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2020). Με βάση αυτήν τη λογική, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική συχνά περιγράφεται ως μια «προσαρμοσμένη στον μαθητή μορφή παιδαγωγικής», η οποία επικεντρώνεται στις ίδιες τις διαδικασίες της μάθησης, δηλαδή στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν οι διαφορετικοί μαθητές. Ωστόσο, μια τέτοια προσέγγιση δεν σημαίνει απαραίτητα τη δημιουργία εξατομικευμένων προγραμμάτων εργασίας για κάθε μαθητή μέσα στην τάξη, καθώς αυτό δεν θα ήταν ούτε ρεαλιστικό ούτε συμβαδίζει με τον στόχο της ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη et al., 2020).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει το περιεχόμενο, την ανάπτυξη της διαδικασίας και το τελικό προϊόν της μαθησιακής διαδικασίας μέσω των ενδιαφερόντων, των ικανοτήτων ή του μαθησιακού προφίλ του μαθητή. Το περιεχόμενο περιλαμβάνει τις πληροφορίες που πρέπει να κατακτήσει ο μαθητής, τις έννοιες που πρέπει να κατανοήσει και τις δεξιότητες που θα αναπτύξει σε ένα συγκεκριμένο μάθημα. Από την άλλη πλευρά, η διαδικασία αναφέρεται σε όλες εκείνες τις απαραίτητες δραστηριότητες που αποτελούν μέρος της διδακτικής και μέσω των οποίων ο μαθητής θα οικειοποιηθεί τη γνώση. Τέλος, το προϊόν είναι ο

τρόπος με τον οποίο ο μαθητής δείχνει τι γνώση έχει κατακτήσει σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα (Κακανά, 2020).

Σύμφωνα με την Tomlinson (2001), οι διαφοροποιημένες τάξεις λειτουργούν με βάση την παραδοχή ότι οι μαθησιακές εμπειρίες είναι πιο αποτελεσματικές όταν είναι ελκυστικές και ενδιαφέρουσες. Ως εκ τούτου, ένας από τους πυλώνες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η διδασκαλία με βάση το ενδιαφέρον, η οποία έχει δύο στόχους. Αφενός, να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχει ένα κοινό σημείο μεταξύ του σχολείου και της δικής τους επιθυμίας για μάθηση, καταδεικνύοντας τη διασύνδεση μεταξύ όλων των μορφών μάθησης, χρησιμοποιώντας ιδέες και δεξιότητες που οι μαθητές ήδη κατέχουν για να τις γεφυρώσουν με νέες δεξιότητες ή με δεξιότητες που τους είναι λιγότερο οικείες. Και από την άλλη πλευρά, να αυξήσει και να εντείνει τα κίνητρα των μαθητών προς τη μάθηση (Κακανά, 2020).

Η Tomlinson (2008) αναφέρει επίσης ότι δύο ισχυρά και αλληλένδετα κίνητρα είναι τα ενδιαφέροντα των μαθητών και η επιλογή διδακτικής μεθόδου. Εάν ο μαθητής εκφράζει περιέργεια και ενδιαφέρον για ένα συγκεκριμένο θέμα, είναι πιο πιθανό να επιτύχει στην εκμάθηση του περιεχομένου του μαθήματος. Ομοίως, αν αισθάνεται ότι μπορεί να επιλέξει τον τρόπο μάθησης, θα αισθανθεί ενδυναμωμένος και θα αποκτήσει ξεκάθαρα κίνητρα για τη μάθηση.

Διαφοροποίηση στο προφίλ του μαθητή:

- Ικανότητες του μαθητή: Οι ικανότητες εκφράζουν την επάρκεια ενός μαθητή σε συγκεκριμένες γνώσεις ή δεξιότητες. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι ικανότητες ενός μαθητή μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με το μάθημα ή ακόμη και εντός του ίδιου μαθήματος, και γι' αυτό το λόγο αποφεύγεται η διακριτική κατηγοριοποίησή τους σε παραδοσιακές κατηγορίες υψηλής, μέτριας και χαμηλής ικανότητας.
- Πολλαπλή νοημοσύνη: Οι μελέτες των τελευταίων δεκαετιών έχουν αναδείξει ότι η παραδοσιακή αντίληψη της νοημοσύνης, περιορισμένη στη μέτρηση του δείκτη νοημοσύνης, είναι παρωχημένη. Ο Howard Gardner (1983) υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη δεν μπορεί να περιοριστεί σε έναν δείκτη, αλλά αντιλαμβάνεται πολλαπλές μορφές νοημοσύνης, οι οποίες μπορούν να αναπτυχθούν σε κάθε άτομο. Ο Gardner (1983) προτείνει μια ταξινόμηση των νοημοσυνών, συμπεριλαμβανομένων της γλωσσικής-λεκτικής,

λογικομαθηματικής, οπτικοχωρικής, μουσικορυθμικής, κιναισθητικής-σωματικής, διαπροσωπικής, ενδοπροσωπικής και φυσιοκρατικής νοημοσύνης. Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ο Gardner (1983) προτείνει τη στρατηγική των «σημείων πρόσβασης» (entry points), η οποία προσαρμόζεται στις διάφορες μορφές νοημοσύνης που επικρατούν στους μαθητές για κάθε θέμα. Τα «σημεία πρόσβασης» αναφέρονται σε συγκεκριμένες προσεγγίσεις, δραστηριότητες ή εφαρμογές που μπορούν να ενεργοποιήσουν την κατανόηση και τη μάθηση ενός μαθητή με βάση το συγκεκριμένο στυλ νοημοσύνης που διαθέτει. Για παράδειγμα, ένα «σημείο πρόσβασης» για έναν μαθητή με έντονη μουσική νοημοσύνη θα μπορούσε να είναι η χρήση μουσικών οργάνων ή συνθέσεων κατά την εκμάθηση ενός θέματος. Γενικά, η ιδέα είναι να προσφερθούν ποικίλες προσεγγίσεις και εργαλεία διδασκαλίας, ώστε να δοθεί η δυνατότητα σε κάθε μαθητή να επιλέξει το στυλ που του ταιριάζει και να ενεργοποιήσει τη μάθησή του στο υψηλότερο επίπεδο (Vasile, 2011).

- **Μαθησιακά στυλ:** Τα μαθησιακά στυλ αποτελούν ένα πολύπλοκο φαινόμενο που εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των γενετικών, των νευρολογικών και των περιβαλλοντικών παραγόντων. Η προτίμηση για συγκεκριμένα μαθησιακά στυλ μπορεί να οφείλεται στη δομή και τη λειτουργία του εγκεφάλου, καθώς και στις προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες του ατόμου. Επιπλέον, η προσωπικότητα, οι προτιμήσεις και οι ανάγκες κάθε ατόμου επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του μαθησιακού του στυλ. Οι ερευνητές της εκπαιδευτικής ψυχολογίας έχουν εντοπίσει διάφορα μοντέλα για την περιγραφή των μαθησιακών στυλ, συμπεριλαμβανομένων των αναπαραστατικών προσεγγίσεων όπως το μοντέλο VARK (οπτικά, ακουστικά, αναγνωστικά και γραπτά και κιναισθητικά είδη μαθησιακού στυλ) (Subagja & Rubini, 2023). Πέρα από την αναγνώριση των μαθησιακών στυλ, είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πράξη. Η εξατομίκευση της διδασκαλίας και η διαφοροποίηση των μαθησιακών εμπειριών είναι κεντρικές αρχές που αναδεικνύουν τη σημασία της προσαρμογής της διδασκαλίας στις ανάγκες και τις προτιμήσεις κάθε μαθητή. Αυτή η προσέγγιση ενθαρρύνει την αποτελεσματικότερη εκμάθηση και συμβάλλει στη δημιουργία ενός

εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που είναι πιο φιλικό και ανοιχτό σε όλους τους μαθητές. (Πλατσίδου & Ζαγόρα, 2006).

Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικότατο να αναφερθούμε στους συγκεκριμένους στόχους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι οποίοι μπορούν να διακριθούν ως εξής:

- Προσαρμογή στις ατομικές ανάγκες στο πλαίσιο της συλλογικής μαθησιακής εμπειρίας: Να παρέχεται μάθηση που να είναι προσαρμοσμένη στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές στο επίπεδο κατανόησης, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα.
- Προώθηση της αυτονομίας και της αυτοεκτίμησης: Να ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να εργάζονται σε επίπεδο που νιώθουν άνετα και να αναπτύσσουν τις δικές τους μοναδικές δεξιότητες και ενδιαφέροντα.
- Ανάπτυξη της κοινωνικής διάστασης της μάθησης: Να ενθαρρύνεται η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, προωθώντας την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και την αμοιβαία μάθηση.
- Διατήρηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής: Να διασφαλίζεται ότι οι μαθητές διατηρούν το ενδιαφέρον και εμπλέκονται στη μάθηση μέσω της παροχής προκλήσεων που να τους ταιριάζουν.
- Ανάπτυξη της επίγνωσης των διαφορών: Να προωθείται η κατανόηση και αποδοχή των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους μαθαίνουν οι μαθητές και η αναγνώριση της πολυμορφίας στο πεδίο της μάθησης (Βλάχου, 2018).

Τέλος, δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί το συγκεκριμένο κεφάλαιο πριν αναφερθούν συγκεκριμένες στρατηγικές και μέθοδοι της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Fleming & Bonwill, 2019; Τσερμίδου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2020):

- Ομαδοποίηση και η συνεργατική μάθηση: Μέσω αυτής της προσέγγισης, οι μαθητές ομαδοποιούνται με βάση τις δεξιότητές τους, τα ενδιαφέροντά τους και το επίπεδο κατανόησής τους. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αλληλοεπιδρούν, να μαθαίνουν από τους συμμαθητές τους και να αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες.
- Προσαρμοσμένα υλικά και δραστηριότητες: Μέσω αυτής της μεθόδου, ο δάσκαλος προσαρμόζει το υλικό και τις δραστηριότητες στις ανάγκες και τα

ενδιαφέροντα των μαθητών. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη χρήση εναλλακτικών υλικών, προβλημάτων που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή των μαθητών ή εργασιών που αντικατοπτρίζουν διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας.

- Χρήση διαφόρων μεθόδων εκμάθησης: Χρησιμοποιώντας ποικίλες προσεγγίσεις και μεθόδους διδασκαλίας, όπως διαλέξεις, συζητήσεις, παιχνίδια ρόλων και προβλήματα, ο δάσκαλος δημιουργεί ένα πλούσιο περιβάλλον μάθησης που ενθαρρύνει τη συμμετοχή και την ενεργό μάθηση των μαθητών.
- Αξιολόγηση βάσει των επιμέρους αναγκών: Μέσω αυτής της προσέγγισης, οι δάσκαλοι αξιολογούν τους μαθητές βάσει των ατομικών τους αναγκών και δεξιοτήτων, χρησιμοποιώντας διάφορες μεθόδους αξιολόγησης όπως οι συζητήσεις, οι άμεση παρατήρηση και τα χαρτοφυλάκια επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή (portfolio). Αυτό επιτρέπει την παροχή επαρκούς υποστήριξης και ενθάρρυνσης σε κάθε μαθητή, προάγοντας τη συνολική τους μάθηση και ανάπτυξη.

Κλείνοντας, δουλεύοντας με διαφοροποιημένη διδασκαλία, είναι σημαντικό να αναδείξουμε τη σπουδαιότητα της ατομικής προσέγγισης στη μάθηση και τη διδασκαλία. Αυτή η προσέγγιση αναγνωρίζει τη μοναδικότητα κάθε μαθητή και την ανάγκη να του παρέχονται ευκαιρίες που να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές του δεξιότητες, ενδιαφέροντα και ανάγκες. Μέσω αυτής της προσέγγισης, η εκπαίδευση γίνεται πιο προσβάσιμη και ενδιαφέρουσα για όλους τους μαθητές, ενισχύοντας την ευκαιρία για επιτυχία και ανάπτυξη σε όλα τα επίπεδα. Λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα παραπάνω, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ένα ισχυρό εργαλείο που προωθεί την εκπαίδευση ως ένα διαρκές ταξίδι προς την ανάπτυξη και την επίτευξη του ατομικού δυναμικού κάθε μαθητή (Glatzel, 2017).

2.4 ΝΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η πορεία από την αρχική άρνηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση διαφόρων ανθρωπίνων ομάδων, όπως γυναικών, ατόμων με ειδικές ανάγκες, ατόμων διαφορετικών πολιτισμών, κοριτσιών και αγοριών, παιδιών εκτοπισμένων ή μεταναστών, έως την σημερινή κατάσταση, είναι μια διαδρομή που έχει σημαντικές πτυχές. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση αποτελεί θεμέλιο λίθο σε κάθε προοδευτική

κοινωνία, αναγνωρισμένο και προωθούμενο μέσω διεθνών συμφωνιών και διακηρύξεων.

Οι εκφάνσεις αυτού του δικαιώματος αναδεικνύονται σε διάφορες νομικές πράξεις και πολιτικές διακηρύξεις. Η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, μέσω του άρθρου 26, καθιστά σαφές ότι η εκπαίδευση έχει ως στόχο όχι μόνο την απόκτηση γνώσεων αλλά και την πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και την προαγωγή του σεβασμού προς τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ακόμα, η εκπαίδευση πρέπει να προωθεί την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία μεταξύ όλων των εθνών και ομάδων, ανεξαρτήτως εθνοτικής ή θρησκευτικής προέλευσης (UNESCO, 2021, 2023b)

Ωστόσο, παρά τις διακηρύξεις και τις δεσμεύσεις, η πραγματικότητα πολλές φορές απέχει από τις ιδανικές αυτές αρχές. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση παραμένει ανισόρροπη, με ορισμένες ομάδες να αντιμετωπίζουν δυσκολίες λόγω διακρίσεων ή κοινωνικοοικονομικών παραγόντων. Είναι επιτακτική η ανάγκη για περαιτέρω προσπάθειες προκειμένου να διασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση όλων στην εκπαίδευση, προωθώντας τη διαθεσιμότητα, την προσβασιμότητα, την αποδοχή και την προσαρμοστικότητα στα εκπαιδευτικά συστήματα (Clavijo Castillo & Bautista-Cerro, 2019).

Η εκπαίδευση αποτελεί κλειδί για την προαγωγή της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Μέσω της παιδείας μπορούν να αναπτυχθούν οι αξίες της ανοχής, της συνεργασίας και του σεβασμού προς τον άλλον. Μόνον έτσι μπορούμε να διασφαλίσουμε μια κοινωνία που θα έχει ως βάση την ισότητα και τη δικαιοσύνη, ενισχύοντας την ανάπτυξη όχι μόνον του ατόμου αλλά και της κοινότητας συνολικά (Clavijo Castillo & Bautista-Cerro, 2019).

Στην Ελλάδα, μέσα στα τελευταία τριάντα χρόνια, έχει θεσπιστεί μία σειρά από που αφορούν ή εμπεριέχουν εδάφια που αφορούν την ειδική αγωγή.

Ο πρώτος νόμος ειδικής αγωγής ψηφίστηκε τον Μάρτιο του 1981 με τίτλο *Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μεριμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων*. Αυτός ο νόμος περιλαμβάνει σημαντικές διατάξεις που αφορούν την προστασία και την προώθηση των δικαιωμάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες, καθώς και τη δημιουργία ειδικών προγραμμάτων και υπηρεσιών για την ενίσχυση της κοινωνικής τους ένταξης και ευημερίας.

Ο δεύτερος νόμος, με τίτλο *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, εκδόθηκε το 1985 και ενσωμάτωσε την Ειδική Αγωγή ως σημαντικό μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος. Με αυτόν τον νόμο, θεσπίζονται πλαίσια για την παροχή εξειδικευμένης εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές ανάγκες και για την εξασφάλιση ισότιμης πρόσβασης σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές.

Ο τρίτος νόμος χρονολογείται το 2000 και έχει τίτλο *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Εστιάζει στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συνοδεύεται από πολιτικές και μέτρα που αποσκοπούν στην προώθηση της πλήρους κοινωνικής τους ένταξης και αυτονομίας. Με αυτόν τον νόμο, δίνεται έμφαση στην εξατομικευμένη προσέγγιση και υποστήριξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε κάθε επίπεδο εκπαίδευσης.

Τέλος, ο τέταρτος νόμος, με τίτλο *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, που ψηφίστηκε το 2008, ενισχύει την προστασία των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία και των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προωθεί πολιτικές που ευνοούν την πλήρη και αποτελεσματική τους ένταξη στην κοινωνία (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

Είναι γεγονός πως η νομοθεσία περί εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία ή /και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ελλάδα είναι ένας τομέας που έχει εξελιχθεί σημαντικά με την πάροδο του χρόνου, αντικατοπτρίζοντας την ανάγκη για προστασία και προώθηση των δικαιωμάτων των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, παρόλα τα σημαντικά βήματα που έχουν γίνει στον τομέα της εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία ή /και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη χώρα μας, υπάρχουν ακόμη πολλές προκλήσεις και πτυχές που απαιτούν περαιτέρω έρευνα και προσοχή (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012):

- Ανάγκη για ενίσχυση εκπαιδευτικού προσωπικού: Η επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ειδικές ανάγκες, απαιτεί την ύπαρξη εκπαιδευτικού προσωπικού με εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες στον τομέα της ειδικής αγωγής.
- Ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης: Είναι αναγκαία η ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες και διδακτικές προσεγγίσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

- Ενίσχυση των υποδομών: Απαιτείται η συνεχής ενίσχυση των εκπαιδευτικών υποδομών με σκοπό την παροχή προσαρμοσμένων και προσβάσιμων χώρων και εκπαιδευτικού υλικού για την εκπαίδευση όλων των μαθητών.
- Προώθηση της έρευνας: Η έρευνα στον τομέα της ειδικής αγωγής πρέπει να ενισχυθεί, προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα τις ανάγκες και τις βέλτιστες πρακτικές για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες.
- Ενίσχυση της συνεργασίας: Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων, των ειδικών θεραπειών και άλλων επαγγελματιών πρέπει να ενισχυθεί προκειμένου να διασφαλιστεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Η ανάπτυξη ενός πλήρους και ολοκληρωμένου συστήματος εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί θεμέλιο λίθο για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση και την πλήρη ανάπτυξη των δυνατοτήτων κάθε ατόμου, ανεξαρτήτως των ιδιοτήτων του. Ένα τέτοιο σύστημα πρέπει να προσφέρει όχι μόνο την απαραίτητη ειδική προσοχή στις ατομικές ανάγκες και διαφοροτικότητες, αλλά και να παρέχει τα απαραίτητα εργαλεία και πόρους για τη μέγιστη ανάπτυξη και ενσωμάτωση του κάθε ατόμου στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Rodríguez & González, 2020).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Στη σύγχρονη εποχή, η ενταξιακή εκπαίδευση έχει εγείρει το ενδιαφέρον πολλών μελετητών. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να υιοθετήσουν ενταξιακές πρακτικές και να σταθούν αρωγοί στο πλευρό όλων των μαθητών. Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει τις στάσεις, τις απόψεις, αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση των ανισοτήτων και της μαθητικής ετερογένειας στο σύγχρονο σχολείο.

Οι επιμέρους στόχοι είναι να διερευνηθεί η στάση των εκπαιδευτικών για τις πολιτικές και τους τρόπους εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμα, η μελέτη επιδιώκει να καταγράψει τις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές, τις οποίες χρησιμοποιούν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της εκπαίδευσης μαθητών στη γενική τάξη, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις συγκεκριμένες σχολικές δομές και τις προτάσεις τους για το μέλλον.

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση και τη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας;
2. Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την υπάρχουσα ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία σε σχέση με την ενταξιακή εκπαίδευση;
3. Ποιες εμπειρίες έχουν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας σε επίπεδο σχολείου και παιδαγωγικής πράξης;

4. Ποια είναι τα βασικά οφέλη και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών στην τάξη τους;
5. Ποιες προτάσεις έχουν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της ενταξιακής εκπαίδευσης και τη βελτίωση της υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

Αυτά τα ερωτήματα καλύπτουν τις κύριες θεματικές ενότητες και είναι απαραίτητα για την πλήρη κατανόηση των απόψεων και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση.

3.3 Αναγκαιότητα και χρησιμότητα της έρευνας

Η σημασία της παρούσας μελέτης έγκειται στην ανάγκη γεφύρωσης των κενών μεταξύ της παιδαγωγικής πρακτικής και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν τους παράγοντες που είτε ενισχύουν είτε αναστέλλουν την ένταξη παιδιών με μαθητική ετερογένεια.

Επιπλέον, μέσω της ερευνητικής διαδικασίας, είναι κρίσιμο να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον όρο μαθητική ετερογένεια, ποιοι είναι οι στόχοι της ενταξιακής εκπαίδευσης σύμφωνα με αυτούς και με ποιους τρόπους οι ίδιοι προσπαθούν να εντάξουν όλους τους μαθητές/τριές τους χωρίς διακρίσεις, καθώς και να παρουσιάσουν τις προτάσεις τους για το μέλλον. Τέλος, η μελέτη είναι αναγκαία, καθώς υπάρχει έλλειψη ερευνών στην Ελλάδα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον θεσμό της ένταξης στις γενικές τάξεις.

3.4 Θεωρητικό μεθοδολογικό πλαίσιο

Κατά την εκπόνηση της παρούσας μελέτης και την ανάλυση των αποτελεσμάτων της, η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου κρίθηκε αναγκαία λόγω της πολυπλοκότητας των ερευνητικών ερωτημάτων. Αυτά δεν αφορούν «μετρήσιμα» μεγέθη, αλλά την ερμηνεία της πραγματικότητας όπως την αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες (Robson, 2007). Στην ποιοτική έρευνα, ο ερευνητής παίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς οι προσωπικές του αξίες, εμπειρίες, προσδοκίες και

πεποιθήσεις επηρεάζουν τη διαδικασία, αντίθετα με την ποσοτική έρευνα, όπου ο ερευνητής θεωρείται ουδέτερος και αντικειμενικός παρατηρητής. Ο ερευνητής λαμβάνει υπόψη του τη δική του υποκειμενικότητα καθώς και αυτή των συμμετεχόντων, αναγνωρίζοντας ότι οι προσωπικές τους αντιλήψεις και στάσεις επηρεάζουν την ανάλυση των δεδομένων και τα συμπεράσματα της έρευνας. Οι συμμετέχοντες θεωρούνται συνεργάτες στη διαδικασία, αντί για «αντικείμενα» από τα οποία εξάγονται δεδομένα με τη χρήση τεχνικών, και δεν χειραγωγούνται από τον ερευνητή. Αντιθέτως, δίνεται έμφαση στην ανάδειξη των απόψεων τους και στη συνεργασία για την απόκτηση γνώσης και δικαιοσύνης (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Επομένως, η ποιοτική μεθοδολογία είναι ιδανική για την κατανόηση των εμπειριών των συμμετεχόντων, των αλληλεπιδράσεων τους και των υποκειμενικών τους νοημάτων στο πλαίσιο του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου του εκπαιδευτικού συστήματος. Βασίζεται στην ιδέα ότι δεν υπάρχει μία μοναδική αντικειμενική αλήθεια, αλλά πολλές που συνυπάρχουν και σχετίζονται με το υπό μελέτη θέμα.

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε η συνέντευξη, ένα σημαντικό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας. Η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να θέσει στους συμμετέχοντες ένα ευρύ φάσμα ερωτήσεων σχετικά με τα θέματα που τους απασχολούν. Με βάση τις απαντήσεις που θα λάβει, ο ερευνητής θα προσπαθήσει να τις κατηγοριοποιήσει και να εξάγει συμπεράσματα για το φαινόμενο που ερευνά (Τσιώλης, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, στην εργασία αυτή έγινε χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης. Αυτός ο τύπος συνέντευξης επιτρέπει κάποια ευελιξία στη σειρά των ερωτήσεων και την προσαρμογή του περιεχομένου τους. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα να υποβληθούν διευκρινιστικές ερωτήσεις από τον συνεντευκτή, ώστε να διασφαλιστεί η πλήρης κατανόηση του θέματος που εξετάζεται και να επιτευχθεί βαθύτερη και πιο ειλικρινής επικοινωνία. Τα χαρακτηριστικά αυτά κρίθηκαν πολύ σημαντικά και απαραίτητα στην παρούσα έρευνα για την άντληση εκτενών και επακριβών αφηγημάτων από τους συνεντευξιζόμενους (Τσιώλης, 2014).

Ουσιαστικά, ο σχεδιασμός της ποιοτικής έρευνας είναι ευέλικτος και όχι τόσο αυστηρά δομημένος (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Παρά τις χρονικές απαιτήσεις και τις απαιτήσεις που συνοδεύουν τη διεξαγωγή της, η συνέντευξη αποτελεί μια

ενδιαφέρουσα μέθοδο που επιτρέπει την εξερεύνηση της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης ύπαρξης και εμπειρίας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Ωστόσο, η ποιοτική έρευνα παρουσιάζει και ορισμένα μειονεκτήματα, όπως οι περιορισμένες δυνατότητες γενίκευσης και σύγκρισης, το υποκειμενικό στοιχείο που εμπριέχεται σε κάποιο βαθμό, η επίδραση του ερευνητή στα χαρακτηριστικά του υπό μελέτη φαινομένου, καθώς και το γεγονός ότι συνήθως περιλαμβάνει μικρά δείγματα (Ιωσηφίδης, 2003). Όλα αυτά λήφθηκαν υπόψη στον μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας καθώς και στη διατύπωση των περιορισμών της.

Άμεση συμβατή με τον μεθοδολογικό σχεδιασμό υπήρξε επίσης και η επιλογή της μεθόδου ανάλυσης των ευρημάτων της παρούσας έρευνας. Για την επεξεργασία και την ερμηνεία των ευρημάτων αξιοποιήθηκαν οι αρχές της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου, η οποία είναι μια ευέλικτη μέθοδος που χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα. Η προστιθέμενη αξία της εν λόγω μεθόδου έγκειται στο ότι είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τους μελετητές, καθώς προσφέρει έναν ολοκληρωμένο τρόπο διαχείρισης των ερευνητικών ευρημάτων καθώς και σημαντική "θεωρητική ελευθερία" ή "ευελιξία" ως προς τη διενέργεια ερμηνειών. (Clarke, Braun & Hayfield, 2015).

3.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

3.5.1. Συγκρότηση οδηγού συνέντευξης

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω η μέθοδος της συνέντευξης επιλέχθηκε βάσει της συμβατότητάς της με το περιεχόμενο και το ζητούμενο του θέματος της έρευνας. Συγκεκριμένα, καθώς η έρευνα επικεντρώνεται στη διερεύνηση απόψεων και εμπειριών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε γενικά σχολεία, η ποιοτική συνέντευξη κρίθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος συλλογής και παραγωγής ποιοτικού υλικού και πληροφοριών. Η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη, θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις απόψεις, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις ενός ατόμου για ένα συγκεκριμένο θέμα, επιτρέποντας μεγαλύτερη ευελιξία (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Ο οδηγός συνέντευξης που δημιουργήθηκε για την ημιδομημένη συνέντευξη στη συγκεκριμένη έρευνα αναλύεται παρακάτω. Ακολουθεί ένα περίγραμμα της διαδικασίας και των θεματικών αξόνων του οδηγού:

Συγκρότηση Οδηγού Συνέντευξης

1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά:

- Ειδικότητα
- Χρόνια προϋπηρεσίας
- Επαφή με μαθητές με ετερογενή χαρακτηριστικά

2. Θεματικοί Άξονες:

- **Πρώτος Θεματικός Άξονας:** Απόψεις σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση και τη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας.
- **Δεύτερος Θεματικός Άξονας:** Απόψεις σχετικά με την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία σε σχέση με την ενταξιακή εκπαίδευση.
- **Τρίτος Θεματικός Άξονας:** Εμπειρίες συνεντευξιαζόμενων στη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας σε επίπεδο σχολείου και παιδαγωγικής πράξης.
- **Τέταρτος Θεματικός Άξονας:** Κριτική αποτίμηση.

Διεξαγωγή Πιλοτικής Συνέντευξης

Πραγματοποιήθηκε πιλοτική συνέντευξη με εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση της καταλληλότητας των ερωτήσεων. Οι παρατηρήσεις που προέκυψαν από αυτή τη διαδικασία οδήγησαν σε διευκρινίσεις και προσαρμογές των ερωτήσεων ώστε να είναι κατανοητές και συνεκτικές.

Στην αρχή του οδηγού συνέντευξης, διατυπώθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως η ειδικότητα, τα χρόνια προϋπηρεσίας και η επαφή τους με μαθητές με ετερογενή χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις οργανώθηκαν σε τέσσερις θεματικούς άξονες. Ο πρώτος θεματικός άξονας αφορούσε

στις απόψεις σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση και τη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας. Ο δεύτερος θεματικός άξονας επικεντρωνόταν στις απόψεις σχετικά με την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία σε σχέση με την ενταξιακή εκπαίδευση. Ο τρίτος θεματικός άξονας αφορούσε στις εμπειρίες συνεντευξιαζόμενων σε σχέση με τη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας σε επίπεδο σχολείου και παιδαγωγικής πράξης. Ο τέταρτος και τελευταίος θεματικός άξονας επικεντρωνόταν στην κριτική αποτίμηση.

3.5.2. Διεξαγωγή πιλοτικής συνέντευξης

Για την πρόληψη τυχόν αστοχιών ως προς τις ερωτήσεις του Οδηγού συνέντευξης, πριν την έναρξη των συνεντεύξεων διενεργήθηκε μία πιλοτική συνέντευξη. Συγκεκριμένα, η πιλοτική εφαρμογή του Οδηγού συνέντευξης διενεργήθηκε σε εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετεί στην ίδια περιοχή με τους εκπαιδευτικούς που συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα και πληρούσε τις ίδιες προδιαγραφές μίας πιθανής ένταξής του στο δείγμα. Κατά τη χορήγηση του πιλοτικού Οδηγού, ελέγχθηκε αν η χρονική διάρκεια της συνέντευξης είναι κατάλληλη, αν προκαλείται κόπωση στον συνομιλητή, αν οι ερωτήσεις είναι κατανοητές και αν υπάρχει συνεκτικότητα στα νοήματα. Πριν την έναρξη της πιλοτικής συνέντευξης, δόθηκαν συγκεκριμένες οδηγίες και διασφαλίστηκε η εχεμύθεια των προσωπικών δεδομένων. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, παρατηρήθηκε ότι ορισμένες ερωτήσεις δεν ήταν αρκετά σαφείς και ο συνεντευξιαζόμενος ζήτησε διευκρινίσεις. Επιπλέον, προστέθηκαν νέες ερωτήσεις για να διευκρινιστούν ζητήματα που ήταν ασαφή για τον συνεντευξιαζόμενο.

3.5.3. Διεξαγωγή συνεντεύξεων

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στο χρονικό διάστημα των μηνών Μαρτίου έως Νοεμβρίου 2023, αφού ο ερευνητής επικοινωνήσει προσωπικά με κάθε έναν από τους εκπαιδευτικούς, μιας και τους γνώριζε προσωπικά, που συμμετείχαν στην έρευνα και έλαβε την αποδοχή τους για τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας, οι υποψήφιοι συνεντευξιαζόμενοι ενημερώθηκαν ότι η συνέντευξη είναι εμπιστευτική και ότι θα μπορούσαν να μην απαντήσουν σε συγκεκριμένες

ερωτήσεις ή ακόμα και να αποσυρθούν από τη συνέντευξη αν κρίνουν ότι δεν θέλουν να συνεχίσουν να συμμετέχουν σε αυτή.

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, οι συνεντευξιαζόμενοι ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, ο οποίος ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας. Επιπλέον, διευκρινίστηκε ο τρόπος καταγραφής των απαντήσεων (δημοσιογραφικό μαγνητοφωνάκι) και η χρήση βοηθητικών σημειώσεων για κάθε συνεντευξιαζόμενο. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες έλαβαν εκ νέου πληροφορίες για την εμπιστευτικότητα και την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων (Cohen et al., 2008).

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες του Δήμου του Νομού Αργολίδας, τα στοιχεία του οποίου δεν δίδονται για την αποφυγή πιθανότητας ταυτοποίησης των μελών του δείγματος. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν είτε στον οικείο τους χώρο είτε στη σχολική μονάδα. Η μέση διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν περίπου 50 λεπτά και τηρήθηκαν βοηθητικές σημειώσεις στις λίγες περιπτώσεις που κρίθηκε σκόπιμο.

3.5.4. Ζητήματα δεοντολογίας

Οι θεμελιώδεις αρχές που διέπουν την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα είναι γενικά παρόμοιες, αλλά η φύση της ποιοτικής έρευνας απαιτεί κάποιες διαφοροποιήσεις σε θέματα δεοντολογίας (Howitt, 2010). Συγκεκριμένα, η ποιοτική έρευνα αναδεικνύει τις προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχόντων, δημιουργώντας δεδομένα πλούσια και λεπτομερή για τα οποία πρέπει να ληφθεί ειδική μέριμνα ώστε να μην θέσουν τους συνεντευξιαζόμενους σε κίνδυνο την ανωνυμία τους (Mason, 2009). Λαμβάνοντας αυτή την παράμετρο υπόψη, όπως έχει ήδη υποδειχθεί, λήφθηκε μέριμνα για την αποφυγή ανάλογων φαινομένων.

Η ποιοτική έρευνα συχνά εγείρει απρόβλεπτες ηθικές προκλήσεις, καθώς ασχολείται με προσωπικές και ευαίσθητες πληροφορίες των συμμετεχόντων. Οι ερευνητές δεν μπορούν να προβλέψουν όλες τις ηθικές προκλήσεις εκ των προτέρων και πρέπει να είναι διαρκώς προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν νέα ηθικά διλήμματα κατά τη διάρκεια της έρευνας. Αυτό απαιτεί μια ευέλικτη προσέγγιση όπου ο ερευνητής μπορεί να προσαρμόσει τις πρακτικές του για να προστατεύσει την

ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των συμμετεχόντων, να εξασφαλίσει τη συγκατάθεσή τους και να αντιμετωπίσει πιθανά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν από την αλληλεπίδραση μαζί τους.

Η ευέλικτη προσέγγιση απαιτεί από τον ερευνητή να διαθέτει μια προσαρμοστική νοοτροπία και δεξιότητες. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να είναι διαρκώς έτοιμος να αναθεωρήσει τις μεθοδολογικές του επιλογές και να εφαρμόσει αλλαγές που θα βελτιώσουν την ποιότητα και την ηθική της έρευνάς του. Η προσαρμοστικότητα αυτή περιλαμβάνει την ικανότητα να αναγνωρίζει και να ανταποκρίνεται σε νέες πληροφορίες, να διαχειρίζεται απρόβλεπτες καταστάσεις και να διατηρεί μια ευαίσθητη και ηθικά υπεύθυνη στάση απέναντι στους συμμετέχοντες και τα δεδομένα τους.

3.6 Το δείγμα της έρευνας

Η ποιοτική δειγματοληψία στοχεύει στον εντοπισμό "πλούσιων σε πληροφορία περιπτώσεων" (information rich cases), όπως αναφέρει ο Patton (Ισαρη & Πουρκός, 2015), δηλαδή περιπτώσεων που προσφέρουν βαθιά γνώση για ζητήματα σημαντικά για τον σκοπό της έρευνας. Η σκόπιμη δειγματοληψία επιτρέπει την ενεργή επιλογή δειγμάτων που εξυπηρετούν καλύτερα τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνας. Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, η σκόπιμη δειγματοληψία κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη, δεδομένου ότι σκοπός της έρευνας ήταν διερευνητικός και απαιτούσε την άντληση εις βάθος δεδομένων από περιορισμένο αριθμό συνεντευξιζόμενων (Ιωσηφίδης, 2008). Ως δείγμα, επιλέχθηκαν συνολικά 10 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για να λάβουν μέρος στην παρούσα έρευνα που διαπραγματεύεται το ζήτημα της ενταξιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Οι εκπαιδευτικοί που επιλέχθηκαν υπηρετούσαν σε μία συγκεκριμένη Διεύθυνση Εκπαίδευσης της Αργολίδας. Από το συνολικό δείγμα, έξι από τους εκπαιδευτικούς είναι άνδρες και οι υπόλοιπες τέσσερις είναι γυναίκες.

Πίνακας I: Φύλο	
Φύλο	N
Γυναίκες	4
Άνδρες	6

Οι ηλικίες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη μελέτη κυμαίνονταν μεταξύ 27 και 55 ετών. Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν προϋπηρεσία που κυμαινόταν από έναν έως τριάντα χρόνια. Ειδικότερα, πέντε εκπαιδευτικοί είχαν προϋπηρεσία κάτω των 5 ετών, ενώ δύο είχαν συμπληρώσει δεκαετία. Οι υπόλοιποι δύο συμμετέχοντες είχαν προϋπηρεσία πάνω από 25 έτη.

Πίνακας II: Προϋπηρεσία διδασκαλίας στην εκπαίδευση

Προϋπηρεσία διδασκαλίας στην εκπαίδευση	N
Λιγότερα από 5 έτη	6
10-11 έτη	2
Περισσότερα από 25 έτη	2
Σύνολο	10

Από τους δέκα εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, τέσσερις ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ειδίκευσης στην ειδική αγωγή και τέσσερις είχαν παρακολουθήσει εξειδικευμένο σεμινάριο 400 ωρών στην Ειδική Αγωγή.

Πίνακας III: Μεταπτυχιακό δίπλωμα ή σεμινάριο στην ειδική αγωγή

Μεταπτυχιακό δίπλωμα ή σεμινάριο στην ειδική αγωγή	N
Μεταπτυχιακό	4
Σεμινάριο	4
Όχι	2
Σύνολο	10

3.7 Μέθοδος οργάνωσης και ανάλυσης δεδομένων

3.7.1 Μεταγραφή των συνεντεύξεων

Η μεταγραφή των συνεντεύξεων είναι κρίσιμο βήμα που μειώνει τον κίνδυνο απώλειας ή αλλοίωσης των δεδομένων. Ωστόσο, συχνά παρατηρείται ότι κατά τη

διαδικασία της μεταγραφής χάνονται ορισμένα στοιχεία από την αρχική συνέντευξη. Γι' αυτό, είναι απαραίτητο ο συνεντευκτής να εξασφαλίσει την ακριβή καταγραφή των δεδομένων. Στην παρούσα έρευνα μεταγράφηκαν από το δημοσιογραφικό κασετόφωνο σε ρέον κείμενο όλο το υλικό των συνεντεύξεων. Καταγράφηκαν τόσο τα λεκτικά όσο και τα μη λεκτικά στοιχεία, όπως οι παύσεις, οι σιωπές, οι διακοπές, ο τόνος της φωνής, καθώς και οι σκέψεις και τα συναισθήματα του ομιλητή (Cohen et al., 2008) και αυτά συνεκτιμήθηκαν κατά την ανάλυση των δεδομένων.

3.7.2. Κωδικοποίηση

Κατά το στάδιο της κωδικοποίησης, ο ερευνητής πρέπει να αναλύσει και να κατανοήσει τα δεδομένα του, αποδίδοντας τους ένα εννοιολογικό πλαίσιο. Αυτή η διαδικασία είναι γνωστή ως κωδικοποίηση, και οι εννοιολογικές αναφορές που αντιπροσωπεύουν το νόημα που αποδίδει ο ερευνητής στα δεδομένα ονομάζονται κωδικοί (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Σύμφωνα με τους Braun και Clarke (2012), οι κωδικοί αναγνωρίζουν και ονομάζουν ένα χαρακτηριστικό (ή μονάδα νοήματος) σε ένα συγκεκριμένο μέρος των δεδομένων, όπως ένα απόσπασμα από το μετεγγραμμένο κείμενο μιας συνέντευξης, το οποίο είναι σημαντικό για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Η κωδικοποίηση αποτελεί ένα κρίσιμο στάδιο στην ποιοτική έρευνα, όπου τα δεδομένα οργανώνονται και κατηγοριοποιούνται για να αποκαλυφθούν μοτίβα και θέματα. Οι βασικές αρχές που διέπουν τη διαδικασία της κωδικοποίησης περιλαμβάνουν:

1. **Ανοιχτή Κωδικοποίηση:** Αρχικά, πραγματοποιείται μια διερευνητική ανάγνωση των δεδομένων, όπου ο ερευνητής αναγνωρίζει και επισημαίνει σημαντικές ενότητες κειμένου που φαίνονται να έχουν νόημα και σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει τη διάσπαση των δεδομένων σε μικρότερα τμήματα και την απόδοση αρχικών κωδικών που περιγράφουν το περιεχόμενο κάθε τμήματος.
2. **Αξονική Κωδικοποίηση:** Σε αυτό το στάδιο, οι αρχικοί κωδικοί οργανώνονται σε κατηγορίες. Ο ερευνητής εξετάζει τις σχέσεις μεταξύ των κωδικών και δημιουργεί πιο συνοπτικές κατηγορίες που περιγράφουν

ευρύτερα θέματα και μοτίβα στα δεδομένα. Η αξονική κωδικοποίηση βοηθά στη σύνθεση των δεδομένων και στην αναγνώριση κύριων θεμάτων.

3. **Επιλεκτική Κωδικοποίηση:** Τέλος, οι κατηγορίες αυτές συγκεντρώνονται σε βασικά θέματα που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Η επιλεκτική κωδικοποίηση εστιάζει σε συγκεκριμένα κεντρικά θέματα που αναδύονται από τα δεδομένα και συνδέονται άμεσα με τους στόχους της έρευνας.

Διαδικασία Κωδικοποίησης στην Έρευνα: Η πρακτική εφαρμογή της κωδικοποίησης στο υλικό των συνεντεύξεων αυτής της έρευνας πραγματοποιήθηκε ως εξής:

1. **Μεταγραφή των Συνεντεύξεων:** Αρχικά, όλες οι συνεντεύξεις μεταγράφηκαν προσεκτικά από το ηχητικό υλικό σε γραπτό κείμενο, καταγράφοντας τόσο τα λεκτικά όσο και τα μη λεκτικά στοιχεία όπως παύσεις, σιωπές και ο τόνος της φωνής.
2. **Πρώτη Ανάγνωση και Ανοιχτή Κωδικοποίηση:** Κατά την πρώτη ανάγνωση των μεταγραμμένων συνεντεύξεων, επισημάνθηκαν σημαντικές ενότητες κειμένου που αναφέρονται στις εμπειρίες, αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών. Αυτές οι ενότητες κωδικοποιήθηκαν με αρχικούς κωδικούς που περιγράφουν το περιεχόμενό τους.
3. **Αξονική Κωδικοποίηση:** Οι αρχικοί κωδικοί αναλύθηκαν και ομαδοποιήθηκαν σε ευρύτερες κατηγορίες. Για παράδειγμα, οι κωδικοί που σχετίζονταν με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση ομαδοποιήθηκαν σε μια κατηγορία που περιγράφει τις γενικές απόψεις για την ενταξιακή πολιτική.

Επιλεκτική Κωδικοποίηση: Τέλος, οι ευρύτερες κατηγορίες συνδυάστηκαν σε βασικά θέματα που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Αυτά τα θέματα αποτέλεσαν τη βάση για την ανάλυση των δεδομένων και τη διατύπωση συμπερασμάτων.

Με αυτή τη μεθοδική προσέγγιση, διασφαλίστηκε ότι η κωδικοποίηση ήταν συστηματική και αντικειμενική, ενώ παράλληλα αναδείχθηκαν οι σημαντικές εμπειρίες και απόψεις των συμμετεχόντων. (Cohen et al., 2008)

3.7.3. Θεματική ανάλυση περιεχομένου

Ακολούθως της κωδικοποίησης των δεδομένων, εφαρμόστηκαν στα δεδομένα οι βασικές αρχές ανάλυσης που προκύπτουν στο πλαίσιο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου (thematic content analysis). Η θεματική ανάλυση είναι μια ευέλικτη μέθοδος που χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τους μελετητές, καθώς προσφέρει δεξιότητες που είναι σημαντικές και για πιο εξειδικευμένες προσεγγίσεις ποιοτικής ανάλυσης (Clarke, Braun & Hayfield, 2015). Ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου είναι η "θεωρητική ελευθερία" ή "ευελιξία" που προσφέρει, καθώς η επιλογή της δεν απαιτεί τη δέσμευση των Ορισμένοι ερευνητές τονίζουν ότι τα θέματα που αναδεικνύονται στη θεματική ανάλυση μπορεί να αφορούν είτε ένα φανερό επίπεδο, εστιάζοντας στο ρητό ή επιφανειακό νόημα των δεδομένων, είτε ένα λανθάνον και πιο ερμηνευτικό επίπεδο, που εστιάζει στα κρυφά νοήματα και απαιτεί βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία από τον ερευνητή για τα λεγόμενα των συμμετεχόντων (Clarke, Braun & Hayfield, 2015).

Η θεματική ανάλυση περιεχομένου είναι μια ευέλικτη και διαδομένη μέθοδος ανάλυσης στην ποιοτική έρευνα, που επιτρέπει την ταυτοποίηση, ανάλυση και αναφορά θεμάτων (patterns) μέσα στα δεδομένα. Η θεματική ανάλυση βασίζεται στην αναγνώριση επαναλαμβανόμενων μοτίβων που αναδύονται από τα δεδομένα, προσφέροντας μια βαθύτερη κατανόηση των εμπειριών και αντιλήψεων των συμμετεχόντων.

Η διαδικασία ξεκινά με την προσεκτική ανάγνωση και επανάληψη των δεδομένων, ώστε να εντοπιστούν σημαντικά θέματα. Αυτή η αναγνώριση θεμάτων περιλαμβάνει την κατηγοριοποίηση και οργάνωση των δεδομένων σε θέματα που αναδεικνύουν τις κύριες πτυχές του υπό μελέτη φαινομένου. Τα θέματα αυτά μπορεί να είναι φανερά, βασιζόμενα σε επιφανειακές έννοιες, ή λανθάνοντα, που απαιτούν βαθύτερη ερμηνεία και κατανόηση.

Η κωδικοποίηση αποτελεί μέρος της μεθοδολογίας της θεματικής ανάλυσης. Αρχικά, εφαρμόζεται η ανοιχτή κωδικοποίηση, όπου τα δεδομένα διασπώνται σε μικρότερα τμήματα και αποδίδονται αρχικοί κωδικοί που περιγράφουν το περιεχόμενό τους. Στη συνέχεια, οι κωδικοί αυτοί οργανώνονται σε ευρύτερες κατηγορίες μέσω της αξονικής κωδικοποίησης, όπου εξετάζονται οι σχέσεις μεταξύ των κωδικών και δημιουργούνται πιο συνοπτικές κατηγορίες. Τέλος, οι κατηγορίες αυτές συνδυάζονται σε βασικά θέματα μέσω της επιλεκτικής κωδικοποίησης,

εστιάζοντας σε συγκεκριμένα κεντρικά θέματα που συνδέονται άμεσα με τους στόχους της έρευνας.

Στην παρούσα έρευνα, η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης εφαρμόστηκε στα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αρχικά, όλες οι συνεντεύξεις μεταγράφηκαν προσεκτικά από το ηχητικό υλικό σε γραπτό κείμενο, καταγράφοντας τόσο τα λεκτικά όσο και τα μη λεκτικά στοιχεία. Κατά την πρώτη ανάγνωση των μεταγραμμένων συνεντεύξεων, επισημάνθηκαν σημαντικές ενότητες κειμένου που αναφέρονται στις εμπειρίες, αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η αξονική κωδικοποίηση, όπου οι αρχικοί κωδικοί αναλύθηκαν και ομαδοποιήθηκαν σε ευρύτερες κατηγορίες. Για παράδειγμα, οι κωδικοί που σχετίζονταν με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση ομαδοποιήθηκαν σε μια κατηγορία που περιγράφει τις γενικές απόψεις για την ενταξιακή πολιτική. Τέλος, οι ευρύτερες κατηγορίες συνδυάστηκαν σε βασικά θέματα που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Αυτά τα θέματα αποτέλεσαν τη βάση για την ανάλυση των δεδομένων και τη διατύπωση συμπερασμάτων.

Με αυτή τη μεθοδική προσέγγιση, διασφαλίστηκε ότι η κωδικοποίηση ήταν συστηματική και αντικειμενική, ενώ παράλληλα αναδείχθηκαν οι σημαντικές εμπειρίες και απόψεις των συμμετεχόντων. Η θεματική ανάλυση, επομένως, επέτρεψε την ανάδειξη των κεντρικών θεμάτων και μοτίβων που χαρακτηρίζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση και τη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας.

3.8 Περιορισμοί της έρευνας

Κατά την εκπόνηση αυτής της μελέτης, καταβλήθηκαν σημαντικές προσπάθειες για να τηρηθούν όλα τα ερευνητικά πρωτόκολλα. Από την αρχή των συνεντεύξεων, όλα τα δεδομένα καταγράφηκαν σχολαστικά, κρατήθηκαν σημειώσεις και σχόλια, και τέθηκαν διευκρινιστικές ερωτήσεις. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν συγκεκριμένους περιορισμούς λόγω της φύσης της ποιοτικής μεθόδου. Πρώτον, εξετάστηκαν οι απόψεις 10 εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων που εργάζονται σε πρωτοβάθμια σχολεία, γεγονός που σημαίνει ότι το δείγμα είναι πολύ

μικρό και άρα δεν είναι αντιπροσωπευτικό. Επίσης, στην έρευνα αξιοποιήθηκε μία μη στατικά αντιπροσωπευτική μέθοδος επιλογής του δείγματος η σκόπιμη δειγματοληψία, γεγονός που επίσης αποκλείει τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων. Τέλος, η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιεί ένα αυτοσχέδιο και μη σταθμισμένο εργαλείο συλλογής δεδομένων, γεγονός που θέτει ζητήματα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας. Ανάλογα ζητήματα προκύπτουν από τη χρήση της μεθόδου της συνέντευξης αλλά και της μεθόδου της ποιοτικής μεθόδου της ανάλυσης περιεχομένου, η οποία ενέχει τον κίνδυνο υποκειμενικών ερμηνειών από τον ερευνητή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Σε αυτό το κεφάλαιο, γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τις συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν σε δέκα εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός των συνεντεύξεων ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεών και των στάσεων τους αναφορικά με την εφαρμογή του ενταξιακού σκεπτικού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ακολουθεί μια οργανωμένη δομή βασισμένη στους παρακάτω θεματικούς άξονες, οι οποίοι συνοψίζουν τα βασικά ευρήματα:

1. Απόψεις σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση και τη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας
2. Απόψεις σχετικά με την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία σε σχέση με την ενταξιακή εκπαίδευση
3. Εμπειρίες συνεντευξιαζόμενων σε σχέση με τη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας σε επίπεδο σχολείου και παιδαγωγικής πράξης
4. Κριτική – προτάσεις

4.1 ΑΠΟΨΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΓΕΝΕΙΑ

Στην ερώτηση για το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης, τα 8 εκ των 10 μέλη του δείγματος ταύτισαν την ενταξιακή εκπαίδευση με την έννοια του ενός Σχολείου για Όλους. Ενδεικτικά ως προς τούτο παρατίθεται η απάντηση ενός εκπαιδευτικού ο οποίος έχει παρακολουθήσει εξειδικευμένο σεμινάριο επί ζητημάτων ειδικής αγωγής:

«Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση που αφορά την ενσωμάτωση όλου του μαθητικού δυναμικού στην τάξη ανεξάρτητα αν αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή είναι τυπικοί μαθητές» (Σ6).

Ένας μόνο συνεντευξιαζόμενος με τετραετή προϋπηρεσία ορίζει την ενταξιακή εκπαίδευση ως την άρση κάθε εμποδίου που δυσχεραίνει την ομαλή ένταξη του παιδιού:

«Σαν ενταξιακή εκπαίδευση αντιλαμβάνομαι καθετί σχετίζεται με παιδιά, δηλαδή με μαθητές του σχολείου, που μπορεί να έχουν κάποιο πρόβλημα που τα εμποδίζει να ενταχθούν ομαλά στο γενικό πλαίσιο του σχολείου» (Σ7).

Επίσης, άλλος ένας εκπαιδευτικός με διετή προϋπηρεσία απαντάει ορίζοντας την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης σε αποκλειστική συνάρτηση με κατηγορίες ευάλωτων κοινωνικά μαθητών. Χαρακτηριστικά ως προς τούτο είναι τα κάτωθι λόγια του:

«Η ενταξιακή εκπαίδευση κατά τη γνώμη μου απευθύνεται στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή με κάποια μαθησιακή διαταραχή και σε αυτούς που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο, δηλαδή μαθητές που έχουν έρθει από κάποια άλλη χώρα ή που πρεσβεύουν διαφορετικό θρησκευτικό καθεστώς» (Σ8).

Πίνακας 1: Έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης

Ταύτιση με την έννοια του ενός «Σχολείου για Όλους»	8
Άρση των εμποδίων στην ομαλή ένταξη του κάθε παιδιού	1
Ανταπόκριση στις εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες.	1

Στην ερώτηση που αφορά τον **στόχο της ενταξιακής εκπαίδευσης** οι 8 εκ των 10 συνεντευξιαζόμενων απάντησαν ότι είναι η συμμετοχή στο σχολείο καθώς και η ανάδειξη ίσων ευκαιριών χωρίς διακρίσεις στη μάθηση σε όλους. Χαρακτηριστικό είναι το κάτωθι απόσπασμα. :

«Ο στόχος είναι τα παιδιά αυτά να πάρουν την ευκαιρία που πρέπει, ώστε με την κατάλληλη βοήθεια των εκπαιδευτικών να μπορέσουν να ενταχθούν στο ελληνικό σχολείο» (Σ4).

Ένας μόνος εκπαιδευτικός με τριάντα χρόνια προϋπηρεσία θεωρεί ότι αποτελεί την ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο:

«Ένας για μένα απότερος στόχος θα ήταν η πλήρωση μιας ψυχολογικής ικανοποίησης σε αυτά τα παιδιά που για διάφορους λόγους δυσκολεύονται και αποκλείονται μέχρι πρότινος από το σχολείο, δίνοντάς τους λοιπόν κάποιες ευκαιρίες να έχουν χαρά και ικανοποίηση ότι παίρνουν και καταφέρνουν αυτό που μπορούν και οι συνομήλικοί τους στα δημόσια σχολεία» (Σ5).

Πίνακας 2: Απότερος στόχος της ενταξιακής εκπαίδευσης

Ενσωμάτωση και ομαλή ένταξη όλων των παιδιών στο σχολείο	9
Ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες	1

Η επόμενη ερώτηση αυτού του κεφαλαίου αφορά τους **μαθητές στους οποίους απευθύνεται η ενταξιακή εκπαίδευση**.

Μια κατηγορία μαθητών που αναφέρθηκε είναι αυτή των μαθητών/τριών Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). Οι συνεντευξιαζόμενοι τόνισαν την ανάγκη για ατομικές προσεγγίσεις που λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών αυτών. Χαρακτηριστικά ως προς τούτο είναι η αναφορά εκπαιδευτικού ο οποίος έχει παρακολουθήσει εξειδικευμένο σεμινάριο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

«Η ενταξιακή εκπαίδευση θα μπορούσε να είναι για παιδιά με μαθησιακή δυσκολία που μέχρι πρότινος φοιτούσαν και σε άλλες δομές και πλαίσια (σε ειδικά σχολεία) και αδυνατούσαν να είναι στο σχολείο, σε μαθητές με αναπηρία

που δεν είχαν τη δυνατότητα πρόσβασης είτε από τη σχολική δομή είτε από το νομικό πλαίσιο» (Σ5).

Επίσης, αναφέρθηκε η σημασία της ενταξιακής εκπαίδευσης για αλλοδαπούς μαθητές, όπως πρόσφυγες, μετανάστες και Ρομά. Οι συνεντευξιαζόμενοι επισήμαναν πώς η ενταξιακή εκπαίδευση πρέπει να είναι προσβάσιμη και υποστηρικτική για τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, συζητήθηκε η ανάγκη ενταξιακής υποστήριξης για μαθητές με οικονομικές δυσκολίες και περιθωριοποιημένες ομάδες. Οι συνεντευξιαζόμενοι πρότειναν ειδικές προσαρμογές και παρεμβάσεις προκειμένου να εξασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Ενδεικτικά αναφέρονται τα λόγια ενός αναπληρωτή εκπαιδευτικού με προϋπηρεσία ενός έτους:

«Κυρίως σε μαθητές που είναι από διαφορετικές χώρες και είναι δύσκολο να μιλήσουν τη γλώσσα μας ακόμη ή και σε μαθητές που δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να παρακολουθούν κάποια μαθήματα και να λείπουν από το σχολείο.» (Σ4).

Τέλος, από 2 συνεντευξιαζόμενους υποστηρίχθηκε ότι η ενταξιακή εκπαίδευση απευθύνεται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές/ενός σχολείου και για τον λόγο αυτό θα πρέπει να υιοθετείται μία ατομική προσέγγιση και την αναγνώριση της μοναδικότητας του κάθε μαθητή. Οι εν λόγω συνεντευξιαζόμενοι υποστήριξαν πως η ενταξιακή εκπαίδευση πρέπει να επικεντρώνεται στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος ανοιχτού και ανεκτικού, που ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και την κοινωνική ένταξη. Ιδιαίτερη σημασία έχει η παρακάτω απάντηση:

«Αφού χρειάζεται και οι τυπικοί μαθητές να μάθουν να συνυπάρχουν μαζί τους, να τους αποδεχτούν, να τους αγκαλιάσουν και να δημιουργηθούν φιλίες. Άρα είναι όλο το μαθητικό δυναμικό» (Σ6).

Πίνακας 3: Μαθητές στους οποίους απευθύνεται η ενταξιακή εκπαίδευση

Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ)	5
Αλλοδαποί μαθητές – Πρόσφυγες – Μετανάστες – Μαθητές με οικονομικές δυσκολίες	3
Όλο το μαθητικό δυναμικό	2

Με βάση τις απαντήσεις στην επόμενη ερώτηση, η **μαθητική ετερογένεια** αντιμετωπίζεται με διάφορες προοπτικές.

Αρχικά, στους 9 εκ των 10 συνεντευξιαζόμενων υπάρχει η ιδέα ότι η μαθητική ετερογένεια αποτελεί αναπόφευκτη πραγματικότητα και ότι κάθε μαθητής είναι μοναδικός με δικές του ιδιαιτερότητες. Αυτό υπογραμμίζει τη σημασία της αποδοχής της διαφορετικότητας ως θεμελιώδες στοιχείο στην εκπαίδευση. Ενδεικτικά παρατίθενται οι παρακάτω αναφορές:

«Να δεχόμαστε τη διαφορετικότητα όλων των μαθητών ως ένα βασικό θεμελιακό στοιχείο σε μία τάξη για να μπορεί να λειτουργήσει καλύτερα» (Σ2).

«Μέσα στο πλαίσιο της τάξης μπορείς να συναντήσεις διαφοροποιημένες προσωπικότητες μαθητών και ως προς τις ανάγκες τους και ως προς τη λειτουργικότητά τους στη μαθησιακή διαδικασία» (Σ3).

Ταυτόχρονα, στην απάντηση ενός μόνο εκπαιδευτικού με τριανταετή προϋπηρεσία παρατηρείται ότι στο σχολείο αντανakλώνται οι διάφορες κοινωνικές, οικονομικές, και πολιτιστικές πραγματικότητες της τοπικής κοινωνίας, και αυτό έχει αντίκτυπο στη μαθητική ετερογένεια:

«Το σχολείο αποτελεί μια αντανάκλαση της τοπικής κοινωνίας. Άρα, όπως υπάρχουν πλούσιοι και φτωχοί, όπως υπάρχουν αντιληπτικές ικανότητες σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, όπως υπάρχουν πολιτιστικά μεγέθη, νοοτροπίες, κουλτούρες που εκφράζονται στην τοπική κοινωνία, έτσι η ετερογένεια περνάει με την έννοια ότι έχουμε πολλές διαφοροποιήσεις στο δυναμικό μιας τάξης...» (Σ5).

Η εκπαίδευση πρέπει να ανταποκρίνεται σε αυτές τις ποικιλίες για να διασφαλίσει ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές. Τέλος, υπογραμμίζεται ότι κάθε παιδί έχει τη δική του προσωπικότητα και χαρακτήρα, και αυτό καθιστά αναπόφευκτη την ύπαρξη μαθητικής ετερογένειας.

Πίνακας 4: Νοηματοδότηση μαθητικής ετερογένειας

Αποδοχή της μοναδικότητας των ιδιαιτεροτήτων κάθε μαθητή	9
Το σχολείο ως αντανάκλαση της τοπικής κοινωνίας	1

Περνώντας στην επόμενη ερώτηση του πρώτου κεφαλαίου σχετικά με την **έννοια της ανάγκης αποδοχής της διαφορετικότητας**, οι απαντήσεις όλων των συνεντευξιαζόμενων αποκαλύπτουν μια συνειδητοποίηση της ανάγκης για αποδοχή της διαφορετικότητας στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Ενδεικτική ως προς τούτο είναι η απάντηση εκπαιδευτικού με 26 έτη προϋπηρεσία:

«Είμαστε διαφορετικοί όλοι, έχουμε διαφορετικές ανάγκες, πόσο μάλλον οι μαθητές που χρήζουν κιάλας διαφορετικής αντιμετώπισης αλλά πρέπει να συμπεριλαμβάνονται μέσα στο ενιαίο πλαίσιο» (Σ3).

Πίνακας 5: Έννοια της ανάγκης αποδοχής της διαφορετικότητας

Καθολική αποδοχή της διαφορετικότητας	10
---------------------------------------	----

Η επόμενη ερώτηση έκανε λόγο για το αν οι εκπαιδευτικού συμφωνούν με τον **θεσμό της ένταξης**. Οι απαντήσεις που λάβαμε αντικατοπτρίζουν τη συμφωνία των 9 εκ των 10 συνεντευξιαζόμενων όσον αφορά την αναγκαιότητα και τα οφέλη της ένταξης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Ενδεικτικές οι παρακάτω αναφορές:

«Η ενταξιακή πολιτική έχει πολλά πλεονεκτήματα, γιατί τα παιδιά αντιλαμβάνονται όταν τα διαχωρίζεις και αυτό τους στοιχίζει» (Σ1).

«Συμφωνώ κι εγώ με την ένταξη, γιατί το να μένουν κάποιοι στο περιθώριο δεν είναι το δικαιότερο και δημοκρατικότερο. Δεν εκπληρούνται ούτε οι όροι του Συντάγματος και των απαιτήσεών του, που μιλάει για δικαιοσύνη και για εκπαίδευση για όλους, ίσες ευκαιρίες για όλους» (Σ5).

Σε μία μόνο περίπτωση, εκφράστηκαν αμφιβολίες σχετικά με τη δυνατότητα πλήρους ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ και χαμηλό νοητικό δυναμικό (iq) στην τυπική εκπαίδευση. Χαρακτηριστική ως προς τούτο τα παρακάτω λόγια εκπαιδευτικού με παρακολούθηση σε εκπαιδευτικό σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή:

«Αυτό που με προβληματίζει είναι τα παιδιά που έχουν χαμηλό νοητικό δυναμικό και φοιτούν σε Ειδικά Σχολεία. Αν ισχύει η θεωρία που μιλάει για την ευπλαστικότητα του εγκεφάλου, δηλαδή η πλαστικότητα που αναφέρει ότι το iq δεν είναι στάσιμο τότε σίγουρα κι αυτά θα μπορούσαν να ενταχθούν στα γενικά σχολεία έχοντας παράλληλη στήριξη. Αλλά αυτό ενώ έχει τεκμηριωθεί

επιστημονικά, δεν ξέρουμε αν στην πράξη μπορούν να συμβαδίσουν. Τα υπόλοιπα παιδιά που δεν έχουν χαμηλό νοητικό δυναμικό θα μπορούν» (Σ6).

Πίνακας 6: Ο θεσμός της ένταξης - Απόψεις

Πλήρης συμφωνία με το θεσμό της ένταξης	9
Αμφιβολίες σχετικά με την πλήρη ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ και χαμηλό νοητικό δυναμικό (iq) στην τυπική εκπαίδευση	1

Στη συνέχεια της ερευνητικής διαδικασίας πραγματοποιείται μια σύμπτυξη στις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων με βάση τις ερωτήσεις που αφορούν τα **βασικά οφέλη που μπορούν να προκύψουν από την υιοθέτηση μιας ενταξιακής πρακτικής στην εκπαίδευση και τους τομείς που είναι αποτελεσματική.**

Ποικιλία απαντήσεων λήφθηκαν επίσης από τους συνεντευξιζόμενους σχετικά με τα παραπάνω ερωτήματα. Οι 7 από τους 10 συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι η υιοθέτηση της ενταξιακής πρακτικής στην τάξη ωφελεί τον συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα. Ενδεικτικά τα κάτωθι λόγια εκπαιδευτικού με προϋπηρεσία στον χώρο της εκπαίδευσης έντεκα ετών:

«Γενικά, σε συναισθηματικό επίπεδο θεωρώ ότι αυτή η ενταξιακή πολιτική και της συμπερίληψης έχει πολλά πλεονεκτήματα, γιατί τα παιδιά αντιλαμβάνονται όταν τα διαχωρίζεις και αυτό τους στοιχίζει» (Σ1).

Επίσης δύο από τους συνεντευξιζόμενους αναφέρουν ότι η ενταξιακή πρακτική είναι αποτελεσματική λόγω της ένταξης και της συμπερίληψης στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου:

«Σίγουρα για τους μαθητές είναι πολύ καλό να μάθουν να συμπεριλαμβάνουν μέσα στο πλαίσιο της κοινωνικής ομάδας όλες τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν και ειδικά τους μαθητές που χρήζουν διαφορετικής συμπεριφοράς, προσοχής και βοήθειας πολλές φορές» (Σ3).

«...δίνει τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να ενταχθούν στο ελληνικό σχολείο... θα μπορέσουν μέσω της ενταξιακής εκπαίδευσης να μάθουν να τη μιλούν και να μπορούν να προχωρήσουν στο ελληνικό σχολείο» (Σ4).

Τέλος, αποτελεσματική είναι και στον επικοινωνιακό τομέα. Ενδεικτικά είναι τα κάτωθι λόγια εκπαιδευτικού με τετραετή προϋπηρεσία:

«Η ενταξιακή εκπαίδευση πιστεύω ότι είναι κυρίως στο κομμάτι της επικοινωνίας και στο πώς μπορεί το παιδί να ανταποκριθεί σε αυτά που του ζητάει το κοινωνικό σύνολο του σχολείου.» (Σ7).

Πίνακας 7: Οι τομείς και τα οφέλη της ενταξιακής πρακτικής

Συναισθηματικός	7
Ένταξη- Συμπερίληψη	2
Επικοινωνιακός τομέας	1

Στην ερώτηση σχετικά με την **αποτελεσματικότητα του θεσμού της ένταξης**, οι δέκα συνεντευξιαζόμενοι παρουσίασαν ποικίλες απόψεις. Και τα δέκα μέλη του δείγματος συμφώνησαν στο ότι η ένταξη μπορεί να είναι αποτελεσματική, όμως επισημάνθηκε παράλληλα και η ύπαρξη συγκεκριμένων προϋποθέσεων.

Αρχικά, στις αναφορές των 6 εκ των 10 συνεντευξιαζόμενων επιτονίστηκε η σημασία της οργάνωσης, της υποστηρικτικής υποδομής, και της προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες των μαθητών. Χαρακτηριστικά ως προς τούτο, συνοψίστηκε από έναν εκπαιδευτικό κάτοχο μεταπτυχιακού στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου:

«Θα πρέπει το σχολείο να αναμορφώσει και τα αναλυτικά προγράμματα, να αλλάξει η νοοτροπία των εκπαιδευτικών με επιμορφωτικά σεμινάρια κι ενδοσχολικές εκδηλώσεις κι επιμορφώσεις... Θα πρέπει ακόμη και οι στόχοι που τίθενται να είναι στόχοι μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας...Επίσης, μέσα στο πλαίσιο μιας συμπερίληψης αν αυτά όλα γίνουν σεβαστά και κατανοητά για όλους τους αποδέκτες...» (Σ5).

Επίσης, υπογραμμίστηκε από ένα συμμετέχοντα με μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή η ανάγκη για καλή καθοδήγηση από εκπαιδευτικούς και συνεργασία με την οικογένεια από έναν εκπαιδευτικό με μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή.

«Σίγουρα στο σχολείο και μετά η οικογένεια να αποδέχεται αυτή τη διαφορετικότητα, ώστε μετά να μπορεί να το προωθεί με τον κατάλληλο τρόπο στο παιδί για να μπορεί να εμπλέκεται σε όλη τη διαδικασία στο σχολείο» (Σ9).

Τέλος, οι 3 εκ των 10 συνεντευξιαζόμενων θεωρούν ότι ο θεσμός της ένταξης είναι αποτελεσματικός χωρίς όμως να δώσουν επιμέρους αναφορές. Ενδεικτική μία από αυτές, η παρακάτω απάντηση εκπαιδευτικού με σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή:

«Σωστά, πιστεύω ότι μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματικός» (Σ7).

Πίνακας 8: Αποτελεσματικότητα του θεσμού της ένταξης

Ναι, με ειδικές προδιαγραφές και μετατροπές-υποστηρίξεις στις ήδη υπάρχουσες δομές	6
Ναι, με υποστήριξη από την οικογένεια και εκπαιδευτικών	1
Ναι	3

Η τελευταία ερώτηση του πρώτου κεφαλαίου είχε να κάνει με τις **βασικές δυσκολίες που ανακύπτουν από τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους**, οι συνεντευξιαζόμενοι παρείχαν πολύτιμες προσεγγίσεις. Η γενική άποψη που εκλάβαμε ήταν ότι η δημιουργία σχολείων για όλους συνεπάγεται πολλές προκλήσεις. Αρχικά, η νοοτροπία των γονέων- κοινωνίας είναι μια δυσκολία που αναφέρεται στους 4 εκ των δέκα συνεντευξιαζόμενων. Ενδεικτική είναι η παρακάτω τοποθέτηση εκπαιδευτικού με μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή:

«Οι γονείς των μαθητών που θεωρούν ότι τα πάνε καλά στο γνωστικό κομμάτι μπορεί να αντιδράσουν, γιατί μπορεί να νομίζουν πως οι μαθητές που έχουν κάποιες δυσκολίες θα τα επηρεάσουν αρνητικά στην εκπαιδευτική τους πορεία» (Σ1).

Απαραίτητες επίσης, είναι η οικονομική ενίσχυση και οι κτηριακές δομές. Ένας εκ των τριών που υποστηρίζουν αυτή την άποψη, με σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή αναφέρει συγκεκριμένα:

«Σίγουρα χρειάζεται το οικονομικό στοιχείο, δηλαδή μια οικονομική ενίσχυση, ώστε να καλυφθούν τα τμήματα ένταξης ή να υπάρχουν κατάλληλες δομές κι υποδομές στα σχολεία, οπότε χρειάζονται οικονομικά κονδύλια» (Σ7).

Παράλληλα, 2 εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι δάσκαλοι χρειάζονται επιπλέον εκπαίδευση και ενημέρωση. Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση του παρακάτω εκπαιδευτικού με μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή:

«Μία δυσκολία είναι ότι οι δάσκαλοι ίσως να μην έχουν επαρκή επιμόρφωση πάνω στην ενταξιακή εκπαίδευση» (Σ8).

Τέλος, ξεχωριστή ήταν η απάντηση του Σ4 ο οποίος μας αναφέρει να μην την δυσκολία που προκύπτει από την ένταξη όλων των παιδιών, αλλά πιστεύει ότι η κατάσταση αυτή μπορεί να λειτουργήσει θετικά. Συγκεκριμένα:

«Δυσκολίες είναι ότι κάποια παιδιά που δε χρειάζονται κάποιου είδους επιπλέον βοήθεια θα πρέπει να αναγκαστούν να συμβαδίσουν με τα παιδιά αυτά που χρειάζονται τη βοήθεια της ενταξιακής εκπαίδευσης. Όμως, σαν γενικότερο πλαίσιο πιστεύω ότι είναι ένα θετικό μέτρο αυτό».

Πίνακας 9: Βασικές δυσκολίες που ανακύπτουν από τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους

Νοοτροπία γονέων / κοινωνίας	3
Κτηριακές δομές / Οικονομικό στοιχείο	4
Έλλειψη ενημέρωσης / εκπαίδευσης δασκάλων.	2
Αναγκαστικός συμβαδισμός των παιδιών που χρειάζονται με τα παιδιά που δεν χρειάζονται βοήθεια	1

4.2 ΑΠΟΨΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στην πρώτη ερώτηση, σχετικά με το εάν η εκπαιδευτική πολιτική και η νομοθεσία της χώρας μας προάγει τον ενταξιακό στόχο, οι δέκα συνεντευξιζόμενοι ανέφεραν διάφορες απόψεις. Οι 3 εκ των 10 θεωρούν ότι ο θεσμός της ένταξης στο σχολείο δεν προάγεται. Ενδεικτικά ως προς τούτο είναι τα λόγια ενός εκπαιδευτικού που έχει μονιμοποιηθεί σε διθέσιο δημοτικό:

«Αρα σίγουρα είμαστε πολύ πίσω στην εφαρμογή, καθώς όλα σχετίζονται με τα χρήματα και στην Ελλάδα, ακόμη κι αν διαθέτουν τα ποσά, δεν τα εναποθέτουν στην εκπαίδευση. Βλέπουμε κάθε χρόνο πως εφόσον δεν υπάρχουν ευρωπαϊκά κονδύλια, ιδιαίτερα στην ειδική αγωγή, τότε δε γίνεται τίποτα. Συνεπώς, αν δεν επιτάξει κάτι η Ευρώπη, στην Ελλάδα δεν μπορεί να γίνει κάτι» (Σ1).

Παράλληλα παρατηρήθηκε γενική συμφωνία από 5 συμμετέχοντες ότι υπάρχει πρόοδος, αλλά χρειάζεται ακόμη πολλή δουλειά για την πλήρη ενταξιακή εκπαίδευση και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα λεγόμενα εκπαιδευτικού με προϋπηρεσία τεσσάρων ετών:

«Γίνεται φιλότιμη προσπάθεια θα μπορούσα να πω και ιδιαίτερα τον τελευταίο καιρό για να γίνει ευρέως γνωστή η προσπάθεια της ενταξιακής εκπαίδευσης, αλλά και πάλι χρειάζεται αρκετός κόπος και προσπάθεια να αναπτυχθεί περισσότερο και κυρίως χρειάζεται προσπάθεια από τους εξωτερικούς παράγοντες και τους παράγοντες με τους οποίους έρχεται σε συνεργασία το σχολείο, όπως είναι η οικογένεια για παράδειγμα στην οποία πρέπει να υπάρχει καλύτερη ενημέρωση» (Σ7).

Τέλος, από δύο εκπαιδευτικούς υποστηρίζεται η άποψη πως ο ενταξιακός στόχος προάγεται στη χώρα μας. Ενδεικτική η αναφορά ενός εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης:

«Ναι, αρχικά με επιμορφωτικά σεμινάρια και στη συνέχεια πρακτικά με Τμήματα Ένταξης, Τμήματα Υποδοχής ΤΥΖΕΠ, Ενισχυτική Διδασκαλία και την καθιέρωση του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης» (Σ6).

Πίνακας 10: Προαγωγή ενταξιακού στόχου μέσω της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και νομοθεσίας

Δεν προάγεται	3
Σημαντική πρόοδος με ανάγκη περισσότερης δουλειάς για την πλήρη ενταξιακή εκπαίδευση	5
Προάγεται	2

Το δεύτερο θέμα αυτού του κεφαλαίου που συζητήθηκε με τους δέκα συνεντευξιζόμενους, είχε να κάνει με τους **θεσμούς των τμημάτων ένταξης, της παράλληλης στήριξης, των τάξεων υποδοχής και της ενισχυτικής διδασκαλίας.**

Ένας μοναδικός από τους δέκα συμμετέχοντες με έντεκα έτη προϋπηρεσία, διαφωνεί με τη συγκεκριμένη προσέγγιση, αναφέροντας:

«Θεωρώ ότι είμαστε ένα βήμα πίσω σε σχέση με όλα αυτά που αναφέρατε, γιατί οι δομές αυτές δε θα έπρεπε να υπάρχουν, καθώς θα έπρεπε όλοι οι μαθητές να είναι στο ίδιο σχολείο» (Σ1).

Παράλληλα, 6 συνεντευξιαζόμενοι συμφωνούν με την ύπαρξη αυτών των θεσμών και πιστεύουν ότι είναι αναγκαίοι για την επιτυχία και την ανάπτυξη όλων των μαθητών. Μια ενδεικτική αναφορά είναι η παρακάτω:

«Ναι, βέβαια συμφωνώ. Και επαυξάνω. Θα έπρεπε να έχουν όλα τα σχολεία τέτοια πλαίσια, ώστε να μπορούν να εντάξουν σωστά τα παιδιά»(Σ3).

Τέλος, υπάρχει η άποψη από 3 εκπαιδευτικούς ότι χρειάζεται συνολική μεταρρύθμιση στην ενταξιακή πολιτική και ότι οι υπάρχουσες προσπάθειες είναι ελλιπείς. Χαρακτηριστική ως προς τη συγκεκριμένη αναφορά είναι η ακόλουθη:

«Εάν η έννοια της ένταξης μείνει μόνο σε αυτούς τους θεσμούς και τις ενέργειες που υπήρχαν και τα προηγούμενα χρόνια σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, νομίζω θα είναι ελλιπής. Χρειάζεται μια συνολικότερη μεταρρύθμιση στο τμήμα της ενταξιακής πολιτικής» (Σ5).

Πίνακας 11: Θεσμοί τμημάτων ένταξης, παράλληλης στήριξης, τάξεων υποδοχής και ενισχυτικής διδασκαλίας

Διαφωνία με τους θεσμούς	1
Συμφωνία με τους θεσμούς	6
Αναγκαιότητα Μεταρρύθμισης των θεσμών για να υπάρξει επιτυχία	3

Η τρίτη ερώτηση διερεύνησε τις γνώσεις των συνεντευξιαζόμενων σχετικά με την ισχύουσα νομοθεσία και τις απόψεις τους πάνω σε αυτήν.

Τέσσερα άτομα γνωρίζουν τη νομοθεσία. Ενδεικτική ως προς τούτο μία αναφορά εκπαιδευτικού με προϋπηρεσία 26 ετών:

«Ναι, την γνωρίζω...» (Σ3).

Επίσης, τρία άτομα αναφέρουν ότι δεν έχουν καμία επαφή με τη νομοθεσία:

«Όχι δεν είμαι γνώστης» (Σ7).

Τέλος, τρία άτομα γνωρίζουν λίγα πράγματα. Ένας εξ αυτών απαντάει:

«Νομίζω υπάρχει ένας νόμος για την ειδική αγωγή, δε θυμάμαι ποιος ακριβώς»
(Σ10).

Πίνακας 12: Ισχύουσα νομοθεσία – Γνώσεις

Γνωρίζει τη νομοθεσία	4
Δε γνωρίζει τη νομοθεσία	3
Γνωρίζει λίγα πράγματα για τη νομοθεσία	3

Η επόμενη ερώτηση έχει να κάνει με το **εάν η ισχύουσα νομοθεσία δημιουργεί τις προϋποθέσεις ευόδωσης του ενταξιακού εγχειρήματος**. Μοναδικός από τους δέκα που εκφράζει ανησυχίες για την αποδοτικότητα των θεσμών όπως τα τμήματα ένταξης και οι παράλληλες στηρίξεις είναι εκπαιδευτικός με μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή:

«Θεσμοί όπως τμήματα ένταξης, παράλληλη στήριξη, τμήματα υποδοχής και ενισχυτική διδασκαλία, θεωρητικά λειτουργούν αλλά δε νομίζω ότι είναι τόσο αποδοτικό» (Σ1).

Παράλληλα, υπάρχουν και θετικές αντιλήψεις για τη νομοθεσία, με τους υπόλοιπους 9 συνεντευξιαζόμενους να πιστεύουν ότι λειτουργεί προς την κατεύθυνση της ενταξιακής εκπαίδευσης, αλλά χρειάζονται μερικές μεταρρυθμίσεις. Ενδεικτικές ως προς τούτο είναι οι εξής τοποθετήσεις:

«Τα τελευταία χρόνια γίνεται μια σημαντική προσπάθεια για την ενίσχυσή τους. Ωστόσο, χρειάζονται περισσότερες παροχές από το κράτος για την υποστήριξή τους από τις σχολικές δομές» (Σ6).

«Γενικά θεωρώ ότι τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια ενίσχυσης της ένταξης, αλλά χρειάζονται περισσότερες παροχές» (Σ10).

Συνολικά, οι απαντήσεις αντικατοπτρίζουν την ανάγκη για περαιτέρω βελτίωση και ανάπτυξη της ενταξιακής εκπαίδευσης, καθώς και τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και πολιτείας για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων.

Πίνακας 13: Ισχύουσα νομοθεσία – Απόψεις

Η νομοθεσία δεν είναι αποδοτική	1
Είναι αποδοτική αλλά χρειάζεται περαιτέρω δουλειά	9

Η τελευταία ερώτηση του παρόντος κεφαλαίου αναζητά τις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων αναφορικά με την **ύπαρξη σημείων σε επίπεδο νομοθεσίας που θα ήταν σκόπιμο να τροποποιηθούν για να κινηθούμε σε μία πιο ενταξιακή πρακτική**. Οι απαντήσεις αναδεικνύουν πολλές σημαντικές προτάσεις για τροποποιήσεις στη νομοθεσία με σκοπό τη βελτίωση της ενταξιακής πρακτικής στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Αρχικά, 4 εκ των 10 εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως πρόταση την αύξηση του ανθρώπινου δυναμικού και των υλικοτεχνικών υποδομών. Ενδεικτικά τα κάτωθι λόγια δύο εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία πάνω από δέκα έτη στην εκπαίδευση:

«Είναι τόσο λίγοι οι σχολικοί σύμβουλοι και όλοι όσοι ασχολούνται με αυτά και είναι τόσο μεγάλος ο όγκος των μαθητών αυτής της κατηγορίας που πρέπει να υποστηριχθούν από αυτές τις δομές που δε θεωρώ ότι υπάρχει επάρκεια ανθρώπινου δυναμικού και κατ' επέκταση να γίνουν οι απαραίτητες τροποποιήσεις» (Σ1).

«Καταρχήν θα ήταν η ανακατασκευή της αρχιτεκτονικής των δημοσίων σχολείων. Πολλά από τα σχολικά κτίρια δεν έχουν υποδομές πρόσβασης για κάποια παιδιά με αντίστοιχες δυσκολίες, δεν υπάρχουν ράμπες σε πολλά σχολεία πχ. Θα έπρεπε να εστιάσουμε στην αναδόμηση και τη λειτουργικότητα τέτοιων σχολείων...» (Σ5).

Επιπλέον, υπογραμμίστηκε μόνο από έναν συνεντευξιαζόμενο με δέκα χρόνια προϋπηρεσία η ανάγκη για μεγαλύτερη επιείκεια στην απόφαση ένταξης παιδιών που αξιολογούνται από τα ΚΕΔΑΣΥ:

«Ναι φυσικά. Θα έπρεπε τα παιδιά που περνούν από ΚΕΔΑΣΥ να έχουν περισσότερη επιείκεια, δηλαδή να δίνεται πιο εύκολα γνωμάτευση για ένταξη παρά για ειδικό σχολείο. Αρα περισσότερα παιδιά θα έπρεπε να είναι στην ένταξη» (Σ2).

Ακόμη, σύμφωνα με εκπαιδευτικό που εργάζεται 26 χρόνια στον κλάδο της εκπαίδευσης, σημειώνεται η ανάγκη για τη βελτίωση των μέτρων ασφαλείας για τους μαθητές και εκπαιδευτικούς:

«Να εξασφαλίζουν την ασφάλεια όσον αφορά τη σωματική ακεραιότητα των μαθητών, αλλά να προστατεύουν και το δάσκαλο, κάτι που δε συμβαίνει με το νόμο αυτό τώρα» (Σ3).

Σημαντική, είναι εξίσου και η αναφορά δύο εκπαιδευτικών που αναφέρουν για την απαραίτητη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Ενδεικτικά τα παρακάτω λόγια εκπαιδευτικού με σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή:

«Σίγουρα υπάρχουν εξειδικευμένα προγράμματα, θα πρέπει να δουλέψουν σε αυτό το κομμάτι περισσότεροι επιστήμονες. Δεν μπορεί ένα άτομο να τα βγάλει πέρα με ένα τμήμα ή εναλλακτικά να είναι μικρότερα τα τμήματα ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά το άτομο που έχει αναλάβει και να μπορεί με αυτόν τον τρόπο κάθε παιδί να έχει καλύτερη και αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση» (Σ7).

Τέλος ξεχωριστή αναφορά αποτυπώνει εκπαιδευτικός με μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, ο οποίος κάνει λόγο για την ενίσχυση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό αλλά και τη σχολική μονάδα:

«Ναι, πιστεύω ότι αποτελεί χρέος του κάθε εκπαιδευτικού, αλλά και του κάθε σχολείου σαν μονάδα, διότι δεν είναι ο εκπαιδευτικός αυτός που κυριαρχεί σε ένα σχολείο. Πρέπει δηλαδή, η σχολική μονάδα να δίνει την ευκαιρία σε παιδιά που έρχονται από διαφορετικό πλαίσιο να είναι στην ίδια τάξη με όλους τους μαθητές και όχι να τους απομονώνουν σε κάποιο τμήμα ένταξης και να γίνεται έτσι εξατομικευμένο μάθημα, αλλά να γίνεται ένα μάθημα για όλους από κοινού» (Σ8).

Πίνακας 14: Προτάσεις για τροποποιήσεις στην ισχύουσα νομοθεσία

Αύξηση του ανθρώπινου δυναμικού και υλικοτεχνικών δομών	4
Μεγαλύτερη επιείκεια στην απόφαση ένταξης παιδιών που περνούν από ΚΕΔΑΣΥ	1
Βελτίωση των μέτρων ασφαλείας για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να προστατεύονται από φυσικούς κινδύνους	1
Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές ανάγκες	2
Ενίσχυση της κοινής διδασκαλίας και της συνεργασίας	1
Δεν απάντησε	1

4.3 ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ

Στην πρώτη ερώτηση, σχετικά με το αν υπάρχει **ετερογένεια στην τάξη**, οι 8 απαντήσεις από τους 10 συνεντευξιαζόμενους αναδεικνύουν μια γενική συναίσθηση της ετερογένειας στις τάξεις τους. Ενδεικτικά ως προς τούτο ένας εκπαιδευτικός με προϋπηρεσία ενός έτους απαντάει:

«...έχω παρατηρήσει ότι στο τμήμα υπάρχουν κάποιες διαφορές μεταξύ των μαθητών και κυρίως όσον αφορά τη χώρα προέλευσης, είναι δηλαδή από άλλες χώρες» (Σ4).

Ωστόσο, δύο είναι οι εκπαιδευτικοί στους οποίους οι τάξεις τους δεν είναι ιδιαίτερα ετερογενής, αλλά έχει μαθητές με μαθησιακές ιδιαιτερότητες:

«Όχι τόσο θα έλεγα, αλλά έχει μαθητές με ιδιαιτερότητες και περισσότερο μαθησιακές» (Σ3).

«Θεωρώ πως όχι ιδιαίτερα. Δεν έχει τόσο μεγάλη ποικιλία στη διαφορετικότητα. Υπάρχουν ένα-δυο παιδάκια που έχουν μια μικρή δυσκολία στο μαθησιακό κομμάτι, αλλά όχι κάτι σημαντικό» (Σ9).

Πίνακας 15: Ετερογένεια στην τάξη

Ναι	8
Όχι ιδιαίτερη	2

Στην επόμενη ερώτηση, αναφορικά με τα **ετερογενή χαρακτηριστικά των μαθητών στα οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν**, οι απαντήσεις αναδεικνύουν μια ποικιλία. Τα δύο άτομα που στην προηγούμενη ερώτηση, απάντησαν πως δε θεωρούν την τάξη τους ετερογενή, τα χαρακτηριστικά που ανέφεραν περιλαμβάνουν τις μαθησιακές δυσκολίες.

Ξεχωριστή είναι η απάντηση εκπαιδευτικού με έντεκα έτη προϋπηρεσία, καθώς στην τάξη του υπάρχουν διαφορετικές ηλικιακές ομάδες και μαθητές από αλλοδαπούς γονείς:

«Θεωρώ ότι υπάρχει ετερογένεια, γιατί είναι μία αίθουσα με τρεις ηλικιακές ομάδες κι αυτό είναι ένα χαρακτηριστικό. Δεύτερον, υπάρχουν αλλοδαπά παιδιά

και οι γονείς του δε μιλούν την ελληνική γλώσσα ή τη γνωρίζουν ελάχιστα. Αυτά είναι κυρίως» (Σ1).

Επιπλέον, σύμφωνα με την απάντηση εκπαιδευτικού με τριάντα έτη προϋπηρεσίας, αναδεικνύεται η σημασία του μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου των γονέων ως παράγοντα που επηρεάζει τις εκπαιδευτικές επιδόσεις και τη στήριξη που λαμβάνουν τα παιδιά,:

«Θα έλεγα ότι τα ετερογενή τους χαρακτηριστικά σε μεγάλο ποσοστό προσδιορίζονται και από το μορφωσιογόνο περιβάλλον της οικογένειας, κατόπιν του οικονομικού επιπέδου. Δε θα πω κοινωνικών τάξεων, γιατί είναι μια έννοια αόριστη όπως ακουγόταν μέχρι πρότινος, αλλά θα έλεγα περισσότερο του οικονομικού εισοδήματος, του μορφωτικού επιπέδου...» (Σ5).

Τέλος, έξι εκ των δέκα συνεντευξιαζόμενων αναφέρουν ως ετερογενή χαρακτηριστικά στην τάξη τους την διαφορετική εθνότητα και τις μαθησιακές δυσκολίες. Χαρακτηριστικές ως προς τούτο είναι οι παρακάτω αναφορές από δύο εκπαιδευτικούς:

«Θεωρώ πως ναι. Υπάρχουν, δηλαδή περιπτώσεις που είναι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή μαθητές που δεν κατάγονται από την Ελλάδα. Άρα, η ετερογένεια αφορά τη μαθησιακή δυσκολία και την καταγωγή κάποιων παιδιών» (Σ8).

«Υπάρχουν μαθητές που έχουν έρθει από διαφορετικές χώρες σχετικά πρόσφατα, υπάρχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που πολλές φορές, δυστυχώς, δεν υποστηρίζονται είτε από παράλληλη στήριξη είτε από τμήμα ένταξης» (Σ2).

Πίνακας 16: Ετερογενή χαρακτηριστικά μαθητών

Δεν υπάρχουν ιδιαίτερα ετερογενή χαρακτηριστικά παρά μόνο κάποιες μαθησιακές ιδιαιτερότητες	2
Διαφορετικές ηλικιακές ομάδες στην τάξη και αλλοδαποί	1
Μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο γονέων	1
Διαφορετικές εθνικότητες και μαθησιακές δυσκολίες	6

Κατόπιν, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν εάν είναι **πρώτη φορά που απαντάτε η συνθήκη της ύπαρξης ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού ή είναι πάγιο φαινόμενο**. Οι απαντήσεις αναδεικνύουν μια ενδιαφέρουσα εικόνα σχετικά με τη

συχνότητα του φαινομένου της ετερογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι φαίνεται να συμφωνούν ότι η ετερογένεια είναι ένα διαρκές και διαδεδομένο φαινόμενο στη σύγχρονη εκπαίδευση. Ενδεικτικές μερικές απαντήσεις από τους συμμετέχοντες:

«Όχι, η συγκεκριμένη συνθήκη είναι ίσως από τις πιο συνηθισμένες. Οι διαφοροποιήσεις, δηλαδή, μέσω των σχολικών επιδόσεων που οφείλονται σε εξωγενείς, σε οικογενειακούς, εισοδηματικούς, κοινωνικούς, μορφωσιογόνους παράγοντες είναι στο σχολείο μας, όπως είπαμε, αντανάκλαση της κοινωνίας» (Σ5).

«Όχι, υπάρχει αυτό το φαινόμενο» (Σ1).

Ξεχωριστή είναι η απάντηση του παρακάτω εκπαιδευτικού με ενός έτους προϋπηρεσία:

«Φαντάζομαι πως δε θα είναι η πρώτη φορά, όμως όσο αφορά εμένα προσωπικά ναι είναι η πρώτη φορά που βλέπω αυτό το φαινόμενο» (Σ4).

Πίνακας 17: Συχνότητα του φαινομένου της ετερογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία

Διαρκές και διαδεδομένο φαινόμενο	9
Πρώτη φορά που το συναντά, λόγω λίγων ετών στην εκπαίδευση, αν και ξέρει πως είναι συχνό φαινόμενο	1

Στην επόμενη ερώτηση οι συνεντευξιαζόμενοι κλήθηκαν να σκεφτούν τους λόγους για τους οποίους έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο της μαθητικής ετερογένειας στην τάξη. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνάς μας αναδεικνύουν μια σημαντική αύξηση της μαθητικής ετερογένειας στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια, και οι συνεντευξιαζόμενοι παραθέτουν διάφορους λόγους για αυτήν την αυξητική τάση.

Αρχικά, η αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών και μεταναστών στη χώρα μας αναφέρεται ως σημαντικός παράγοντας και καταγράφεται στις 6 εκ των 10 απόψεις των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικές ως προς αυτό μερικές τοποθετήσεις:

«Πιστεύω πως ναι, γιατί όλο και περισσότεροι άνθρωποι έρχονται στην Ελλάδα για να βρουν μια καλύτερη ζωή, οπότε και αυτό παίζει ρόλο στην αύξηση της μαθητικής ετερογένειας» (Σ4).

«Δεν ξέρω αν έχει αυξηθεί γενικά, αλλά σίγουρα στο κομμάτι των αλλοδαπών ναι, γιατί σίγουρα είναι πολλοί περισσότεροι...» (Σ1).

Δύο τοποθετήσεις από τους συνεντευξιζόμενους κάνουν λόγο για την εισροή των προσφύγων λόγω των πολέμων:

«Πιθανόν να έχει αυξηθεί συγκριτικά με τη δεκαετία του 1990 καθώς σε κάθε τάξη θα έχουμε εισροή προσφύγων λόγω της εμπόλεμης ζώνης που επικρατεί στη χώρα τους...» (Σ6).

«Αρχικά θεωρώ ότι με τους πολέμους γύρω μας έρχονται πολλά παιδιά από αυτές τις χώρες...» (Σ10).

Αξιοσημείωτη είναι και η αναφορά εκπαιδευτικού με παρακολούθηση σε επιμορφωτικά σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, ο οποίος αναφέρεται στην πανδημία και την καραντίνα των τελευταίων ετών:

«Ναι και μάλιστα, όπως έχω διαβάσει σε μελέτη, τα τελευταία χρόνια λόγω της πανδημίας και της καραντίνας που έχουν περάσει, έχουν αυξηθεί οι μαθητές που ανήκουν στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα έχω διαβάσει για τον αυτισμό πως 1:54 γεννήσεις είναι παιδί στο φάσμα του αυτισμού, το οποίο θεωρείται μεγάλο ποσοστό» (Σ2).

Πίνακας 18: Αύξηση φαινομένου ετερογένειας στη τάξη τα τελευταία χρόνια

Λόγω μεταναστών	6
Λόγω οικονομικής κρίσης και πολέμων	2
Λόγω πανδημίας	1
Δεν απάντησε	1

Η επόμενη ερώτηση διερεύνησε την ύπαρξη (ή μη) **φαινομένων ρατσισμού ή μη αποδοχής της διαφορετικότητας στους κόλπους του σχολείου που οι εκπαιδευτικοί συνάντησαν κατά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία.**

Αρχικά, πέντε από τους δέκα συμμετέχοντες ανέφεραν ότι έχουν συναντήσει ρατσισμό σε παιδιά με διαφορετικές εθνικότητες και κουλτούρες. Παρακάτω ενδεικτικές από τις τοποθετήσεις:

«Όταν ήμουν σε σχολείο με πρόσφυγες -ήταν πολύ μεγάλο σχολείο- στην αρχή υπήρχε ένα κλίμα ευχάριστης υποδοχής, αλλά στη συνέχεια δε συγχωρούσαν τίποτα σε αυτά τα παιδιά. Δηλαδή πάντα θα ήταν το προσφυγάκι, αυτό που πιστεύει στο Μωάμεθ, οι μουσουλμάνοι» (Σ1).

«Ναι έχω συναντήσει, τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής μου καριέρας στην περιοχή του Αιγάλεω. Τότε υπήρχε μια κοινότητα Ιρακινών εκεί και δεν τους έβλεπαν με καλό μάτι» (Σ5).

Επίσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις τριών εκπαιδευτικών καταγράφονται φαινόμενα ρατσισμού σε μαθητές με ειδικές ανάγκες:

«Ναι, πολύ συχνά έχουν πέσει στην αντίληψή μου τέτοια φαινόμενα. Κυρίως σε παιδιά που έχουν κάποιες δυσκολίες μαθησιακού επιπέδου ή μπορεί να ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού ή να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή ακόμη και σε ξένα παιδιά έχω προσέξει ότι υπάρχει έτερος ρατσισμός» (Σ2).

«Είναι πάρα πολλά. Δύσκολα οι μαθητές εντάσσουν στην παρέα τους κάτι διαφοροποιημένο σε όποια μορφή κι αν είναι, είτε είναι ένα παιδί με σωματικά προβλήματα και ειδικές ανάγκες, είτε ένα παιδί με νοητικά προβλήματα, μπορεί να είναι παιδί που κατάγεται από άλλη χώρα, με περίεργη συμπεριφορά» (Σ3).

Τέλος, δύο από τους συμμετέχοντες αναφέρουν πως δεν έχουν συναντήσει έντονα φαινόμενα ρατσισμού και καταγράφουν μικρά περιστατικά. Συγκεκριμένα:

«Ευτυχώς όχι...Όπως είναι λογικό, τα παιδιά κρίνουν χωρίς να σκεφτούν περισσότερο το background... αν δουν ότι κάποιο παιδί αργεί να διαβάσει να το κοροϊδέψουν... αν προέρχεται ένα παιδί από άλλη χώρα ή άλλη φυλή... θα υπάρξει κάποιο είδος εκφοβισμού» (Σ8).

«Όχι ιδιαίτερα, πέρα από κάποιες βρισιές και ρατσιστικά σχόλια. Για παράδειγμα, έχει τύχει ένα παιδί να πει «μαύρο» το παιδί που είναι από την Αφρική, τέτοιου είδους σχόλια δηλαδή» (Σ10).

Πίνακας 19: Φαινόμενα ρατσισμού ή μη αποδοχής της διαφορετικότητας

Ρατσισμός σε σχέση με την εθνικότητα- θρησκεία	5
Ρατσισμός σε σχέση με τις ειδικές ανάγκες,	3

Αναφορικά με τις **κεντρικές προκλήσεις** που αντιμετωπίζει η σχολική κοινότητα και συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με τη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας, οι συνεντευξιζόμενοι παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες.

Από τους δέκα συμμετέχοντες, οι επτά συμπεριέλαβαν στις απαντήσεις τους προκλήσεις σχετικά με την ανάγκη για ομοιομορφία στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών και την αποδοχή της μαθητικής ετερογένειας. Ενδεικτικά ως προς τούτο καταγράφονται οι παρακάτω τοποθετήσεις:

«Η πρόκληση είναι ουσιαστικά οι μαθητές να μπορέσουν να δουλεύουν ομαδικά στο γνωστικό επίπεδο, δηλαδή να έχουν πολύ μικρές αποκλίσεις μεταξύ τους κάθε τάξη, γιατί εδώ σαν διθέσιο για να κάνεις μάθημα σε μια τάξη πρέπει να απασχοληθεί η άλλη τάξη σαν ομάδα... Δεύτερον, να μην υπάρχουν καθόλου απόψεις ρατσισμού και διενέξεις που να στηρίζονται στην καταγωγή του καθενός, προκαταλήψεις κτλ» (Σ1).

«Το να μπορέσουμε να αποδεχτούμε ότι υπάρχει μαθητική ετερογένεια, γιατί όπως είπα και πριν όπως όλοι οι άνθρωποι είμαστε διαφορετικοί, έτσι κι οι μαθητές είναι διαφορετικοί» (Σ2).

«Πρόκληση είναι να ενταχθούν μέσα στην τάξη ομαλά και στις παρέες των παιδιών» (Σ3).

Επιπρόσθετα, εκπαιδευτικός με συμμετοχή σε επιμορφωτικό σεμινάριο Ειδικής Αγωγής κάνει σαφή αναφορά στα προβλήματα που υπάρχουν στην επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών τόσο με τις οικογένειες όσο και με τους συναδέλφους

«Αν δεν υπάρξει πρόβλημα με γονείς όλα κυλούν ομαλά, αλλά δυνητικά δεν είναι έτσι. Πρέπει ο σύλλογος διδασκόντων να έχει μια κοινή γραμμή σε όλες τις τεχνικές διδασκαλίας και στις μεθόδους... Επίσης, μια μερίδα γονιών δεν αποδέχεται ότι το δικό τους παιδί έχει ιδιαιτερότητες και όταν τους ενημερώνουμε ενοχοποιούνται, θίγονται ως προσωπικότητες και δεν συνεργάζονται μαζί μας για να βελτιώσουμε τη συμπεριφορά των παιδιών τους και να συνδιαμορφώσουμε το χαρακτήρα του και την προσωπικότητά του...» (Σ6).

Ακόμη, εκπαιδευτικός με τριάντα έτη προϋπηρεσία αναφέρει ως πρόκληση την ύπαρξη παιδιών με αναπηρία και τονίζει την διαχείριση του διδακτικού χρόνου:

«Η μεγαλύτερη πρόκληση είναι όταν έχεις μαθητές με αναπηρίες, που έχουν αντικειμενικά εμπόδια, που δυσκολεύονται επειδή είναι μόνοι τους σε αυτή τη διαδρομή μιας και δεν υπάρχει στήριξη από την οικογένεια όπως είπαμε και πριν, ότι θα πρέπει να προσαρμοστεί ο χρόνος της διδασκαλίας μέσα σε στενά χρονικά περιθώρια, ώστε να γίνεις όσο γίνεται πιο πυκνός στα νοήματα. Μεγάλο πρόβλημα, λοιπόν, θεωρώ τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου» (Σ5).

Τέλος, σύμφωνα με την απάντηση εκπαιδευτικού με μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, πρόκληση αποτελεί το να κατανοήσουν οι γονείς τη διαφορετικότητα του παιδιού καθώς και οι εκπαιδευτικοί παλαιάς γενιάς να εστιάζουν περισσότερο στους μαθητές:

«Όπως προαναφέρθηκε, ένα πρόβλημα είναι οι γονείς, γιατί και οι ίδιοι δεν καταλαβαίνουν πολλές φορές το ότι το κάθε παιδί είναι ξεχωριστό και δε σέβονται αυτή τη διαφορετικότητα μερικές φορές. Μετά, υπάρχουν ακόμη και δάσκαλοι που δε βοηθούν ουσιαστικά στο κομμάτι αυτό και είναι πιο παλιάς γενιάς που δεν ασχολούνται πολύ με τους υπολογιστές (ένα σημαντικό εργαλείο θεωρώ για την ένταξη) και τους ενδιαφέρει περισσότερο να καλύψουν την ύλη και δεν εστιάζουν σε κάθε παιδί» (Σ10).

Πίνακας 20: Κεντρικές προκλήσεις για την εκπαιδευτική κοινότητα

Ανάγκη για αποδοχή της μαθητικής ετερογένειας και ενσωμάτωσης όλων των παιδιών	7
Δυσκολία επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και με τους γονείς	1
Ανάγκη για αποτελεσματική διαχείριση του διδακτικού χρόνου	1
Ανάγκη για κατανόηση των γονιών στη διαφορετικότητα και αποτελεσματικότερη ασχολία εκπαιδευτικών	1

Στην επόμενη ερώτηση σχετικά με το **πώς επιχειρεί το σχολείο να ανταποκριθεί στην ετερογένεια των μαθητών, σε επίπεδο κουλτούρας και δομών**, οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν πρακτικές και προσεγγίσεις του σχολείου τους.

Αρχικά, οι τρεις από τους δέκα συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στις εκδηλώσεις που πραγματοποιεί το σχολείο και στις ομαδικές εργασίες. Ενδεικτικές οι παρακάτω τοποθετήσεις:

«Με διάφορες δράσεις, μιλώντας στα παιδιά καθημερινά, κάνοντας συνέχεια ομαδικές εργασίες, ώστε να συνεργάζονται, αν και επειδή είναι μικρό σχολείο

γνωρίζονται μεταξύ τους και συνεχώς έρχονται σε επαφή το ένα με το άλλο» (Σ1).

«Το σχολείο θα έλεγα ότι προσπαθεί με εκδηλώσεις. Μην ξεχνάμε κι ότι προσφάτως περάσαμε στην μετά-covid εποχή και μέχρι πρότινος το σχολείο κατά κάποιον τρόπο ήταν κλειστό και λειτουργούσε εξ αποστάσεως μέσω της Webex πολλά θέματα, ακόμη κι επιμορφώσεις γονέων και εκπαιδευτικών... Το σχολείο έχει φέρει εκδηλώσεις, ειδικούς ανθρώπους και συγκεκριμένα έχουμε φέρει στο σχολείο τυφλούς από το ΚΕΑΤ Καλλιθέας να μιλήσουν για το πώς προχωρούν με εκπαιδευμένα σκυλιά...» (Σ5).

Επιπλέον, τέσσερις εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για την ύπαρξη τμημάτων ΖΕΠ, ενισχυτικής διδασκαλίας, παράλληλης στήριξης στο σχολείο τους. Ενδεικτικά μερικές από τις τοποθετήσεις:

«Συγκεκριμένα το σχολείο μας έχει κάνει αίτηση – κι έχει γίνει δεκτή- για ΖΕΠ, που σημαίνει ότι μαθητές με ετερογένεια θα μπορούν να μπουν σε αυτό το τμήμα...» (Σ4).

«Το σχολείο υποδέχεται και αγκαλιάζει όλους τους μαθητές χωρίς καμία διάκριση και τους υποστηρίζει όσο μπορεί. Μέσω του Τμήματος Ένταξης, της Ενισχυτικής Διδασκαλίας και της Παράλληλης Στήριξης εφαρμόζονται προγράμματα παρέμβασης με σκοπό να ενταχθούν στην ολομέλεια της τάξης και να οδηγηθούν στη γνώση...» (Σ6).

Πρόσθετα, ένας μόνο από τους συμμετέχοντες με 26 χρόνια προϋπηρεσία θεωρεί ότι την κύρια δύναμη την έχει ο εκπαιδευτικός:

«Το σχολείο... Θεωρητικά τους αγκαλιάζει. Επί της ουσίας, όμως, πάλι είναι στο χέρι του κάθε δασκάλου στο πώς θα τους εντάξει» (Σ3).

Τέλος, στην περίπτωση δύο εκπαιδευτικών, τα σχολεία τους ανταποκρίνονται στην ετερογένεια μέσα από διάφορες συζητήσεις και ανταλλαγής στοιχείων κουλτούρας:

«Το σχολείο μας δέχεται τη διαφορετικότητα, συζητάμε για διαφορετικά ήθη και έθιμα που μπορεί να έχουν στον τόπο τους (διαφορετικά φαγητά, διαφορετικές γιορτές), οπότε συχνά κάνουμε μια συζήτηση περί διαφορετικότητας και διαφορετικών στοιχείων κουλτούρας που μπορεί να έχει η κάθε χώρα και ανταλλάσσουμε στοιχεία κουλτούρας» (Σ2).

«...ιδίως στο μάθημα των θρησκευτικών ακούγονται όλες οι απόψεις κι έτσι τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία να εξερευνούν την κουλτούρα του άλλου και να μαθαίνουν μέσα από αυτό» (Σ8).

Πίνακας 21: Ανταπόκριση του σχολείου στην ετερογένεια των μαθητών

Δράσεις, εκδηλώσεις, σεμινάρια, ομαδικές εργασίες	3
Ύπαρξη τμημάτων ένταξης και ενισχυτικής διδασκαλίας	4
Κύρια η δύναμη του εκπαιδευτικού, όχι τόσο του σχολείου σαν πλαίσιο	1
Συζήτηση και ανταλλαγή στοιχείων	2

Παρακάτω, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στο πώς **επιχειρούν να ανταποκριθούν στις ετερογενείς ανάγκες των μαθητών κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του μαθήματός τους**. Οι απαντήσεις αναδεικνύουν τη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της προσέγγισης των ετερογενών αναγκών των μαθητών.

Αρχικά, δύο από τους δέκα εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι λειτουργούν με ομαδοποιήσεις των μαθητών :

«Ναι, γενικά στα μαθήματα να υπάρχουν ομαδικές εργασίες και γενικά διδακτική πολλών μαθημάτων που υποστηρίζουν την πολυπολιτισμικότητα δίνοντας βάση σε αυτό το κομμάτι της εκπαίδευσης» (Σ1).

«Προσπαθώ να φτιάξω ομάδες που να εμπεριέχουν όλα τα παιδιά ακόμη και με ετερογένειες» (Σ5).

Επιπλέον, τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι κάνουν χρήση της διαφοροποίησης στο διδακτικό τους κομμάτι. Ενδεικτικά ως προς τούτο οι παρακάτω τοποθετήσεις:

«Δε θα ήθελα να μακρηγορήσω και να πω ότι κάνω διαφοροποιημένα σχέδια για τον καθένα, θα ήταν και ουτοπικό. Κανένας μας δεν μπορεί να βγάλει 3-4 ειδών φωτοτυπίες. Όμως, από αυτή την ύλη που δίνω στα υπόλοιπα παιδιά, θα δώσω την ύλη τόσο όσο θεωρώ ότι μπορεί να ανταποκριθεί το κάθε παιδί. Αυτή είναι η διαφοροποίηση» (Σ3).

«Σε αυτό το κομμάτι δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι από το να ακολουθήσουμε μια εξατομικευμένη μαθησιακή διαδικασία. Δηλαδή, μαθητές που δυσκολεύονται έχουν διαφορετική ύλη σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τους μειώνουμε» (Σ4).

Ακόμη, δύο εκπαιδευτικοί απαντούν ότι κάνουν χρήση οπτικοακουστικών μεθόδων:

«Οπότε αυτή είναι η διδασκαλία που εφαρμόζω εγώ προσωπικά με κάποια εργαλεία ψηφιακά, οπτικό υλικό, διαδικτυακά κλπ που μπορεί να είναι ενδιαφέροντα. Οι εκπαιδευτικοί» (Σ8).

«Σίγουρα με συζήτηση και μέσω εκπαιδευτικών βίντεο και τηλεργασίες σε σχέση με τη διαφορετικότητα και την αποδοχή της» (Σ9).

Τέλος, σημαντικές είναι οι καταγραφές δύο εκπαιδευτικών που εργάζονται ως παράλληλη στήριξη. Παρατηρείτε πως αναγκαία είναι η συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης και πως κοινός στόχος τους είναι η απλούστερη καταγραφή και κατανόηση του μαθήματος. Χαρακτηριστικές ως προς τούτο οι απαντήσεις τους:

«Μαζί με τη δασκάλα όσο είναι δυνατόν... ξεκινάω με πιο απλές έννοιες που τις κατανοούν καλύτερα για να χτίσουν πάνω σε αυτές και να επεκτείνουν τη γνώση τους, δίνουμε σχεδιαγράμματα στην Ιστορία έτσι ώστε να μην πηγαίνουν σπίτι και διαβάζουν κατεβατά κείμενα» (Σ6).

«Εγώ ως παράλληλη στήριξη εξηγούσα κάθε φορά με πιο απλά λόγια μια άσκηση που έλεγε η δασκάλα ή χρησιμοποιώντας σχεδιαγράμματα...» (Σ10).

Πίνακας 22: Ανταπόκριση στις ετερογενείς ανάγκες των μαθητών κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του μαθήματος

Ομαδικές εργασίες	2
Διαφοροποιημένη μάθηση	4
Οπτικοακουστικά υλικά	2
Συνεργασία με δάσκαλο της τάξης- απλούστερη καταγραφή και κατανόηση	2

Ακριβώς μετά, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για το εάν χρησιμοποιούν τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Όπως είδαμε και τις καταγραφές στην παραπάνω ερώτηση όλοι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τη συγκεκριμένη μέθοδο. Ωστόσο, δύο εκπαιδευτικοί απάντησαν πως αυτό δε συμβαίνει πάντα, μιας και δεν υπάρχουν οι κατάλληλες υποστηρικτικές δομές:

«Συνεπώς ναι κάποιες φορές ακολουθούμε διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αλλά δυστυχώς εδώ εμάς μας πιέζει πάρα πολύ ο χρόνος, όμως προσπαθούμε για το καλύτερο. Αν είχαμε και κάποιες υποστηρικτικές δομές, θα μπορούσαμε και καλύτερα» (Σ2).

Ενώ, εκπαιδευτικός με τριάντα έτη προϋπηρεσία, αναφέρει ότι δεν κάνει απόλυτη χρήση, αλλά είναι ο στόχος:

«Αυστηρά κρίνοντας τον εαυτό μου, θα έλεγα σε ένα ποσοστό αρκετά μεγάλο, όχι απόλυτα για να είμαι ειλικρινής, δεν το έχω καταφέρει ακόμη αλλά είναι στόχος και για μένα» (Σ5).

Πίνακας 23: Χρήση αρχών διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Ναι	8
Όχι πάντα, λόγω έλλειψης χρόνου και υποστηρικτικών δομών	1
Όχι απόλυτα, αλλά είναι ο στόχος	1

Σε σχέση με την **υποστήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί και οι φορείς για την ανταπόκρισή τους στις ετερογενείς ανάγκες των μαθητών τους**, παρατηρούμε διάφορες προσεγγίσεις.

Αρχικά, τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν λαμβάνουν σημαντική υποστήριξη από άλλους φορείς. Ενδεικτικά ως προς τούτο οι παρακάτω απαντήσεις:

«Όχι, δεν έχω νιώσει ποτέ καμία στήριξη. Δεν έχω αναζητήσει κιόλας, γιατί δεν αισθάνομαι ότι υπάρχει...» (Σ3).

«...είναι στη διακριτική τους ευχέρεια αν θα βοηθήσουν ή όχι, αλλά γενικά νομίζω πως είναι μόνος ο εκπαιδευτικός σε αυτό...» (Σ7).

Επιπλέον, δύο εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται το σχολείο και συνεργάζονται με τοπικούς φορείς μέσω σεμιναρίων:

«Παρακολουθώ και ενδοσχολικά σεμινάρια όταν διοργανώνονται από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για τέτοια θέματα και παίρνω και από εκεί πρόσθετες ιδέες» (Σ6).

«Μετά ήταν και ο σύμβουλος ειδικής αγωγής του νομού Αργολίδας που μας έκανε σεμινάρια» (Σ10).

Τέλος, οι πέντε εκ των δέκα απαντούν ότι υπάρχει υποστήριξη από συναδέλφους και εξωτερικούς φορείς. Ενδεικτικά ως προς τούτο οι παρακάτω τοποθετήσεις:

«Συνεργαζόμαστε με το δάσκαλο της άλλης τάξης- καθώς είναι διαθέσιμο το σχολείο- με το νηπιαγωγείο και έχουμε σκοπό να συνεργαστούμε και με άλλα σχολεία...» (Σ1)

«Βεβαίως, έρχομαι σε επικοινωνία και εγώ και οι άλλοι δάσκαλοι με το δάσκαλο του ΖΕΠ...» (Σ4)

Πίνακας 24: Υποστήριξη από συναδέλφους και άλλους φορείς

Δεν υπάρχει ουσιαστική συνεργασία με συναδέλφους και φορείς	3
Υποστηρίζεται από εκπαιδευτικούς φορείς και μέσω επιμορφώσεων	2
Υποστηρίζεται από συναδέλφους του σχολείου ή εξωτερικούς φορείς	5

Η τελευταία ερώτηση αυτού του κεφαλαίου ασχολήθηκε με τις σχέσεις **των εκπαιδευτικών με τους γονείς** των μαθητών τους. Οι σχέσεις με τους γονείς φαίνεται να διαφοροποιούνται ανάλογα με την παρουσία και τη διαθεσιμότητα των γονέων.

Αρχικά, επτά εκ των δέκα συμμετεχόντων αναφέρουν ότι οι σχέσεις τους με τους γονείς είναι καλές. Ενδεικτικά ως προς τούτο οι παρακάτω απαντήσεις:

«Βέβαια, σε αυτό είμαι πολύ τυχερή. Κάθε χρονιά γενικά προσπαθώ να δημιουργήσω προσωπικές σχέσεις με τους γονείς, τους παίρνω τηλέφωνο, τους ζητάω να έρχονται στο σχολείο να μιλάμε...» (Σ2).

«Θεωρώ πολύ καλές» (Σ3).

Ωστόσο, στη καταγραφή εκπαιδευτικού μόνιμου διορισμένου σε διθέσιο σχολείο οι γονείς, λόγω εργασιακής φόρτισης, δεν είναι πάντα παρόντες:

«Εντάξει, καλές είναι οι σχέσεις, αν και δεν είναι πολύ παρόντες οι γονείς. Οι περισσότεροι δουλεύουν πάρα πολλές ώρες. Κάποιοι ρωτούν, ενδιαφέρονται, κάποιοι άλλοι δεν έρχονται καθόλου και τα παιδιά τους κάνουν πολλές απουσίες. Υπάρχει θέμα» (Σ1).

Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως υπάρχει δυσκολία στις σχέσεις με τους γονείς. Οι γονείς δεν αποδέχονται το πρόβλημα του παιδιού και δεν συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό. Χαρακτηριστικές οι παρακάτω τοποθετήσεις:

«Σε αυτό το κομμάτι θα έλεγα ότι υπάρχει πάντα μια δυσκολία... Υπάρχουν και κάποιοι άλλοι που δυσκολεύονται να αποδεχτούν ότι το παιδί τους όντως έχει κάποιες δυσκολίες που το διαφοροποιεί από τη συνολική εικόνα της τάξης, είτε είναι συμπεριφοράς είτε είναι γνωστικού περιεχομένου. Με αυτούς δυσκολεύομαι περισσότερο...» (Σ5).

«Κάποιοι ναι και κάποιοι όχι. Ο βασικότερος παράγοντας είναι η πλήρης συνεργασία και να κατανοήσει πρώτα ο γονιός κι ύστερα το παιδί ότι δάσκαλος και γονιός είναι μαζί σ' αυτό κι αλληλοϋποστηρίζει ο ένας την προσπάθεια του

άλλου. Χωρίς κοινή γραμμή για την αντιμετώπιση κάποιων δυσχερειών δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα...» (Σ6).

Πίνακας 25: Σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων

Καλές σχέσεις	7
Δυσκολία στη σχέση με τους γονείς λόγο εργασίας	1
Δυσκολία λόγω έλλειψης κατανόησης του προβλήματος	2

4.4 ΚΡΙΤΙΚΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΩΝ

Σε αυτό το τελευταίο κομμάτι των αποτελεσμάτων, θα παρουσιαστούν οι κριτικές και οι προτάσεις των συνεντευξιαζόμενων που αντλήθηκαν από τις απαντήσεις τους σε εφτά τελευταίες ερωτήσεις.

Η πρώτη ερώτηση ερεύνησε **την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο με το οποίο ανταποκρίνεται η σχολική κοινότητα** στην οποία υπηρετούν στις ετερογενείς ανάγκες των μαθητών.

Αρχικά, οι έξι από τους δέκα συνεντευξιαζόμενους είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο που ανταποκρίνεται η σχολική μονάδα στους ετερογενείς μαθητές. Ενδεικτικά ως προς τούτο ορισμένες από τις τοποθετήσεις:

«Αυτή τη στιγμή έχουμε την πολυτέλεια να έχουμε έστω μια ψυχολόγο μία φορά την εβδομάδα, μία κοινωνική λειτουργό μία φορά την εβδομάδα. Αν αυτό συνέβαινε όλη την εβδομάδα, θα ήταν τέλειο. Έχουμε τμήμα ΔΕΠ με παράλληλες στηρίξεις, ελλειψίες βέβαια, αλλά έχουμε. Οπότε θεωρώ ότι είμαστε σε ένα καλό επίπεδο» (Σ3).

«Ναι είμαι ικανοποιημένος, διότι νομίζω ότι δεδομένου ότι δε βρισκόμαστε σε ένα κεντρικό μέρος της Ελλάδος υπάρχει συνεργασία και με τους διευθυντές και με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό και το ότι υπάρχει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στη μαθησιακή ετερογένεια είναι πολύ σημαντικό και βοηθάει» (Σ8).

Βέβαια υπάρχει και η αντίθετη άποψη όπως προκύπτει από μοναδική αναφορά εκπαιδευτικού που εργάζεται μόνιμα σε διθέσιο σχολείο, λόγω έλλειψης δομών, συλλόγου, ειδικοτήτων:

«...δεν υπάρχει σύλλογος γονέων και κηδεμόνων να συνεργαστούμε, παρά μόνο αν υπάρχουν παράπονα από την πλευρά τους. Δεν υπάρχουν οργανωμένες δομές και ιδιαίτερα εδώ στα διθέσια σχολεία δεν υπάρχουν υποστηρικτικές δομές, δεν έχει έρθει ποτέ παράλληλη στήριξη, καθώς είναι πολύ δύσκολο να στείλουν ακόμη κι αν ζητηθεί. Ειδικότητες δεν υπάρχουν...» (Σ1).

Ξεχωριστή απάντηση δίνει εκπαιδευτικός με έντεκα χρόνια προϋπηρεσία καθώς αναφέρει ότι είναι απαραίτητη η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης:

«Σε σχέση με το παρελθόν, είναι πολύ καλύτερη η μαθητική κοινότητα απέναντι σε άτομα που μπορεί να έχουν κάποια ετερογένεια. Ωστόσο, ακόμη και σήμερα χρειαζόμαστε περισσότερη ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της επιμόρφωσής μας, της καλλιέργειάς μας για να δεχτούμε τη διαφορετικότητα από όποιον κι αν προέρχεται».

Τέλος, δύο συνεντευξιαζόμενοι κάνουν λόγο για περισσότερη υποστήριξη υλικού εξοπλισμού και δομών. Ενδεικτικά ως προς τούτο οι τοποθετήσεις αυτών:

«Θα ήθελα να υπήρχε περισσότερη υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου, να ασχοληθεί λίγο περισσότερο με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και να υπήρχε περισσότερη χρηματοδότηση από το Δήμο, διότι θα επιθυμούσα η σχολική μονάδα να παρέχει δωρεάν εποπτικό υλικό για κάθε περίπτωση» (Σ6).

«Θα ήθελα, βέβαια, να υπάρχει περισσότερη χρηματοδότηση για να υπάρχουν οι κατάλληλες δομές και ο κατάλληλος εξοπλισμός, αλλά δεν ξέρω αν αυτό είναι θέμα του σχολείου ή του κράτους» (Σ10).

Πίνακας 26: Ανταπόκριση σχολικής κοινότητας στις ετερογενείς ανάγκες των μαθητών

Ικανοποίηση	6
Αρνητική ανταπόκριση από τη σχολικής κοινότητα	1
Ανάγκη για ανάπτυξη της ενσυναίσθησης	1
Ανάγκη για περισσότερη υποστήριξη από το κράτος	2

Στη δεύτερη ερώτηση σχετικά με την προσωπική ικανοποίηση από τον τρόπο με τον οποίο κάθε εκπαιδευτικός προσωπικά ανταποκρίνεται σε παιδαγωγικό επίπεδο σε μαθητές με διαφορετικές ανάγκες, οι απαντήσεις των πέντε εκ των δέκα

συνεντευξιαζόμενων συμπίπτουν στο ότι είναι ικανοποιημένοι, αλλά πάντα υπάρχει περιθώριο βελτίωσης. Ενδεικτικές ως προς τούτο οι παρακάτω τοποθετήσεις:

«Προσωπικά ναι είμαι ικανοποιημένος. Σίγουρα θα μπορούσαν να γίνουν κι άλλα πράγματα, εντάξει. Αυτά τα μελετάμε στα πλαίσια της αυτοδιόρθωσης» (Σ1).

«Ναι είμαι ικανοποιημένος, αλλά πάντα υπάρχει περιθώριο βελτίωσης» (Σ7).

Μοναδική είναι η απάντηση εκπαιδευτικού με προϋπηρεσία ενός έτους, ο οποίος είναι πλήρης ικανοποιημένος από την προσωπική του παρέμβαση:

«Βεβαίως. Θεωρώ ότι και με τη βοήθεια των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, αλλά και με δική μου παρέμβαση, έχω κάνει ότι μπορώ για να βοηθήσω παιδιά με ετερογένειες, ώστε να μπορούν να συνυπάρχουν όλα τα παιδιά μαζί» (Σ4).

Επίσης, δύο συμμετέχοντες είναι ικανοποιημένοι από την προσωπική τους ανταπόκριση, αλλά θα ήθελαν περισσότερη υποστήριξη. Χαρακτηριστικές ως προς τούτο οι παρακάτω τοποθετήσεις:

«Σίγουρα αν είχα περισσότερη στήριξη όλα αυτά τα χρόνια θα ήταν πολύ καλύτερα» (Σ4).

«Πιστεύω πως κάνω το καλύτερο δυνατό γι' αυτούς, αλλά το σημαντικό θα ήταν να είχα ένα παραπάνω υποστηρικτικό πλαίσιο...» (Σ6).

Τέλος, ένας εκ των δέκα συμμετέχων εκπαιδευτικός με έντεκα χρόνια υπηρεσία στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα δεν εκφράζει πλήρης ικανοποίηση λόγω της σχέσης με τους γονείς:

«Σε μεγάλο ποσοστό, αλλά θεωρώ ότι κι εγώ ο ίδιος ακόμη έχω πολλά να μάθω και να πράξω... Γιατί σε κάποιες περιπτώσεις γονέων, όπως προανέφερα, παλεύω» (Σ5).

Πίνακας 27: Προσωπική ικανοποίηση από τον τρόπο με τον οποίο κάθε εκπαιδευτικός προσωπικά ανταποκρίνεται σε παιδαγωγικό επίπεδο σε μαθητές με διαφορετικές ανάγκες

Ικανοποίηση με χώρο για αυτοβελτίωση	5
Πλήρης ικανοποίηση	1

Ικανοποίηση με αίσθηση έλλειψης υποστηρικτικού πλαισίου	2
Όχι απόλυτη ικανοποίηση	1
Δεν απάντησε	1

Η επόμενη ερώτηση ερεύνησε **τα βασικότερα οφέλη και μειονεκτήματα στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται η μαθητική ετερογένεια** τόσο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και από το σχολείο τους.

Τρεις συνεντευξιζόμενοι συμφωνούν ότι τα οφέλη περιλαμβάνουν την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, την εξάλειψη διακρίσεων και ρατσιστικών σχολίων, και την ενίσχυση της συνεργασίας. Χαρακτηριστικά ως προς τούτο οι παρακάτω τοποθετήσεις:

«Ναι, τα οφέλη είναι ότι γενικά οι μαθητές έχουν μάθει να λειτουργούν σαν ομάδα, δεν υπάρχουν διακρίσεις μεταξύ τους και δεν υπάρχουν ρατσιστικά σχόλια πλέον και γενικά δείχνουν να συνεργάζονται πολύ καλά κι όσο πάμε και καλύτερα» (Σ1).

«Τα βασικά οφέλη νομίζω έχουν να κάνουν κυρίως με το παιδί, γιατί στο παιδί είναι που θα φανούν τα αποτελέσματα και θα το ωφελήσουν. Δηλαδή θα αλλάξει συμπεριφορά, θα βελτιωθεί, αλλά και τα άλλα παιδιά θα έχουν αλλαγές για το πώς αποδέχονται το παιδί αυτό είτε ως προς το μαθησιακό είτε στο κοινωνικό σύνολο» (Σ7).

Πρόσθετα, πέντε εκ των δέκα συμμετεχόντων τονίζουν την υποστήριξη και κατανόηση του εκπαιδευτικού καθώς και τη συνεργασία με τους μαθητές. Ενδεικτικές οι παρακάτω αναφορές:

«Εγώ ως εκπαιδευτικός προσπαθώ να είμαι κοντά στα παιδιά, καταλαβαίνω πολλές φορές την ετερογένεια κάθε παιδιού, προσπαθώ το μάθημα να το κάνω όσο γίνεται πιο απλοϊκό σε σημείο να το καταλαβαίνουν όλοι» (Σ2).

«Τα οφέλη είναι ότι τα παιδιά αυτά νιώθουν σημαντική υποστήριξη από το δάσκαλό τους σε οποιοδήποτε πρόβλημα αντιμετωπίζουν...» (Σ6).

Επίσης, εκπαιδευτικός με μεταπτυχιακό στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου αναφέρει ως πλεονέκτημα τη διαχείριση των περιστατικών:

«Ο τρόπος διαχείρισης περιστατικών σε επίπεδο αντιπαράθεσης και διαφωνιών μεταξύ των παιδιών της τάξης μου, ότι σκύβω, επιμένω, παρακολουθώ, ενημερώνομαι από όλες τις πλευρές...» (Σ5).

Τέλος, μοναδική είναι και η απάντηση εκπαιδευτικού της Γ' τάξης με διετή προϋπηρεσία, ο οποίος παραθέτει ως οφέλη την επικοινωνία με τους γονείς, την επιμόρφωση σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση και την συστηματική παρακολούθηση του παιδιού:

«Τα βασικότερα οφέλη είναι η επικοινωνία με την οικογένεια... Επίσης, η επιμόρφωση σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση, όπως προαναφέρθηκε και η συστηματική παρακολούθηση του παιδιού από την πρώτη μέρα του αγιασμού» (Σ8).

Όσον αφορά τα μειονεκτήματα, πέντε εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για έλλειψη επαρκούς χρόνου. Ενδεικτικά οι παρακάτω απαντήσεις:

«Το αρνητικό είναι ότι δεν έχω χρόνο να ασχοληθώ η ίδια προσωπικά μαζί τους» (Σ3).

«Μειονέκτημα είναι ότι χρειάζεται αρκετό χρόνο για να μπορέσεις να αντιμετωπίσεις την κάθε περίπτωση και να έχεις μια διαφοροποιημένη διδασκαλία για την καθεμία και να την προσεγγίσεις με διαφορετικό τρόπο» (Σ7).

Ξεχωριστή είναι η αναφορά εκπαιδευτικού με μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή:

«Ως προς τα μειονεκτήματα, επειδή όλο και περισσότερο ασχολούμαστε με τη διαφορετικότητα και εστιάζουμε στα παιδιά που διαφέρουν, κατά συνέπεια στιγματίζονται και πάλι με αυτόν τον τρόπο και πολύ πιθανό να επηρεάζει και αρνητικά στο να γίνουν αποδεκτά» (Σ9).

Πρόσθετα, δύο συμμετέχοντες τονίζουν την απουσία και καθυστέρηση των τμημάτων ένταξης στο σχολείο τους. Συγκεκριμένα:

«Κάποια μειονεκτήματα είναι ότι άργησε το κράτος να λειτουργήσει στο σχολείο μας τμήμα ΖΕΠ...» (Σ4).

«Δεν υπάρχει τμήμα ένταξης στο σχολείο μας...» (Σ2).

Τέλος, δύο από τους συμμετέχοντες δεν απάντησαν στα μειονεκτήματα.

Πίνακας 28: Οφέλη στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται η μαθητική ετερογένεια

Ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών	3
Κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας από τον εκπαιδευτικό	5
Διαχείριση περιστατικών- καταστάσεων	1
Επικοινωνία με γονείς, επιμόρφωση στην ενταξιακή εκπαίδευση και συστηματική παρακολούθηση του παιδιού	1

Πίνακας 29: Μειονεκτήματα στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται η μαθητική ετερογένεια

Έλλειψη χρόνου	5
Στιγματισμός λόγω της προσοχής προς τους ετερογενείς μαθητές	1
Έλλειψη και καθυστέρηση τμήματος ένταξης	2
Δεν απάντησαν	2

Στη συνέχεια, οι συνεντευξιαζόμενοι ερωτήθηκαν σχετικά με τους **παράγοντες που δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό τους έργο κατά την ενταξιακή διαδικασία**. Ο κύριος παράγοντας που αναφέρθηκε από τους τέσσερις εκ των δέκα εκπαιδευτικών ήταν ο περιορισμένος χρόνος. Ενδεικτικά ως προς τούτο οι παρακάτω απαντήσεις:

«Ο χρόνος κάλυψης της ύλης θα έλεγα, αυτό περισσότερο» (Σ10).

«Αυτό που ανέφερα, ο χρόνος» (Σ3).

Επιπλέον, τέσσερις εκπαιδευτικοί συμπεριέλαβαν ως παράγοντες τις αντιλήψεις των γονέων για την ένταξη, την απροθυμία ορισμένων γονέων και την έλλειψη γνώσης τους. Συγκεκριμένα:

«Βεβαίως υπάρχουν κάποιοι παράγοντες, ο πιο βασικός είναι η οικογένεια» (Σ4).

«Σίγουρα είναι η απροθυμία των γονιών λόγω της έλλειψης γνώσης τους για τα τμήματα ένταξης και έτσι τους βγαίνει άρνηση να συνεργαστούν...» (Σ7).

Μοναδική απάντηση δίνει εκπαιδευτικός με μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή:

«Ναι, συνήθως δεν έχουμε τον απαραίτητο υλικοτεχνικό εξοπλισμό» (Σ9).

Ενώ, αξίζει να σημειωθεί και η απάντηση που δίνει εκπαιδευτικός με διετή προϋπηρεσία στον κλάδο της εκπαίδευσης, ο οποίος δεν αισθάνεται δυσκολίες στην εκπαιδευτική του διδασκαλία:

«Νομίζω πως όχι, γιατί όπως σας είπα αυτά τα δύο χρόνια που εργάζομαι θεωρώ πως έχω μάθει τους μηχανισμούς, ώστε να μπορώ να ανταπεξέλθω στα προβλήματα που προκύπτουν» (Σ8).

Πίνακας 30: Παράγοντες που δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό τους έργο κατά την ενταξιακή διαδικασία

Έλλειψη χρόνου	4
Αντιλήψεις γονέων	4
Έλλειψη απαραίτητου εξοπλισμού	1
Δεν αντιμετωπίζει δυσχέρεια στο εκπαιδευτικό του έργο	1

Με την προτελευταία ερώτηση αναζητήθηκαν οι απόψεις των συνεντευξιζόμενων σχετικά με την **κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών πάνω στην ετερογένεια** και στο πώς μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους. Οι 8 από τους 10 εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι οι μικρότερης ηλικίας λόγω περισσότερων προσοντολογίων είναι περισσότερο καταρτισμένοι σε σχέση με τους μεγαλύτερης σε ηλικία εκπαιδευτικούς, οι οποίοι λειτουργούν εμπειρικά. Ενδεικτικές οι παρακάτω απαντήσεις:

«Σίγουρα, όμως, τώρα πια είναι αρκετά επιμορφωμένοι όλοι. Και βοηθόμαστε και από τα νέα άτομα που έρχονται και είναι πιο εξειδικευμένα μιας κι έχουν αυτές τις ειδικότητες» (Σ3).

«Η νέα γενιά δασκάλων, λόγω της συνθήκης των αναπληρωτών, καταρτίζονται ξανά και ξανά, ώστε να μπορέσουν να εργαστούν. Οπότε θεωρώ πως ναι. Οι παλαιότεροι δάσκαλοι βασίζονται κυρίως στην εμπειρία τους στα τόσα χρόνια» (Σ9).

Επίσης, εκπαιδευτικός με σεμινάριο στην διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρει ότι στο σχολείο της δεν έχουν γίνει πολλές επιμορφώσεις. Ενδεικτικά ως προς τούτο:

« Όσον αφορά τις επιμορφώσεις που έχουν γίνει μέσω του σχολείου, δηλαδή όπως το ΙΕΚ κλπ, είναι πολύ λίγες, αλλά ευτυχώς τελευταία έχουν αυξηθεί κάπως. όμως, είναι πολύ λίγες για να καταλάβουμε το μέγεθος της κατάστασης και οι περισσότεροι από εμάς προβαίνουν σε επιμορφώσεις που μας επιβαρύνουν οικονομικά» (Σ2).

Ενώ, μοναδική είναι και η απάντηση εκπαιδευτικού με προϋπηρεσία τριάντα έτη στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τον οποίο δεν υπάρχει κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς, παρά την ενημέρωση για την ετερογένεια στην εκπαίδευση:

«Όχι τόσο. Ενώ υπάρχουν και στα προγράμματα σπουδών των νεότερων υποψήφιων εκπαιδευτικών μαθήματα που προβλέπουν και για την ετερογένεια και για τη διαπολιτισμικότητα και για την ειδική αγωγή και για την συμπερίληψη και για την ένταξη ειδικών μαθητών, η εφαρμογή έχει μια άλλη διάσταση. Όταν καλείσαι να περάσεις τη θεωρία στην πράξη δεν είσαι μόνος...» (Σ5).

Πίνακας 31: Κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών πάνω στην ετερογένεια

Μεγαλύτερη κατάρτιση των νέων σε σχέση με τους παλαιότερους	8
Ελάχιστες επιμορφώσεις στο σχολείο	1
Δεν υπάρχει κατάρτιση	1

Με την τελευταία ερώτηση αυτού του τελευταίου κεφαλαίου των αποτελεσμάτων ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να κάνουν **προτάσεις για την αποτελεσματικότερη προαγωγή του ενταξιακού στόχου σε επίπεδο νομοθεσίας και παιδαγωγικής πράξης.**

Οι συνεντευξιαζόμενοι προτείνουν διάφορα μέτρα για την αποτελεσματικότερη προαγωγή του ενταξιακού στόχου στον τομέα της εκπαίδευσης. Στην άποψη επτά εκ των δέκα συμμετεχόντων περιλαμβάνεται η στήριξη από το κράτος στις υλικοτεχνικές υποδομές, στο προσωπικό και στη δημιουργία τμημάτων ένταξης. Συγκεκριμένα:

«Να δοθούν λεφτά στην εκπαίδευση, να υπάρχει πρόγραμμα μακροπρόθεσμο σε κάθε σχολείο, έτσι ώστε να πειστούν και οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς ότι αυτό είναι κάτι που ήρθε για να μείνει και να υπάρχει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

πάνω στην ενταξιακή πολιτική ...να υπάρχουν δομές υποστηρικτικές, να δημιουργούνται τμήματα ένταξης...» (Σ1).

«Η αύξηση των πιστώσεων, η στήριξη του δημόσιου σχολείου με ειδικό επιστημονικό προσωπικό. Θα έπρεπε κάθε σχολική μονάδα να έχει έναν ψυχολόγο, έναν κοινωνικό λειτουργό, ακόμη και μια νοσηλεύτρια, έναν δεύτερο ειδικό παιδαγωγό να ενισχύει το τμήμα ένταξης, διότι έχουν καταστεί κι αυτά πολυπληθή» (Σ5).

Ταυτόχρονα, προτάθηκε η είσοδος περισσότερων μαθητών σε τμήματα ένταξης με ευελιξία στην παροχή προσαρμοσμένης υποστήριξης, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες κάθε παιδιού και δείχνοντας σεβασμό στη διαφορετικότητα μέσω λειτουργικών προσεγγίσεων. Ενδεικτική ως προς τούτο η παρακάτω τοποθέτηση εκπαιδευτικού με προϋπηρεσία σε τμήματα ένταξης και παράλληλης στήριξης:

«Να εντάσσονται περισσότεροι μαθητές σε τμήματα ένταξης, να μην υπάρχει αυστηρό πλαίσιο που ορίζει ότι τα παιδιά που χρειάζονται τμήμα υποδοχής να μένουν μόνο εκεί, αλλά να μπορούν να μπαίνουν στην ένταξη. Δηλαδή να μπορούμε να εντάσσουμε τα παιδιά στην ένταξη με βάση τις δικές τους ανάγκες κι όχι με βάση το τμήμα στο οποίο ανήκουν» (Σ2).

Επίσης, ξεχωριστή είναι και η πρόταση εκπαιδευτικού με μεταπτυχιακό στη διδακτική των μαθηματικών, που αναφέρεται στο σεβασμό στη διαφορετικότητα σύμφωνα με τη λειτουργικότητα:

«Να σεβόμαστε τη διαφορετικότητα και να μην το κάνουμε μόνο με βάση τις επιδοτήσεις, αλλά και με βάση τη λειτουργικότητα» (Σ3).

Δύο από τους συμμετέχοντες θεωρούν απαραίτητη την κατάργηση της απομόνωσης των παιδιών μέσω των τμημάτων ένταξης από τα υπόλοιπα παιδιά και ενίσχυση της συνολικής προσέγγισης στην τάξη. Χαρακτηριστικές ως προς αυτό οι παρακάτω τοποθετήσεις:

«Ένα θεωρώ ότι είναι το πιο σημαντικό, το να δίνεις την ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να είναι σε μια γενική τάξη και όχι να διαχωρίζεις και να απομονώνεις ένα μαθητή από τους συμμαθητές του για να μπορέσει να μάθει...» (Σ8).

«Ναι, αυτό που θα ήθελα να αλλάξει είναι να μην υπάρχει σε τόσο μεγάλο βαθμό το τμήμα ΖΕΠ ή της ενισχυτικής, ώστε να μη νιώθουν τα παιδιά αυτά αποκομμένα από τα υπόλοιπα» (Σ4).

Πίνακας 32: Προτάσεις για την αποτελεσματικότερη προαγωγή του ενταξιακού στόχου σε επίπεδο νομοθεσίας και παιδαγωγικής πράξης

Ενίσχυση με υποστηρικτικές δομές και εκπαιδευτικό προσωπικό	7
Σεβασμός στη διαφορετικότητα	1
Συμπερίληψη όλων των μαθητών	2

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΥΜΑΤΩΝ

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των δέκα συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις εστιάζουν στους τρεις κεντρικούς θεματικούς άξονες της έρευνας, δηλαδή: α) στη νοηματοδότηση και τις προϋποθέσεις ευόδωσης της ενταξιακής εκπαίδευσης, β) στους τρόπους προσέγγισης της μαθητικής ετερογένειας στην παιδαγωγική πράξη και γ) στην κριτική της νομοθεσίας, της εκπαιδευτικής πολιτικής και της παιδαγωγικής πράξης σε σχέση με το ενταξιακό αίτημα. Η ανάλυση βασίζεται στα δεδομένα που παρείχαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την εμπειρία τους στον χώρο της γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς και τις απόψεις τους για τη συμπερίληψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες ανάγκες.

5.1 Η έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αντιλαμβάνονται την ενταξιακή εκπαίδευση κυρίως ως μια προσπάθεια δημιουργίας ενός σχολείου που θα αγκαλιάζει όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις ατομικές τους διαφορές και ανάγκες. Η έννοια του «Σχολείου για Όλους» αναδείχθηκε ως η πιο διαδεδομένη προσέγγιση, με την πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων να τονίζει ότι η ενταξιακή εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους μαθητές με ειδικές ανάγκες αλλά και εκείνους που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια. Παρά την

επικράτηση της έννοιας του «Σχολείου για Όλους», υπήρξαν και διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Ένας εκπαιδευτικός προσδιόρισε την ενταξιακή εκπαίδευση ως την άρση κάθε εμποδίου που εμποδίζει την ομαλή ένταξη των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλος ωστόσο, αντιλαμβάνεται την ενταξιακή εκπαίδευση ως μια πρακτική που επικεντρώνεται κυρίως στις ανάγκες των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Οι απόψεις της πλειονότητας των εκπαιδευτικών στην έρευνα συνάδουν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η ενταξιακή εκπαίδευση θεωρείται μια διαδικασία που προάγει την ένταξη όλων των μαθητών ανεξαρτήτως ατομικών διαφορών, όπως η πολιτισμική προέλευση ή οι ειδικές ανάγκες. Αυτό ευθυγραμμίζεται με τις σύγχρονες θεωρίες της εκπαίδευσης που υποστηρίζουν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι αποκλειστικά για τους μαθητές με αναπηρίες, αλλά αφορά όλους τους μαθητές που διαφέρουν από τη «μέση» εκπαιδευτική πλειοψηφία (Ainscow & Miles, 2008; Slee, 2011). Θεωρούν ότι η εκπαιδευτική ένταξη συνεπάγεται την από κοινού εκπαίδευση όλων των μαθητών, με απώτερο στόχο να ικανοποιηθούν οι διαφορετικές ανάγκες τους και να αξιοποιηθούν στο μέγιστο οι δυνατότητές τους και οι δεξιότητές τους (UNESCO, 2004, Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

5.2 Οι στόχοι της ενταξιακής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η ενταξιακή εκπαίδευση έχει ως κύριο στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών για μάθηση σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις ατομικές τους ιδιαιτερότητες, τις μαθησιακές τους δυσκολίες ή το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα υπογράμμισαν ότι ο πρωταρχικός στόχος της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι να δημιουργήσει ένα περιβάλλον στο οποίο κάθε μαθητής θα μπορεί να αναπτύξει πλήρως τις δυνατότητές του, λαμβάνοντας την απαραίτητη υποστήριξη και καθοδήγηση. Αυτό το περιβάλλον πρέπει να είναι προσαρμοστικό και ευέλικτο, επιτρέποντας σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς να αισθάνονται περιθωριοποιημένοι ή αποκλεισμένοι. Οι απόψεις αυτές συμβαδίζουν με τις βασικές αρχές που προτείνει η έρευνα των Ainscow και Sandill (2010), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση πρέπει να προσφέρει ένα περιβάλλον ίσων

ευκαιριών, ανεξάρτητα από τις μαθησιακές ή πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες, όπου οι μαθητές μπορούν να αξιοποιούν τις δυνατότητές τους πλήρως.

Μια σημαντική πτυχή της ενταξιακής εκπαίδευσης, όπως αναφέρθηκε από έναν εκπαιδευτικό, είναι η ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Υποστηρίζει, ότι ο απώτερος στόχος της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι να προσφέρει στους μαθητές τη συναισθηματική υποστήριξη που χρειάζονται για να αισθάνονται ασφαλείς και αποδεκτοί στο σχολικό περιβάλλον. Αυτή η προσέγγιση τονίζει τη σημασία της ψυχολογικής ευεξίας ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής επιτυχίας, κάτι που συχνά παραμελείται στις παραδοσιακές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με την έρευνα των Hornby (2015), η ψυχολογική ευεξία των μαθητών είναι βασικός παράγοντας για την επιτυχία τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ενταξιακή εκπαίδευση, όπως αναφέρεται, δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο σε ακαδημαϊκούς στόχους αλλά πρέπει να ενσωματώνει και την ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών. Αυτό ενισχύει τη θέση ότι η ενταξιακή εκπαίδευση πρέπει να προωθεί τη συναισθηματική ευημερία ως βασικό κομμάτι της εκπαιδευτικής επιτυχίας.

5.3 Η πρόκληση της μαθητικής ετερογένειας

Η μαθητική ετερογένεια αναγνωρίζεται από τα μέλη του δείγματος ως μια αναπόφευκτη πραγματικότητα στη σύγχρονη τάξη, η οποία απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν συνεχώς τις διδακτικές τους πρακτικές για να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η ετερογένεια αυτή περιλαμβάνει ποικιλίες στη μαθησιακή ικανότητα, το πολιτισμικό υπόβαθρο και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες των μαθητών. Ωστόσο, συναινούν επίσης στο γεγονός ότι η διαχείριση αυτής της ετερογένειας δεν είναι εύκολη υπόθεση. Απαιτεί τη χρήση διαφοροποιημένων διδακτικών μεθόδων και την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που να είναι ευέλικτο και προσαρμοστικό στις ανάγκες όλων των μαθητών. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών στην έρευνα συμφωνεί ότι η αποδοχή της μαθητικής ετερογένειας είναι απαραίτητη για την επιτυχία της ενταξιακής εκπαίδευσης. Αυτή η θέση υποστηρίζεται επίσης από τη βιβλιογραφία, η οποία επισημαίνει ότι η καλλιέργεια της αποδοχής της διαφορετικότητας είναι βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός ενταξιακού σχολείου (Hehir et al., 2016).

Η αποδοχή της διαφορετικότητας αναγνωρίστηκε από όλους τους εκπαιδευτικούς ως θεμελιώδες στοιχείο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Η αποδοχή αυτή δεν αφορά μόνο τις διαφορές στην ακαδημαϊκή απόδοση αλλά και τις πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές διαφορές που φέρουν οι μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι η αποδοχή της διαφορετικότητας είναι κρίσιμη για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου όλοι οι μαθητές αισθάνονται αποδεκτοί και υποστηριζόμενοι. Παράλληλα, υπογραμμίστηκε ότι η αποδοχή της διαφορετικότητας δεν πρέπει να παραμείνει μια αφηρημένη έννοια αλλά πρέπει να ενσωματωθεί ενεργά στις εκπαιδευτικές πρακτικές και την καθημερινή ζωή της σχολικής κοινότητας. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται από τις θεωρητικές προσεγγίσεις των Florian & Black-Hawkins (2011) οι οποίοι τονίζουν τη σημασία ενός περιβάλλοντος που προάγει την ισότητα και τη συμπερίληψη.

5.4 Τομείς και οφέλη της ενταξιακής πρακτικής

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, τα βασικά οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από την εφαρμογή της ενταξιακής πρακτικής στην εκπαίδευση είναι πολλαπλά. Αρχικά, η προώθηση της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί έναν από τους στόχους της ενταξιακής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη σημασία της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής ευαισθησίας στους μαθητές, μέσω της αλληλεπίδρασής τους με συνομηλίκους που μπορεί να έχουν διαφορετικές ανάγκες ή προκλήσεις. Η ενσυναίσθηση θεωρείται ως ένα βασικό χαρακτηριστικό που θα βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν πιο ευαίσθητοι και υποστηρικτικοί στις ανάγκες των άλλων, συμβάλλοντας στην δημιουργία ενός αρμονικού και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος. Όπως αναφέρουν και οι θεωρητικές προσεγγίσεις των Powell, Edelstein, & Blanck, (2016) μέσα από την ενταξιακή διαδικασία όλοι οι μαθητές αποκομίζουν πολλαπλά οφέλη καθώς προωθείται ο σεβασμός της διαφορετικότητας και άλλες αρετές όπως η ενσυναίσθηση και η συνεργατικότητα. Επίσης, όπως αναφέρονται και σε άλλες έρευνες που επιβεβαιώνουν τα ευεργετικά οφέλη της ενταξιακής πολιτικής, αναπτύσσονται και οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, καθώς ενδυναμώνεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών και το αυτοσυναίσθημά τους, αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μεγάλο βαθμό, βελτιώνεται η απόδοσή τους στον

επικοινωνιακό τομέα, καθώς και η συνολική παρουσία τους στην τάξη (McDuffie, Mastropieri, & Scruggs, 2009, Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

5.5 Βασικές δυσκολίες που ανακύπτουν από τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους

Οι τοποθετήσεις που εκλάβαμε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν ότι η δημιουργία ενός σχολείου για όλους συνεπάγεται από πολλές προκλήσεις. Μια βασική πρόκληση που προκύπτει από την ενταξιακή εκπαίδευση είναι η συνεργασία με τους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η επιτυχής διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας απαιτεί τη συνεργασία και την υποστήριξη των γονέων. Ωστόσο, αυτή η συνεργασία δεν είναι πάντα εύκολη, καθώς οι γονείς μπορεί να μην κατανοούν πλήρως τις ανάγκες των παιδιών τους ή να μην αποδέχονται την ενταξιακή προσέγγιση. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι γονείς μπορεί να αντιστέκονται στην ιδέα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ή να έχουν αμφιβολίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ενταξιακής εκπαίδευσης. Αυτό δημιουργεί επιπλέον προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να ενημερώσουν και να υποστηρίξουν τους γονείς, προκειμένου να διασφαλίσουν την επιτυχή εφαρμογή των ενταξιακών πρακτικών. Οι γονείς αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία της ένταξης των μαθητών, αλλά η συνεργασία μαζί τους μπορεί να είναι δύσκολη όταν δεν υπάρχει κοινή κατανόηση ή αποδοχή της ενταξιακής προσέγγισης (Hornby & Lafaele, 2011). Συνεπώς, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων είναι αναγκαία για την προώθηση των ενταξιακών πρακτικών.

Αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που τόνισαν την έλλειψη επαρκών υποστηρικτικών δομών και της οικονομικής ενίσχυσης. Οι εκπαιδευτικοί συχνά βρίσκονται αντιμέτωποι με περιορισμένους πόρους, τόσο σε υλικοτεχνικό επίπεδο όσο και σε ανθρώπινο δυναμικό. Η έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού, εκπαιδευτικών υλικών και εξειδικευμένου προσωπικού, όπως ειδικοί παιδαγωγοί και ψυχολόγοι, καθιστούν την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης ιδιαίτερα απαιτητική. Επιπλέον, η ανεπάρκεια των δομών όπως τα τμήματα ένταξης και η παράλληλη στήριξη επιτείνει την πρόκληση, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν την ετερογένεια των μαθητών τους χωρίς την απαραίτητη υποστήριξη. Αυτά τα ζητήματα αναφέρονται επίσης από τον Mitchell (2014), ο οποίος υπογραμμίζει ότι η επιτυχία της ενταξιακής εκπαίδευσης εξαρτάται από την επαρκή υποστήριξη και τους

πόρους που είναι διαθέσιμοι στους εκπαιδευτικούς. Επίσης, οι περιορισμένοι πόροι μπορούν να οδηγήσουν σε αυξημένη πίεση στους εκπαιδευτικούς, καθιστώντας δύσκολη την παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης στους μαθητές (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Τέλος, η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί επίσης μια σημαντική πρόκληση. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και των εξατομικευμένων προσεγγίσεων, πολλοί αισθάνονται ότι δεν διαθέτουν την απαραίτητη εκπαίδευση και κατάρτιση για να ανταποκριθούν πλήρως στις απαιτήσεις της ενταξιακής εκπαίδευσης. Η έλλειψη επιμορφωτικών προγραμμάτων και η περιορισμένη πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες που εστιάζουν στη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας, δυσχεραίνουν την προσπάθειά τους να παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη στους μαθητές τους. Ο Tomlinson (2014) τονίζει ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία απαιτεί εξειδικευμένες δεξιότητες, τις οποίες πολλοί εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν χωρίς την κατάλληλη επιμόρφωση. Συνεπώς, η ανάγκη για επιμορφωτικά προγράμματα που επικεντρώνονται στην ενταξιακή εκπαίδευση είναι κρίσιμη για τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών.

5.6 Νομοθεσία

Η θεσμική υποστήριξη και η νομοθεσία αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την εφαρμογή και την επιτυχία της ενταξιακής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εξέφρασαν διάφορες απόψεις σχετικά με τον ρόλο των θεσμών και της νομοθεσίας στην προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αναδεικνύοντας τόσο τις προόδους που έχουν γίνει όσο και τα προβλήματα που εξακολουθούν να υφίστανται.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η νομοθεσία στην Ελλάδα έχει κάνει σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση της προώθησης της ενταξιακής εκπαίδευσης. Η ύπαρξη θεσμών όπως τα τμήματα ένταξης, η παράλληλη στήριξη και τα τμήματα υποδοχής θεωρούνται θετικά βήματα που στοχεύουν στη δημιουργία ενός σχολείου που θα αγκαλιάζει όλους τους μαθητές. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι η ελληνική νομοθεσία προσπαθεί να διασφαλίσει την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, προσφέροντας τις

απαραίτητες προσαρμογές και υποστηρικτικές υπηρεσίες για την κάλυψη των ατομικών αναγκών.

Ωστόσο, παρά τις θετικές αυτές εξελίξεις, ορισμένοι επισήμαναν ότι υπάρχουν ακόμα σημαντικά κενά και αδυναμίες στη νομοθεσία και στην εφαρμογή της. Ένα από τα κύρια προβλήματα που αναφέρθηκαν είναι η ανεπαρκής χρηματοδότηση των υποστηρικτικών δομών και υπηρεσιών. Παρά την ύπαρξη των θεσμών, η έλλειψη επαρκών οικονομικών πόρων περιορίζει την αποτελεσματικότητα αυτών των δομών, καθώς συχνά δεν μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών που χρήζουν υποστήριξης. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν περιπτώσεις όπου τα τμήματα ένταξης και η παράλληλη στήριξη λειτουργούν με ελάχιστο προσωπικό και χωρίς τα απαραίτητα υλικά, καθιστώντας δύσκολη την παροχή ουσιαστικής βοήθειας στους μαθητές.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνώρισαν τη συμβολή της νομοθεσίας στην προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης. Οι νομοθετικές ρυθμίσεις που στοχεύουν στη δημιουργία ενός «Σχολείου για Όλους» θεωρούνται ως βασικό βήμα προς τη διασφάλιση της ισότητας στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον UNESCO (2020), η ύπαρξη θεσμών όπως τα τμήματα ένταξης και η παράλληλη στήριξη είναι κρίσιμη για την επιτυχία της ενταξιακής εκπαίδευσης. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα αυτών των θεσμών εξαρτάται από τη χρηματοδότηση και την επάρκεια των πόρων, όπως επιβεβαιώνεται από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών στην έρευνα. Μερικοί, επισημαίνουν ως αναγκαίο μέτρο για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής ένταξης την τροποποίηση της νομοθεσίας για ενοποίηση ειδικής και γενικής αγωγής (UNESCO, 2020b).

Όσον αφορά τις γνώσεις των συμμετεχόντων ως προς την ισχύουσα νομοθεσία, η συντριπτική πλειοψηφία γνωρίζει έστω και λίγα πράγματα, ενώ τρεις είναι αυτοί που δεν έχουν άποψη για τον θεσμό.

5.7 Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναφέρει ότι η αντιμετώπιση της μαθητικής ετερογένειας απαιτεί συνεχή προσαρμογή των διδακτικών προσεγγίσεων και την υιοθέτηση διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας. Σε πολλές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να

διαφοροποιήσουν το εκπαιδευτικό υλικό και τις δραστηριότητες ώστε να ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία πρέπει να προσαρμόζεται ώστε να είναι προσβάσιμη και κατανοητή για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως των ιδιοσυγκρασιών τους. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να απλοποιούν το διδακτικό υλικό ή να παρέχουν επιπλέον υποστήριξη στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, προκειμένου να εξασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές θα μπορέσουν να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν το περιεχόμενο.

Η ενσωμάτωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, περιλαμβάνει τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων, την εφαρμογή εξατομικευμένων διδακτικών στρατηγικών και τη δημιουργία ομαδικών εργασιών που να αντανακλούν τη διαφορετικότητα των μαθητών. Επίσης, δύο εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης τόνισαν πως είναι απαραίτητη η συνεργασία με τον αντίστοιχο δάσκαλο της τάξης.

Συνολικά, οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα της μαθητικής ετερογένειας και την ανάγκη για ευέλικτες και προσαρμοστικές διδακτικές προσεγγίσεις. Παρά τις δυσκολίες και τις προκλήσεις, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι αποφασισμένοι να προωθήσουν την ενταξιακή εκπαίδευση και να διασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως των ιδιοσυγκρασιών τους, θα έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν το περιεχόμενο και να αποκτήσουν τις μαθησιακές γνώσεις. Η Tomlinson (2014) υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν πολλαπλές στρατηγικές διδασκαλίας, ώστε να εξυπηρετούν τις ατομικές ανάγκες των μαθητών, ενώ η χρήση ευέλικτων μεθόδων διδασκαλίας, όπως ομαδικές εργασίες και εξατομικευμένη υποστήριξη, επιτρέπει σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά. Τέλος, η διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους. Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας υποστηρίζεται από όλους σχεδόν τους εκπαιδευτικούς και θεωρείται η βάση της ενταξιακής εκπαίδευσης, ώστε να κατακτήσει κάθε μαθητής την γνώση με τον πιο αποδοτικό τρόπο (Tomlinson, 2004, Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2012).

Βέβαια αξίζει να σημειωθεί, πως ένας εκπαιδευτικός στην έρευνα παραθέτει πως δε κάνει χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, λόγω της έλλειψης του χρόνου και των υποστηρικτικών δομών. Υποστηρίζεται ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η εξατομικευμένη υποστήριξη απαιτούν περισσότερο χρόνο για

προετοιμασία και αξιολόγηση (Subban & Round, 2015). Οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται ότι η πίεση για την κάλυψη της ύλης δεν τους επιτρέπει να αφιερώνουν τον απαραίτητο χρόνο για εξατομικευμένες προσεγγίσεις, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε απογοήτευση και burnout, όπως αναφέρεται από τον Kyriacou (2001).

5.8 Σχέση εκπαιδευτικού- γονιών

Οι σχέσεις όπως μας απάντησαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με τους γονείς είναι καλές. Υπάρχει η επικοινωνία μεταξύ τους, όσον αφορά την ενημέρωση για την πρόοδο ή την συμπεριφορά του μαθητή. Η συνεισφορά και η καλή συνεργασία με τους γονείς επηρεάζει σημαντικά την εκπαιδευτική ένταξη, η οποία αναφέρεται κυρίως στην αποτελεσματική συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων (Tilstone & Rose, 2012). Συγκεκριμένα, ισχυρίζονται ότι στις περιπτώσεις αποτυχημένων προσπαθειών το αποτέλεσμα που επιτυγχάνεται είναι η μη ολοκληρωμένη και όχι η καλύτερη δυνατή συνεισφορά που μπορεί να ευοδωθεί για την πρόοδο του μαθητή (Antonopoulou, Koutrouba, & Babalis, 2011).

Αντιθέτως, ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που οι σχέσεις τους με τους γονείς δυσχεραίνονται. Ο λόγος αυτός οφείλετε κυρίως στην έλλειψη κατανόησης του προβλήματος του παιδιού από τους γονείς. Στην περίπτωση που δεν επιτυγχάνεται η συνεργασία και η επικοινωνία μαζί τους και δεν υπάρχει κοινή κατανόηση ή αποδοχή της ενταξιακής προσέγγισης, τότε δεν πραγματοποιείτε επιτυχώς η ένταξη των μαθητών (Hornby & Lafaele, 2011).

5.9 Μαθητές στους οποίους απευθύνεται η ενταξιακή εκπαίδευση

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση για τους μαθητές που απευθύνεται η ενταξιακή εκπαίδευση, ελάχιστοι ήταν αυτοί που θεωρούν πως η ενταξιακή εκπαίδευση επικεντρώνεται σε όλους τους μαθητές/τριες ανεξαιρέτως. Αρκετές μελέτες περιγράφουν τα οφέλη της ένταξης για τους μαθητές χωρίς κάποια ειδικά προβλήματα. Η ένταξη σύμφωνα με τα ευρήματα, είναι επωφελής τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο για όλους τους μαθητές- τόσο για τους μαθητές με αναπηρία όσο και στον γενικό πληθυσμό (European Agency for Special Needs and Inclusive Education ή European Agency). Οφέλη όπως: η αυξημένη

εκτίμηση και αποδοχή των ατομικών διαφορών και της διαφορετικότητας, ο σεβασμός για όλους τους ανθρώπους, η προετοιμασία για την ενήλικη ζωή σε μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς και οι ευκαιρίες κατάκτησης δραστηριοτήτων μέσω της εξάσκησης και της διδασκαλίας σε άλλους. Οι επιδράσεις αυτές έχουν επίσης τεκμηριωθεί σε πρόσφατες έρευνες όπως, για παράδειγμα, αυτή των Bennett και Gallagher (2012), που παρατίθεται σε σχετική έκθεση του Ευρωπαϊκού Φορέα (2012δ, σελ. 8). Επίσης, ένα σύστημα που επιτρέπει στους μαθητές να προοδεύουν προς την επίτευξη κοινών στόχων, μέσω διαφορετικών κατευθύνσεων, χρησιμοποιώντας εναλλακτικές μεθόδους μάθησης και αξιολόγησης, θα πρέπει να συμβάλλει στην αύξηση των επιτευγμάτων όλων των μαθητών (Ευρωπαϊκός Φορέας, 2012δ, σελ. 25). Αξίζει να σημειωθεί και η διευκρίνιση της Σεϊτανίδου (2018), που αναφέρει πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά και αποβλέπει στην υπέρβαση των εμποδίων της συμμετοχής στην εκπαίδευση όλων των μαθητών, παράλληλα με τη θωράκιση και την υπεράσπιση του δικαιώματός τους για ισότητα στην εκπαίδευση.

Μερικοί, αναφέρθηκαν στη σημασία της ενταξιακής εκπαίδευσης για αλλοδαπούς μαθητές. Οι συνεντευξιαζόμενοι επισήμαναν πως η ενταξιακή εκπαίδευση πρέπει να είναι προσβάσιμη και υποστηρικτική για τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα και με άλλες μελέτες, η ομαλή ένταξη των μεταναστών - αλλόφωνων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί μία διαδικασία πολύπλοκη. Όσο για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς θεωρείται μία πρόκληση, όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά από τον Χρυσσαφίδη (2001).

Τέλος, επισημάνθηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς η κατηγορία των μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ). Η έρευνα των Charman κ.ά. (2011) εστιάζει, ειδικότερα, στο εξής: η ενταξιακή πολιτική που προωθεί την επίτευξη στόχων στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρία, μπορεί να τονώσει τη συνεργασία και να ενθαρρύνει καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας (Ευρωπαϊκός Φορέας, 2012δ, σ. 21).

5.10 Φαινόμενα ρατσισμού στο σχολείο

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι οι καταστάσεις ρατσισμού που έχουν συναντήσει, απευθύνονται σε μαθητές διαφορετικών εθνών και κουλτούρας.

Βάση της μελέτη των Forrest, Lean & Dunn (2015), οι ρατσιστικές συμπεριφορές, αρκετές φορές, αφορούν τους αλλοδαπούς μαθητές και το σχολείο οδηγείται στην αναπαραγωγή πρακτικών, που εντείνουν τις ανισότητες. Για να αντιμετωπιστούν με τον κατάλληλο τρόπο τα ρατσιστικά φαινόμενα, είναι απαραίτητο να τα γνωρίσουμε στην πράξη μέσα από τον τρόπο που εκδηλώνονται, αλλά και στις πράξεις που παράγουν. Η κατάσταση αυτή επιβεβαιώνεται επίσης και στον Συνήγορο του Πολίτη (2015), που αναφέρονται περιστατικά ρατσισμού σε σχέση με τη θρησκεία, το χρώμα, την καταγωγή κλπ.

Λιγότεροι ήταν οι συνεντευξιαζόμενοι, οι οποίοι έχουν συναντήσει ρατσισμό κατά των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όπως παρουσιάζεται και στην παρακάτω αναφορά, οι φυλετικές- ρατσιστικές διακρίσεις έχουν διάφορες μορφές και αφορούν τα άτομα με αναπηρία, τις εθνικές, γλωσσικές και θρησκευτικές μειονότητες, τους οικονομικούς ή πολιτικούς πρόσφυγες-μετανάστες, τις περιθωριακές ομάδες (Δασκαλάκης, 2009:303). Πρόσθετα, ο Πανταζής (2015:45), αναφέρει ότι ο ρατσισμός εκδηλώνεται κατά των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Αντίθετα, ελάχιστοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν πως δεν έχουν συναντήσει φαινόμενα ρατσισμού στο σχολικό τους περιβάλλον.

5.11 Ανταπόκριση εκπαιδευτικού στις ετερογενής ανάγκες των μαθητών κατά την υλοποίηση του μαθήματος

Η συντριπτική πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων μας απαντάει πως για να ανταποκριθούν στις ετερογενής ανάγκες των τάξεων τους κάνουν χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Μερικοί εξ αυτών κατά τη διδασκαλία τους κάνουν χρήση των οπτικοακουστικών υλικών, ενώ άλλοι λειτουργούν με ομαδο-συνεργατικές εργασίες.

Τις παραπάνω τοποθετήσεις τις συναντάμε και στις βασικές αρχές της Tomlinson (2015), η οποία αναφέρει αρχικά ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να σέβεται την διαφορετικότητα των μαθητών του και να οργανώνει ανάλογα το μάθημά του, χρησιμοποιώντας πληθώρα υλικού ανάλογα με τις ανάγκες και το μαθησιακό προφίλ ή στυλ μάθησης των μαθητών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία. Απώτερος στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης είναι η ατομική βελτίωση και επιτυχία του κάθε μαθητή.

. Η εκπαιδευτική διαδικασία, είναι δυνατόν να διαφοροποιείται σε ποικίλα πεδία, ενώ οι βασικοί άξονες είναι δύο: α) το αναλυτικό πρόγραμμα (μαθησιακό περιβάλλον, περιεχόμενο, διαδικασία, τελικό προϊόν, αξιολόγηση) και β) σύμφωνα με τον/τη μαθητή/τρια (μαθησιακή ετοιμότητα, ενδιαφέροντα, μαθησιακό προφίλ ή στυλ μάθησης). Ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες και τις ανάγκες των μαθητών, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διαφοροποιεί τη διδασκαλία. Τόσο στην εναλλαγή της εργασίας από ατομική, σε ομαδική ή ολόκληρης της τάξης, όσο και στον τρόπο σύνθεσης και οργάνωσης των ομάδων, καθώς και στον τρόπο διδασκαλίας, ώστε αυτή να είναι αποδοτική για όλους. Οι κυρίαρχοι στόχοι που τίθενται κατά τη διδασκαλία με διαφοροποίηση της εργασίας είναι η βελτίωση και η προσωπική επιτυχία του κάθε μαθητή (Tomlinson, 2015).

Η συγκρότηση των ομάδων εργασίας μέσα στην τάξη έχουν επίσης, όπως επισημαίνεται στα Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου (2021), σημαντικό ρόλο και γίνεται με βάση τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών στον τρόπο διερεύνησης της δραστηριότητας, καθώς και στον τρόπο ανταπόκρισής τους. Οι δραστηριότητες μπορούν να διεξάγονται εναλλακτικά, ομαδικά ή ατομικά ανάλογα με την κρίση του εκπαιδευτικού.

Πρόσθετα, παρατηρείτε πως ολοένα και περισσότερες έρευνες συνηγορούν στη διδακτική αξία των οπτικοακουστικών μέσων, τονίζοντας τις διαφορές που παρουσιάζουν οι μαθητές που διδάσκονται με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας σε αντίθεση με εκείνους που στη διδασκαλία τους οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση των οπτικοακουστικών μέσων (Nwike & Onyejegbu 2013, Ode 2014). Ο Singh (2005) ορίζει ως οπτικοακουστικό μέσο κάθε μέσο το οποίο ενισχύει την εμπειρία του μαθητή μέσω της εικόνας και του ήχου, σε βαθμό μεγαλύτερο από αυτόν που αποκτά μέσω της ανάγνωσης. Τα μέσα διδασκαλίας σύμφωνα με τον Rather (2004), μπορούν να ταξινομηθούν σε κατηγορίες ανάλογα με τις αισθήσεις οι οποίες ενεργοποιούνται κατά την επίδειξη του διδακτικού μέσου. Αυτές είναι οι εξής:

- **Οπτικά μέσα:** Είναι τα μέσα που ενεργοποιούν την αίσθηση της όρασης (εικόνες, γραφήματα, σκίτσα, χάρτες, διαφάνειες, επιδιασκόπιο, προβολέας, ομοιώματα, γραφοσκόπιο).
- **Ακουστικά Μέσα:** Είναι τα μέσα που ενεργοποιούν την αίσθηση της ακοής. (ο ραδιόφωνο, το κασετόφωνο).

- **Οπτικοακουστικά μέσα:** Είναι τα μέσα που ενεργοποιούν τόσο την αίσθηση της όρασης όσο και της ακοής (η τηλεόραση, η κινηματογραφική ταινία).

Ελάχιστοι ήταν οι συνεντευξιαζόμενοι, οι οποίοι ήταν εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, που τόνισαν τη σημαντικότητα της συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Βάσει της βιβλιογραφίας, η αποτελεσματική υλοποίηση της συνδιδασκαλίας συμβάλλει στην ενίσχυση του δυναμικού και των δύο εκπαιδευτικών αλλά και στην καλύτερη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Αντιθέτως, η αναποτελεσματικότητα πιθανό να δυσχεράνει τις σχέσεις μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών μετατρέποντας τη κατάσταση σε αγώνα κυριαρχίας με αποτέλεσμα να προκαλείτε δυσαρέσκεια, ένταση και κανένα όφελος στο άτομο που εμπλέκεται στη συνδιδασκαλία (Grant, 2014).

5.12 Υποστήριξη από συναδέλφους και άλλους φορείς

Οι μισοί από τους συνεντευξιαζόμενους ανέφεραν ότι υποστηρίζονται από τους συναδέλφους και τους φορείς του σχολείου. Την άποψη αυτή τη συναντάμε σε πολλές μελέτες και συνάδει με τη νοοτροπία της συνεργασίας. Σύμφωνα με τον Hargreaves (1995: 345), σε αυτού του είδους τη νοοτροπία / κουλτούρα οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ενωμένοι παρά διαχωρισμένοι. Σε μία τέτοια νοοτροπία η συνεργασία είναι θεμελιώδες στοιχείο της καθημερινότητας των εκπαιδευτικών και συνυπάρχει με τις θετικές συναδελφικές σχέσεις, την υποστήριξη, την εμπιστοσύνη και την αμεσότητα. Ενδιαφέρον επίσης, είναι και το γεγονός ότι «οι νοοτροπίες συνεργασίας προϋποθέτουν μία ευρεία συμφωνία πάνω στις παιδαγωγικές αξίες, αλλά ταυτόχρονα δέχονται τη διαφωνία και, σε κάποιο βαθμό, την ενθαρρύνουν έμπρακτα μέσα σ' αυτά τα όρια» (Hargreaves, 1995: 345). Επιπροσθέτως, η νοοτροπία της συνεργασίας είναι απαραίτητο στοιχείο της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Rozenholtz, 1989. Mortimore et al., 1994. Purkey & Smith, 1982. Reynolds, 1988. Hopkins, 1996, όπ. αναφ. στον Day, 2003: 183). Ταυτόχρονα, η μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό και κοινότητα μάθησης βασίζεται στην εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. «Η συνεργασία των εκπαιδευτικών στο σχολείο είναι μια έννοια – ομπρέλα που επικεντρώνεται στις

σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών στα σχολεία, όπως η σχέση συνεργασίας, η σχέση συναδελφικότητας κ.α)» (Kougioumtzis & Patriksson, 2009: 145).

Ελάχιστοι ήταν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι τόνισαν πως υποστηρίζονται μέσω των επιμορφώσεων. Όπως παρατηρείτε και στις μελέτες, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, για τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων και την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006: 257-258). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τη Χάδου (2012: 286) «Ένα υψηλό επίπεδο βασικής επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών που όχι μόνο διατηρείται αλλά και βελτιώνεται, αποτελεί κύριο ζητούμενο της εκπαίδευσης. [...] Η διαβίου εκπαίδευση και κατ' επέκταση η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί πολύ σωστά τη σοφή επένδυση, μία έγγραφη υποθήκη που θα εξασφαλίζει μεγάλες προοπτικές προόδου στους διάφορους κοινωνικούς τομείς». Τέλος, η έννοια της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης / επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών βασίζεται σε ένα ευρύτερο μαθησιακό πλαίσιο και στοχεύει στην επιτάχυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης, είτε αυτή είναι προσθετική (δηλ. βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν περαιτέρω γνώσεις και δεξιότητες) είτε είναι μετασχηματιστική (δηλ. οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο να αλλάξουν νοοτροπίες και αντιλήψεις σε σχέση με το επάγγελμά τους (Day, 2003: 285-287).

Μερικοί από τους εκπαιδευτικούς απάντησαν πως δεν λαμβάνουν κάποια υποστήριξη από συναδέλφους ή φορείς και πως ανταποκρίνονται στις ανάγκες της διδασκαλίας μόνοι τους. Αυτή η άποψη μπορεί να συνδεθεί με τη νοοτροπία / κουλτούρα του ατομισμού όπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διδάσκουν μόνοι, πίσω από κλειστές πόρτες, στο προστατευμένο και απομονωμένο περιβάλλον της αίθουσας διδασκαλίας (Hargreaves, 1995: 335). Αυτού του είδους η νοοτροπία εξασφαλίζει στον εκπαιδευτικό απομόνωση, ασφάλεια, προστασία από ευθύνες και επικρίσεις συναδέλφων ή/και διευθυντή αλλά ακόμα και δυνατότητα έκφρασης δημιουργικής πρωτοτυπίας και διαφωνίας σε ζητήματα αρχών. Ταυτόχρονα, όμως, ο ατομισμός και η απομόνωση αποκλείουν πηγές επιδοκιμασίας και υποστήριξης (Hargreaves, 1995:336).

5.13 Προτάσεις για την αποτελεσματικότερη προαγωγή του ενταξιακού στόχου σε επίπεδο νομοθεσίας και παιδαγωγικής πράξης

Αναφορικά με την τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής προαγωγής του ενταξιακού στόχου, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ως αναγκαίες την ενίσχυση από το κράτος των υλικοτεχνικών υποδομών και εκπαιδευτικών φορέων. Σύμφωνα και με έρευνες ένα κτίριο το οποίο δεν είναι επιμελημένο και δεν διαθέτει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για να δεχθεί τη μαθητική ετερογένεια, δεν βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τις γνωστικές τους δυνατότητες και δεξιότητες και κατ' επέκταση τη σχολική τους επίδοση (Τζάνη, 1988). Συνήθως, παρατηρείται ελλιπέστατη υλικοτεχνική υποδομή σε περιοχές που είναι απομακρυσμένες από την πρωτεύουσα και τις πόλεις και βρίσκονται στην επαρχία. Αυτά τα σχολεία δεν διαθέτουν τα κατάλληλα μέσα, καθώς υπάρχει έλλειψη οικονομικών πόρων και τεχνικές δυσκολίες όσον αφορά την προσφορά εκπαιδευτικών ευκαιριών σε έναν γεωγραφικά διάσπαρτο πληθυσμό (Κυρίδης, 1996). Ένα άλλο είδος υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής τάξης είναι τα μέσα διδασκαλίας. Πρόκειται για τα εξωτερικά μέσα που χρησιμοποιεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, έτσι ώστε να αποφέρει θετικά αποτελέσματα το μάθημα. Επιπροσθέτως, τα μέσα διδασκαλίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν και από τους μαθητές είτε μέσα στον σχολικό χώρο, είτε εκτός (Χατζηδήμου, 2015). Υπάρχουν τα οπτικοακουστικά μέσα, τα οπτικά μέσα, τα ακουστικά μέσα και τα οπικο- ακουστικά μέσα διδασκαλίας (Πετρουλάκης, 1992). Σημαντική είναι και η στελέχωση από τους εκπαιδευτικούς φορείς για την προαγωγή του ενταξιακού στόχου. Μέσα από την εκπαιδευτική ένταξη, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να υποβοηθούνται τόσο εντός σχολείου από ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς, κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό και βοηθητικές εγκαταστάσεις, όσο και εκτός σχολείου από το σύλλογο γονέων, την τοπική αυτοδιοίκηση ή άλλους συλλόγους αναπήρων (Norwich, 2000). Η διεπιστημονική συνεργασία θα μπορούσε να περιλαμβάνει υπηρεσίες υγείας, ψυχικής υγείας, καθώς και κοινωνικές υπηρεσίες, έχοντας ως στόχο την ολιστική προσέγγιση των μαθητών και των οικογενειών τους και κατ' επέκταση την κάλυψη των αναγκών τους, τόσο σε μαθησιακό όσο και σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2011). Ωστόσο, στην Ελλάδα, η έλλειψη υποστηρικτικών υπηρεσιών στην πρόωμη αλλά και στη δια βίου παρέμβαση, παρεμποδίζει αυτή τη συνεργασία σε

όλα τα επίπεδα (Λαμπροπούλου, 2008), καθώς εντοπίζονται παραλείψεις και ασυμφωνίες της πράξης με το νομοθετικό πλαίσιο (Σπυρόπουλος, 2014). Τέλος, τα πρακτικά μέτρα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης περιλαμβάνουν τον επανασχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών, την άφθονη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, την αναβάθμιση των κτιριακών και υλικοτεχνικών υποδομών (όπως ο τεχνολογικός εξοπλισμός και οι ράμπες πρόσβασης στις εισόδους των σχολείων) και τη δημιουργία πρόσθετων θέσεων διδακτικού προσωπικού (Deunk et al., 2015).

Μερικοί από τους συμμετέχοντες αναφέρουν στη σημαντικότητα της συμπερίληψης όλων των μαθητών και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Ο Armstrong (2004) υποστηρίζει ότι οι υποστηρικτές της ενταξιακής εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι αντιπροσωπεύει την αναγνώριση και την επιτυχή αποδοχή της διαφορετικότητας. Η διαφορετικότητα χρησιμεύει ως πολύτιμη πηγή έμπνευσης και μάθησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πρακτικής. Η ενταξιακή εκπαίδευση ορίζεται ως «εκπαίδευση που περιλαμβάνει όλα τα άτομα, λαμβάνοντας υπόψη τις διάφορες ανάγκες και διαφοροποιήσεις του πληθυσμού» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Ο ορισμός της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς καθιερώθηκε κατά τη διάρκεια της Παγκόσμιας Διάσκεψης της UNESCO που έλαβε χώρα στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας το 1994. Η ενταξιακή εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως μια αναγκαία διαδικασία που στοχεύει στην κάλυψη των διαφορετικών αναγκών όλων των παιδιών. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την εφαρμογή τροποποιήσεων και προσαρμογών στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις, τις δομές και τις στρατηγικές (UNESCO, 1994). Βασικές προϋποθέσεις για την προώθηση της συμπεριληπτικής/ενταξιακής εκπαίδευσης αναφέρονται μέσω πρακτικών και διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:

1. Στο μακρο-επίπεδο: σε επίπεδο προσδιορισμού εννοιών, όπως η ατομική διαφορά, η κοινωνική δικαιοσύνη, ο δημοκρατικός προσανατολισμός και η δυνατότητα ίσως ευκαιριών στην εκπαίδευση (Armstrong, 2004).
2. Στο μέσο-επίπεδο: σε επίπεδο σχεδιασμού εκπαιδευτικών πολιτικών απαλλαγμένων από τη λογική του συγκεντρωτισμού (Armstrong, 2005), σε επίπεδο σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009) και σε επίπεδο άρθρωσης του κυρίαρχου παιδαγωγικού λόγου, με ιδιαίτερη έμφαση στη θεώρηση της

διαφοράς ως ευκαιρία για μάθηση και όχι ως πρόβλημα που πρέπει να διορθωθεί (Barton, 2008).

3. Στο μικρο-επίπεδο: σε επίπεδο δημιουργίας ενταξιακής κουλτούρας εντός των σχολείων, με ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, στην αναδιατύπωση του ρόλου του εκπαιδευτικού και σε ζητήματα οργάνωσης της τάξης, αναλυτικού προγράμματος, διδασκαλίας και αξιολόγησης, με ιδιαίτερη έμφαση στην υιοθέτηση των αρχών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής (Barton, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προέκυψαν από το σύνολο των απαντήσεων δέκα (10) συμμετεχόντων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αρκετοί εκ των οποίων είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων ή έχουν παρακολουθήσει κάποιο ετήσιο σεμινάριο ειδικής αγωγής. Η ανάλυση βασίστηκε σε τέσσερις κεντρικούς θεματικούς άξονες: τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση και τη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας, την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία, τις εμπειρίες τους σχετικά με την προώθηση της εκπαιδευτικής ένταξης σε σχολικό και πρακτικό επίπεδο, καθώς και τις κριτικές - προτάσεις τους.

Ξεκινώντας την μελέτη, παρατηρείται ότι σε αρκετά μεγάλο ποσοστό οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη δημιουργία ενός «σχολείου για όλους» και υποστηρίζουν ότι σε αυτό πρέπει να συνυπάρχουν ισότιμα όλοι οι μαθητές και να παρέχονται ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης για όλους ανεξαιρέτως. Σχετικά με την εκπαιδευτική ένταξη μαθητών ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνει ότι ευνοεί την ισότιμη συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των παιδιών στην εκπαίδευση και τάσσεται ενάντια σε όλες τις μορφές αποκλεισμού και διακρίσεων, αλλά ακόμη χρειάζεται βελτίωση, γεγονός που συνάδει

με τα πορίσματα άλλων μελετητών (Barton, 2000). Ως προς τον απώτερο στόχο της εκπαιδευτικής ένταξης, απαντούν ότι είναι, όπως αναφέρεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011), η ενίσχυση της κοινωνικοποίησης των ατόμων, η ψυχοσυναισθηματική και γνωστική τους ανάπτυξη, η εξάλειψη των προκαταλήψεων, των διακρίσεων και των στερεοτύπων απέναντί τους, ώστε να πραγματοποιηθεί μια ισότιμη εκπαίδευση. Καθολική είναι και η αποδοχή της διαφορετικότητας, σε σύμπνοια και με άλλες έρευνες (Avramidis, 2010). Θεωρούν ότι η εκπαιδευτική ένταξη προωθεί τη συμπερίληψη όλων των μαθητών, με στόχο να ικανοποιηθούν οι διαφορετικές ανάγκες τους, γεγονός που διατυπώνεται σε πλήθος συμβάσεων και κειμένων αναφοράς (UNESCO, 2004; Ζώνιου-Σιδέρη, 2012) και να επιτευχθεί η μέγιστη αξιοποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Οι μαθητές που απευθύνεται η ενταξιακή εκπαίδευση σύμφωνα από αρκετούς συμμετέχοντες είναι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ λιγότεροι αναφέρουν τους αλλοδαπούς – πρόσφυγες, μαθητές με οικονομικές δυσκολίες και λίγοι ότι αφορά όλο το μαθητικό δυναμικό ανεξαιρέτως.

Σχετικά με τις δυσκολίες της δημιουργίας ενός «Σχολείου για Όλους» οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται κυρίως σε τρεις παράγοντες. Αρχικά, μερικοί κάνουν λόγο για τις κτιριακές δομές και την έλλειψη οικονομικής ενίσχυσης, άλλοι μιλούν για τη νοοτροπία των γονέων και τις αντιλήψεις της κοινωνίας και τέλος αναφορά γίνεται και στην έλλειψη ενημέρωσης και εκπαίδευσης των δασκάλων.

Στο επίπεδο νομοθεσίας αρκετοί εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η Ελλάδα έχει κάνει σημαντική πρόοδο για την προαγωγή του ενταξιακού στόχου. Η ύπαρξη των θεσμών όπως τα τμήματα ένταξης, η παράλληλη στήριξη και τα τμήματα υποδοχής είναι απαραίτητοι και βρίσκει σύμφωνους τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, γεγονός που συμβάλει στην επιτυχία της ενταξιακής εκπαίδευσης, όπως αυτή σκιαγραφείται από φορείς όπως η UNESCO (2020). Όσον αφορά τις γνώσεις των συμμετεχόντων ως προς την ισχύουσα νομοθεσία, η συντριπτική πλειοψηφία γνωρίζει έστω και λίγα πράγματα, ενώ λίγοι είναι αυτοί που δεν έχουν άποψη για τον θεσμό. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι σχεδόν από τους συμμετέχοντες θεωρούν αποδοτική την ισχύουσα νομοθεσία, αλλά χρειάζεται περαιτέρω επεξεργασία, καθώς δεν είναι λίγες οι δυσκολίες που συναντούν. Γι' αυτό και στη συνέχεια εξέφρασαν τις προτάσεις τους σχετικά με τις τροποποιήσεις στη νομοθεσία για τη καλύτερη απόδοση της. Οι περισσότεροι τόνισαν την ανάγκη αύξησης του ανθρώπινου

δυναμικού και των υλικοτεχνικών υποδομών και μερικοί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί μας αναφέρουν τις εμπειρίες τους σε σχέση με τη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας. Σχεδόν από όλους τους εκπαιδευτικούς, η μαθητική ετερογένεια θεωρείται ένα συχνό και διαρκές φαινόμενο στην εκπαιδευτική πορεία και στις σχολικές τάξεις των εκπαιδευτικών. Τα κυριότερα ετερογενή χαρακτηριστικά των μαθητών που συναντάνε αρκετοί εκπαιδευτικοί, έχουν να κάνουν με τη διαφορετική εθνικότητα και κουλτούρα, ενώ λίγοι κάνουν λόγο για τις μαθησιακές δυσκολίες. Η αύξηση των μεταναστών, οι πρόσφυγες λόγω του πολέμου καθώς και οι οικονομικές δυσκολίες που επικρατούν, είναι οι κύριοι λόγοι που όπως παρατηρείτε από τους συμμετέχοντες έχουν συμβάλει στην αύξηση της μαθητικής ετερογένειας. Για την καταπολέμηση της μαθητικής ετερογένειας από μεριάς του σχολείου, όπως καταγράφηκε από αρκετούς είναι η ύπαρξη τμημάτων ένταξης και ενισχυτικής διδασκαλίας αλλά και των δράσεων, εκδηλώσεων και ομαδικών εργασιών. Από μεριάς των ίδιων των εκπαιδευτικών, για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, οι περισσότεροι κάνουν χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Λιγότεροι μέσα από τις ομαδικές εργασίες και τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων, ενώ δύο εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης τόνισαν τη σημαντικότητα της συνεργασίας με το δάσκαλο της τάξης. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η εφαρμογή της θεωρείται η βάση της ενταξιακής εκπαίδευσης, ώστε να κατακτήσει κάθε μαθητής την γνώση με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο (Παντελιάδου & Φιλιπάτου, 2012).

Σε σχέση με την υποστήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί και οι φορείς για την ανταπόκρισή τους στις ετερογενείς ανάγκες των μαθητών τους, παρατηρούνται διάφορες προσεγγίσεις. Αρχικά, πολλοί είναι αυτοί που υποστηρίζονται από συναδέλφους και εκπαιδευτικούς φορείς. Η συνεργασία, άλλωστε, όπως υποδεικνύεται στη σχετική βιβλιογραφία, είναι απαραίτητο χαρακτηριστικό της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Rozenholtz, 1989. Mortimore et al., 1994. Purkey & Smith, 1982. Reynolds, 1988. Hopkins, 1996, όπ. αναφ. στον Day, 2003: 183). Λίγοι υποστηρίζονται μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια, παρά το γεγονός ότι η διαρκής επιμόρφωση αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, για τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων και την εισαγωγή

καινοτομιών στην εκπαίδευση (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006, σελ. 257-258). Βέβαια, υπάρχουν αναφορές από μερικούς εκπαιδευτικούς που αναφέρονται ακόμα και σε παντελή έλλειψη συνεργασίας και υποστήριξης. Όσον αφορά τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς διακρίνεται από τις περισσότερες απαντήσεις ότι είναι καλές οι σχέσεις μεταξύ τους, γεγονός που αποτελεί εξίσου βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική ένταξη του παιδιού, όπως κατ'επανάληψη υπογραμμίζεται (Tilstone & Rose, 2012). Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι στις περιπτώσεις που υπάρχουν αποκομμένες προσπάθειες χωρίς συνδυασμό δυνάμεων μεταξύ τους, το αποτέλεσμα είναι η μη ολοκληρωμένη και όχι η καλύτερη δυνατή συνεισφορά που μπορεί να επιτευχθεί για τη θετική εξέλιξη του μαθητή (Antonopoulou, Koutrouba, & Babalis, 2011).

Καταλήγοντας, στον άξονα με τις κριτικές και απόψεις, οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς αισθάνονται ικανοποιημένοι από τον τρόπο προσέγγισης και ανταπόκρισης των μαθητών με ετερογενείς ανάγκες και από πλευράς της σχολικής τους κοινότητας, αλλά και σε προσωπικό επίπεδο. Τα οφέλη που προσκομίζονται από τον τρόπο προσέγγισης της μαθητικής ετερογένειας, όπως αναφέρθηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς είναι η κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας. Μερικοί, τόνισαν και την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών. Όσον αφορά τα μειονεκτήματα που παρατηρούνται στην μελέτη, μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών τονίζει την έλλειψη του χρόνου, ενώ γίνεται και λόγος από μερικούς για την καθυστέρηση ή έλλειψη τμημάτων ένταξης. Οι αντιλήψεις των γονιών σύμφωνα με την έρευνα, είναι σημαντικός παράγοντας που δυσχεραίνει το εκπαιδευτικό έργο του δασκάλου για την ενταξιακή διαδικασία. Τέλος, σχετικά με τις προτάσεις για την αποτελεσματικότερη προαγωγή του ενταξιακού στόχου σε επίπεδο νομοθεσίας και παιδαγωγικής πράξης το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναφέρει την ενίσχυση των υλικοτεχνικών υποδομών και εκπαιδευτικού προσωπικού και μερικοί τονίζουν τη συμπερίληψη όλων των μαθητών.

Συνοψίζοντας, με βάση τα προαναφερθέντα διεξάγεται το συμπέρασμα πως η διαμόρφωση του σχολείου για όλους τους μαθητές είναι ένας στόχος, η επίτευξη του οποίου προϋποθέτει τη συνέργεια πολλών επιμέρους παραγόντων. Η έλλειψη του χρόνου, οι υλικοτεχνικές και υποστηρικτικές υποδομές από το κράτος, η ανεπάρκεια διεπιστημονικού και βοηθητικού προσωπικού, καθώς και η στήριξη – συνεργασία

εκπαιδευτικών φορών και γονιών είναι τα κύρια ζητήματα που επιβάλλεται να επιλυθούν για την αποτελεσματική ενταξιακή διαδικασία.

6.2 Προτάσεις για την εκπαιδευτική κοινότητα και τη διενέργεια μελλοντικών ερευνών

Βάσει των πορισμάτων της παρούσας έρευνας, για την πραγματοποίηση ενός ενταξιακού σχολικού συστήματος, είναι αναγκαίο να διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα περισσότερα από τα οποία αφορούν στάσεις εκπαιδευτικών και στελεχών και κουλτούρες εκπαιδευτικών και σχολείων. Επιπλέον, όπως τονίζεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2006), χρήσιμο θα είναι να διενεργηθούν σπουδαίες μεταρρυθμίσεις σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος και θεμελιώδεις αλλαγές.

Στο μακρο-επίπεδο απαιτείται προσδιορισμός των εννοιών που αφορούν την ισότητα ευκαιριών, την κοινωνική δικαιοσύνη, τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας (Armstrong, 2004). Στα σχολεία κυριαρχούν στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τη διαφορετικότητα. Η υπερβολική έμφαση στον ανταγωνισμό, την επιλογή και τις ικανότητες για μάθηση συνεισφέρει στην διατήρηση συγκεκριμένων πρακτικών και καταστάσεων κοινωνικού διαχωρισμού. Η ενταξιακή διαδικασία λοιπόν είναι κρίσιμη, αφού σκοπεύει να εντοπιστούν οι διαφορές μεταξύ των μαθητών με δίκαιο τρόπο και να αξιοποιηθούν. Η διαφορετικότητα επίσης να θεωρηθεί δημιουργικό προσόν και όχι ένα πρόβλημα που αναζητά λύση (Ainscow, 1999).

Στο μεσο-επίπεδο κρίνεται επιβεβλημένο η εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και ο κατάλληλος σχεδιασμός τους. Θετική εξέλιξη στη λειτουργία αποτελεί η ύπαρξη ενός πλαισίου προγράμματος σπουδών, το οποίο θα είχε ως δεδομένο τη διαφορετικότητα και θα προβλέπει διάφορους τρόπους αναπαράστασης των πληροφοριών που δίνονται στους μαθητές, εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης της μάθησης από τους μαθητές και επιμέρους τρόπους συναισθηματικής δέσμευσης και εμπλοκής των μαθητών. Αναλυτικότερα, είναι σημαντικό να γίνουν απαραίτητες μεταρρυθμίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία οι οποίες θα είναι απαλλαγμένες από την πολιτική του συγκεντρωτισμού. Τα συγκεντρωτικά συστήματα εστιάζουν κυρίως στα οργανωτικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μοντέλου και

γι' αυτό δεν εφαρμόζονται πρακτικές ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Συνεπώς, ένα αποκεντρωτικό σύστημα ενδέχεται να είναι πιο αποτελεσματικό και να εγκυμονεί λιγότερους κινδύνους ανεπιθύμητων στρατηγικών αποφάσεων.

Στο μικρο-επίπεδο κρίνεται η εφαρμογή της ενταξιακής πολιτικής έτσι ώστε να μπορέσουν τα σχολεία να ανταποκρίνονται θετικά στη μαθητική ετερογένεια. Τέλος, από τα πορίσματα της παρούσας έρευνας αλλά και πλήθος άλλων ερευνών (Barton, 2003), συνάγεται ότι για την ευόδωση της ενταξιακής εκπαίδευσης απαιτείται η θεμελίωση μίας κουλτούρας συνεργασίας σε όλα τα επίπεδα του σχολείου και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος. Σε σχέση με αυτή τη μεταβλητή επιτακτική είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο σε επίπεδο αρχική τους κατάρτισης όσο και δια βίου μάθησης (Χριστοπούλου, 2020).

Καταλήγοντας, σε μελλοντική έρευνα θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών και των μαθητριών για το πώς οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται την ετερογένεια στο πλαίσιο της τάξης, ποιες είναι οι ανάγκες τους, τι προσδοκούν από τους εκπαιδευτικούς και πώς κρίνουν τις πρακτικές που υιοθετούνται προκειμένου να συμπεριληφθούν πολιτισμικά, βελτιώνοντας και τα μαθησιακά τους αποτελέσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βλάχου, Α. (2018). Επιμορφωτικό / υποστηρικτικό υλικό της Θεματικής Ενότητας

« Ζητήματα Ενταξιακής Εκπαίδευσης ». Ανακτήθηκε από:

<https://blogs.sch.gr/pekesipeir/files/2019/02/Παραδοτέο-Π3.1-Α.ΒΛΑΧΟΥ.pdf>

Δασκαλάκης, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη σύγχρονη κοινωνιολογία*. Αθήνα, Παπαζήση

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2011). *Βασικές Αρχές για την Προώθηση Ποιοτικής Ενταξιακής Εκπαίδευσης: Προτάσεις για πρακτική*.

Οντένσε, Δανία: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής.

Ανακτήθηκε από τον διαδικτυακό τόπο: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-EL.pdf

Ευρωπαϊκός Φορέας για την ανάπτυξη στην ειδική αγωγή (2012). *Βασικές αρχές για την προώθηση της ποιοτικής εκπαίδευσης: Προτάσεις για πρακτική*. Odense, Denmark: European agency for development in special needs education.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2006). Ένταξη: Μια εκπαιδευτική πολιτική για το σημερινό σχολείο. *Πρακτικά 9ου Παγκύπριου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, σε συνεργασία με το Κ.Ο.Ε.Ε. και το Τμήμα Επιστημών της Αγωγής – «Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα στην Κύπρο»: Προτεραιότητες και προοπτικές*. Λευκωσία, Κύπρος. σελ. 755-767.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι Ανάπηροι κι η Εκπαίδευσή τους: Μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση της Ένταξης*, Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Πεδίο.

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Λ., & Χριστοπούλου, Α. (2020). *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική & Ενταξιακή Εκπαίδευση: Θεωρητικές Επισημάνσεις, Προβληματισμοί Και Προοπτικές. Διάλογοι! Θεωρία Και Πράξη Στις Επιστήμες Αγωγής Και Εκπαίδευσης*, 6(2020), 61. <https://doi.org/10.12681/dial.23334>
- Τσαρη, Μ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στις Επιστήμες της Αγωγής*. Εκδόσεις Πεδίο.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2020). Διαφοροποίηση Της Διδασκαλίας Και Της Μάθησης: Δυσκολίες Και Παρανοήσεις. *Διάλογοι! Θεωρία Και Πράξη Στις Επιστήμες Αγωγής Και Εκπαίδευσης*, 6(2020), 12. <https://doi.org/10.12681/dial.25544>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Εκδόσεις Κριτική.
- Κακανά, Δ. (2020). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Από Την Έρευνα Στην Πράξη - Εισαγωγικό Σημείωμα. *Διάλογοι! Θεωρία Και Πράξη Στις Επιστήμες Αγωγής Και Εκπαίδευσης*, 6(2020), 5. <https://doi.org/10.12681/dial.25584>
- Καραγιάννη, Γ., & Κουτσοκλένης, Α. (2023). *Σπουδές για την Αναπηρία και Παιδαγωγική της Ενταξης*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://www.aftoleksi.gr/wp-content/uploads/2023/12/450-KARAGIANNI-Disability-Studies-and-Inclusive-Education.pdf>
- Καψάλης, Α. & Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση & Επιστήμη*, 3, 257-273.
- Λαμπροπούλου, Β. (2008). Η Ιατρικοποίηση και απομάκρυνση της ειδικής αγωγής από την γενική εκπαίδευση με σχέδιο νόμου. *Περιοδικό Αυτονομία*. Διαθέσιμο στο: <http://www.disabled.gr/lib/?p=16813>
- Ν. 4823/2021 - ΦΕΚ Τ.Α' 136/03-08-2021. «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. In *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Πεδίο.
http://archive.eclass.uth.gr/eclass/modules/document/file.php/SEAC115/ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ_ΤΗΣ_ΠΟΡΕΙΑΣ_ΤΩΝ_ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΩΝ_ΑΛΛΑΓΩΝ_ΝΤΕΡΟΠΟΥΛΟΥ-ΝΤΕΡΟΥ-2.pdf
- Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Σ.Ε.Α.Β. Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/5pKvM4>
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλίππου, Δ. (2013). (Επιμ.). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο
- Πετρούλακης, Ν., (1992), *Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Πλατσίδου, Μ., & Ζαγόρα, Χ. (2006). Το μαθησιακό στυλ και οι στρατηγικές επίλυσης γνωστικών έργων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 42(160–177).
https://www.researchgate.net/publication/255730492_To_mathesiako_styl_kai_o_i_strategikes_epilyses_gnostikon_ergon
- Σούλης, Σ., Γκιαούρη, Σ., Μαυροπάλιας, Τ., & Αλευριάδου, Α. (2020). *Η συμβολή της διεπιστημονικής συνεργασίας στην άρση των εμποδίων συμπερίληψης των μαθητών / τριών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση* (Issue June 2018). en-tiposis.
https://www.researchgate.net/publication/342467414_E_symboule_tes_diepistem_onikes_synergias_sten_arse_ton_empodion_symperilepses_ton_mathetontrion_me_anaperies_ste_genike_ekpaideuse
- Σπυρόπουλος, Τ. (2014). Προβληματισμοί και όψεις των στερεοτύπων και των παρεχόμενων υπηρεσιών για τα άτομα με ΑμΕΕΑ. *Πρακτικά^{4^{ov}} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης* (σελ. 22-31). Αθήνα, Ελλάδα.
- Συμεωνίδου, Σ., & Φτιάκα, Ε. (2012). Τι πραγματικά πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες; Διλήμματα για την ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ένταξη. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.),

Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης (σελ. 275-292). Αθήνα: Πεδίο.

Συνήγορος του Πολίτη. (2015). *Προβλήματα στην υλοποίηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <https://www.synigoros.gr/resources/porismaeidikh-agwgh.pdf>.

Tilstone, C., & Rose, R. (2012). Από την πολιτική έως την πράξη: Ένταξη μέσω της εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο. Στο Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σελ. 189-212). Αθήνα: Πεδίο.

Τζάνη, Μ. (1988) *Σχολική επιτυχία - Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τσερμίδου, Λ., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2020). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης: ερευνώντας τις πρακτικές τελειόφοιτων νηπιαγωγών. *Θεωρία Και Πράξη Στις Επιστήμες Της Αγωγής Και Της Εκπαίδευσης*, 6, 209–238. https://www.researchgate.net/publication/347830154_E_diaphoropoiemene_paidagogike_sto_plaisio_tes_entaxiakēs_ekpaideuses_ereunontas_tis_praktikes_teleiofoiton_nepiagogon

Τσιώλης, Γ. (2014). *Ποιοτική έρευνα: Εργαλεία και μέθοδοι ανάλυσης*. Εκδόσεις Κριτική.

Χάδου, Ν. (2012, Μάιος). Διά βίου μάθηση – Εκπαίδευση – Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή, *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*, Αθήνα. Ανακτήθηκε από: http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Panellinio_Synedrion/A_tomos.pdf

Χατζηδήμου, Δ. (2015). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Χριστοπούλου, Α. Α. (2020). *Ενταξιακή εκπαίδευση: Θεωρητικό πλαίσιο, έρευνα & εκπαιδευτική πολιτική*. Αδημοσίευτες σημειώσεις στο πλαίσιο του μαθήματος Ενταξιακή Εκπαίδευσης του ΔΠΜΣ «Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Τμήματος Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Κύπρου.
- Χρυσafiδης Κώστας, Βιοματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2002.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Studies in inclusive education series. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. and Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leaders. *International Journal of Inclusive Education*, 14(14), 104
- Allan, J. (2006). The repetition of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2/3), 121-133.
- Antonopoulou, K., Koutrouba, K., & Babalis, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: the views of parents in Greece. *Educational Studies* 37(3), 333-344. [DOI:10.1080/03055698.2010.506332](https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506332)
- Armstrong, D. (2004). *Ένταξη, Συμμετοχή και Δημοκρατία*. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, & Η. Σπανδάγου, (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση. Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σελ. 43-51.
- Armstrong, D. (2005). Reinventing “inclusion”: New labour and the cultural politics of special education. *Oxford Review of Education*, 31(1), 131-151.

- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29–39. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden R. (2000b). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in One Local Education Authority, *Educational Psychology*, 20(2), 191–211. DOI: 10.1080/713663717
- Avramides, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with Special Educational Needs in the mainstream primary class: Peer group membership and peer-assessed social behavior. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education*. Pearson.
- Barton, L. (2003). *A basis for hope or a discourse of delusion*. London: Institute of Education University of London.
- Barton, L. (2008) *The Policy of Inclusion*. Ellinika Grammata, Athens.
- Barton L. (2000), «Η πολιτική της Inclusion» στο Α. Ζώνιου -Σιδέρη (επιμ.), Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα: Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 57 – 70.
- Bennett, S., & Gallagher, T. L. (2012). *The Delivery of Education Services for Students who have an Intellectual Disability in the Province of Ontario*. Toronto: Community Living Ontario.

- Blue-Banning, M., Summers, J.A., Frankland, H.C., Lord Nelson, L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive Guidelines for Collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion* (2nd Ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bruni, R., Catalano, G., Daraio, C., Gregori, M., & Moed, H. F. (2020). Studying the heterogeneity of European higher education institutions. *Scientometrics*, 125(2), 1117–1144. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03717-w>
- Buckley, C. (2005). Establishing and maintaining collaborative relationships between regular and special education teachers in middle school social studies inclusive classrooms. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *Cognition and learning in diverse settings: Advances in learning and behavioral disabilities*, (pp. 153-198). Oxford, UK: Elsevier.
- Bushnell, L. (2021). Educational Disparities Among Racial and Ethnic Minority Youth in the United States. *Ballard Brief*. <https://ballardbrief.byu.edu/issue-briefs/educational-disparities-among-racial-and-ethnic-minority-youth-in-the-united-states>
- Chapman, C., & King, R. (2011). *Differentiated Assessment Strategies: One Tool Doesn't Fit All*. Corwin Press.
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (3rd ed., pp. 222-248). SAGE Publications.
- Clavijo Castillo, R. G., & Bautista-Cerro, M. J. (2019). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113–124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.

- Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research, and Practice*. Routledge.
- Day, C. (2001). Teacher professionalism: Choice and consequence in the new orthodoxy of professional development and training. In P. Xochellis and Z. Papanoum (Eds.), *Continuing teacher education and school development (Symposium Proceedings)* (pp.17-25), Thessaloniki: Department of Education, School of Philosophy AUTH
- Deunk, M., Doolaard, S., Smale-Jacobse, A., & Bosker, R. J. (2015). *Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices*. RUG/GION.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Raising the achievement of all learners in inclusive education. Final Summary Report*. Belgium: European Agency for Special Needs and Inclusive Education
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Inclusive education in Europe: Key messages and policy support*. Retrieved from <https://www.european-agency.org/publications/inclusive-education-europe>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2020). *Teacher professional learning for inclusion. An analysis of country practice in Europe*. Belgium: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Fleming, N., & Bonwill, C. (2019). *How Do I Learn Best?: a student's guide to improved learning*. VARK Learn Ltd.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- Forlin, C. (Ed.) (2011). Professional Development for Inclusive Education (Special Issue). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 1-84.
- Forrest, J., Lean, G. & Dunn, K. (2016). Challenging racism through schools: teacher attitudes to cultural diversity and multicultural education in Sydney, Australia,

Race Ethnicity and Education, 19, 618-638.
<https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1095170>

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Giorgetti, F. M., Campbell, C., & Arslan, A. (2017). Culture and education: Looking back to culture through education. *Paedagogica Historica*, 53(1–2), 1–6.
<https://doi.org/10.1080/00309230.2017.1288752>

Glatzel, G. A. (2017). Diverse classes in US schools. The importance of an inclusive education. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 79–98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6545216>

Grant, L., & Kinman, G. (2014). *Developing Resilience for Social Work Practice*. Palgrave. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-30250-2>

Grimm, H., Edelsbrunner, P. A., & Möller, K. (2023). Accommodating heterogeneity: the interaction of instructional scaffolding with student preconditions in the learning of hypothesis-based reasoning. In *Instructional Science* (Vol. 51, Issue 1). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/s11251-022-09601-9>

Hargreaves, A. (1995). Development and desire. In T. Gusky, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education* (pp. 9-35). Milton Keynes: Open University Press.

Hehir, T., Grindal, T., & Eidelman, H. (2012). *Review of special education in the Commonwealth of Massachusetts*. Boston, MA: Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. Retrieved from <http://www.doe.mass.edu/sped/hehir/2012-04sped.pdf>

Herodotou, C., Sharples, M., Gaved, M., Kukulska-Hulme, A., Rienties, B., Scanlon, E., & Whitelock, D. (2019). Innovative Pedagogies of the Future: An Evidence-Based Selection. *Frontiers in Education*, 4(October), 1–14.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00113>

- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Hornby, A.S. (2015). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. 9th Ed. New York: Oxford University Press.
- Howitt, D. (2010). Introduction to qualitative research methods in psychology. Prentice Hall.
- Jacob, U. S., & Olisaemeka, A. N. (2016). Inclusive Education in the 21st Century: Parameters and Opportunities for Learners with Special Needs. *European Scientific Journal, ESJ*, 12(10), 188. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n10p188>
- James Forrest, Garth Lean & Kevin Dunn (2015): Challenging racism throughschools: teacher attitudes to cultural diversity and multicultural education in Sydney, Australia, Race Ethnicity and Education, DOI: 10.1080/13613324.2015.1095170
- Kärner, T., Warwas, J., & Schumann, S. (2021). A Learning Analytics Approach to Address Heterogeneity in the Classroom: The Teachers' Diagnostic Support System. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(1), 31–52. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09448-4>
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49(3–4), 135–152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Keller, L., Lüdtke, O., Preckel, F., & Brunner, M. (2023). Educational Inequalities at the Intersection of Multiple Social Categories: An Introduction and Systematic Review of the Multilevel Analysis of Individual Heterogeneity and Discriminatory Accuracy (MAIHDA) Approach. In *Educational Psychology Review* (Vol. 35, Issue 1). Springer US. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09733-5>

- Kougioumtzis K, Patriksson G (2009) School-based teacher collaboration in Sweden and Greece. *Teachers and Teaching. Theory and Practice* 15(1): 131–154.
- Kozol, Jonathan. (1991). *Savage inequalities : children in America's schools*. New York :Crown Pub.,
- Kumar, C., Pandey, V. (2021). Access to Education and Gender Equality. In: Leal Filho, W., Marisa Azul, A., Brandli, L., Lange Salvia, A., Wall, T. (eds) *Gender Equality. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95687-9_17
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review*, 53, 27-35. <http://dx.doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Leijen, Ä., Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2021). The Dilemma of Inclusive Education: Inclusion for Some or Inclusion for All. *Frontiers in Psychology*, 12(September). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633066>
- Lorenz, G. (2021). Subtle discrimination: do stereotypes among teachers trigger bias in their expectations and widen ethnic achievement gaps? In *Social Psychology of Education* (Vol. 24, Issue 2). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09615-0>
- Mason, J. (2009). *Qualitative researching* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Moreu, G., Isenberg, N., & Brauer, M. (2021). How to Promote Diversity and Inclusion in Educational Settings: Behavior Change, Climate Surveys, and Effective Pro-Diversity Initiatives. *Frontiers in Education*, 6(July), 1–10. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.668250>
- Norwich, B. (2000). Inclusion in education. From concepts, values and critique to practice. In H. Daniels (Ed.), *Special education re-formed: Beyond rhetoric?* (pp. 5-30). London: Farmer Press.
- Nwike, M. C., & Onyejebu, C. (2013). Effects of Use of Instructional Materials on Students Cognitive Achievement in Agricultural Science. *Journal of Educational and Social Research*, 3, 103-107.

- Olakanmi, O. A., Akcayir, G., Ishola, O. M., & Demmans Epp, C. (2020). Using technology in special education: current practices and trends. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1711–1738. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09795-0>
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: Strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European Journal of Psychology of Education*, 25(2), 157–175. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0011-z>
- Pierszalowski, S., Bouwma-gearhart, J., & Marlow, L. (2021). A systematic review of barriers to accessing undergraduate research for stem students: Problematizing under-researched factors for students of color. *Social Sciences*, 10(9). <https://doi.org/10.3390/socsci10090328>
- Reardon, S. F. (2011). The widening academic achievement gap between the rich and poor: New evidence and possible explanations. In G. Duncan, & R. Murnane (Eds.), *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances*. New York, NY: Russell Sage Foundation
- Rather, A. R. (2004). *Essentials Instructional Technology*. Educational Technology Publications.
- Rice, D., & Zigmund, N. (2000). Co-teaching in secondary schools: Teacher reports of developments in Australian and American classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(4), 190-197. Ανακτήθηκε από τον διαδικτυακό τόπο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432558.pdf>
- Robson, C. (2007). *How to do a research project: A guide for undergraduate students*. Blackwell Publishing.
- Rozenholtz, 1989. Mortimore et al., 1994. Purkey & Smith, 1982. Reynolds, 1988. Hopkins, 1996, όπ. αναφ. στον Day, 2003: 183).
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. Abingdon: Routledge.

- Singh, Y. K. (2005). *Instructional Technology in Education*. New Delhi: APH Publishing Corporation.
- Subagja, S., & Rubini, B. (2023). Analysis of Student Learning Styles Using Fleming's VARK Model in Science Subject. *Jurnal Pembelajaran Dan Biologi Nukleus*, 9(1), 31–39. <https://doi.org/10.36987/jpbn.v9i1.3752>
- Subban, P. K., & Round, P. N. (2015). Differentiated Instruction at Work. Reinforcing the art of classroom observation through the creation of a checklist for beginning and pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5). <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n5.7>
- Suberviola, I. (2021). Análisis de los factores predictivos del abandono escolar temprano. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 25–52. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1373>
- Symeonidou, S. (2009). Trapped in our past: The price we have to pay for our cultural disability inheritance. *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 565-579.
- Tomlinson, C. A. (2001). *HOW TO Differentiate Instruction IN Mixed-Ability Classrooms* (2nd ed.). Library of Congress Cataloging-in-Publication Data. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2020/01/Classrooms-2nd-Edition-By-Carol-Ann-Tomlinson.pdf>
- Tomlinson, C. A. (2008). *El aula diversificada: Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes* (1st ed.). Editorial Octaedro, S.L.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Tomlinson, S. (2015). Is a Sociology of Special and Inclusive Education Possible? *Educational Review*, 67, 273-281. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1021764>

UNESCO, (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>

UNESCO, (2004). *Changing Teaching Practices. Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2016). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable education and promote lifelong opportunities for all*. UNESCO

UNESCO, (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

UNESCO, (2021). *Guidelines to strengthen the right to education in national frameworks*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375352>

UNESCO, (2020a). *Ending Discrimination in Education: a key instrument to protect the right to education*. Unesco.Org. <https://www.unesco.org/en/articles/ending-discrimination-education-key-instrument-protect-right-education>

UNESCO, (2023a). *Promoting access to education for students with disabilities through inclusive technologies*. Unesco.Org. <https://www.unesco.org/gem-report/en/articles/promoting-access-education-students-disabilities-through-inclusive-technologies>

UNESCO, (2020b). *School accessibility and universal design in school infrastructure*. Unesco.Org. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373656>

UNESCO, (2023b). *What you need to know about the right to education*. Unesco.Org. <https://www.unesco.org/en/right-education/need-know>

UNICEF, (2019). *On the road to inclusion*. UNICEF. Ανακτήθηκε από τον διαδικτυακό τόπο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372193>

- Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teacher and administration views, *International Journal of Special Education*, 23(2), 8-16.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17–26. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.005>
- Vasile, C. (2011). Entry points, interests and attitudes. An integrative approach of learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 11, 77–81. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.01.037>
- Wilczewski, M., & Alon, I. (2023). Language and communication in international students' adaptation: a bibliometric and content analysis review. *Higher Education*, 85(6), 1235–1256. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00888-8>
- Willis, S. & Mann, L. (2000). *Differentiating instruction: Finding manageable ways to meet individual needs (excerpt)*. Curriculum Update, ASCD. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.ascd.org/publications/curriculumupdate/winter2000/Differentiating-Instruction.aspx> (Τελευταία επίσκεψη: 10/07/2015).
- Zhang, J. (2019). Educational diversity and ethnic cultural heritage in the process of globalization. *International Journal of Anthropology and Ethnology*, 3(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s41257-019-0022-x>
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4/5), 379-394.