

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2015, Αρ. 1 (2015)

Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: Πρακτικά 5ου Συνεδρίου



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

5^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 19-21 Ιουνίου 2015

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και
Θρησκευμάτων

« Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά,
στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή »

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Γιάννης
Πολυχρονόπουλου Σταυρούλα
Μπασιτζή Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Γενικής Τάξης για την ένταξη μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Ανάγκες

Ευγενία Βασιλείου, Γαρυφαλιά Χαριτάκη

doi: [10.12681/edusc.161](https://doi.org/10.12681/edusc.161)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Βασιλείου Ε., & Χαριτάκη Γ. (2016). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Γενικής Τάξης για την ένταξη μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Ανάγκες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 236-248. <https://doi.org/10.12681/edusc.161>

Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Γενικής Τάξης για την ένταξη μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Ανάγκες

Βασιλείου Ευγενία
Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας
Tzenh.vasileiou@gmail.com

Γαρυφαλιά Χαριτάκη
Ph.D. Ειδικής Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α., M.Ed. Σχολικής Ψυχολογίας,
M.Sc. Διδακτικής και Μεθοδολογίας των Μαθηματικών,
B.Sc. Θεωρητικών Μαθηματικών με Ειδίκευση στην Διδακτική
gcharitaki@metropolitan.edu.gr

Περίληψη

Οι απόψεις για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες ακολούθησαν διάφορα στάδια, αρχίζοντας από τον αποκλεισμό τους από την κοινωνία και τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα (Barnes, 1997). Ακολούθησαν διαχωριστικές πρακτικές, σύμφωνα με τις οποίες τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ήταν καλύτερα να εκπαιδεύονται σε ειδικά σχολεία από εξειδικευμένα άτομα. Η ένταξη, αν και αρχικά αποτέλεσε ελπιδοφόρα διέξοδο για την παροχή ισότιμης εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά, στην πορεία αμφισβητήθηκε. Χαρακτηρίστηκε μάλιστα ως ακόμα μια μορφή διαχωρισμού, αφού η γενικότερη αντίληψη εξακολουθούσε να θεωρεί ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν το 'πρόβλημα' και το σχολείο τα αποδέχεται κάνοντας κάποιες απαραίτητες διευθετήσεις, οι οποίες έχουν διαχωριστικό χαρακτήρα (Allan, 2006). Σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθούν οι απόψεις, η γνώση και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής τάξης σχετικά με την ένταξη και πως νιώθουν σχετικά με την υπάρχουσα γνώση και εφαρμογή της ένταξης οι εκπαιδευτικοί. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται τόσο η ποσοτική, όσο και η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, έγινε συνδυασμός της ημι- δομημένης συνέντευξης σε 4 εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης και της χρήσης ερωτηματολογίου σε 40 ακόμα διαφορετικούς εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα. Ο συνδυασμός και των δύο μεθόδων έγινε ώστε να ερευνηθεί πολύπλευρα το θέμα. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσα από το ερωτηματολόγιο και την ημι-δομημένη συνέντευξη φανερώνουν ότι, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αντιμετωπίζουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάποιων παιδιών με γνώμονα το ιατρικό και φιλανθρωπικό μοντέλο, εκφράζουν απόψεις που στηρίζονται στο διαχωρισμό και την κατηγοριοποίηση και θεωρούν ως κύριο σκοπό της ένταξη την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πολύ λίγα για την ισχύουσα νομοθεσία της ένταξης, ωστόσο δείχνουν να είναι ικανοποιημένοι από την ικανότητά τους να εφαρμόζουν την ένταξη, αισθάνονται σε κάποιο βαθμό ικανοποίηση από την ικανότητά τους να κάνουν διαφοροποίηση και να συνεργάζονται με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς για την ένταξη, ενώ αντίθετα νιώθουν πολύ ικανοποιημένοι από την ικανότητά τους να προωθούν την κοινωνικοποίηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη των παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, δείχνουν την θετική στάση και αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί προς την ένταξη, παρά το γεγονός ότι σε κάποιους τομείς μπορεί να μην έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση και γνώση.

Λέξεις Κλειδιά: ένταξη, παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, κοινωνικοποίηση, ιατρικό, φιλανθρωπικό μοντέλο

Abstract

The views on education of children with disabilities followed several stages, starting from their exclusion from society and the various education systems (Barnes, 1997). Followed dividing practices, according to which children with disabilities were better trained in special schools by qualified persons. Integration, although initially the promising way to provide equal education to all children in the course challenged. It declared even as yet another form of separation, since the general perception still believes that children with disabilities have the 'problem' and the school accepts them making some necessary arrangements, which have separator character (Allan, 2006). The survey aims to study the opinions, knowledge and attitudes of teachers of general policy on integration and how they feel about the existing knowledge and implementation of the integration teachers. More specifically, it was a combination of semi-structured interview in four primary school teachers and the questionnaire for use in 40 different even elementary school teachers surveyed. The combination of both methods was to investigate multifaceted issue. The results obtained through the questionnaire and semi-structured interview indicate that teachers tend to address the special educational needs of some children in the best medical and charity model, expressing opinions based on separation and categorization and consider main purpose Inclusion of socialization of students. Also, teachers know very little about the laws of integration, however, seem to be satisfied with their ability to implement the integration, feel somewhat satisfied with their ability to differentiate and collaborate with all stakeholders to integration, while feeling very satisfied with their ability to promote the socialization of children with special needs. The views of teachers on the integration of children with special learning needs, show the positive attitude and perception of teachers towards accession, although in some areas may not have the appropriate training and knowledge.

Key words: integration, children with specific learning difficulties, socializing, medical, charitable model

Θεωρητικό Πλαίσιο

Τις τελευταίες δεκαετίες, σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2013), η ενταξιακή εκπαίδευση, αποτελεί ένα από τα πιο βασικά ζήτημα στην εκπαιδευτική πολιτική των αναπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών. Παρά όμως τη σπουδαιότητα ενός τέτοιου ζητήματος, η ένταξη συνεχίζει να δημιουργεί ανησυχίες για ζητήματα που έχουν να κάνουν σχέση με το περιεχόμενο, το σκοπό και τους τρόπους υλοποίησης της, τόσο σε επίπεδο θεωρητικού λόγου όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σύμφωνα με την Αναγνωστάκη (2003), η συχνότητα εμφάνισης των ειδικών μαθησιακών αναγκών, είναι συνήθως δύσκολο να προσδιοριστεί. Το ποσοστό εμφάνισης της μπορεί να ποικίλει από χώρα σε χώρα, γιατί η διάγνωση των ειδικών μαθησιακών αναγκών επηρεάζεται τόσο από τα διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται σε κάθε περίπτωση, όσο και από το γλωσσικό περιβάλλον που υπάρχει σε κάθε χώρα. Ωστόσο όπως φαίνεται μέσα από διάφορες μετρήσεις που έχουν γίνει κατά καιρούς το ποσοστό στον ελληνικό χώρο υπολογίζεται να είναι γύρω στο 5% του γενικού πληθυσμού.

Όπως υποστηρίζει η Ζώνιου-Σιδέρη (2000), για να μπορέσει να υπάρξει ένα σχολείο με ένταξη, χρειάζεται να ελεγχθούν και να επανατοποθετηθούν οι αξίες και οι

στόχοι της εκπαίδευσης, θέτοντας ως βασικό και κύριο στόχο την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τον σχεδιασμό ενός νέου αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Όπως αναφέρουν ο Τζίμας και η Λαμπροπούλου (2007), αλλάζοντας την υπάρχουσα εκπαιδευτική δομή, αλλάζουμε έτσι και το υπάρχον μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας, δημιουργώντας ένα μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, καταργώντας τη προκατάληψη που υπάρχει και οριοθετώντας την διαφορετικότητα. Σύμφωνα με τον Zigmond (2003), η ένταξη αφορά όλες εκείνες τις προσπάθειες που αποσκοπούν στην κοινή φοίτηση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο σχολικό πλαίσιο.

Όπως αναφέρουν οι Κασσιωτάκης, Παπαπέτρου και Φακιάλας (1999), ο όρος άτομα με ειδικές ανάγκες είναι μια γενική κατηγορία ανθρώπων, η οποία περιλαμβάνει άλλες μικρότερες υποκατηγορίες ξεχωριστές και διαφορετικές. Ως άτομα με ειδικές ανάγκες, μπορούν να οριστούν και να νοηθούν, οι τυφλοί και κωφοί, άτομα με σοβαρές κινητικές διαταραχές, άτομα με νοητική καθυστέρηση, άτομα με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες, άτομα που πάσχουν από ψυχικές νόσους και άλλες συναισθηματικές αναστολές, τα παιδιά που είναι επιληπτικά, άτομα που πάσχουν από ασθένεια του Χάνσεν, καθώς και τα άτομα που παρουσιάζουν διαταραχές προσωπικότητας. Μέσα από τις απόψεις των Μπότσα και Παντελιάδου (2007), φαίνεται ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής.

Με βάση τις απόψεις των Cole & Cole (2001), η κοινωνική μάθηση και η διαμόρφωση της προσωπικότητας, είναι δύο έννοιες συμπληρωματικές. Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ως έννοια χρησιμοποιείται για να δείξει το επιθυμητά αναμενόμενο αποτέλεσμα της ανάπτυξης ενός παιδιού. Δηλώνει δηλαδή, την ικανότητα κάποιου να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το περιβάλλον και να επιτυγχάνει κοινωνικούς στόχους. Να εμπλέκεται σε πολύπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις και να αναπτύσσει ειδικές δεξιότητες όπως, φιλικές σχέσεις με τους γύρω του, αποδοχή, συμπάθεια, ενσυναίσθηση. Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων επιτρέπει στο παιδί την ομαλή προσαρμογή στην ομαδική ζωή της τάξης και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους γύρω του. Συνδέοντας σε αυτό το κομμάτι την κοινωνικοποίηση των παιδιών σχολικής ηλικίας με αυτή των παιδιών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες βλέπουμε μέσα από τις απόψεις του Mishna (2003), ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, εκτός από τα προβλήματα που έχουν πολλές φορές στο γνωστικό τομέα, αντιμετωπίζουν πολύ συχνά έντονα προβλήματα στο συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα, καθώς και στον τρόπο ανάπτυξης της συμπεριφοράς τους. Έτσι μέσα από έρευνες που έχουν γίνει υποστηρίζεται ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, είναι πιο εύκολο να πέσουν θύματα εκφοβισμού ή και κοροϊδίας. Επίσης αρκετοί ερευνητές όπως ο Grigorento (2006), υποστηρίζουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες συναρτώνται με την εκδήλωση διαταρακτικής συμπεριφοράς, επιθετικότητας και νεανικής παραβατικότητας. Αυτή η φύση της σχέσης των μαθησιακών δυσκολιών και των προβλημάτων εκδήλωσης στη συμπεριφορά και την κοινωνικοποίηση, είναι γενικά αποδεκτό ότι δεν αποτελούν συστατικό στοιχείο των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά ότι είναι συνέπεια αυτών.

Στόχοι Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθούν και να καταγραφούν οι απόψεις, οι αντιλήψεις και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικής τάξης σχετικά με την ένταξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και για το πώς νιώθουν

σχετικά με την υπάρχουσα γνώση και εφαρμογή της. Σύμφωνα με το νόμο 3699 (2008) και πιο συγκεκριμένα όπως διαβάζουμε στο άρθρο 3, μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Με βάση το νόμο 1586 του 1985 κατοχυρώνεται η ίδρυση Ειδικών Τάξεων μέσα στα γενικά σχολεία. Το 2000 ψηφίζεται ο νόμος 2817 (ΦΕΚ 78/14-03-2000) βάσει του οποίου οι Ειδικές Τάξεις μετονομάζονται σε Τμήματα Ένταξης. Ο νέος αυτός θεσμός στηρίχθηκε στην εικοσαετή λειτουργία των Ειδικών Τάξεων. Συγκεκριμένα, προβλέπεται ότι « οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να φοιτούν σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης».

Μεθοδολογία Έρευνας

Μέθοδος

Στην παρούσα ερευνητική διαδικασία έγινε συνδυασμός τόσο της ποιοτικής, όσο και της ποσοτικής μεθόδου. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογική τεχνική του ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς, αλλά και της ημι-δομημένης συνέντευξης.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να δώσει απάντηση στα παρακάτω βασικά ερωτήματα :

1. Είναι οι εκπαιδευτικοί ικανοποιημένοι από την ικανότητα τους να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν τη νομοθεσία, να οργανώνουν την ένταξη και να προωθούν την κοινωνικοποίηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες;
2. Είναι ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί από την ικανότητα τους να διαφοροποιούν την διδασκαλία τους για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της τάξης και στο να έχουν μια καλή συνεργασία μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί;
3. Ποιες οι απόψεις τους, για την εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ειδικό σχολείο, τι πιστεύουν για τις βασικές προϋποθέσεις ένταξης ενός παιδιού με ειδικές μαθησιακές εκπαιδευτικές ανάγκες;
4. Ποιες οι απόψεις τους περί της χρήσης του ιατρικού και φιλανθρωπικού μοντέλου;

Συμμετέχοντες: Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 40 εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης και ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων στη περιοχή της Αττικής, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν στο ήδη σταθμισμένο ερωτηματολόγιο των Συμεωνίδου και Φτιάκα (2007). Δείγμα αποτέλεσαν ακόμα 4 εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν στην ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία είχε συμπληρωματικό χαρακτήρα προς το ερωτηματολόγιο.

Ερευνητικά Εργαλεία: Τα ερευνητικά εργαλεία με τα οποία διεξάχθηκε η έρευνα ήταν το ερωτηματολόγιο και η ημι-δομημένη συνέντευξη.

Αποτελέσματα

Για την περιγραφή και ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων των ερωτηματολογίων, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό του SPSS Statistics 20.0. Από την έρευνα προέκυψαν ενδιαφέροντα αποτελέσματα στον τομέα της ένταξης, σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής τάξης για την ένταξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο τυπικό σχολείο.

Στην έρευνα συμμετείχαν 40 εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 39 (97,5%) ήταν απόφοιτοι κάποιου ελληνικού Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, ενώ μόνο ένας (2,5%) ήταν απόφοιτος κάποιου Πανεπιστημίου του Εξωτερικού. Όπως μπορούμε να δούμε στον Πίνακα 1 το 25% (N=10) των συμμετεχόντων κατείχαν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης, με τους 8 από αυτούς να έχουν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή. Στη συγκεκριμένη έρευνα, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες με ποσοστό 32 (80%), έναντι 8 (20%) των αντρών. Αξιοσημείωτο είναι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων μέσα στην έρευνα είναι σχετικά νέας γενιάς εκπαιδευτικοί, αφού οι 23 (57,5%) εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν δήλωσαν ότι έχουν από 1-5 χρόνια υπηρεσίας, οι 13 (32,5%) εργάζονται ως εκπαιδευτικοί 6-10 χρόνια, οι 2 (5%) 11-15 χρόνια και αντίστοιχα μόνο δύο από τους συμμετέχοντες είναι αυτοί που δουλεύουν σε σχολεία πάνω από είκοσι χρόνια. Επίσης το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών με 38 (95,5%), που συμμετείχαν στην έρευνα κατέχουν θέση εκπαιδευτικού γενικής τάξης μέσα στο σχολείο, ενώ μόνο 2 (5%) απαντήσεις εργάζονται ως βοηθοί διευθυντή.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία Συμμετεχόντων

		Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Γυναίκα	32	80,0
	Άντρας	8	20,0
Σύνολο		40	100
Θέση	Διευθυντής/ντρια	0	0,0
	Βοηθός Διευθυντή/ντριας	2	5,0
	Εκπαιδευτικός Γενικής Τάξης	38	95,5
Σύνολο		40	100
Χρόνια Υπηρεσίας	1-5 χρόνια	23	57,5
	6-10 χρόνια	13	32,5
	11-15 χρόνια	2	5,0
	16-20 χρόνια	0	0,0
	Περισσότερα από 20 χρόνια	2	5,0
Σύνολο		40	100
Βασικές Σπουδές	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	39	97,5
	Πανεπιστήμιο στο Εξωτερικό	1	2,5
	Παιδαγωγικό Διδασκαλεία-Εξομοίωσης	0	0,0
Σύνολο		40	100
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής	8	20,0

	Μεταπτυχιακό Σχολικής Ψυχολογίας	0	0,0
	Μεταπτυχιακό στην Εκπαίδευση	2	5,0
	Διδακτορικό στην Εκπαίδευση	0	0,0
	Διδακτορικό Ειδικής Αγωγής/ Σχολικής Ψυχολογίας	0	0,0
	Δεν υπάρχει	30	75,0
Σύνολο		40	100

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα ήταν: «Είναι οι εκπαιδευτικοί ικανοποιημένοι από την ικανότητα τους να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν τη νομοθεσία, να οργανώνουν την ένταξη και να προωθούν την κοινωνικοποίηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες;». Για να απαντηθεί αυτό το ερευνητικό ερώτημα αξιοποιήθηκαν τρεις κατηγορίες ερωτήσεων από το ερωτηματολόγιο, που εστιάζουν στη γνώση που έχουν και την εφαρμογή της νομοθεσίας, στην οργάνωση που τυχόν εφαρμόζουν στην ένταξη και τον τρόπο που προωθούν την κοινωνικοποίηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Πιο συγκεκριμένα, όσο αναφορά στην γνώση και στην εφαρμογή της νομοθεσίας που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, το σχετικά καλό ποσοστό των 45,14% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι γνωρίζει αρκετά ικανοποιητικά τη νομοθεσία και μπορεί να λειτουργήσει με βάση αυτή. Αναλυτικότερα, το 31,5 % (N= 11) απάντησε ότι μπορεί να εντοπίσει ένα παιδί που πιθανόν να έχει ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Επίσης, το 54,3 % (N=19) υποστήριξε ότι είναι σε θέση να ακολουθήσει τη διαδικασία παραπομπής προς αξιολόγηση του παιδιού που πιθανόν να έχει. Το 57,1 % (N=20) απάντησε ότι είναι σε θέση να καταρτίσει ατομικό πρόγραμμα εκπαίδευσης για ένα παιδί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, το 42,9% (N=15) είπε ότι μπορεί να εκπαιδεύσει το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες που είναι ενταγμένο στο γενικό σχολείο, ενώ το 40 % (N=14) υποστήριξε ότι μπορεί να εντοπίσει τους κύριους εκπαιδευτικούς στόχους που πρέπει να τεθούν για ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες.

Πίνακας 6. Γνώση και Εφαρμογή Νομοθεσίας

Γνώση και Εφαρμογή Νομοθεσίας	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Εντοπίζω ένα παιδί που πιθανόν να έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	11	31,4
Ακολουθώ τη διαδικασία παραπομπής προς αξιολόγηση παιδιού που πιθανόν να έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	19	54,3
Καταρτίζω ατομικό πρόγραμμα εκπαίδευσης για ένα παιδί ΜΕΑ	20	57,1
Εκπαιδεύω παιδιά ΜΕΑ που είναι ενταγμένα στο γενικό σχολείο	15	42,9
Εντοπίζω τους κύριους εκπαιδευτικούς στόχους που πρέπει να θέσω για ένα παιδί ΜΕΑ	14	40,0

Σχετικά με τον τρόπο που οργανώνουν οι εκπαιδευτικοί την ένταξη το 41,54% του γενικού συνόλου υποστήριξε ότι είναι ικανό να οργανώσει τη τάξη του έτσι ώστε να ανταποκριθεί στην ένταξη. Αναλυτικότερα, το 35,5% (N=11) απάντησε ότι μπορεί να οργανώσει αποτελεσματική ένταξη ενός παιδιού ΜΕΑ στη τάξη. Το 51,6% (N=16) των εκπαιδευτικών είπε ότι είναι σε θέση να οργανώσει αποτελεσματική ένταξη ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο γενικά. Το 58,1% (N=18) υποστήριξε ότι μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες αποτελεσματικής μάθησης. Επίσης το 61,3% (N=19) δήλωσε ότι μπορεί να προσαρμοστεί σε κάθε είδος ειδικής αγωγής που μπορεί να έχει ένα παιδί μέσα στη τάξη. Με ποσοστό 25,8% (N=8) υποστηρίχτηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντάξουν αποτελεσματικά ένα παιδί στο μάθημα της Γλώσσας και αντίστοιχα στο μάθημα των Μαθηματικών. Το 19,4% (N=6) δήλωσε ότι είναι ικανό να εντάξει αποτελεσματικά ένα παιδί στα μαθήματα κοινωνικού περιεχομένου, ενώ με ποσοστό 54,8% (N=17) δήλωσαν ότι μπορούν να εντάξουν πιο αποτελεσματικό ένα παιδί ΜΕΑ σε μαθήματα που καλλιεργούν τις τέχνες.

Πίνακας 7. Οργάνωση της Ένταξης

Οργάνωση της Ένταξης	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Οργανώνω αποτελεσματική ένταξη ενός παιδιού ΜΕΑ στη τάξη μου	11	35,5
Οργανώνω αποτελεσματική ένταξη ενός παιδιού ΜΕΑ στο σχολείο μου	16	51,6
Δημιουργώ συνθήκες αποτελεσματικής μάθησης για ένα παιδί ΜΕΑ	18	58,1
Προσαρμόζομαι σε κάθε είδους ειδική ανάγκη που μπορεί να έχει ένα παιδί ΜΕΑ που είναι ενταγμένο στη τάξη μου	19	61,3
Εντάσσω αποτελεσματικά ένα παιδί ΜΕΑ στο μάθημα της Γλώσσας	8	25,8
Εντάσσω αποτελεσματικά ένα παιδί ΜΕΑ στο μάθημα των Μαθηματικών	8	25,8
Εντάσσω αποτελεσματικά ένα παιδί ΜΕΑ στα μαθήματα κοινωνικού περιεχομένου	6	19,4
Εντάσσω αποτελεσματικά ένα παιδί ΜΕΑ σε μαθήματα που καλλιεργούν τις τέχνες	17	54,8

Όσο αφορά στην προώθηση της κοινωνικοποίησης το 63,3% του γενικού συνόλου των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα τάχθηκαν υπέρ της κοινωνικοποίησης, με ποσοστό 69,4% (N=25) οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι καλλιεργούν την ανάπτυξη θετικών στάσεων των μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες προς τους μαθητές με ΜΕΑ, καθώς και μπορούν να χειριστούν τους μαθητές με τρόπο που ένα παιδί ΜΕΑ να νιώθει αποδεκτό από τους άλλους. Το 86,1% (N=31) δήλωσε ότι δημιουργεί συνθήκες κοινωνικοποίησης για ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες. Το ποσοστό των 33,3% (N=12) είπε ότι μπορεί να χειριστεί αποτελεσματικά καταστάσεις αποδοκμασίας ενός παιδιού ΜΕΑ από τους συμμαθητές του, ενώ το 58,3% (N=21) δήλωσε ότι αποδέχεται ένα παιδί ΜΕΑ ανεξάρτητα από το είδος της αναπηρίας του.

Πίνακας 8. Προώθηση της Κοινωνικοποίησης

Προώθηση της Κοινωνικοποίησης	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Καλλιεργώ την ανάπτυξη θετικών στάσεων των μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες προς τους μαθητές ΜΕΑ	25	69,4
Χειρίζομαι τους μαθητές με τρόπο που ένα παιδί ΜΕΑ να νιώθει αποδεκτό από τους συμμαθητές του	25	69,4
Δημιουργώ συνθήκες κοινωνικοποίησης για ένα παιδί ΜΕΑ	31	86,1
Χειρίζομαι αποτελεσματικά καταστάσεις αποδοκιμασίας ενός παιδιού ΜΕΑ από τους συμμαθητές του	12	33,3
Αποδέχομαι ένα παιδί ΜΕΑ ανεξάρτητα από το είδος της αναπηρίας του	21	58,3
Σύνολο	40	100

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ήταν: «Είναι ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί από την ικανότητά τους να διαφοροποιούν την διδασκαλία τους για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της τάξης και στο αν έχουν μια καλή συνεργασία μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί;». Για να απαντηθεί αυτό το ερώτημα χρησιμοποιήθηκαν δύο κατηγορίες ερωτήσεων από το ερωτηματολόγιο. Σχετικά με τη διαφοροποίηση και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, από το συνολικό ποσοστό των εκπαιδευτικών το 75,74% υποστήριξε ότι μπορεί να διαφοροποιήσει την διδακτική του διδασκαλία, προκειμένου να ανταποκριθεί και να συμβαδίζει ανάλογα με την ένταξη. Με ποσοστό 69,7% (N=23) υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν την ύλη για να ανταποκριθούν σε όλα τα παιδιά της τάξης. Επίσης το 84,8% (N=28) δήλωσε ότι είναι σε θέση να διαφοροποιήσει αν χρειαστεί το υλικό για να ανταποκριθεί σε όλα τα παιδιά της τάξης με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στο ερώτημα αν διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους για να ανταποκρίνονται σε όλα τα παιδιά της τάξης, το 87,9% (N=29) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι είναι σε θέση να το κάνει. Με ποσοστό 69,6% (N=21) υποστηρίχτηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τις δραστηριότητες εκμάθησης και εμπέδωσης ενός αντικειμένου για να ανταποκρίνονται σε όλα τα παιδιά, ενώ το 72,7% (N=24) θεωρεί πως είναι ικανό να διαφοροποιήσει τον τρόπο αξιολόγησης του.

Πίνακας 9. Διαφοροποίηση

Διαφοροποίηση	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Διαφοροποιώ την ύλη για να ανταποκριθώ σε όλα τα παιδιά της τάξης συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών ΜΕΑ	23	69,7
Διαφοροποιώ το υλικό μου για να ανταποκρίνομαι σε όλα τα παιδιά της τάξης μου με ή χωρίς ειδικές ανάγκες	28	84,8
Διαφοροποιώ τη διδασκαλία μου για να ανταποκρίνομαι σε όλα τα παιδιά της τάξης μου με ή χωρίς ειδικές ανάγκες	29	87,9

Διαφοροποιώ τις δραστηριότητες εκμάθησης και εμπέδωσης ενός αντικειμένου για να ανταποκρίνομαι σε όλα τα παιδιά της τάξης μου, με ή χωρίς ειδικές ανάγκες	21	63,6
Διαφοροποιώ τον τρόπο αξιολόγησης ενός παιδιού ΜΕΑ	24	72,7

Όσο αναφορά την συνεργασία των εκπαιδευτικών το 63,53% των συμμετεχόντων απάντησε δίνοντας μια θετική εικόνα. Σχετικά με την συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους άλλους εκπαιδευτικούς, με ποσοστό 86,5% (N=32) δήλωσαν ότι συνεργάζονται με τον ειδικό εκπαιδευτικό για την ένταξη ενός παιδιού ΜΕΑ στη τάξη. Επίσης, το 67,6% (N=25) λέει ότι μπορεί να εντοπίσει τα άτομα στα οποία μπορούν να απευθυνθούν για να τον στηρίξουν όταν υπάρχει στη τάξη παιδί με μαθησιακές δυσκολίες. Το 40,5% (N=15) υποστήριξε ότι χρησιμοποιεί την υπάρχουσα νομοθεσία και τους κανονισμούς για να βελτιώσει τις συνθήκες ένταξης ενός παιδιού. Το 51,4% (N=19) δήλωσε ότι είναι σε θέση να ενημερώσει τους γονείς ενός παιδιού με μαθησιακές ειδικές δυσκολίες για τα δικαιώματά τους με βάση την ισχύουσα νομοθεσία. Με ποσοστό 67,6% (N=25) οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι μπορούν ικανοποιητικά να συνεργαστούν με τους γονείς και αντίστοιχα με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματικότερη ένταξη.

Πίνακας 10. Συνεργασία

Συνεργασία	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Συνεργάζομαι με τον ειδικό εκπαιδευτικό για την ένταξη ενός παιδιού ΜΕΑ στην τάξη μου	32	86,5
Εντοπίζω τα άτομα στα οποία μπορώ να απευθυνθώ για να με στηρίξουν όταν έχω στην τάξη μου ένα παιδί ΜΕΑ	25	67,6
Χρησιμοποιώ την ισχύουσα νομοθεσία και τους κανονισμούς για να βελτιώσω τις συνθήκες ένταξης ενός παιδιού ΜΕΑ	15	40,5
Ενημερώνω τους γονείς ενός παιδιού ΜΕΑ για τα δικαιώματά τους με βάση την ισχύουσα νομοθεσία και τους κανονισμούς	19	51,4
Συνεργάζομαι με τους γονείς ενός παιδιού ΜΕΑ για την αποτελεσματικότερη ένταξη του	25	67,6
Συνεργάζομαι με τους υπόλοιπους γενικούς εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το παιδί ΜΕΑ που είναι ενταγμένο στη τάξη μου	25	67,6

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα ήταν: « Ποιες οι απόψεις τους για την εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ειδικό σχολείο, τι πιστεύουν για τις βασικές προϋποθέσεις ένταξης ενός παιδιού με ειδικές μαθησιακές;». Για να απαντηθεί αυτό το ερευνητικό ερώτημα, χρησιμοποιήθηκαν δύο κατηγορίες ερωτήσεων από το ερωτηματολόγιο. Η πρώτη αφορούσε την εκπαίδευση στο ειδικό σχολείο και η δεύτερη κατηγορία είχε ερωτήσεις σχετικά με τις βασικές προϋποθέσεις.

Σχετικά με την εκπαίδευση στο ειδικό σχολείο, το 5,9% (N=1) συμφωνεί με την άποψη ότι ένα παιδί που έχει σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς θα πρέπει να εκπαιδεύεται σε ειδικό σχολείο. Επιπλέον το 35,3% (N=6) πιστεύει ότι ένα παιδί με

νοητική καθυστέρηση θα πρέπει να εκπαιδεύεται σε ειδικό σχολείο. Το 5,9% (N=1) υποστηρίζει ότι ένα παιδί με προβλήματα όρασης θα πρέπει να εκπαιδεύεται σε ειδικό σχολείο. Και τέλος με ποσοστό 52,9% (N=9) οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι κάποιες κατηγορίες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να εκπαιδεύονται στο γενικό σχολείο και κάποιες όχι.

Όσον αφορά τις προϋποθέσεις για την ένταξη, το 35,5% (N=5) δήλωσε ότι η βασική προϋπόθεση για ουσιαστική ένταξη ενός παιδιού ΜΕΑ είναι η στάση του εκπαιδευτικού γενικής τάξης. Το 26,7% (N=4) των εκπαιδευτικών είπε ότι η βασική προϋπόθεση για ουσιαστική ένταξη ενός παιδιού ΜΕΑ είναι η στάση των συμμαθητών του. Τέλος, με ποσοστό 40% (N=6) πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι βασική προϋπόθεση για ουσιαστική ένταξη είναι η στάση της οικογένειας του παιδιού.

Πίνακας 5. Προϋποθέσεις Ένταξης

Προϋποθέσεις Ένταξης	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Βασική προϋπόθεση για ουσιαστική ένταξη ενός παιδιού ΜΕΑ είναι η στάση του εκπαιδευτικού γενικής τάξης	5	33,3
Βασική προϋπόθεση για ουσιαστική ένταξη ενός παιδιού ΜΕΑ είναι η στάση των συμμαθητών του	4	26,7
Βασική προϋπόθεση για ουσιαστική ένταξη ενός παιδιού ΜΕΑ είναι η στάση της οικογένειας του παιδιού	6	40,0

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα ήταν: «Ποιες οι απόψεις περί χρήση του ιατρικού και φιλανθρωπικού μοντέλου;». Για να απαντηθεί αυτή η ερώτηση χρησιμοποιήθηκαν από το ερωτηματολόγιο δύο κατηγορίες ερωτήσεων, αυτή για το ιατρικό μοντέλο και αυτή για το φιλανθρωπικό μοντέλο.

Σχετικά με το ιατρικό μοντέλο με γενικό σύνολο 36,68% οι εκπαιδευτικοί τάχθηκαν υπέρ αυτού του μοντέλου. Συγκεκριμένα, με ποσοστό 26,7% (N=8) δήλωσαν ότι βασική προϋπόθεση για ένταξη ενός παιδιού ΜΕΑ είναι ο αριθμός των περιόδων ειδικής εκπαίδευσης που έχει λάβει. Επίσης, το 36,7% (N=11) είπε ότι βασική προϋπόθεση για ουσιαστική ένταξη ενός παιδιού ΜΕΑ είναι το είδος της αναπηρίας που διαθέτει. Επιπλέον το 30% (N=9) των εκπαιδευτικών γενικής τάξης, υποστηρίζει ότι ο ειδικός εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι κατά κύριο λόγο υπεύθυνος για την εκπαίδευση ενός παιδιού ΜΕΑ. Το 50% (N=15) αναφέρει και συμφωνεί με την άποψη ότι η αξιολόγηση ενός παιδιού ΜΕΑ από την Επιτροπή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, είναι απαραίτητη για να αρχίσει ο εκπαιδευτικός να ασχολείται με την εκπαίδευση των παιδιών. Τέλος με ποσοστό 40% (N=12) οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι ειδικοί που ασχολούνται με ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες γνωρίζουν καλύτερα πως να το αντιμετωπίσουν.

Πίνακας 3. Ιατρικό Μοντέλο

Ιατρικό Μοντέλο	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)

Βασική προϋπόθεση για ουσιαστική ένταξη ενός παιδιού ΜΕΑ είναι ο αριθμός των περιόδων ειδικής εκπαίδευσης που λαμβάνει;	8	26,7
Βασική προϋπόθεση για ουσιαστική ένταξη ενός παιδιού ΜΕΑ είναι το είδος της αναπηρίας που έχει το παιδί;	11	36,7
Ο/η ειδικός/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι κατά κύριο λόγο υπεύθυνος/η για την εκπαίδευση του παιδιού ΜΕΑ που είναι ενταγμένο σε μια γενική τάξη;	9	30,0
Η αξιολόγηση ενός παιδιού ΜΕΑ από την Επιτροπή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είναι απαραίτητη για να αρχίσει ο εκπαιδευτικός της τάξης να ασχολείται με την εκπαίδευση του παιδιού;	15	50,0
Οι ειδικοί που ασχολούνται με ένα παιδί ΜΕΑ γνωρίζουν καλύτερα πώς να το αντιμετωπίσουν;	12	40,0

Σχετικά με το φιλανθρωπικό μοντέλο, με την ερώτηση αν ο όρος ‘παιδιά με ειδικές ικανότητες’ είναι καλύτερος από τον όρο ‘παιδιά με ειδικές ανάγκες’ συμφώνησε με αυτή την άποψη το 34,5% (N=10) των εκπαιδευτικών. Το ποσοστό 37,9% (N=11) είναι υπέρ της άποψης ότι στο σχολείο πρέπει να καλλιεργείται το αίσθημα της φιλανθρωπίας προς τα παιδιά ΜΕΑ. Επιπλέον με ποσοστό 55,2% (N=16) οι εκπαιδευτικοί γενικής τάξης δήλωσαν ότι ο κύριος σκοπός της ένταξης ενός παιδιού στο γενικό σχολείο πρέπει να είναι η κοινωνικοποίηση του. Το 24,1% (N=7) υποστηρίζει ότι ο Ραδιομαραθώνιος είναι μια ευκαιρία για να διδάξουν στα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες ότι πρέπει να συνεισφέρουν οικονομικά για τους συνανθρώπους τους. Οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 27, 6% (N=8) αναφέρουν και τάσσονται υπέρ της άποψης ότι η οικονομική βοήθεια που παρέχει ο Ραδιομαραθώνιος για στήριξη των παιδιών ΜΕΑ από ιδιώτες ειδικούς είναι απαραίτητη.

Πίνακας 4. Φιλανθρωπικό Μοντέλο

Φιλανθρωπικό Μοντέλο	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Ο όρος ‘παιδιά με ειδικές ικανότητες’ είναι καλύτερος από τον όρο ‘παιδιά με ειδικές ανάγκες’	10	34,5
Στο σχολείο πρέπει να καλλιεργείται το αίσθημα της φιλανθρωπίας προς τα παιδιά ΜΕΑ	11	37,9

Κύριος σκοπός της ένταξης ενός παιδιού ΜΕΑ στο γενικό σχολείο θα πρέπει να είναι η κοινωνικοποίηση του	16	55,2
Ο Ραδιομαραθώνιος είναι μια ευκαιρία για να διδάξουμε στα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες ότι πρέπει να συνεισφέρουν οικονομικά για τους συνανθρώπους τους ΜΕΑ	7	24,1
Η οικονομική βοήθεια που παρέχει ο Ραδιομαραθώνιος για στήριξη των παιδιών ΜΕΑ από ιδιώτες ειδικούς είναι απαραίτητη	8	27,6

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα που αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη καταδεικνύουν ότι η κατηγοριοποίηση κυριαρχεί στη σκέψη τους, με αποτέλεσμα να θεωρούν ότι παιδιά που ανήκουν σε συγκεκριμένες κατηγορίες ειδικών αναγκών πρέπει να εκπαιδεύονται στο ειδικό σχολείο και κάποιες άλλες στο γενικό σχολείο. Στην έρευνα φαίνεται ξεκάθαρα η τάση των εκπαιδευτικών να θεωρούν την εξειδικευμένη εκπαίδευση ανώτερη από αυτήν που θα μπορούσαν να προσφέρουν οι ίδιοι. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η παραδοχή των εκπαιδευτικών ότι θεωρούν ως κύριο σκοπό της φοίτησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο την κοινωνικοποίησή τους. Επίσης, πιστεύουν στην προώθηση φιλανθρωπικών πρωτοβουλιών, όπως είναι αυτή του Ραδιομαραθωνίου, για την οικονομική ενίσχυση των οικογενειών των παιδιών με ειδικές ανάγκες που επιθυμούν να παρέχουν στα παιδιά τους εξειδικευμένη εκπαίδευση από ιδιώτες. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι βασική προϋπόθεση της ένταξης αποτελούν οι στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, των συμμαθητών των παιδιών με ειδικές ανάγκες και των οικογενειών τους.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της επισκόπησης ως προς την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις δεξιότητές τους να εφαρμόζουν την ένταξη, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ισχύουσα νομοθεσία για την ένταξη. Δεν εμφανίζονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τις ικανότητές τους να οργανώνουν αποτελεσματικά την ένταξη σε επίπεδο τάξης και σε επίπεδο σχολείου, ενώ φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην οργάνωση της ένταξης σε επίπεδο μαθημάτων. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την ικανότητά τους για διαφοροποίηση διδασκαλίας, ύλης, υλικού και δραστηριοτήτων, ούτε από τις δεξιότητες συνεργασίας τους με όλους τους φορείς. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τις ικανότητές τους να προωθούν την κοινωνικοποίηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους. Δηλώνουν ότι αποδέχονται τα παιδιά ανεξάρτητα από την αναπηρία τους, ότι είναι σε θέση να καλλιεργούν θετικές στάσεις προς αυτά και να δημιουργούν συνθήκες κοινωνικοποίησης τους.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Allan, J. (2006). The repetition of exclusion, *International Journal of Inclusive Education* 10 (2-3), 121- 133.
- Barnes, C. (1997). *A legacy of oppression: a history of disability in Western culture*. Less: The Disability Press.
- Cole, M. & Cole, R. (2001). «*Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση ηλικία*». Αθήνα.
- Grigorenko, L. (2006). Learning Disabilities in Juvenile Offenders. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*. 15 (2), 353-371.
- Mishna, F. (2003). Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy: *Journal of Learning Disabilities*.
- Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of Special Education*, 37(3), 193- 199.

Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστάκη, Λ. (2003). «*Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ)*». Διαθέσιμο στο [online] www.iatronet.gr Ημερομηνία πρόσβασης: 21-5-2015.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2000). «*Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ., Παπαπέτρου, Σ. & Φακιάλας, Ν. (1999). «*Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα*». Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Επιστημών.
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2007). «*Μαθησιακές Δυσκολίες Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*». Βόλος: Γράφημα.
- Νόμος 3699 (2008). *Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*.
- Παπαδοπούλου, Κ. (2013) «*Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*». Αθήνα: Πεδίο.
- Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2007). «*Τελικά τι γνωρίζουν, τι πιστεύουν και πως νιώθουν οι εκπαιδευτικοί γενικής τάξης για την ένταξη;*» 10^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εταιρείας Κύπρου.
- Τζίμας, Γ. & Λαμπροπούλου, Α. (2007). «*Από την ενσωμάτωση στην ένταξη και στη συνεκπαίδευση κωφών παιδιών στο κοινό σχολείο*». Στο: *Σχολείο ίσο για παιδιά άμεσα*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Αθήνα, Μάιος 4-6 2007.