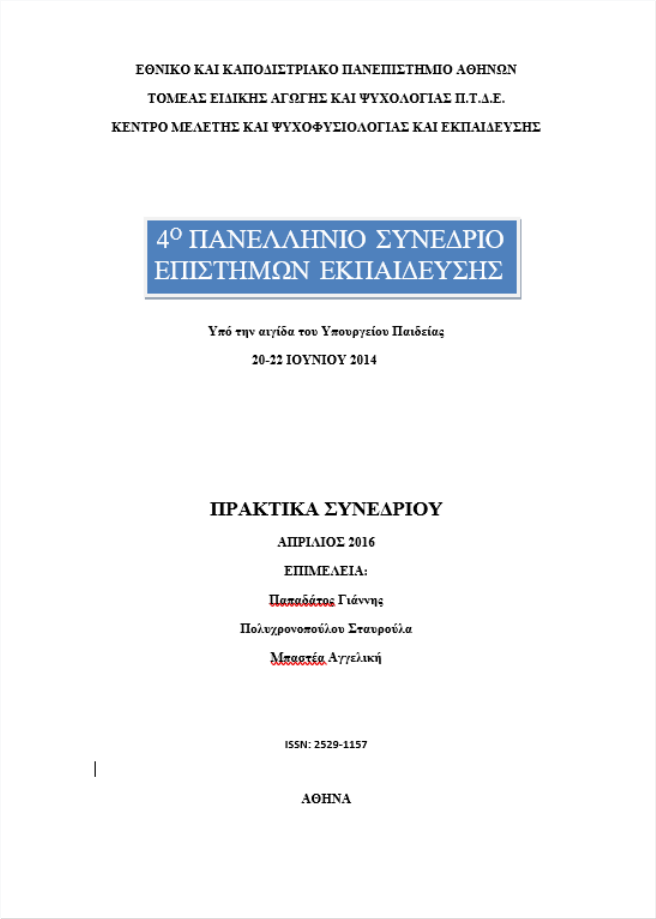
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2014, Αρ. 1 (2014)

Σύγχρονες αναζητήσεις της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα: Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης



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

4ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας
20-22 ΙΟΥΝΙΟΥ 2014

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016
ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:
Παπαδάτος Γιάννης
Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα
Μπαστέα Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

Στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο δικαίωμα των μαθητών με ε.ε.α. στη συνεκπαίδευση: ερευνητική μελέτη

Παναγιώτα Κουντουριώτου, Μαρία Δημακοπούλου, Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου

doi: 10.12681/edusc.198

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κουντουριώτου Π., Δημακοπούλου Μ., & Πολυχρονοπούλου Σ. (2016). Στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο δικαίωμα των μαθητών με ε.ε.α. στη συνεκπαίδευση: ερευνητική μελέτη. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2014*(1), 103–115. https://doi.org/10.12681/edusc.198

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 03/05/2024 16:30:05

Στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο δικαίωμα των μαθητών με ε.ε.α. στη συνεκπαίδευση: ερευνητική μελέτη

Παναγιώτα Κουντουριώτου
Med, Ειδική Παιδαγωγός, Εκπαιδευτικός 8ο Δ.Σ. Κηφισιάς

totakount@gmail.com

Μαρία Δημακοπούλου
Phd, Med, Ειδική Παιδαγωγός, Διευθύντρια 3ο Δ.Σ. Χολαργού

mdimako@gmail.com

Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου
Ψυχολόγος- Ειδική Παιδαγωγός, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Αθηνών

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στον ρόλο που διαδραματίζει η πολιτική της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) στο γενικό σχολείο. Ειδικότερα, επιχειρείται να διερευνηθεί η στάση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο δικαίωμα των μαθητών με ε.ε.α. στη συνεκπαίδευση, το κατά πόσο θα πρέπει να παρέχονται όλες οι ευκαιρίες στους μαθητές αυτούς, το αν οι ε.ε.α. αυτών των μαθητών καλύπτονται από τον δάσκαλο της γενικής τάξης και τέλος το κατά πόσο θα πρέπει να μάθουμε περισσότερα για την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης, προτού αυτή εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα. Αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας, η οποία επιχειρεί να καταγράψει τις στάσεις και απόψεις των δασκάλων όσον αφορά τη δυνατότητα συνεκπαίδευσης των μαθητών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο, τους παράγοντες που την επηρεάζουν και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που την προωθούν. Το ερωτηματολόγιο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη είναι το *My Thinking About Inclusion-MTAI* (Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998). Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν τη θετική στάση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών του δείγματος απέναντι στο δικαίωμα των μαθητών με ε.ε.α. στη συνεκπαίδευση και συγχρόνως τον προβληματισμό τους σχετικά με την ικανότητα τους να διδάξουν μαθητές με ε.ε.α. καθώς και με τις γνώσεις που οι ίδιοι έχουν γύρω από τη συνεκπαίδευση.

Λέξεις - κλειδιά

Συνεκπαίδευση, στάσεις εκπαιδευτικών, επιμόρφωση, δικαίωμα συνεκπαίδευσης μαθητών με ε.ε.α.

Abstract

This study focuses on the role played by the inclusion of students with special educational needs in mainstream school. In particular, there is an attempt to investigate the attitudes of primary school teachers towards the right of students with special educational needs to the inclusion, whether they should be given all opportunities, whether the special educational needs of these students can be covered by the ordinary teacher and finally whether we should first learn more about the effectiveness of inclusion before it is widely applied. It is part of a wider research, which attempts to capture attitudes and opinions of teachers regarding these students' ability to be included in the general school, as well as the factors that affect and promote this inclusion. The questionnaire, which was used in this study is the *My Thinking About Inclusion-MTAI* (Stoiber et al., 1998). The results indicate the positive attitude of the majority of teachers in the sample towards the right of students with special educational needs to the inclusion and at the same time their concern about their ability to teach students with these needs together with their knowledge that they themselves have on inclusion.

Keywords

Inclusion, teacher attitudes, training, the pupils' with special educational needs right for inclusion.

Εισαγωγή

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και ειδικοί παιδαγωγοί παγκοσμίως υποστηρίζουν σήμερα πως όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα να εκπαιδεύονται «*σε ένα περιβάλλον χωρίς φραγμούς και διαχωριστικές γραμμές μέσα στο οποίο να μπορούν να αναπτύσσονται με βάση την παροχή ίσων ευκαιριών για μάθηση*» (Πολυχρονοπούλου, 2012· Σούλης, 2002, 2008).

Η εκπαίδευση των παιδιών με ε.ε.α. είναι μια πρόκληση που καλούνται να αντιμετωπίσουν όλες οι χώρες του κόσμου. Παγκοσμίως, αλλά και στη χώρα μας έχει πλέον καθιερωθεί η συνεκπαίδευση όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως της εθνικής, πολιτισμικής ή κοινωνικής τους ταυτότητας καθώς και των μαθησιακών δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζουν. Τα άτομα με ε.ε.α. έχουν δικαίωμα ίσης και ισότιμης συμμετοχής σε όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες και για να ανταποκριθούν στο έργο τους χρειάζονται την απαραίτητη στήριξη και μεταχείριση (Κυπριωτάκης, 1994).

Οι παιδαγωγικές εκτιμήσεις στην ιστορία του σχολείου ως κοινωνικού θεσμού εξελίσσονται διαρκώς προς την κατεύθυνση μιας ευρύτερης *πολυμορφίας* μεταξύ των μαθητών. Η *ανομοιογένεια* κερδίζει αξία, ενώ οι προσπάθειες για μια ομοιογένεια στις τάξεις αποδείχθηκε όχι μόνο αμφίβολη με την έννοια της ισότητας αλλά επίσης και ως λιγότερο παιδαγωγικά αποτελεσματική (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Η παροχή ίσων ευκαιριών υπερβαίνει την ισότητα στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, περιλαμβάνοντας και τη διαφοροποίηση/προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά (UNESCO, 1994).

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί πως αυτός που καλείται να εφαρμόσει όλες τις παραπάνω νομοθετικές ρυθμίσεις και να αντιμετωπίσει την καθημερινότητα της σχολικής τάξης με τις όποιες δυσκολίες, είναι ο δάσκαλος της γενικής τάξης, καθώς ο αλλαγής που είναι αναγκαία στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης.

Η σχετική βιβλιογραφία επισημαίνει πως η επιτυχία της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη θετική στάση των δασκάλων ως προς αυτήν (Avramidis & Kalyva, 2007· MacFarlane & Marks Woolfson, 2013· Πέννα, 2008).

Ο εκπαιδευτικός οικοδομεί σταδιακά και συχνά χωρίς να το συνειδητοποιήσει μια προσωπικού τύπου θεωρία για τη διδασκαλία, μέσα από την αλληλεπίδραση των θεωρητικών γνώσεων και δεξιοτήτων και της διδακτικής εμπειρίας και πράξης, η οποία του παρέχει μια διαρκή και καθημερινή ανατροφοδότηση στη σκέψη και τις ενέργειές του. Η προσωπική αυτή θεωρία διαφέρει από την επιστημονική, ως προς το ότι αποτελείται από ασυστηματοποίητες, αποσπασματικές, συχνά αντιφατικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις, εικόνες, μεταφορές, αξίες και στάσεις που αναφέρονται στους διάφορους τομείς της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας,1998).

Η πολιτική της συνεκπαίδευσης που εφαρμόζεται πλέον στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει σημαντική επίδραση στην προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών καθώς έχουν βρεθεί σε δυσχερή θέση, όσον αφορά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Ενώ φέρουν τη βασική ευθύνη διδασκαλίας των μαθητών, αισθάνονται ανασφαλείς αναφορικά με συγκεκριμένες κατηγορίες παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα μάθησης. Συχνά τα παιδιά αυτά αντανακλούν συγκεκριμένα ιατρικά μοντέλα και διαγνωστικά κριτήρια (Sonuga-Barke, Saxton & Hall, 1998). Η σύγχυση και η έλλειψη γνώσης μπορεί να επηρεάσει όχι μόνο τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός εργάζεται με ένα παιδί, αλλά και τον τρόπο συνεργασίας με άλλους ειδικούς (δασκάλους ειδικής αγωγής, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους) (Farrell, 2004).

Οι έρευνες καταδεικνύουν ένα μεγάλο κενό στη γνώση των εκπαιδευτικών ως προς τις διαφορετικού είδους ε.ε.α. που έχουν τα παιδιά (Scruggs & Mastropieri, 1996), καθώς και διαμαρτυρίες ως προς την ελλιπή τους επιμόρφωση (Farrell, 2004· Πέννα, 2008). Αρκετοί ακόμη παράγοντες έχουν επισημανθεί ως εμπόδια για την συνεκπαίδευση των παιδιών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο, όπως η πίεση χρόνου, η

έλλειψη υποστήριξης από άλλες υπηρεσίες, η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς, οι ανεπαρκείς οικονομικοί πόροι και το ακατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, η έλλειψη συνεργασίας και οι αρνητικές αντιλήψεις, όπως η μη αποδοχή των παιδιών αυτών στο γενικό σχολείο (York & Tundidor, 1995).

Λειτουργικοί ορισμοί

Την παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης μπορούμε να την κατανοήσουμε ως «γενική παιδαγωγική που επιχειρηματολογεί και έχει στη βάση της τα ανθρώπινα δικαιώματα, στρέφεται ενάντια στο περιθώριο, αποδίδει σε όλους τους ανθρώπους τα ίδια δικαιώματα για προσωπική εξέλιξη και εξασφαλίζει την κοινωνική συμμετοχή χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις προσωπικές ανάγκες που τυχόν έχουν για υποστήριξη» ». Για τη συνεκπαίδευση δεν υπάρχουν δύο ομάδες μαθητών, αλλά υπάρχουν απλώς παιδιά και νέοι που απαρτίζουν μια ολότητα με διαφορετικές ανάγκες. *Συνεκπαίδευση σημαίνει συμπροσδιορισμός, συμμετοχή, συνεργασία, συνδιαμόρφωση για όλους τους ανθρώπους, χωρίς διαχωρισμούς*. (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Η συνεκπαίδευση αφορά την προσπάθεια που καταβάλλεται για τη *συνύπαρξη* και *συνδιδασκαλία* των περισσότερων μαθητών με ε.ε.α. με τους συμμαθητές τους που δεν έχουν τις ίδιες ανάγκες, σε κοινά σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις (Zigmond, 2003). Σαφώς, αυτό προϋποθέτει τη συμμετοχή εξειδικευμένου προσωπικού, διεπιστημονικής ομάδας και συχνά τεχνολογικών μέσων. Η *«συνεκπαίδευση»* αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες ένα από τα πλέον σημαντικά θέματα στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό των περισσοτέρων ευρωπαϊκών χωρών.

Οι στάσεις, ως ψυχολογικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου, φανερώνουν το πώς το άτομο κινείται μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον. Σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση των στάσεων ασκούν τα στερεότυπα θετικά και αρνητικά (Ajzen & Fishbein, 2000· Αντωνοπούλου, 1999· Γεώργας, 1995). Οι στάσεις εμπεριέχουν τρεις διαστάσεις: γνωστική, συναισθηματική και έκφραση συμπεριφοράς. Η γνωστική διάσταση, θεωρείται ως *«ένα απαραίτητο υπόβαθρο για τη στάση»,* και μπορεί να περιλαμβάνει κάθε αντίληψη του ανθρώπου, η οποία βασίζεται στη γνώση, αλλά και κάθε προφορική δήλωση ή άποψη ή γνώμη που στηρίζεται στη γνώση. Η συναισθηματική διάσταση αναφέρεται τόσο στις αντιδράσεις του αυτόνομου νευρικού συστήματος του ατόμου όσο και σε αξιολογικά συναισθήματα αρέσκειας και δυσαρέσκειας ως προς το αντικείμενο της στάσης. Η διάσταση της συμπεριφοράς μπορεί να αναφέρεται σε συμπεριφοριστικές τάσεις ή πράξεις του ατόμου, δηλαδή την πραγματική συμπεριφορά του ατόμου, καθώς και σε τυχόν εκδήλωση πρόθεσης συμπεριφοράς, όταν δεν ταυτίζεται με το αποτέλεσμα των πράξεων του ατόμου (Βοσνιάδου, 1999).

Τέλος, μαθητές με ε.ε.α. θεωρούνται αυτοί, οι οποίοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής, εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες σχολικής

μάθησης εξαιτίας σωματικών, νοητικών, γνωστικών ανεπαρκειών ή/και ψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση επηρεάζουν τη διαδικασία μάθησης (Δημακοπούλου, 2009).

Μεθοδολογία

Στόχος της έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να αποτυπωθούν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη συνεκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα με το εάν οι μαθητές με ε.ε.α. έχουν δικαίωμα να συνεκπαιδεύονται στα γενικά σχολεία μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές, εάν θα πρέπει να τους παρέχονται όλες οι ευκαιρίες προκειμένου να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους, εάν οι ε.ε.α. αυτών των μαθητών μπορούν να καλυφθούν από τον δάσκαλο της γενικής τάξης και τέλος κατά πόσο θα πρέπει η εκπαιδευτική κοινότητα να μάθει περισσότερα για την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης προτού αυτή εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα. Παράλληλα, στην παρούσα μελέτη αποτυπώνονται κάποιες από τις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν καθημερινά οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί, όπως είναι η ελλιπής κατάρτιση όσον αφορά την Ειδική Αγωγή (Ε.Α.) καθώς και η έλλειψη διεπιστημονικού προσωπικού και υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία.

Το εργαλείο

Η έρευνα διενεργήθηκε στον Νομό Αττικής την περίοδο Ιανουάριος- Μάιος 2013. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν 151 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονταν σε δημόσια δημοτικά σχολεία.

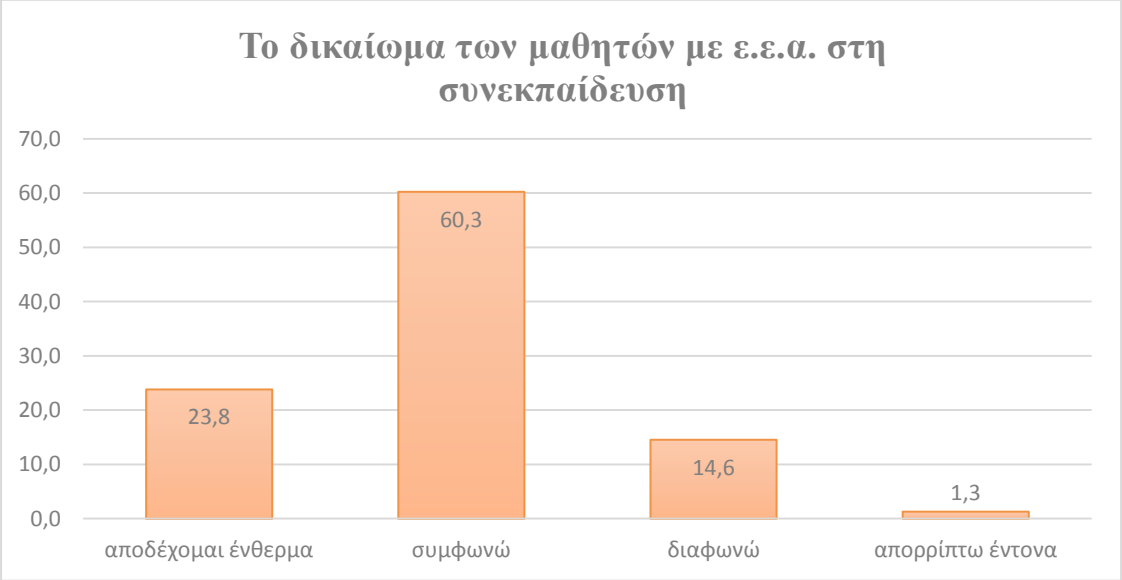
Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη είναι το γραπτό ερωτηματολόγιο *My Thinking About Inclusion-MTAI* (Stoiber et al., 1998), το οποίο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα. Το συγκεκριμένο εργαλείο διερευνά τη στάση των δασκάλων απέναντι στη συνεκπαίδευση και χωρίζεται σε τρεις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνονται 10 ερωτήσεις αναφορικά με δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, οικογενειακή κατάσταση. Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από 28 δηλώσεις που διερευνούν: α) Βασικές αντιλήψεις (Core Perspectives), β) Προσδοκώμενα αποτελέσματα (Expected Outcomes) και γ) Ενταξιακές πρακτικές (Classroom Practices). Τέλος, στην τρίτη ενότητα διερευνάται η ετοιμότητά τους να διδάξουν διαφόρων κατηγοριών μαθητές με ε.ε.α. μέσα στη γενική τάξη, οι απόψεις τους σχετικά με τη δυνατότητα συνεκπαίδευσης αυτών των μαθητών καθώς και οι παράγοντες που την επηρεάζουν και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που την προωθούν.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Στα γραφήματα που ακολουθούν, αποτυπώνεται το κατά πόσο οι συμμετέχοντες στην έρευνα εμφανίζονται δεκτικοί ή όχι στη συνεκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να διαβάσουν κάποιες θέσεις- προτάσεις και να απαντήσουν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με αυτές αξιολογώντας τη βαρύτητα του κάθε παράγοντα με τις εξής επιλογές: *«αποδέχομαι ένθερμα», «συμφωνώ», «διαφωνώ», απορρίπτω έντονα».*

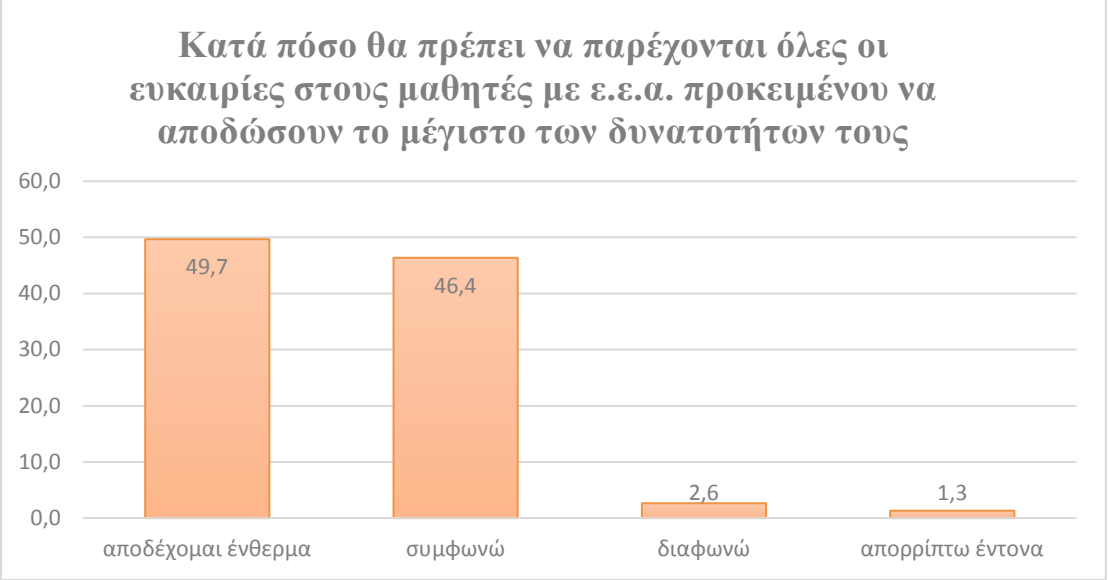
Το γράφημα 1 αντικατοπτρίζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με το δικαίωμα των παιδιών με ε.ε.α. στη συνεκπαίδευση. Όπως φαίνεται λοιπόν, στη θέση «*Οι μαθητές με ε.ε.α. έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται σε τάξεις του γενικού σχολείου, μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς ε.ε.α.*», η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα αποφαίνεται θετικά αφού περίπου το 84% των εκπαιδευτικών του δείγματος απάντησε «αποδέχομαι ένθερμα» ή «συμφωνώ» και μόνο το 1,3% απάντησε «απορρίπτω έντονα».

Γράφημα 1.



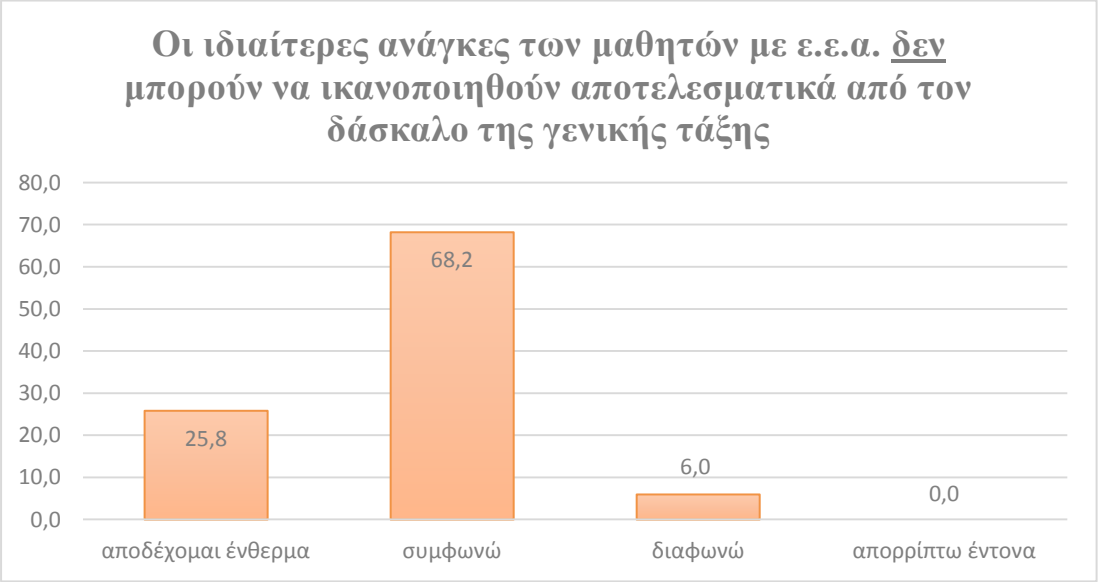
Στο γράφημα 2 αποτυπώνονται οι στάσεις του δείγματος στην ερώτηση: «*Πρέπει να παρέχονται όλες οι ευκαιρίες στα παιδιά με ε.ε.α. προκειμένου να αποδώσουν το μέγιστο δυνατό μέσα στην τάξη του γενικού σχολείου;*». Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε θετικά, καθώς το 49,7% δήλωσε «αποδέχομαι ένθερμα» την παροχή όλων των ευκαιριών σε αυτά τα παιδιά και το 46,4% δήλωσε «συμφωνώ», με ελάχιστες αποκλίσεις της τάξεως του 2,6% και 1,3% που απάντησαν «διαφωνώ» και «απορρίπτω έντονα» αντίστοιχα.

Γράφημα 2.



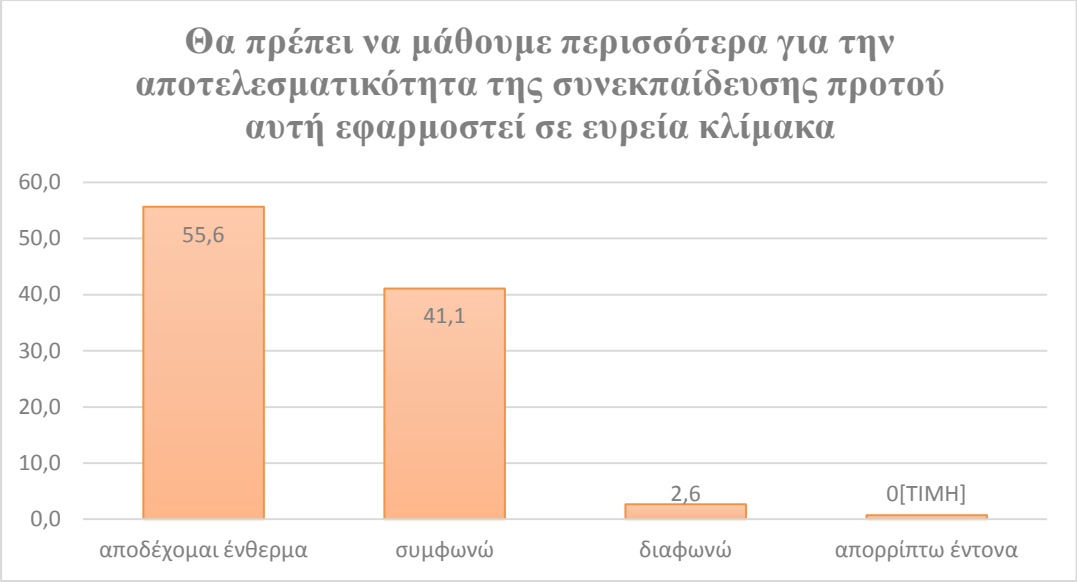
Ιδιαίτερο ενδιαφέρον φαίνεται να έχουν τα αποτελέσματα στην πρόταση: «*Οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με ε.ε.α. δεν μπορούν να ικανοποιηθούν αποτελεσματικά από τον δάσκαλο της γενικής τάξης*» που αποτυπώνονται στο γράφημα 3. Παραπάνω από το 90% των ερωτηθέντων συμφωνούν πως ο δάσκαλος της γενικής τάξης **δεν** έχει τα απαιτούμενα εφόδια (γνώσεις, τακτική, κατάρτιση) για να καλύψει τις ανάγκες των περισσότερων μαθητών με ε.ε.α. Έτσι, το 25,8% δηλώνει «αποδέχομαι ένθερμα» αυτή την άποψη και το 68, 2% «συμφωνώ» με ένα μόλις 6,0% να απαντά «διαφωνώ». Στην παρούσα ερώτηση φαίνεται να αποτυπώνεται ξεκάθαρα η ανασφάλεια και ο προβληματισμός του εκπαιδευτικού που καλείται να συνεργαστεί με μαθητές με ε.ε.α. αφού επικρατεί ανεπάρκεια επιστημονικής κατάρτισης και έλλειψη διεπιστημονικού προσωπικού και υλικοτεχνικής υποδομής.

Γράφημα 3.



Τα αποτελέσματα στο γράφημα 4 δείχνουν ότι σχεδόν το 100% του δείγματος θεωρεί πως χρειάζεται περαιτέρω έρευνα και διερεύνηση του θέματος της συνεκπαίδευσης καθώς και ποια τα οφέλη αυτής, προτού καθιερωθεί σε ευρεία κλίμακα. Έτσι στη θέση: «*Χρειάζεται να μάθουμε περισσότερα για την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο, προτού αυτή εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα;*» το 55,6% δηλώνει «αποδέχομαι ένθερμα» και το 41,1% «συμφωνώ», ενώ μόνο το 0,7% απαντά «απορρίπτω έντονα». Παρατηρούμε, όπως και παραπάνω, ότι σχεδόν σε ολόκληρη την έρευνα αποτυπώνεται η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση, που συνοδεύεται όμως με έλλειψη ετοιμότητας και ανασφάλεια, στοιχεία που οφείλονται σε έλλειψη κατάρτισης και υποστηρικτικών δομών μέσα στο σχολείο. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία (Avramidis & Norwich, 2002· Kavale & Forness, 2000).

Γράφημα 4.



Συμπεράσματα

Οι σύγχρονες τάσεις αποφυγής του διαχωρισμού και παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, όπως αυτές αποτυπώνονται στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), ωθούν τους θεωρητικούς και ερευνητές της εκπαίδευσης να υποστηρίζουν πως το σημερινό σχολείο θα πρέπει να προσφέρει σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε ιδιαίτερη ανάγκη ή χαρακτηριστικό τους, περισσότερες ευκαιρίες να διαπραγματεύονται στο δικό τους πλαίσιο αλλά και στο πλαίσιο των διαφόρων επιστημονικών πεδίων, να επιχειρηματολογούν, να καταλήγουν σε συμφωνίες και να εκτιμούν τις απόψεις των άλλων, εμπλεκόμενοι σε κατάλληλα σχεδιασμένες συνεργατικές δραστηριότητες (Reid, 2002). Απαραίτητος και ουσιαστικής σημασίας

για την παιδαγωγική πράξη, είναι ο προσανατολισμός του σημερινού σχολείου προς έναν ορίζοντα αρχών και αξιών που θα χαρακτηρίζεται από έννοιες όπως αυτές της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της άνευ όρων συμμετοχής, της ισότητας, της αλληλεγγύης και της ανεκτικότητας στη διαφορετικότητα (Δημακοπούλου, 2009· Ξανθάκου & Αναστόπουλος, 2002).

Το ενδιαφέρον επίσης της εκπαιδευτικής κοινότητας και όσων άμεσα ή έμμεσα εμπλέκονται στην εκπαίδευση, εστιάζεται συχνά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κάποια παιδιά στο σχολείο (Καΐλα, 1996), αφού τα εν λόγω άτομα δυσκολεύονται να επωφεληθούν από τις συνήθεις μεθόδους εκπαίδευσης και δεν αποδίδουν στον ίδιο βαθμό με τους συνομηλίκους τους σε διάφορες δεξιότητες (Siegert, McPherson & Taylor, 2004· Trainor, 2002), αποτελώντας μια ανομοιογενή ομάδα πληθυσμού, η οποία παρουσιάζει διαφορετικά κάθε φορά συμπτώματα (Τζουριάδου, 1990).

Η παρούσα είναι μια περιορισμένης εμβέλειας έρευνα η οποία στοχεύει στην αποτίμηση των στάσεων των δασκάλων σχετικά με τη συνεκπαίδευση και ειδικότερα στο δικαίωμα των μαθητών με ε.ε.α. να συνεκπαιδεύονται μαζί με τους συμμαθητές τους χωρίς ε.ε.α. μέσα στο γενικό σχολείο. Από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης καταδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, αποδέχονται στην πλειοψηφία τους το δικαίωμα των μαθητών με ε.ε.α. στη συνεκπαίδευση και κατά συνέπεια, την άποψη ότι θα πρέπει να παρέχονται όλες οι ευκαιρίες στους συγκεκριμένους μαθητές, προκειμένου να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Παράλληλα, θεωρούν ότι οι ε.ε.α. της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών δεν μπορούν στην πλειοψηφία τους να καλυφθούν από τον δάσκαλο της γενικής τάξης και τέλος πως θα πρέπει να μάθουμε περισσότερα για την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης προτού αυτή εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα.

Προτάσεις

Η δυναμική του εκπαιδευτικού συστήματος αναμφίβολα συναρτάται από τις δυνατότητες συνεχούς προσαρμογής του και προσδιορίζεται από την αμφίδρομη σχέση της εκπαίδευσης και της κοινωνικής πραγματικότητας. Η μετατροπή των υπάρχουσων δομών σημαίνει την μετάβαση από ένα μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας *σε ένα μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, με ταυτόχρονη άρση των προκαταλήψεων και αποδοχή της διαφορετικότητας* (Ζώνου-Σιδέρη, 2000).

Από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης γίνεται εμφανές πως απαιτείται η άμεση αλλαγή του τρόπου φιλοσοφίας ολόκληρης της εκπαίδευσης για την οποία πλέον χρειάζονται σχέδια και στόχοι οι οποίοι θα είναι κοινοί για όλους τους μαθητές, αφού η Ε.Α. δε σημαίνει την προσαρμογή των παιδιών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο αλλά ακριβώς το αντίθετο: *την προσαρμογή του συνηθισμένου σχολείου και την αλλαγή του σε ένα σχολείο επαρκώς στελεχωμένο, πλούσιο σε εμπειρίες και ικανό να αντιμετωπίσει και να εξυπηρετήσει τις ανάγκες όλων των μαθητών του*. Είναι σαφές πως η

συνεκπαίδευση θα πετύχει μόνο όταν *όλοι οι μαθητές έχουν θέση στο σχολείο τους και συμμετέχουν ενεργά με τον έναν ή τον άλλον τρόπο και βάσει πάντα τις ανάγκες και τις δυνατότητες τους* (Santoli, Sachs, Romey & McClurg, 2008). Τέλος, σημαντικός παράγοντας είναι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και οι εμπειρίες τους με άτομα με ε.ε.α.

Τα ευρήματα της έρευνας μας θα μπορούσαν, επιπλέον, να αξιοποιηθούν και στον τομέα της επιμόρφωσης και της κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής ώστε να μπορούν να αναπτυχθούν ευνοϊκότερες συνθήκες συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς ε.ε.α. στο γενικό σχολείο.

Βιβλιογραφία

Ajzen, I. & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European Review of Social Psychology, 10,* 1-33.

Αντωνοπούλου, Ν. (1999). Η αξιολόγηση της επικοινωνιακής δεξιότητας στην ελληνική ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. *Πρακτικά του Α΄ Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών*, Βερολίνο, 2-4 Οκτωβρίου 1998 με θέμα: *Ο Ελληνικός Κόσμος ανάμεσα στην Ανατολή και τη Δύση 1453-1981.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 825-831.

Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22*(4), 367-389.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Mainstream teachers' attitudes towards integration/ inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147.

Βοσνιάδου, Σ. (1999). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Τόμος Β΄*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δημακοπούλου, Μ. (2009*). Γνώσεις και στάσεις τυπικών και δυσλεξικών μαθητών του δημοτικού σχολείου απέναντι σε περιβαλλοντικά προβλήματα: συγκριτική μελέτη*. Ρόδος: Διδακτορική Διατριβή.

Farrell, P. (2004). Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International, 25*(1), 5-19.

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.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης.* Αθήνα: Πεδίο.

Καΐλα, Μ. (επιμ.) (1996). *Η σχολική αποτυχία. Από την «οικογένεια»* του *σχολείου στο «σχολείο» της οικογένειας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kavale, K.A., & Forness, S.R. (2000). History, rhetoric and reality: Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education, 21*(3), 279-296.

Κυπριωτάκης, Α. (1994). Συνεκπαίδευση «ειδικών» και «τυπικών» παιδιών; (136 συγκεκριμένες περιπτώσεις «ειδικών παιδιών»). Στο Καΐλα Μαρία, Πολεμικός Νικήτας & Φιλίππου Γιώργος (επιμ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες. Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης.* Τόμος Β', σ. 778-788. Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο, Ρόδος, Μάιος 1992. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

MacFarlane, K. & Marks Woolfson, L. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education, 29,* 46-52.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη.* Αθήνα: Gutenberg.

Nes, K. (2000). *The inclusive shool and teacher education: About curricula and cultures in initial teacher education*. Proceedings of the 5th International Special Education Conference, Manchester. U.K.

Ξανθάκου Γ. & Αναστόπουλος Χ. (2002). Από την περιβαλλοντική αγωγή στην αγωγή για τη βιωσιμότητα: η ελληνική παθογένεια στο δημοτικό σχολείο. Στο: Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα & Φ. Καλαβάσης (επιμ.) *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία. Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης.* τομ. Γ'. Αθήνα: Ατραπός.

Πέννα, Α. (2008). *Στάσεις και ετοιμότητα των δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Φλώρινα: Διδακτορική διατριβή.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Reid, A. (2002). Discussing the Possibility of Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research, 6*(1), 73-80.

Santoli, S. P., Sachs, J., Romey, E. A., & McClurg, S. (2008). A successful formula for middle school inclusion: Collaboration, time and administrative support. *Research in Middle Level Education Online, 32*(2), 1-13.

Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1985-1995: a research synthesis. *Exceptional Children, 63*(1), 59-74.

Siegert, R.J., McPherson, K.M. & Taylor, W.J. (2004). Toward a cognitive-affective model of goal-setting in rehabilitation: is self-regulation theory a key step? *Disability and Rehabilitation, 26*(20), 1175-1183.

Sonuga-Barke, E., Saxton, T. & Hall, M. (1998). The role of interval underestimation in hyperactive children's failure to suppress responses over time. *Behavioural Brain Research, 94*, 45-50.

Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης*, τόμ.Α. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους*, τόμ.Β. Αθήνα: Gutenberg.

Stoiber, K.C., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion, *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), 107-124.

Τζουριάδου, Μ. (1990). Εξελικτική διαταραχή λόγου-μάθησης. Στο Σεμινάριο: *Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*, Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής & Νευροψυχιατρικής του παιδιού. σελ. 11-25.

Trainor, A. (2002). Self-determination for students with learning disabilities: is it a universal value? *Qualitative Studies in Education, 15*(6), 711-725.

York, J. & Tunidor, M. (1995). Issues raised in the name of inclusion: Perspectives of educators, parents, and students. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 20*(1), 31-44.

UNESCO, (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education.* Spain: UNESCO/Ministry of education and Science.