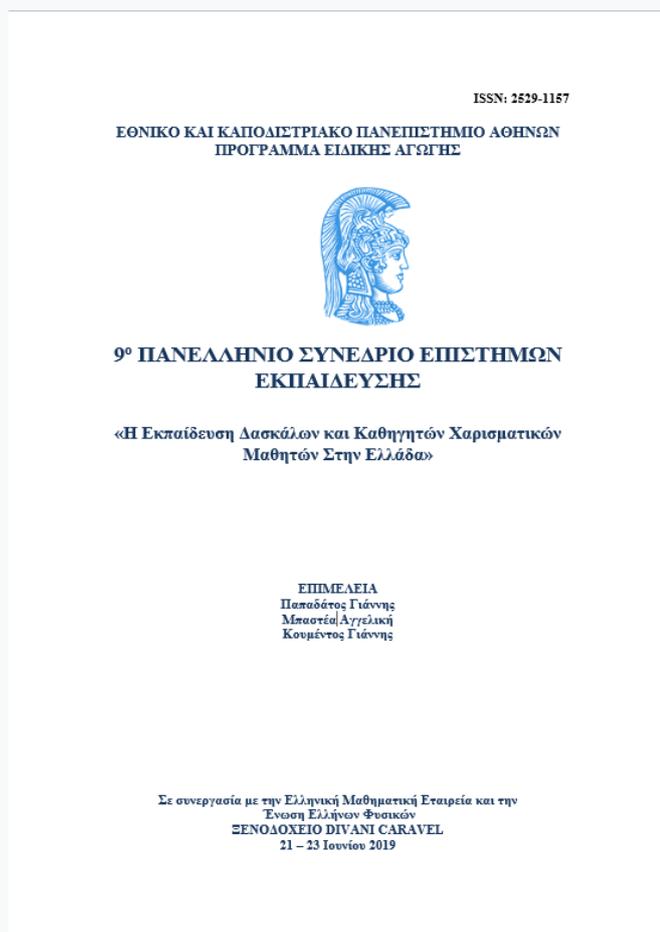


Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 9 (2019)

9ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΔΕΠ-Υ και συνεκπαίδευση. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Γεώργιος Χονδρομπίλας, Παναγιώτης Γιαβρίμης

doi: [10.12681/edusc.3186](https://doi.org/10.12681/edusc.3186)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Χονδρομπίλας Γ., & Γιαβρίμης Π. (2020). ΔΕΠ-Υ και συνεκπαίδευση. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 902–910. <https://doi.org/10.12681/edusc.3186>

ΔΕΠ-Υ και συνεκπαίδευση. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Γεώργιος Χονδρομπίλας, Παναγιώτης Γιαβρίμης

Εκπαιδευτικός, Επίκουρος Καθηγητής

chon.giwrgos@gmail.com, giavrimis@soc.aegean.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη των νοηματοδοτήσεων των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα, καθώς, επίσης και για τις προοπτικές συνεκπαίδευσής τους στον χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης. Συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 26 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που δούλευαν στην γενική αγωγή και ειδική αγωγή. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται ότι: κυριαρχεί το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας στον χώρο της εκπαίδευσης και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ είναι θετικές, για τους περισσότερους, αλλά επισημαίνονται δυσκολίες που έχουν να κάνουν με τα χαρακτηριστικά του μαθητή με ΔΕΠ-Υ και την ανεπάρκεια της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Λέξεις-κλειδιά

Αναπηρία; εκπαιδευτική πολιτική; συνεκπαίδευση; ΔΕΠ-Υ

Abstract

The purpose of this study is to highlight teachers' views for students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, as well as their prospects for co-education in Greek education. The research involved 26 primary education teachers working in general and special education. The results of the research show that: The medical model of disability is dominant in education and teachers' attitudes for students with ADHD are positive, for most, but difficulties are identified with the characteristics of ADHD students and the inadequacy of educational policy.

Keywords

Disability; educational policy; Inclusion; ADHD

Εισαγωγή

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η αναπηρία αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο και ο ορισμός της διαφοροποιείται εννοιολογικά με το επιστημονικό ή κοινωνικό πεδίο προσέγγισης (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011, σ. 15-16). Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας προσεγγίζει την αναπηρία με βάση την αλληλεπίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (World Health Organization, 2011, σ. 3-4). Παράλληλα, στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν προταθεί διαφορετικά μοντέλα αναπηρίας που παρουσιάζουν τις πολλαπλές διαστάσεις της (θρησκευτικό, ιατρικό, κοινωνικό, μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, πολιτιστικό, οικονομικό) (Retief & Letšosa, 2018, σ. 2-7), ωστόσο τα πιο διαδεδομένα είναι το ιατρικό και κοινωνικό. Το ιατρικό μοντέλο παρουσιάζει την κατάσταση του ατόμου με αναπηρία υπό το πρίσμα ενός «σκληρού» θετικιστικού κλίματος», στο οποίο η αναπηρία δεν υφίσταται υποκειμενικές νοηματοδοτήσεις αλλά αποτελεί μία αντικειμενική πραγματικότητα που δεν επηρεάζεται από τα κοινωνικοπολιτιστικά πλαίσια (Βλάχου,

Διδασκάλου και Παπανάνου, 2012, σ. 66). Στο ιατρικό μοντέλο αναπηρίας, τίθεται στο επίκεντρο η κατάσταση του ατόμου και η αναπηρία νοείται ως προσωπική τραγωδία και ως έλλειμμα του οποίου οι ρίζες βρίσκονται στη ίδιο το άτομο (Beaudry, 2016, σ. 210-211), προωθώντας ιατρικούς τρόπους αντιμετώπισης για τη «θεραπεία, την αποκατάσταση και την προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του» (ΕΣΑμεΑ, 2009, σ. 11). Ωστόσο, η προώθηση της ιατρικοποίησης των δυσκολιών των αναπήρων συντελεί στην παραγωγή και στην εφαρμογή μιας παθητικής κοινωνικής πολιτικής πρόνοιας για την αναπηρία και στην ανάπτυξη ιδρυματοποιημένων δομών και υπηρεσιών αντιμετώπισης της. Τα παραπάνω επιτείνουν την εμφάνιση φαινομένων στιγματισμού και περιθωριοποίησης των ατόμων με αναπηρία. Το κοινωνικό μοντέλο, αντιθέτως, δεν προτάσσει την ατομική ευθύνη του ανάπηρου ατόμου, αλλά μετατοπίζει την προσέγγιση της εννοιολόγησης και της αντιμετώπισης της αναπηρίας στο πλαίσιο της κοινωνικής πολιτικής. Η προσπάθεια του κοινωνικού μοντέλου είναι να αναδείξει τις κοινωνικές παραμέτρους των δυσκολιών του ανάπηρου ατόμου και παράλληλα να προβάλλει τη σημασία της ένταξης για την κοινωνική συνοχή και την κοινωνική δικαιοσύνη (Jackson, 2018). Σε αυτό το πλαίσιο η αναπηρία αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο και συνδέεται με τα κοινωνικά ζητήματα που αναδύονται ως δυσκολίες στο συγκεκριμένο. Η κοινωνικοποίηση της αντιμετώπισης αυτών των δυσκολιών, αναιρεί την εννοιολόγηση της αναπηρίας, όπως αυτή εισήχθη από το ιατρικό μοντέλο, αλλά και της ατομικής ευθύνης που φέρει το ανάπηρο άτομο (Anastasiou & Kauffman, 2013).

Εκπαιδευτική πολιτική και αναπηρία

Ο όρος της συνεκπαίδευσης είναι άμεσα συνυφασμένος με «την αποδοχή και την εκτίμηση όλων, την αποφυγή της περιθωριοποίησης, την αναδιοργάνωση του σχολείου, την επίλυση προβλημάτων, την ανάδειξη αλληλεγγύης, την προώθηση ίσων ευκαιριών, την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ενεργή συμμετοχή στο σχολείο και την επικείμενη ομαλή ένταξη στην κοινωνία» (Norwich & Koutsouris, 2017, σ. 3). Ο Ainscow (2005, σ. 118-119) υπογραμμίζει τα τέσσερα θεμελιώδη χαρακτηριστικά της συνεκπαίδευσης που είναι: α) η αέναη διαδικασία εύρεσης τρόπων διαχείρισης της διαφορετικότητας, β) ο εντοπισμός και η αντιμετώπιση των εμποδίων των ατόμων με αναπηρία, γ) η παρουσία, η συμμετοχή και η επιτυχία όλων των μαθητών και δ) η εστίαση στις ομάδες που κινδυνεύουν από αποκλεισμό και σχολική αποτυχία.

Όσον αφορά στον ελλαδικό χώρο η ένταξη της συνεκπαίδευσης στο θεσμικό και εφαρμοστικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής πραγματοποιήθηκε με δειλά βήματα την τελευταία δεκαετία. Έτσι, μέχρι την ψήφιση του ν. 2817/2000 η κυριαρχία του ιατρικού μοντέλου ήταν απόλυτη. Ο νόμος 2817/2000 διαφοροποιεί την εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας και προβλέπει κάποιες ουσιαστικές αλλαγές, μία από τις οποίες ήταν η δημιουργία των τμημάτων ένταξης (Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012, σ. 132-135). Παρά τις αλλαγές που συστάθηκαν και την πρόοδο που έγινε η γενική εκπαίδευση παρουσιάζεται σαν να έχει να αντιμετωπίσει δύο είδη «εχθρών», τους εξωτερικούς (μαθητές με αναπηρία) και τους εσωτερικούς (μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες). Ο νόμος 3699/2008 επιφέρει πολλές σημαντικές αλλαγές και εισάγει αρκετές καινοτομίες. Παρόλα αυτά, στις έντονες κριτικές που ασκούνται τονίζεται ότι η ουσιαστική ένταξη των ανάπηρων μαθητών επιτυγχάνεται μόνο μέσα από την προσαρμογή του στο κλίμα της τυπικής τάξης και όχι στην προσαρμογή του σχολικού περιβάλλοντος στις ανάγκες των ατόμων αυτών. Παράλληλα, ο συγκεκριμένος νόμος παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις στην λειτουργία της ειδικής εκπαίδευσης στις διαφορετικές βαθμίδες και δεν προβλέπεται τίποτα για την επιτυχή εισαγωγή των μαθητών με αναπηρία στον επαγγελματικό βίο και το καθεστώς της σύγχρονης αγοράς, λόγω της ελλιπούς εκπαίδευσής τους (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011, σ. 122-128). Στον πιο

πρόσφατο νόμο 4547/2018 πραγματοποιούνται αλλαγές με κυριότερες στις δομές και τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

Παρά τις εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης, μελέτες έχουν δείξει ότι τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και η κοινωνική περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές υφίστανται σε μεγάλο βαθμό (Μιχαηλίδης, 2009, σ. 113 – 114).

Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΔΕΠ-Υ

Στη διεθνή και ελληνική έρευνα για τη συνεκπαίδευση αναδεικνύεται ότι η εμπειρία των εκπαιδευτικών, η κατάρτισή τους πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής και η μορφή της αναπηρίας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο διαχείρισης της (Κωφίδου & Ματζίκου, 2016). Ειδικότερα, αρκετές έρευνες υποστηρίζουν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση (Avramidis & Kalyva, 2007· Ojok & Wormnaes, 2013), ενώ σε άλλες παρουσιάζονται οι στάσεις τους ως ουδέτερες (Boer et al., 2012) είτε ως αρνητικές (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006· Chiner & Cardona, 2013). Οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν την ανησυχία τους για την επιτυχία της διδασκαλίας στο πλαίσιο του γενικού σχολείου και αναδεικνύεται η ανάγκη οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ να διδάσκονται από δασκάλους ειδικής αγωγής. Η απροθυμία αυτή προμηνύει την αδυναμία τους να διαχειριστούν του μαθητές με ΔΕΠ-Υ (Youssef, Hutchinson & Youssef, 2015). Οι Avramidis & Norwich (2002) επισημαίνουν τη αρνητικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο τυπικό σχολείο, εξαιτίας των δυσκολιών στη συμπεριφορά τους. Επίσης, αναφορικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠ-Υ, διεθνείς έρευνες καταδεικνύουν ότι αυτές είναι ανεπαρκείς, όσον αφορά στην αιτιολογία και στην αντιμετώπιση της διαταραχής (Αντωνοπούλου, Σταμπολτζή & Κουβαβά, 2008· Youssef, Hutchinson και Youssef, 2015). Σε έρευνες διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν την κατάλληλη πληροφόρηση και κατάρτιση για θέματα που αφορούν τη ΔΕΠ-Υ (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Επιπροσθέτως, μελέτες σχετικά με την στάση των υπόλοιπων μαθητών προς τους συνομηλίκους με ΔΕΠ-Υ και μαθησιακές δυσκολίες δείχνουν ότι αυτή εξαρτάται από τις γνώσεις των μαθητών για τη συγκεκριμένη μορφή αναπηρίας. Οι μαθητές έδειχναν θετικότερη στάση προς τους συνομηλίκους τους με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τους συμμαθητές τους με ΔΕΠ-Υ, δεδομένου ότι οι περισσότεροι ήταν ενημερωμένοι για τις μαθησιακές δυσκολίες, παρά για τη ΔΕΠ-Υ. Σε έρευνα των Γκαραγκούνη, Σολομωνίδου και Ζαφειροπούλου (2003) οι εκπαιδευτικοί πρότειναν ως τρόπους αντιμετώπισης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ την ενίσχυση της ανεκτικότητας στα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ, την εκδήλωση περισσότερης προσοχής, την ενθάρρυνση των μαθητών και τις μειωμένες απαιτήσεις, την χρήση εποπτικού υλικού και τη μετάβαση από την παραδοσιακή διδασκαλία σε πιο καινοτόμες μεθόδους ενίσχυσης του συνεργατικού κλίματος, αύξησης της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των μαθητών τους.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται η ένταξή τους στο τυπικό σχολείο, οι στάσεις που διαμορφώνονται απέναντί τους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και ο ρόλος της εκπαιδευτικής πολιτικής στη διαμόρφωση ενός πλαισίου συνεκπαίδευσης.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα προέρχονται από τον χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα το δείγμα αποτελείται από 26 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι 18 από τους συμμετέχοντες εργάζονται στον χώρο της γενικής εκπαίδευσης, ενώ οι υπόλοιποι 8 στην ειδική αγωγή. Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων περιγράφονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

Δημογραφικά στοιχεία	Γενικής αγωγής	Ειδικής αγωγής
Άνδρες	8	3
Γυναίκες	10	5
20 – 29 ετών	6	1
30 – 39 ετών	4	2
40 – 49 ετών	4	2
50 – 59 ετών	4	3

Μέθοδος και εργαλείο έρευνας

Στην παρούσα έρευνα κρίθηκε ως καταλληλότερη μεθοδολογίας έρευνας η ποιοτική με την πραγματοποίηση συνεντεύξεων, δεδομένου ότι γίνεται προσπάθεια βαθύτερης προσέγγισης ενός φαινομένου, όπως αυτό της συνεκπαίδευσης των ατόμων με ΔΕΠ-Υ μέσα από τον λόγο των εκπαιδευτικών. Ο οδηγός συνέντευξης αποτελείται από συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, η πρώτη εκ των οποίων αναφέρεται σε δημογραφικά δεδομένα και στοιχεία των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, ιδιότητα κ.λπ.). Η δεύτερη θεματική ενότητα αναφέρεται στην έννοια της αναπηρίας. Οι άξονες γύρω από τους οποίους κινούνται οι ερωτήσεις αναφέρονται στον ορισμό της έννοιας της αναπηρίας, στις δυσκολίες και στις προϋποθέσεις ένταξης των μαθητών με αναπηρία στο τυπικό σχολείο. Το περιεχόμενο της τρίτης θεματικής ενότητας αναφέρεται στη ΔΕΠ-Υ ως μια μορφή αναπηρίας και έχει ως βασικούς άξονες τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, τις διαδικασίες ένταξης, τα εμπόδια και οι προϋποθέσεις ένταξης των μαθητών αυτών. Τέλος, στην τελευταία θεματική ενότητα εντάσσονται ερωτήσεις που αναφέρονται στην εκπαιδευτική πολιτική για τα άτομα με ΔΕΠ-Υ

Περιγραφή διαδικασίας έρευνας

Οι συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκαν έπειτα από συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς που δέχθηκαν να συμμετέχουν και η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από είκοσι λεπτά έως μία ώρα. Η πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας βασίστηκε σε διακριτά στάδια που προτείνονται στη διεθνή βιβλιογραφία και ακολουθήθηκαν αυστηρά κανόνες μεθοδολογικού και επιχειρησιακού σχεδιασμού, όπως η κατασκευή ενός οργανωμένου, ολοκληρωμένου και σαφώς κατανοητού οδηγού συνέντευξης, όπου δεν τέθηκαν ζητήματα παρανόησης, η χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου, ενώ τηρήθηκαν επακριβώς δεοντολογικά ζητήματα (Κάλλας, 2015). Για την κατασκευή των ερωτήσεων του οδηγού συνέντευξης τηρήθηκε τέτοια οργάνωση, ώστε να ευνοείται η συνέχεια της συζήτησης, αλλά και η «επί τόπου» αναδιαμόρφωση και ανακατασκευή των ερωτήσεων πάντα σε πλαίσιο που να μην υπεκφεύγει ο ομιλητής από το θέμα (Mason, 2009). Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, δεν υπήρξαν εξωτερικές παρεμβάσεις από τον ερευνητή ή από άλλους εξωτερικούς παράγοντες που θα διέκοπταν τη ροή του λόγου του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, δόθηκαν όλες οι απαραίτητες επεξηγήσεις και η απαραίτητη καθοδήγηση στους ερωτώμενους. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο ο συνεντευξιζόμενος ένιωθε ασφάλεια να εκφράσει τις απόψεις του.

Ευρήματα

Νοηματοδότηση αναπηρίας

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί την νοηματοδοτούν την αναπηρία ως ατομικό ζήτημα και ως δυσκολία του ατόμου: E.1: *«Είναι η δυσκολία που έχει το άτομο να αντιμετωπίσει καθημερινές δραστηριότητες και να αυτοδιαχειριστεί, να διαχειριστεί τη ζωή του»*. Η αναπηρία σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή των συμμετεχόντων ορίζεται ως έλλειψη: E.2 που υπογραμμίζει ότι *«αναπηρία θεωρούμε όταν κάτι σωματικά δεν είναι αρτιμελές σε έναν άνθρωπο ή όταν έχει κάποιο κινητικό πρόβλημα ή προβλήματα όρασης και ακοής»* ή ως αδυναμία του ατόμου να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του: E.3: *«Όσον αφορά μέσα στην τάξη είναι ο μαθητής, το παιδί το οποίο θα δυσκολευτεί περισσότερο προσαρμοστεί στα δεδομένα του σχολείου και να κατακτήσει τη γνώση. Αυτό δηλαδή που εγώ ως δάσκαλος θεωρώ διδακτικό στόχο»*.

Λιγότεροι ήταν οι εκπαιδευτικοί που τόνισαν την κοινωνική διάσταση της αναπηρίας, θεωρώντας ότι αποτελεί κοινωνική κατασκευή: E.4: *«Αναπηρία είναι μία κατάσταση κατά την οποία τα άτομα που έχουν αναπηρία δυσκολεύονται σε καθημερινές δραστηριότητες στη ζωή τους κυρίως λόγω της ίδιας της δομής της κοινωνίας»*.

Οι εκπαιδευτικοί διαχωρίζουν την αναπηρία σε σωματική και νοητική, ενώ γνωρίζουν περισσότερα είναι η νοητική αναπηρία, η σωματική αναπηρία, ο αυτισμός, τα προβλήματα όρασης και ακοής: E.5 *«Όσον αφορά στο σώμα... μπορεί να είναι κάποιος ανάπηρος σε κάποιο άκρο ή να υπάρχει κάποιο κινητικό πρόβλημα, ή πρόβλημα στις αισθήσεις, όπως ακοή, όραση. Αυτά... Δεν θεωρώ κάτι άλλο σαν αναπηρία»*

Εκπαιδευτική πολιτική

Αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική για την αναπηρία στην Ελλάδα αναγνωρίζεται μία μικρή θετική εξέλιξη, αναδεικνύοντας την αποτελεσματικότητα των θεσμών της παράλληλης στήριξης και των τμημάτων:

E.4 «...τα τμήματα ένταξης και η παράλληλη στήριξη πρέπει να υπάρχουν γιατί είναι σαν να προλειαίνουν το έδαφος για την ουσιαστική ένταξη του ατόμου με αναπηρία στη γενική τάξη και πολλές φορές κοινωνικοποιείται καλύτερα στα τμήματα ένταξης γιατί βλέπει άτομα που έχουν κι αυτά δυσκολίες και κατανοούν καλύτερα τα προβλήματά του και κατανοούν επομένως και τα δικά τους»

Ωστόσο, παρουσιάζεται η επιτακτική ανάγκη για περαιτέρω κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: E.6: *«οι εκπαιδευτικοί οι περισσότεροι δεν έχουν κάποια ουσιαστική επιμόρφωση και κατάρτιση γιατί πραγματοποιούν το μάθημα σε γενικές τάξεις»*.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συγκλίνουν τις απόψεις τους σχετικά με την συνεκπαίδευση, δεδομένου ότι αφενός η έννοια της συνεκπαίδευσης ορίζεται με επάρκεια (E.1 αναφέρει ότι *«είναι μια έννοια που δεν συνίσταται μόνο στο ότι κάποια άτομα με διαφορετικότητα συναντώνται στον ίδιο χώρο και εκπαιδεύονται, αλλά άτομα διαφορετικά που μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο αλλά και εξίσου καλά»*) και αφετέρου διατηρείται θετική στάση προς αυτή και αναγνωρίζονται οι θετικές διαστάσεις της: E.10: *«Η ίση εκπαίδευση όλων των μαθητών στον ίδιο χώρο είναι βασικός παράγοντας ένταξης των μαθητών στο κοινωνικό σύνολο»*.

Συνεκπαίδευση ατόμων με ΔΕΠ-Υ

Εμβαθύνοντας στα ευρήματα που αφορούν την ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, σημαντικό είναι να διατυπωθεί ότι αποδίδεται μεγάλη σημασία στον ρόλο της διάγνωσης ως «μέσου αντιμετώπισης» της ΔΕΠ-Υ και της ομαλής ένταξης στη γενική τάξη: E.11 αναφέρει ότι *«η διάγνωση είναι πολλή σημαντική διότι αν εντοπισθούν τα*

στοιχεία αυτά που οδηγούν στην διάγνωση της ΔΕΠΥ σε πρώιμο στάδιο, υπάρχουν και μεγαλύτερες πιθανότητες έγκαιρης αντιμετώπισης του σχολείου και των φορέων».

Αναφορικά με τις δυσκολίες εφαρμογής της ένταξης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, αυτές μπορεί να οφείλονται σε εμπόδια που συναντώνται σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως η έλλειψη υποδομών, προσωπικού, απουσία εξατομικευμένων προγραμμάτων, η γραφειοκρατία και η ελλιπής κατάρτιση εκπαιδευτικών:

E.19: «Είναι πολυάριθμες που γενικά δεν τις ευνοεί. Οι χώροι είναι πολύ μικροί και ούτε αυτό τους ευνοεί για να έχουν μία γωνία απομονωμένη

πολλές φορές για να μπορέσουν να συγκεντρώσουν τη σκέψη τους» και E.22: «Είναι σίγουρα η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών όπως προανέφερα, αλλά πιο πολύ θα επισημάνω... και η υλικοτεχνική υποδομή... και εκεί έχουμε σοβαρές ελλείψεις»

ή σε επίπεδο στάσεων των εκπαιδευτικών φορέων (ρατσιστικές συμπεριφορές, στάση οίκτου κ.ο.κ.): E.12 *«Πλέον πιστεύω ότι τους αντιμετωπίζει με ένα αίσθημα λύπησης να το πω; Σαν να μην εκτιμούν τις δυνατότητές του».* Πέρα από τα εμπόδια που δημιουργούνται από το περιβάλλον των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί ανάγουν τις δυσκολίες ένταξης σε ατομικά εμπόδια, όπως γενετικά προβλήματα, αδυναμία κατάκτησης της γνώσης, έλλειψη ικανότητας συγκέντρωσης ή συναισθηματικής κατάπτωσης από τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ: E.7 *«αν δυσκολεύεται να ενταχθεί στο τυπικό σχολείο, σίγουρα οφείλεται σε άγχος και απογοήτευση ή στεναχώρια γιατί διαφέρει από τους άλλους. Αυτά νομίζω ότι είναι τα βασικά».*

Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί προς τη συνεκπαίδευση γενικότερα, οι ίδιοι τονίζουν ότι πολλές φορές οι στάσεις άλλων εκπαιδευτικών, των γονέων και των άλλων μαθητών και των συμμαθητών δίστανται όσον αφορά την ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο γενικό σχολείο. Από την μία πλευρά τάσσονται υπέρ της ένταξής τους στη γενική τάξη, υπερτονίζοντας τη θετική διάσταση της συνεκπαίδευσης: E.17: *«Επίσης, μπορεί να μην το βλέπουμε θετικά με την έννοια της διαφορετικότητας. Ή μπορεί να υπάρχουν και άλλες ομάδες γονέων ότι ας πούμε το παιδί τους να γνωρίσει και μία άλλη πτυχή της καθημερινότητας»*, αλλά από την άλλη αναδεικνύονται αρνητικές στάσεις προς την ένταξη: E.4: *«Είναι αυτοί, οι οποίοι αντιπαθούν κατά κάποιον τρόπο τους μαθητές με ΔΕΠΥ και ότι χαλάνε το μάθημα, κάνουν φασαρία, διακόπτουν συνέχεια και κάνουν τον εκπαιδευτικό να ασχολείται γενικά με αυτούς».*

Ένα σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι οι στάσεις απέναντι στους μαθητές με αναπηρία εξαρτώνται από τη μορφή της ΔΕΠ-Υ (από την πλήρη απόρριψη έως την πλήρη αποδοχή), την ενημέρωση και το κοινωνικό περιβάλλον:

E.1 «οι πολύ βαριές αναπηρίες δεν μπορούν να λειτουργήσουν στο κανονικό σχολείο. Και για δικό τους θέμα και για τα αλλά παιδιά».

E.9: «Κατά τη γνώμη μου, οι συμπεριφορές απέναντι στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ εξαρτώνται κατά ένα μεγάλο βαθμό από την ανατροφή που έχουν οι μαθητές από την οικογένεια».

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η πολιτική του κράτους για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία χαρακτηρίζεται από αδράνεια: E.9: *«Υπάρχει κάποια πολιτική κράτους; Θεωρώ ότι δεν υπάρχει πολιτική ένταξης».*

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο τυπικό σχολείο. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας και βάσει της ερμηνείας της αναπηρίας εξάγεται το συμπέρασμα ότι παρόλο

που επισημαίνονται κοινωνικές διαστάσεις του φαινομένου της αναπηρίας, κυριαρχεί το ατομοκεντρικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο τονίζεται η αναπηρία ως ένα φάσμα ατομικών χαρακτηριστικών και υπογραμμίζεται ο ιατρικός - φιλανθρωπικός χαρακτήρας που λαμβάνει το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα (Χατζηγεωργίου, 2016). Επιπλέον, σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία διαδραματίζει η διάγνωση, καθώς θεωρείται βασικό συστατικό της επιτυχίας εφαρμογής της έγκαιρης παρέμβασης και της εφαρμογής προγραμμάτων ένταξης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στο τυπικό σχολείο, όπως τονίζεται και σε άλλες έρευνες (Αντωνοπούλου, Σταμπολτζή & Κουβαβά, 2010).

Όσον αφορά στις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την ΔΕΠ-Υ καθίσταται σαφές ότι αυτές προέρχονται από τον συνδυασμό κατάλληλης επιμόρφωσης και απόκτησης εμπειρίας, ενώ πολλές φορές παρατηρείται σύγχυση των χαρακτηριστικών της ΔΕΠ-Υ με άλλες μορφές αναπηρίας, κυρίως από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, επιδεικνύοντας μικρή γνώση για τη διαταραχή. Τα παραπάνω ανευρίσκονται στη διεθνή βιβλιογραφία (Giannopoulou et al, 2017. Youssef, Hutchison & Youssef, 2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επηρεάζει τόσο την άποψη των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών με ΔΕΠ-Υ όσο και την εμφάνιση συμπεριφορών που στιγματίζουν και περιθωριοποιούν τους μαθητές αυτούς (Toye, Wilson & Wardle, 2018).

Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διατηρούν μία θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αυτή η αποδοχή είναι καθολική-, αυτή παραμένει πάντοτε σε ένα θεωρητικό επίπεδο και δεν πραγματοποιούνται άλματα προς αυτήν την κατεύθυνση (Πιερίδου, 2010, σ. 195). Η επιτυχία της ένταξης βασίζεται περισσότερο σε παράγοντες όπως τον τύπο, τη μορφή και τον βαθμό της αναπηρίας, τις ικανότητες των ίδιων των εκπαιδευτικών να αποδεχτούν και να χειριστούν τέτοιες καταστάσεις, αλλά και την ύπαρξη υποστήριξης από ειδικούς παιδαγωγούς (Avramidis & Norwich, 2002).

Τα βασικότερα εμπόδια στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης αποτελούν οι ακατάλληλες κτηριακές δομές, έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού και πεπαλαιωμένα αναλυτικά προγράμματα (Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008), ενώ κρίνεται μη επαρκής ο τρόπος αντιμετώπισης του κράτους και των επίσημων φορέων και οι κρατικοί μηχανισμοί «αργοί» και μη ανταποκρίσιμοι στις συνθήκες των σημερινών σχολείων. Σχετικά με τον ισχύον θεσμικό πλαίσιο, παραμελούνται στην πράξη βασικοί κανόνες που προβλέπονται στους νόμους, με αποτέλεσμα να μην προσφέρονται ίσες ευκαιρίες στους μαθητές, δημιουργώντας έτσι ένα κενό ανάμεσα στην ψήφιση νόμων και στην ουσιαστική εφαρμογή τους (Fyssa & Vlachou, 2015).

Συμπερασματικά, διαφαίνεται ότι: κυριαρχεί το ιατρικό μοντέλο αναπηρίας στον χώρο της εκπαίδευσης και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ είναι θετικές, για τους περισσότερους, αλλά επισημαίνονται δυσκολίες που έχουν να κάνουν με τα χαρακτηριστικά του μαθητή με ΔΕΠ-Υ και την ανεπάρκεια της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την ανάγκη της ευαισθητοποίησης της σχολικής κοινότητας σε θέματα αναπηρίας, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της ουσιαστικότερης εφαρμογής της συνεκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6 (2), 109-124.
- Anastasiou, D. & Kauffman, J.M. (2013). The Social Model of Disability: Dichotomy between Impairment and Disability. *Journal of Medicine and Philosophy*, 38, 441–459.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 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.
- Beaudry, J. S. (2016). Beyond (Models of) Disability?. *The Journal of Medicine and Philosophy: A Forum for Bioethics and Philosophy of Medicine*, 41 (2) April 2016, 210–228.
- Chiner, E. & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion?. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (5), 526-541.
- Fyssa, A. & Vlachou, A. (2015). Assessment of Quality for Inclusive Programs in Greek Preschool Classrooms. *Journal of Early Intervention*, 37 (3), 190-207.
- Giannopoulou, I., Korkoliakou, P., Pasalari, E. & Douzenis, A. (2017). Greek teachers' knowledge about attention deficit hyperactivity disorder. *Psychiatriki*, 28 (3), 226–233.
- Jackson, M. A. (2018). Models of Disability and Human Rights: Informing the Improvement of Built Environment Accessibility for People with Disability at Neighborhood Scale?. *Laws*, 7 (1), 1-21.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (4), 413-421.
- Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Norwich, B. & Koutsouris, G. (2017). *Addressing dilemmas and tensions in Inclusive Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Ojok, P. & Wormnæs, S. (2013). Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (9), 1003-1021.
- Retief, M. & Letšosa, R. (2018). Models of disability: A brief overview. *Theologese Studies/Theological Studies*, 74 (1), 1-8.
- Toye, K. M., Wilson, C & Wardle G. A. (2018). Education professionals' attitudes towards the inclusion of children with ADHD: the role of knowledge and stigma. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19 (3), 184-196.
- World Health Organization. (2011). *World Report on Disability*. Malta.
- Youssef, M. K., Hutchinson, G. & Youssef F. F. (2015). Knowledge of and Attitudes Toward ADHD Among Teachers. Insights From a Caribbean Nation. *Sage Journals*, 5 (1), 1-8.
- 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.
- Αντωνοπούλου, Α., Σταμπολτζή, Α. & Κουβαβά, Σ. (2010). Γνώσεις δασκάλων σχετικά με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 16, 162-180.
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε. & Παπαπάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο Α.

- Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 65-92). Αθήνα: Πεδίο.
- Γκαραγκούη-Αραίου, Φ., Σολομωνίδου, Χ. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2003). Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση παιδιών με στοιχεία διάσπασης προσοχής ή/και με υπερκινητικότητα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35, 77-97.
- ΕΣΑμεΑ (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία) (2009). *Η Πρόταση της Ε.Σ.Α.μεΑ. για ένα «Εθνικό Πρόγραμμα Δημοτικών Πολιτικών για την Αναπηρία»*.
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής. (2003). *Ειδική αγωγή στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins.
- Ζώνιου –Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κακούρος, Ε., Παπαηλιού, Χ. & Μπαδακιάν, Μ. (2006). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 117-130.
- Κάλλας, Ι. (2015). *Θεωρία, μεθοδολογία και ερευνητικές υποδομές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κωφίδου, Χ. & Μαντζίκος, Ν. Κ. (2016). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Εκπαιδευτική επικαιρότητα*, 2 (2), 4-25.
- Μιχαηλίδης, Κ. (2009). *Συνεκπαίδευση και αναπηρία: θεωρητική και εμπειρική κοινωνιογλωσσική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 123-152). Αθήνα: Πεδίο.
- Πιερίδου, Μ. (2010). Οι επιπτώσεις των ειδικών μονάδων στην ένταξη παιδιών με αναπηρίες: Μία μελέτη περίπτωσης στην Κύπρο. Στο Ν. Τσαγγαρίδου, Σ. Συμεωνίδου, Κ. Μαύρου, Ε. Φτιάκα, & Λ. Κυριακίδης (Επιμ.), *Πρακτικά 11ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Διαχείριση Εκπαιδευτικής Αλλαγής: Έρευνα, Πολιτική, Πράξη, 4-5 Ιουνίου 2010* (σσ. 191-203). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Χατζηγεωργίου, Α. (2014). Απόψεις των εκπαιδευτικών της Α΄/θμιας γενικής εκπαίδευσης σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών τους από τους διαγνωστικούς φορείς. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, Α. Μπαστέα (Επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου 2014* (σσ. 94-102). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.