

# Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία

Τόμ. 3 (2024)

Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου "Ελλάδα - Ευρώπη 2030: Εκπαίδευση, Έρευνα, Καινοτομία, Νέες Τεχνολογίες, Θεσμοί και Βιώσιμη Ανάπτυξη"

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ & ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ, ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ & ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

# 3<sup>ο</sup> ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

## ΕΛΛΑΔΑ - ΕΥΡΩΠΗ 2030:

Εκπαίδευση, Έρευνα, Καινοτομία,  
Νέες Τεχνολογίες, Θεσμοί &  
Βιώσιμη Ανάπτυξη

7-10 Σεπτεμβρίου 2023  
Ηράκλειο Κρήτης

### Πρακτικά Συνεδρίου

Επιμέλεια Πρακτικών  
Ε. Καραΐσκου, Α. Κοκκίνου, Α. Μαυρογιάννη & Γ. Ρεντίφης

ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ:

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΚΡΗΤΗΣ  
REGION OF CRETE

ΔΗΜΟΣ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ  
MUNICIPALITY OF HERAKLION

## Οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λασιθίου για τον Ρόλο των Τμημάτων Ένταξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Ματθαίος Κωνσταντίνου, Παρασκευή Δαλακούρα

doi: [10.12681/elrie.7058](https://doi.org/10.12681/elrie.7058)

Copyright © 2024



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

# Οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λασιθίου για τον Ρόλο των Τμημάτων Ένταξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Κωνσταντίνου Ματθαίος<sup>1</sup>, Δαλακούρα Παρασκευή<sup>2</sup>

[matthaioskonst@gmail.com](mailto:matthaioskonst@gmail.com) , [evi-paid@hotmail.com](mailto:evi-paid@hotmail.com)

<sup>1</sup>Εκπαιδευτικός Α΄βάθμιας Εκπαίδευσης, Med Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

<sup>2</sup>Εκπαιδευτικός Α΄βάθμιας Εκπαίδευσης, Med Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

## Περίληψη

Καταλυτικό ρόλο στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και στην κοινωνία διαδραματίζουν τα τμήματα ένταξης με τους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής εκπαίδευσης να αναλαμβάνουν ευθύνες και να συνεργάζονται για να υλοποιηθούν τα εξειδικευμένα και εξατομικευμένα προγράμματα στο πλαίσιο του τμήματος ένταξης. Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λασιθίου για τον ρόλο των τμημάτων ένταξης και τις προτάσεις τους για βελτίωση του θεσμού. Στην έρευνα συμμετείχαν 60 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών προς τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης, αλλά και την εξειδίκευση στην ειδική αγωγή. Επιπλέον, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του θεσμού συνοψίζονται σε 4 πυλώνες: την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την πλαισίωση των σχολείων με εξειδικευμένο προσωπικό, την υποστήριξη από το Υπουργείο με εξειδικευμένη υλικοτεχνική υποδομή και τη συμπερίληψη στο πλαίσιο της γενικής τάξης.

**Λέξεις κλειδιά:** τμήμα ένταξης, συνεκπαίδευση, ειδική αγωγή, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

## Abstract

The inclusion departments play a catalytic role in the inclusion of students with special educational needs in society as well as in the school environment, with both special and general education teachers taking responsibilities and collaborating, to implement the specialized and individualized programs within the integration department. This work aims to explore the views of Lasithi Prefecture Education and the proposals to improve the institution. The study involved 60 teachers in the county. The results of the survey highlighted the positive attitude of teachers towards

the operation of the integration departments, as well as specialization in special education that plays an important role in the successful operation of the Integration Department. In addition, teachers' views on improving the institution are summarized in 4 pillars: the training that teachers must receive, the framework of schools with specialized staff, support from the ministry with specialized logistical infrastructure and the inclusion in the general order.

**Keywords:** integration class, inclusion, special education, students with special needs

## 1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς είναι ένα πάγιο αίτημα όλων των κοινωνιών, καθώς αντιπροσωπεύει την πρόοδο και την εξέλιξη ενώ έχει τεθεί ως θέμα που αφορά στα ανθρώπινα δικαιώματα. Ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες αναφέρει ότι το κοινό όραμα όλων των λαών είναι τα εκπαιδευτικά συστήματα να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές κάθε ηλικίας έχουν πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικές ευκαιρίες στην κοινωνία που ζουν. Αυτόματα γίνεται φανερό ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση και η ένταξη στην κοινωνία και στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία αποτελεί δικαίωμα των ανθρώπων με αναπηρίες αλλά και υποχρέωση των κρατικών φορέων (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015).

Σε αυτή τη βάση η ειδική αγωγή αλλάζει πρόσωπο προς την ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο γενικό σχολείο, προσφέροντας εντός αυτών υποστηρικτικές δομές, τα τμήματα ένταξης. Στόχος του τμήματος ένταξης είναι να βοηθήσει τους μαθητές να ενσωματωθούν πλήρως στη σχολική κοινότητα, μέσα από εξειδικευμένα και εξατομικευμένα προγράμματα για τους μαθητές, ανάλογα με την ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή. Οι μαθητές υποστηρίζονται τόσο γνωστικά όσο και κοινωνικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά (Ν. 3699/2008). Στα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή υποστηρίζουν τους μαθητές είτε σε ξεχωριστά τμήματα είτε μέσα στη γενική τάξη, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του τμήματος (Ν. 4368/2016). Το τμήμα ένταξης ως θεσμός, λοιπόν, αποτελεί αφενός μια δομή της ειδικής αγωγής αλλά και διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην εξέλιξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Και ενώ το ενδιαφέρον για την ένταξη και τη συνεκπαίδευση είναι μεγάλο τα τελευταία χρόνια, εν τούτοις οι έρευνες που πραγματοποιούνται για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης είναι περιορισμένες. Επιπλέον, καθώς η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της γενικής και της ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της ένταξης αποτελεί μια καινούργια διαδικασία, στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει την άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη λειτουργία του τμήματος ένταξης στο Δημοτικό σχολείο. Επιπλέον στόχος είναι να αποτυπωθούν οι προτάσεις που έχουν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης.

## **2. Λειτουργία και ρόλος των τμημάτων ένταξης**

Η ενταξιακή εκπαίδευση δίνει την ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να φοιτούν σε κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο ισότιμα ανεξάρτητα από τις ατομικές τους διαφορές. Εξάλλου, η ένταξη δεν αφορά μεμονωμένες ομάδες με κοινά χαρακτηριστικά, αλλά αφορά ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, η οποία θα πρέπει να αναδιαμορφωθεί για να μπορέσει να υποδεχτεί τη διαφορετικότητα και να καλύπτει εξίσου τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών (Armstrong et al., 2011).

Τα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) ως δομή υποστήριξης παρέχουν την εξειδικευμένη υποστήριξη που χρειάζονται οι σχολικές μονάδες, ώστε να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους. Ο Ν. 3699/2008 ορίζει τη λειτουργία του τμήματος ένταξης. Για να ιδρυθεί τμήμα ένταξης σε μια σχολική μονάδα, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να υπάρχουν τρεις τουλάχιστον μαθητές με διάγνωση και πρόταση από τη διαγνωστική υπηρεσία των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ). Όταν οι σχολικές μονάδες συστεγάζονται ή είναι γειτονικές τότε τα ΤΕ μπορούν να ενωθούν με μέγιστο αριθμό μαθητών τους 12 (Ν.3699/2008, άρθρο 6). Στο ΤΕ μπορούν να υποστηριχθούν και μαθητές με υπεύθυνη δήλωση του γονέα και σύμφωνη γνώμη του Συντονιστή Ειδικής Αγωγής, ανεξάρτητα από το αν έχουν ή όχι διάγνωση (Ν. 4368/2016). Το πρόγραμμα υποστήριξης σε ΤΕ δεν θα πρέπει να υπερβαίνει τις 15 διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως (Ν. 3699/2008, άρθρο 6).

Το ΤΕ ως δομή υποστήριξης έχει ως στόχο την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία με απώτερο σκοπό την πλήρη ένταξη στο σχολικό περιβάλλον μέσα από ειδικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και προγράμματα. Σε όλη τη διάρκεια της φοίτησης των μαθητών στο ΤΕ υπάρχει

συστηματική συνεργασία των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης με αυτούς του ΤΕ. Για την υποστήριξη των μαθητών σχεδιάζεται και εφαρμόζεται εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα, ανάλογα με το πλήθος των μαθητών, το ωράριο των εκπαιδευτικών, τις εκπαιδευτικές ανάγκες και με γνώμονα να αποφεύγεται η συστηματική απουσία των μαθητών από την τάξη φοίτησης, ώστε να είναι δυνατή μακροπρόθεσμα ή σύντομα η ένταξη των μαθητών στη γενική τάξη και η αυτονόμησή τους και κυρίως η κοινωνικοποίηση με την ομάδα της τάξης.

Το τμήμα ένταξης λειτουργεί με μικρές ομάδες μαθητών που έχουν παρόμοιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Δεν είναι απαραίτητο οι μαθητές να ανήκουν στην ίδια ηλικιακή ομάδα. Αξίζει να αναφερθεί η μεγάλη στροφή που έγινε με τον Ν. 4368/2016, όταν στο άρθρο 6 προστέθηκε η παράμετρος της υποστήριξης όχι σε ξεχωριστή τάξη αποκλειστικά, αλλά και μέσα στο περιβάλλον της γενικής τάξης. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές που χρήζουν βοήθειας από τον ειδικό παιδαγωγό στο τμήμα ένταξης, μένουν στο τμήμα τους και υποστηρίζονται από τον ειδικό παιδαγωγό, ο οποίος σε συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης, μπορεί να διαφοροποιήσει τις δραστηριότητες και τις διδακτικές πρακτικές, αλλά και να προσαρμόσει κατάλληλα το εκπαιδευτικό υλικό και το περιβάλλον διδασκαλίας.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών των ΤΕ είναι πολύπλευρος, καθώς απαιτεί όχι μόνο εξειδίκευση και γνώση του αντικειμένου, αλλά και ταχύτητα, οξυδέρκεια, συνεργατική αλλά και συμπεριληπτική κουλτούρα της σχολικής μονάδας και κοινότητας. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής μέσα στις σχολικές μονάδες ορίζονται από το ΦΕΚ 449/2007 (Υπουργική Απόφαση 27922/Γ6/2007). Οι εκπαιδευτικοί των ΤΕ αρχικά αξιολογούν και διερευνούν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, οργανώνουν εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, οργανώνουν αποτελεσματικά τα τμήματα και διατηρούν και ενημερώνουν τον ατομικό φάκελο του μαθητή με στοιχεία που αναφέρονται στο κοινωνικό και οικογενειακό ιστορικό, γνωματεύσεις και αξιολογήσεις, καθώς και τις εισηγήσεις για την κατάρτιση του εξατομικευμένου προγράμματος. Πέρα από τα διδακτικά καθήκοντα στην τάξη, είναι στη διάθεση της εκπαιδευτικής και σχολικής κοινότητας, ώστε να ενημερώσουν για θέματα ειδικής αγωγής σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους. Επιπροσθέτως, προσφέρουν και σε μαθητές συστεγαζόμενων ή όμορων σχολείων στήριξη, ενώ σύμφωνα με τον Ν. 4823/2021, συμμετέχουν και στις Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης, σκοπός της οποίας είναι “η εισήγηση προς τον σύλλογο διδασκόντων και η συνεργασία με φορείς, υπηρεσίες και αρχές για κάθε

ζήτημα που αφορά στους μαθητές της σχολικής μονάδας” (άρθρο 16, Ν. 4823-03-08-2021). Επιπλέον, στο ίδιο άρθρο επισημαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει πρόγραμμα συνεργατικής διεπιστημονικής αντιμετώπισης των δυσκολιών, διαμορφώνει πρόγραμμα διαφοροποιημένης ή εξατομικευμένης διδασκαλίας, ενώ εφαρμόζει και βραχυχρόνιο πρόγραμμα παρέμβασης και παραπέμπει, αν κρίνει αναγκαίο, με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων και της υπόλοιπης Επιτροπής, τους μαθητές στην υπηρεσία των ΚΕΔΑΣΥ.

### **3. Τι δείχνουν οι σχετικές έρευνες**

Για τη στελέχωση των τμημάτων ένταξης καταρτίζονται πίνακες από το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού(ΑΣΕΠ), βάσει των προσόντων των υποψηφίων. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, οι δάσκαλοι - νηπιαγωγοί που έχουν εξειδικευτεί με μεταπτυχιακές σπουδές, εντάσσονται στους πίνακες εκπαιδευτικών με κωδικό κλάδου ΠΕ 70.50 και ΠΕ 60.50, ενώ αντίστοιχα οι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής ΠΕ 71 και ΠΕ 61, Τέλος, υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί με σεμινάρια ή έχουν προϋπηρεσία τουλάχιστον 10 μηνών και αντίστοιχα κατατάσσονται σε ξεχωριστούς επικουρικούς πίνακες.

Σύμφωνα με την πρόσφατη προκήρυξη του ΑΣΕΠ για την ειδική αγωγή πολλοί υποψήφιοι είτε έχουν επιλέξει σπουδές αμιγώς στην ειδική αγωγή, είτε επιζητούν την επιμόρφωση μέσα από σεμινάρια και μεταπτυχιακά(πηγή: ΑΣΕΠ). Όσο αφορά στον τομέα της επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ενημερωθούν και να επιμορφωθούν με οποιοδήποτε τρόπο, αν αναλογιστεί κανείς ότι μέσα σε τρία χρόνια ο αριθμός των εκπαιδευτικών που μπορούν να εργαστούν στην ειδική αγωγή έχει τουλάχιστον διπλασιαστεί. Βέβαια, οι Συμεωνίδου και Φτιάκα (2012) μέσα από έρευνα που πραγματοποίησαν στην Κύπρο, αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης δεν είναι έτοιμοι και είναι αρκετά αρνητικοί ή και αδιάφοροι απέναντι στην υποχρέωσή τους να ανταποκριθούν στον καινούριο τους ρόλο όταν στις γενικές τους τάξεις εντάσσονται παιδιά με αναπηρία.

Όσο αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση, μια έρευνα που έγινε από τους Ζονίου-Sideri και Vlachou (2006) απέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να πραγματοποιηθεί επιτυχώς σε ξεχωριστές τάξεις ή σε ειδικές εκπαιδευτικές δομές, αν και γνωρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης μπορούν και έχουν ευθύνη για την

προώθηση της ένταξης. Όσο αφορά στην στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη και τη συμπερίληψη οι τελευταίες έρευνες των Fyssa, Vlachou, Avramidis (2014), Sarri, Riga, Zaraga (2018) και Pappas, Papoutsis, Driga (2018), παρουσιάζουν μια θετική στάση των εκπαιδευτικών προς την ένταξη και τη συμπερίληψη. Παρόλα αυτά στις έρευνες αναδεικνύονται και τα εμπόδια προς αυτή την κατεύθυνση, όπως είναι η ελλιπής επιμόρφωση, η υλικοτεχνική υποδομή, η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού.

Σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας των τμημάτων ένταξης από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, από τις έρευνες των Τζιβινίκου και Κουτσοκόστα (2010), αλλά και των Stavroussi, Didaskaloy & Green (2020), διαφαίνεται ομοιομορφία στον τρόπο λειτουργίας και στους κανόνες που διέπουν τη δόμηση, τη διδακτική μεθοδολογία και την οργάνωση του πλαισίου, ενώ αποδεικνύεται ότι δίνεται σημαντική έμφαση στην άτυπη αξιολόγηση, αλλά όχι στην διαφοροποίηση των διδακτικών μεθόδων. Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα των Γκάκου & Γκάκου (2018), η οποία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα δασκάλων τμήματος ένταξης των νομών Σάμου, Δωδεκανήσου, Κυκλάδων και Καβάλας ανέδειξε την ανάγκη για επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς αντιμετωπίζουν δυσκολίες όταν καλούνται να διδάξουν σε μαθητές από οικογένειες μεταναστών ή προσφύγων.

Όσον αφορά στους δασκάλους της γενικής εκπαίδευσης, η έρευνα των Μπιλανάκη και Τραγούλια (2010), αλλά και η έρευνα των Βασιλείου και Χαριτάκη (2015) εξετάζει τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης. Ως προς την αναγκαιότητά τους φαίνεται ότι θα είναι απαραίτητα για την ομαλή ένταξη του μαθησιακού πληθυσμού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ως προς την αποτελεσματικότητά τους, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι όταν η μαθησιακή διαδικασία είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών ή όταν εφαρμόζονται εξειδικευμένα προγράμματα παράλληλα με το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης, είναι δυνατή η στοχευμένη αντιμετώπιση. Παρόλα αυτά όμως, η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής πιστεύουν ότι δεν είναι οργανωμένα σωστά, ενώ αμφισβητούν και τους εκπαιδευτικούς της ένταξης, καθώς δεν υπάρχει από κοινού σχεδιασμός για τους στόχους και τις διδακτικές παρεμβάσεις (Μπιλανάκη και Τραγούλια, 2010). Η έρευνα των Βασιλείου Χαριτάκη (2015), από την άλλη υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης δεν γνωρίζουν ικανοποιητικά τη νομοθεσία που διέπει την λειτουργία του τμήματος ένταξης, αποδεικνύεται ότι δεν γνωρίζουν πώς θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ικανοποιητικά το τμήμα ένταξης μέσα στη

γενική τάξη και παρουσιάζουν δυσκολίες στην οργάνωση όσο αφορά στην ένταξη των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Παρόλα αυτά νιώθουν ότι μπορούν να διαφοροποιήσουν το μάθημά τους και το υλικό, αλλά και τις δραστηριότητες και ότι θα ήταν διατεθειμένοι να συνεργαστούν με άλλους εκπαιδευτικούς για να βοηθήσουν στην ένταξη των μαθητών.

Αξίζει να αναφερθεί πως οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης, όσο αφορά την συνεκπαίδευση, θέτουν ως μεγάλο πρόβλημα την έλλειψη χρόνου για τη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος, την έλλειψη διάθεσης για συνεργασία αλλά και την απουσία κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού με εποπτικά μέσα και εκπαιδευτικά προγράμματα (Γενά, 2001· Δαβλάντη, 2019).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον Καναδά και εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα εμπόδια στην ένταξη σε επίπεδο σχολείου και τάξης και τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχει υποστήριξη για την ένταξη στα σχολεία τους, αναδείχθηκε ως πρωταρχική ανάγκη η συνεργασία των Υπουργείων Παιδείας, σχολείων αλλά και Πανεπιστημίων με σκοπό η παρεχόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να προσφέρει τα εχέγγυα για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανταπεξέλθουν και να είναι αποτελεσματικότεροι (Woodcock & Woolfson, 2019). Τα ευρήματα αυτής της έρευνας επιβεβαιώνονται όπως αποδεικνύεται και παρακάτω και στην έρευνά μας, καθώς και στην έρευνα των Kamenoroulou & Dukra οι οποίοι μελέτησαν την ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα του Μπουτάν και προτείνουν συμπληρωματικά παρουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού και την παροχή εξοπλισμού σε συνδυασμό με την απαλλαγή από γραφειοκρατικές εργασίες ώστε να βελτιστοποιείται η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Kamenoroulou & Dukra, 2018).

#### **4. Μεθοδολογία της έρευνας**

##### **4.1 Σκοπός, στόχοι, ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Λασιθίου, σχετικά με τα τμήματα ένταξης και την αποτελεσματικότητά τους. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, αν είναι σε θέση να διδάξουν σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάτω από τις υπάρχουσες συνθήκες,

αν διαθέτουν την απαιτούμενη γνώση για να το κάνουν, και ποια είναι η γνώμη τους για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Με βάση τα παραπάνω και το ερωτηματολόγιο που συντάχθηκε, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

1. Είναι θετικές οι στάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα ΤΕ;
2. Στο Νομό Λασιθίου υπάρχει κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
3. Ποιες προτάσεις κάνουν οι εκπαιδευτικοί του Νομού Λασιθίου για αλλαγές στη λειτουργία των ΤΕ, ώστε να είναι πιο αποτελεσματική η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
4. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από την ηλικία, το φύλο, την υπηρετηση στη γενική ή ειδική αγωγή, την εκπαίδευση που έχουν λάβει;

#### **4.2 Πρωτοτυπία της έρευνας**

Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι, ενώ έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που προσπαθούν να διερευνήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα τμήματα ένταξης, οι περισσότερες είναι ποιοτικές (Fyssa et al., 2014), και οι περισσότερες εξ αυτών μάλιστα έχουν πραγματοποιηθεί σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών και δεν έχουν προχωρήσει περαιτέρω, σε ποσοτικές και πιο ενδεδειγμένες διαδικασίες, με σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ελευθεριάδου, 2015). Οι πιο σύγχρονες έρευνες από την άλλη σταματούν πριν την περίοδο covid-19 και στην φάση της μετάβασης της λειτουργίας του τμήματος ένταξης, από την ξεχωριστή αίθουσα στη δυνατότητα για λειτουργία μέσα στη γενική τάξη (Βασιλείου & Χαριτάκη, 2015). Καθώς αυτή η εξέλιξη είναι αρκετά σύγχρονη και καινοτόμα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ίσως να έχουν τροποποιηθεί, ειδικά αν έχει εφαρμοστεί αυτή η διαδικασία.

#### **4.3 Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας**

Η διαδικασία της εκτέλεσης της έρευνας ξεκίνησε με τον προσδιορισμό των ερευνητικών ερωτημάτων και την εύρεση της κατάλληλης βιβλιογραφίας. Εν συνεχεία, επιλέχθηκε το καταλληλότερο για την έρευνά μας ερωτηματολόγιο, για τα προς διερεύνηση ζητούμενα. Καθώς οι περισσότερες έρευνες που είχαν παρόμοιο θέμα προς διερεύνηση διεξήγαγαν ποιοτική

έρευνα με τη μορφή συνέντευξης, ήταν αρκετά δύσκολο να βρεθεί ένα σταθμισμένο ερωτηματολόγιο. Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας βρέθηκε η STATIC (Scale of Teachers' Attitudes toward Inclusive Classrooms), η οποία διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η κλίμακα χρησιμοποιήθηκε μεταφρασμένη από την έρευνα της Πατσίδου (2010).

Μετά τις απαιτούμενες διορθώσεις που αφορούσαν κυρίως τεχνικά ζητήματα, η φόρμα μετατράπηκε σε google forms και προστέθηκαν σε αυτή τα δημογραφικά στοιχεία και μια ερώτηση ανοιχτής απάντησης που αφορούσε τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε ηλεκτρονικά σε σχολεία του Νομού Λασιθίου και σε προσωπικούς λογαριασμούς συναδέλφων δασκάλων στον Νομό Λασιθίου. Η έρευνα διεξήχθη κατά την περίοδο 15 Σεπτεμβρίου μέχρι 20 Οκτωβρίου 2022 και η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το ελεύθερο ανοιχτό στατιστικό λογισμικό pspp με την εφαρμογή περιγραφικής στατιστικής.

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου, η οποία αφορούσε τη γνώμη των εκπαιδευτικών για τις αλλαγές που θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν στην παρεχόμενη εκπαίδευση, επεξεργάστηκε ποιοτικά και οι απαντήσεις οργανώθηκαν ανάλογα με το περιεχόμενό τους.

#### **4.4 Μέσα συλλογής δεδομένων**

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων (ποσοτικών και ποιοτικών). Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιέχει ερωτήσεις για να εξαχθούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματός μας. Το δεύτερο μέρος είναι η κλίμακα STATIC (Scale of Teachers' Attitudes toward Inclusive Classrooms). Η κλίμακα κατασκευάστηκε το 1997 από τον Cohran με σκοπό την αξιολόγηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών προς την συνεκπαίδευση. Στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιήθηκε από την Πατσίδου (2010) στη διδακτορική της διατριβή και αφορούσε τον θεσμό της παράλληλης στήριξης και την συνεκπαίδευση. Για τον λόγο αυτό, κάποιες προτάσεις προσαρμόστηκαν, ώστε να εξετάζουν την περίπτωση των τμημάτων ένταξης.

Η κλίμακα αποτελείται από 20 δηλώσεις. Οι απαντήσεις έχουν τη μορφή κλίμακας Likert 5 βαθμών (Πάρα πολύ = 5, Πολύ = 4, Αρκετά = 3, Λίγο = 2

και Καθόλου = 1). Η κλίμακα Static εξετάζει τους 4 παράγοντες που περιγράφουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών

1. Προσωπική τοποθέτηση ως προς την εκπαίδευση σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ερωτήσεις 1.1-1.5)
2. Εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτική διαδικασία (2.1-2.4)
3. Επαγγελματική επάρκεια (3.1-3.5)
4. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα (4.1-4.7)

Τέλος, το τρίτο μέρος αποτελείται από μία ερώτηση ελεύθερης απάντησης, στην οποία ζητείται η γνώμη των εκπαιδευτικών για τις αλλαγές που θα μπορούσαν να βελτιώσουν την παρεχόμενη εκπαίδευση στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Καθώς είναι μια ερώτηση ανοιχτού τύπου, κάθε εκπαιδευτικός αναφέρει την άποψή του και τα δεδομένα θα επεξεργάζονται ποιοτικά.

#### **4.5 Δείγμα**

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προσχολικής αγωγής και δημοτικής εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται κατά την τρέχουσα περίοδο στον νομό Λασιθίου. Η μέθοδος δειγματοληψίας είναι αυτή της σκοπιμότητας ομοιογένειας. Ο ερευνητής ο ίδιος επέλεξε το δείγμα του, καθώς οι πηγές ήταν περιορισμένες, και τα κοινά χαρακτηριστικά όλων είναι ότι αφενός εργάζονται στην πρωτοβάθμια προσχολική και δημοτική εκπαίδευση και αφετέρου δραστηριοποιούνται στην περιοχή του νομού Λασιθίου. Το δείγμα της έρευνας μας αποτελείται από 60 εκπαιδευτικούς, 25 άνδρες και 34 γυναίκες, ενώ υπήρχε και μία απάντηση που δεν δήλωσε το ακριβές φύλο.

#### **4.6 Αξιοπιστία**

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 60 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λασιθίου. Οι 20 δηλώσεις του ερωτηματολογίου έδωσαν χρήσιμα συμπεράσματα σε σχέση με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης.

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου μετρήθηκε με τον δείκτη  $\alpha$  του Cronbach και έδωσε τιμή 0,73. Καθώς το δείγμα είναι αρκετά μικρό, θεωρείται μια αρκετά αξιόπιστη τιμή, με δεδομένες και τις αλλαγές που έγιναν στο ερωτηματολόγιο για τις ανάγκες της εργασίας.

Για τον έλεγχο αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε και η παραγοντική ανάλυση. Με τον έλεγχο κυρίων συνιστωσών ελέγχθηκε η μονοδιαστατικότητα των υποκλιμάκων και επιβεβαιώθηκε η μονοδιαστατικότητα των υποκλιμάκων.

#### **4.7 Περιορισμοί στην έρευνα**

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συγκεκριμένης γεωγραφικά περιοχής. Επιπλέον, ο αριθμός του δείγματος θεωρείται μικρός και δεν υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη γενική και στην ειδική εκπαίδευση, με τους πρώτους να είναι αρκετά περισσότεροι από τους δεύτερους. Γι' αυτό τον λόγο δεν είναι δυνατή και η γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον περιορισμός είναι αυτός του χρόνου, για την συγκέντρωση μεγαλύτερου αριθμού απαντήσεων. Τέλος, όσο αφορά στη βιβλιογραφία, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο προς εξέταση θέμα είναι οι περισσότερες ποιοτικές. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η σύγκριση των αποτελεσμάτων της δικής μας έρευνας με τις προϋπάρχουσες.

### **5. Αποτελέσματα έρευνας**

#### **5.1 Η θέση των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης.**

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα τέθηκε το ζήτημα της στάσης των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης. Από τη μελέτη της κλίμακας STATIC διαφαίνεται μια γενικότερα θετική στάση απέναντι στη λειτουργία των τμημάτων ένταξης. Παρόμοιες έρευνες που αφορούν την άποψη των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης και της συνεκπαίδευσης των παιδιών μέσα στις τάξεις έδειξαν παρόμοια ευρήματα. Η έρευνα των Koutrouba, Vamvakari και Theodoropoulos (2008) επιβεβαιώνει την θετική στάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην ένταξη, παρά τα εμπόδια που τίθενται. Και η παλιότερη έρευνα των Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni & Spandagou (2006), έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με το γεγονός ότι τα τμήματα ένταξης είναι απαραίτητα και μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από την άλλη, η έρευνα των Fyssa et al. (2014) έδειξε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρησιμότητα των τμημάτων ένταξης είναι αντικρουόμενες και ότι υπάρχει ανάγκη για αλλαγή και διαφοροποίηση με έμφαση στην συμπεριληπτική εκπαίδευση στο πλαίσιο της τάξης. Από τις τελευταίες έρευνες που δημοσιεύτηκαν για τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η έρευνα των Sarri et al. (2018), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός τους ήταν θετικά προσκείμενοι προς την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τη συμπερίληψή τους μέσα στη γενική τάξη, αν και υπήρχαν, όπως σημειώνουν διαφορές που σχετίζονταν με κάποιους δημογραφικούς παράγοντες. Παρόμοια ευρήματα έδωσε και η έρευνα των Pappas, Papoutsis και Drigas (2018).

Μελετώντας ενδελεχέστερα τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην κλίμακα STATIC διαπιστώνεται ότι η πιο ισχυρή συμφωνία παρατηρείται στην απάντηση της ερώτησης «Η ειδική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα έπρεπε να θεωρείται απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς». Αυτή η άποψη ενισχύεται και από την απάντηση που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στην τελευταία ερώτηση ανοιχτού τύπου σχετικά με τις προτάσεις τους για τη βελτίωση των τμημάτων ένταξης, όπως και από την ερώτηση της κλίμακας «Έχω εμπιστοσύνη στις ικανότητές μου να διδάξω παιδιά με ειδικές ανάγκες», η οποία σημείωσε απαντήσεις κοντά στο «Αρκετά» και «Πολύ», αλλά είχε σχετικά μεγάλη τυπική απόκλιση. Οι περισσότεροι απάντησαν είτε αποκλειστικά είτε μεταξύ άλλων ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση, για να μπορούν να αντεπεξέλθουν κατάλληλα όταν καλούνται να διδάξουν σε μαθητές με ΕΕΑ, και πιθανόν να μην έχουν αυτοπεποίθηση να διδάξουν σε μικτή τάξη, γιατί δεν έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα κατά τη φοίτησή τους στη σχολή.

Η ανάγκη για επιμόρφωση φαίνεται έκδηλη αν παρατηρήσει κανείς τον αυξημένο αριθμό εκπαιδευτικών που εντάχθηκαν στους πίνακες της ειδικής αγωγής και οι οποίοι προέρχονται από τη γενική εκπαίδευση. Τα επιμορφωτικά προγράμματα του ΙΕΠ για τους εκπαιδευτικούς έχουν αναπτύξει θεματικές που σχετίζονται με τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και με πιο διευρυμένες θεματικές, όπως αυτή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε να καλύψουν αυτό το αίτημα των εκπαιδευτικών. Ένα αίτημα που δεν είναι καινούργιο, αν μελετήσουμε και παλιότερες έρευνες των Zoniou-Sideri et al. (2006).

Τέλος, η ερώτηση που ξεχωρίζει για τη μικρή συμφωνία της αλλά και για το χαμηλό ΜΟ απαντήσεων, είναι αυτή που αναφέρεται στην παροχή ή πρόσβαση των κατάλληλων υλικών και εξοπλισμού, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αυτό της έρευνας της Πατσίδου (2010), όπου και εκεί ο παράγοντας εκπαιδευτικό υλικό και

διαδικασίες σημειώνει επίσης τη μικρότερη μέση τιμή και αρκετά μεγάλη τυπική απόκλιση. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ενώ γενικά έχουν θετική στάση για τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης δυσκολεύονται όταν πρόκειται να εφαρμόσουν τεχνικές σε μαθητές με ΕΕΑ, εφόσον δεν διαθέτουν τις κατάλληλες υποδομές.

## **5.2 Συσχετίσεις με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά**

Οι εκπαιδευτικοί του νομού Λασιθίου του δείγματός μας ανήκουν οι περισσότεροι στην πρωτοβάθμια δημοτική εκπαίδευση. Επιπλέον, 19 από τους 60 έχουν μεταπτυχιακό τίτλο που τους παρέχει ειδικευση στην ειδική αγωγή, ενώ οι 10 μόλις είναι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και οι υπόλοιποι 50 εργάζονται στη γενική εκπαίδευση. Αν και τα αποτελέσματα των συσχετίσεων των παραγόντων του ερωτηματολογίου με τη δομή υπηρετήσης δεν έδωσαν γενικεύσιμα αποτελέσματα, εν τούτοις αξίζει να γίνει αναφορά στο γεγονός ότι η προσωπική άποψη των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης παρουσιάζει κοντινούς μέσους όρους. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής έχουν παρόμοια θετική άποψη για τη λειτουργία των ΤΕ. Επίσης, συμφωνούν με λιγότερο θετική άποψη όσο αφορά στον παράγοντα εκπαιδευτικό υλικό και διαδικασίες και στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα από τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης. Εκεί που είναι εμφανής η διαφορά στις απόψεις είναι σε σχέση με την επαγγελματική επάρκεια, στοιχείο που είναι λογικό, καθώς οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα για να διδάξουν σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πιθανόν να διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις για να εφαρμόσουν τεχνικές σε τάξεις που περιλαμβάνουν και τις δύο ομάδες μαθητών. Η κατάσταση αυτή ενισχύεται από την ανάλυση άπονα ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους παράγοντες της κλίμακας. Εδώ τα αποτελέσματα μπορούν να γενικευτούν και αποδίδουν λογικά την κατάσταση που υπάρχει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν εξειδικευτεί στην ειδική αγωγή είτε μέσα από μεταπτυχιακούς-διδακτορικούς τίτλους, είτε μέσα από το βασικό τους πτυχίο έχουν μεγαλύτερη συμφωνία στις απαντήσεις τους και περισσότερο θετική στάση απέναντι στη λειτουργία των τμημάτων ένταξης σε σχέση με όλους τους παράγοντες.

Η συσχέτιση με έλεγχο άπονα ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας και τους παράγοντες έδωσε ένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Αποδεικνύεται ότι οι νεότεροι εργασιακά συνάδελφοι, οι οποίοι είναι και περισσότεροι, νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση να διδάξουν σε μαθητές με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες και να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους. Πιθανόν αυτό να συνάδει και με το είδος και το περιεχόμενο των σπουδών που έχουν λάβει, αν αναλογιστεί κανείς ότι τα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημίων έχουν αναβαθμιστεί και εμπλουτιστεί, περιλαμβάνοντας μαθήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με αυτό της Πατσίδου (2010), η οποία διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη εμπειρία είχαν και λιγότερο θετική στάση στην συνεκπαίδευση και την ένταξη, ενώ συμφωνεί με τα ευρήματα των Sarrí και συνεργατών του (2018) ότι οι νεότεροι σε χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετική άποψη για τη συνεκπαίδευση.

Γενικά οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής της έρευνάς μας αποδεικνύονται πιο θετικοί ως προς τα τμήματα ένταξης αλλά και τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τάξη από ότι οι δάσκαλοι με άλλες σπουδές. Αυτή η θετική στάση θα μπορούσε να είναι αποτέλεσμα του ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα, για να αντιμετωπίσουν τέτοιες καταστάσεις.

### **5.3 Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών**

Οι προτάσεις που κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των τμημάτων ένταξης συνοψίζονται σε 4 πυλώνες επιμόρφωση-συνεκπαίδευση-κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό και υλικοτεχνική υποδομή.

Η επιμόρφωση είναι από τη μια ένα πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών, αλλά αποτελεί και ανάγκη στη σύγχρονη κοινωνία της εξέλιξης. Από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα έχει επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί είναι τα πρόσωπα – κλειδιά για την αναβάθμιση ή την υποβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς είναι εκείνοι που θα εφαρμόσουν ή θα διευκολύνουν την εφαρμογή. Η επιμόρφωση και η ευαισθητοποίηση, κάνει τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν ικανοί να διδάξουν σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, θα πρέπει να έχουν στα χέρια τους τα κατάλληλα εφόδια και να γνωρίζουν μέσω της επιμόρφωσης πώς να τα χρησιμοποιήσουν. Φυσικά, εδώ καταλυτικό ρόλο διαδραματίζει και το κράτος και οι παροχές που προσφέρει στους εκπαιδευτικούς του (Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014· Σούλης, 2016).

Όσο αφορά στην συνεκπαίδευση μέσα στη γενική τάξη, οι έρευνες δείχνουν μια διάσταση απόψεων ως προς τη συνεκπαίδευση στη γενική τάξη των

παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αν και είναι θετικοί σε αυτό όταν πρόκειται για ήπιες δυσκολίες, όπως οι αισθητηριακές ή κινητικές. Για μαθητές με σοβαρές δυσκολίες, όπως ο αυτισμός ή η νοητική αναπηρία προτείνουν ειδικό σχολείο και σε καμία περίπτωση τη γενική τάξη (Avramidis & Norwich, 2002· Bradshaw & Mundia, 2006). Παρόλα αυτά όμως, καθώς ο μαθητικός πληθυσμός γίνεται ακόμα πιο ετερογενής με την πάροδο του χρόνου, η επιστήμη μπορεί να καλύψει τις ανάγκες με τις νέες ενταξιακές παιδαγωγικές που προτείνει και οι μαθητές μπορούν όλο και περισσότερο να ενταχθούν με διαφοροποίηση μέσα στην μαθησιακή διαδικασία, κρίνεται αναγκαίο να αλλάξει προς τη θετικότητα η στάση των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη και τη συνεκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, Λαμπροπούλου, Παπασταρινίδου, Τσερμίδου & Χριστοπούλου, 2020).

Οι πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς είναι πλέον γεγονός. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας πιστεύουν, όμως, ότι χρειάζονται τώρα υποστήριξη, όπως για παράδειγμα μικρότερες τάξεις, εκπαίδευση, χρόνο προγραμματισμού, υποστήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό και βοήθεια για την προσαρμογή του προγράμματος. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί έχουν επίσης το δικαίωμα να υποστηριχθούν στη δημιουργία προγραμμάτων συνεργασίας και χωρίς αποκλεισμούς. Όταν γίνει πλήρως κατανοητή η πολυπλοκότητα της παροχής εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς για όλους τους μαθητές, τόσο πιο πιθανό είναι να εξυπηρετηθούν αποτελεσματικότερα όλοι οι μαθητές.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών μας καταδεικνύουν την ανάγκη συνεργασίας ανάμεσα σε Υπουργείο Παιδείας, σχολεία και πανεπιστήμια, τα οποία πρέπει να συνεργαστούν για να κατανοήσουν και να βελτιώσουν τη συνεκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Παρόμοια στοιχεία παρουσιάζουν και οι έρευνες των Kamenopoulou & Dukra (2018) και Woodcock & Woolfson (2019). Οι κύριες ανησυχίες αλλά και οι προτάσεις που κάνουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτές τις έρευνες αφορούν στο ανθρώπινο δυναμικό και την ενίσχυση των σχολείων με το κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό, στην υποστήριξη από πλευράς ηγεσίας τόσο των σχολείων, αλλά και των Υπουργείων για βελτίωση των εργασιακών συνθηκών με ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής, της επιμόρφωσης αλλά και των κινήτρων για την εφαρμογή της ενταξιακής πολιτικής.

## **6. Συμπεράσματα**

Η εργασία αυτή προσπάθησε να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λασιθίου, σχετικά με την λειτουργία

των τμημάτων ένταξης. Τα αποτελέσματα θεωρούνται ενθαρρυντικά όσο αφορά στην στάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά ανέδειξε και τις ανάγκες και τα εμπόδια που προκύπτουν στην πράξη. Πάγιο αίτημα είναι αυτό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της στήριξης από το κράτος, ώστε η παρεχόμενη εκπαίδευση να είναι ποιοτική και αποδοτική και να επιτύχει τον στόχο της. Στο μέλλον θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια πιο εκτεταμένη έρευνα που να αφορά το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η έρευνα θα μπορούσε να εφαρμοστεί τμηματικά και ξεχωριστά στους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, ώστε να ελεγχθεί η στάση των δύο ειδικοτήτων απέναντι στη λειτουργία των τμημάτων ένταξης και πιο συγκεκριμένα στη συνεκπαίδευση και τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη, ειδικά μετά και την αλλαγή στη νομοθεσία. Η έρευνα θα μπορούσε να ενισχυθεί με ένα νέο ερωτηματολόγιο με ποσοτικά χαρακτηριστικά που να διερευνά επακριβώς τόσο τα εμπόδια προς αυτή την κατεύθυνση, αλλά και τις προτάσεις τους για επιτυχή εφαρμογή.

## 7. Βιβλιογραφία

- Armstrong, D. Armstrong, A-C. & Spandagou, I (2011). *Inclusion: by choice or by chance?. International Journal of Inclusive Education*, 15:1, 29-39, DOI: [10.1080/13603116.2010.496192](https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192)
- 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.
- Βασιλείου, Ε., & Χαριτάκη, Γ. (2015). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Γενικής Τάξης για την ένταξη μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Ανάγκες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 236-248.
- Bradshaw, L. & Mundia, L. (2006). Attitudes to and concerns about inclusive education: Bruneian in service and preservice teachers. *International Journal of Special Education*, 21 (1), 35-41.
- Γενά, Α. (2001). Προγράμματα ένταξης παιδιών με αυτισμό στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη δημοτικού βάσει κανονιστικών δεδομένων. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 8(2), 221-248.
- Γκάκου, Α., & Γκάκου, Β. (2018). Ανάγκες εκπαιδευτικών του Τμήματος Ένταξης (ΤΕ) σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 173-182.

- Δαβλάντη, Γ. (2019). Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεκπαίδευση. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης. Η κριτική εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ελευθεριάδου, Ρ. (2015). Τμήματα Ένταξης, Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Ψυχολογίας. Θεσσαλονίκη.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2009). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education - Recommendations for Policy Makers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: Reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237.
- Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: Strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10(02-03), 279-291.
- 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.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Λ. & Χριστοπούλου, Α. (2020). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική & Ένταξιακή εκπαίδευση: θεωρητικές επισημάνσεις, προβληματισμοί και προοπτικές. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης* 2020, (6), 61-76. <https://dx.doi.org/10.12681/dial.25546>
- Glazzard, J. (2011). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants. *Support for Learning*, 26 (2), 56-63.
- Kamenopoulou, L., & Dukpa, D. (2018). Karma and human rights: Bhutanese teachers' perspectives on inclusion and disability. *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 323-338.
- 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.
- Μπιλανάκη, Ε. & Τραγούλια, Ε. (2010). Οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών της τυπικής τάξης για τον ρόλο του Τμήματος Ένταξης και

- για τον δικό τους ρόλο στην ένταξη παιδιών με ιδιαιτερότητες στο Δημοτικό σχολείο. Στο Παπάνης, Ε. & Γιαβρίμης, Π.Ε> (επιμ) *Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή: Τόμος Πρακτικών Διεθνούς Συνεδρίου* σ. 2-13-93. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Πρόγραμμα Συμβουλευτικής και Μεθοδολογίας Ψυχολογικής Έρευνας.
- Nishimura, T. S., & Busse, R. T. (2016). Content Validation of the Scale of Teachers' Attitudes towards Inclusive Classrooms (STATIC). *International Journal of Special Education*, 31(2), n2
- N.3699/2008, ΦΕΚ 199/Α'2- 10-2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο.
- N.4368/2016, ΦΕΚ 21/ Α'21-2-2016. *Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο.
- N.4823/2021, ΦΕΚ 136/Α'03-08-2021. *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό τυπογραφείο.
- Pappas, M. A., Papoutsis, C., & Drigas, A. S. (2018). Policies, practices, and attitudes toward inclusive education: The case of Greece. *Social sciences*, 7(6), 90.
- Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη. Ελλάδα.
- Sarris, D., Riga, P. & Zaragas, H.. (2018). School teachers' attitudes toward inclusive education in Greece. *European Journal of Special Education Research*.
- Σούλης, Γ. (2016). Εκπαίδευση και άτομα με αναπηρία. Στο Χατζηπέτρου, Α. (επιμ). *Σχεδιασμός πολιτικής σε θέματα αναπηρίας: Εγχειρίδιο εκπαιδευόμενου* (σ. 189-225). Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.
- Stavroussi, P., Didaskalou, E. & Green, J.G. (2020). Are Teachers' Democratic Beliefs about Classroom Life Associated with Their Perceptions of Inclusive Education? *International Journal of Disability, Development of Education*, DOI: 10.1080/1034912X.2020.1716961
- Συμεωνίδου, Σ., & Φτιάκα, Ε. (2012). *Τι πραγματικά πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες; Διλήμματα για την ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ένταξη*. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική*

προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης (σ. 275-293). Αθήνα: Πεδίο.

- Τζιβινίκου, Σ. & Κουτσοκώστα, Β. (2010). Η αποτίμηση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης και η ανάδυση των χαρακτηριστικών που απαρτίζουν τη φυσιογνωμία του. Στο Παπάνης, Ε. & Γιαβρλίμης, Π.Ε. (επιμ) *Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή: Τόμος Πρακτικών Διεθνούς Συνεδρίου* σ88-93. Πανεπιστήμιου Αιγαίου: Πρόγραμμα Συμβουλευτικής και Μεθοδολογίας Ψυχολογικής Έρευνας.
- Tsakiridou, H. & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special education needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.
- Υπουργική Απόφαση (27922/Γ6/2007). *Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων. Α) Του εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης), και σε προγράμματα ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη και παροχή διδασκαλίας στο σπίτι). Β) Του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού, που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* ΦΕΚ 449/τ. Β'/03-04-2007.
- Woodcock, S. & Woolfson, L. M. (2019). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. *International Journal of Educational Research*, 93, 232-242.