

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής (τμημάτων Ένταξης και Παράλληλης Στήριξης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) ως προς τη Συνεκπαίδευση

Αναστασία Αλευριάδου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Ελλάδα
Σοφία Σολομωνίδου, Ειδική Παιδαγωγός, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Ελλάδα

Περίληψη: Η συμπεριληπτική εκπαίδευση (συνεκπαίδευση) αποτελεί μια σύγχρονη πολιτική τακτική, η οποία κερδίζει έδαφος σε πολλές χώρες ανά τον κόσμο. Για το λόγο αυτό οι έρευνες και οι εκπαιδευτικές προσπάθειες προσανατολίζονται προς την εφαρμογή, της τόσο στο χώρο της Πρωτοβάθμιας, όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η Ελλάδα ακολουθεί με αργούς ρυθμούς τις διεθνείς αυτές εκπαιδευτικές τάσεις, στην προσπάθειά της να παράσχει εκπαίδευση και σε κατηγορίες ατόμων, που παραδοσιακά αποκλείονταν από το θεσμό και να κατοχυρώσει την ισότητα της πρόσβασης και τη δικαιοσύνη της παροχής για όλα ανεξαιρέτως τα άτομα. Το παρόν άρθρο διερευνά απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, όσον αφορά τα τμήματα ένταξης (εφεξής Τ.Ε.) και την παράλληλη στήριξη (εφεξής Π.Σ.), δύο από τις μορφές που μπορεί να έχει η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η μεθοδολογία που ακολουθείται για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι η χρήση ερωτηματολογίων όπου εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καλούνται να συγκρίνουν τα δύο πλαίσια συνεκπαίδευσης, (Τ.Ε. και Π.Σ.) ανάλογα με το βαθμό αναπηρίας του παιδιού. Καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, ακολουθώντας τα διεθνή ρεύματα, ενδιαφέρονται για την ίση πρόσβαση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες. Και τα δύο πλαίσια εμφανίζονται εξίσου σημαντικά και αποτελεσματικά όσον αφορά την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.

Λέξεις-Κλειδιά: συμπερίληψη, εκπαίδευση, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Τμήματα Ένταξης, Παράλληλη Στήριξη, άτομα με αναπηρίες, Ελλάδα

Εισαγωγή

Η ιστορία της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες έχει

περάσει διάφορα στάδια αλλαγών με βάση την κουλτούρα κάθε εποχής. Έτσι, κατά τα τέλη του δέκατου ένατου αιώνα και τις αρχές του εικοστού, η περιθωριοποίηση και ο στιγματισμός των ατόμων με ειδικές ανάγκες ήταν η κυρίαρχη τάση αντιμετώπισης των ατόμων αυτών (Tomlinson, 1982). Κατά τη δεκαετία του '60 κυριαρχεί το ιατρικό μοντέλο που κατηγοριοποιεί τα άτομα με αναπηρία, με βάση την ανεπάρκεια ή τη δυσλειτουργία. Το μοντέλο αυτό οδήγησε στην περιθωριοποίηση και τον ιδρυματισμό των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την κοινωνική απόρριψή τους, την παροχή ξεχωριστής εκπαίδευσης και το φυσικό αποκλεισμό τους από την κοινωνία με αποτέλεσμα την έλλειψη δυνατότητας εύρεσης εργασίας (Biklen, 1988).

Αρχικά, στις Η.Π.Α. το 1960 και μετέπειτα και σε άλλες χώρες, διατυπώθηκε έντονη κριτική από επιστήμονες του κλάδου της ειδικής αγωγής για την παρεχόμενη διακριτή εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Dunn, 1968). Έτσι, αμφισβητήθηκε η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, που ακολουθούσαν τον διαχωρισμό της γενικής από την ειδική αγωγή και τονίστηκε η αναγκαιότητα της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Στέφα, 2000). Κατά τις δεκαετίες του 1970 και 1980, η ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα συνηθισμένα (γενικά) σχολεία κατοχυρώνεται νομοθετικά. Στόχος είναι, σύμφωνα με την αρχή της ομαλοποίησης, τα άτομα με αναπηρία, να τοποθετούνται στο βαθμό που είναι δυνατόν, με τους συνομηλικούς τους στην ίδια τάξη, ώστε να αρχίζει πιο ομαλά η ένταξή τους αρχικά στο σχολείο και αργότερα στην κοινωνία. Το μοντέλο της ένταξης προϋπέθετε το σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων με βασικό κριτήριο τα διαφορετικά χαρακτηριστικά κάθε παιδιού (Σούλης, 2002). Η αναποτελεσματικότητα του θεσμού της ένταξης οδήγησε στη σχηματοποίηση μιας νέας τάσης, της συνεκπαίδευσης (inclusive education).

Οι εκφραστές της συνεκπαίδευσης (Stainback & Stainback, 1994) θεωρούν πως η ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση πρέπει να καταργηθεί και όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να διδάσκονται στη γενική εκπαίδευση. Σκοπός της συνεκπαίδευσης δεν είναι να εξαλείψει τις διαφορές

μεταξύ των μαθητών, αλλά να τους καταστήσει ικανούς να ανήκουν σε μια εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία θα τους αξιολογεί, θα τους ισχυροποιεί και θα αξιοποιεί τις δυνατότητες και τις ικανότητές τους παράλληλα (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2016).

Σύμφωνα με την Διακήρυξη από το Παγκόσμιο Συνέδριο για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, που έγινε στην Σαλαμάνκα της Ισπανίας κάθε παιδί έχει το βασικό δικαίωμα για εκπαίδευση ενώ η πολιτική της συνεκπαίδευσης στα σχολεία είναι η πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση κατά του διαχωρισμού και του αποκλεισμού των παιδιών με ειδικές ανάγκες από τις συνηθισμένες διαδικασίες εκπαίδευσης (UNESCO, 1994).

Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα αρχίζει να γίνεται λόγος για τη σχολική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο μετά τη μεταπολίτευση. Στο Σύνταγμα του 1974 και στο άρθρο 16 αναφέρεται ότι και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες «δικαιούνται δωρεάν παιδείας, καθ' όλας τας βαθμίδας αυτής, εις τα κρατικά εκπαιδευτήρια». Η προετοιμασία για την υλοποίηση του θεσμού της σχολικής ένταξης περιλάμβανε ενέργειες που ξεκίνησαν με το Ν. 1143 / 1981 «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων». Όμως, ο νόμος κατηγοριοποιούσε τους μαθητές σε φυσιολογικούς και αποκλίνοντες εκ του φυσιολογικού, με αποτέλεσμα να έχει δεχθεί πολλές επικρίσεις (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000).

Με το Ν. 1566 /1986 καταργήθηκε ο διαχωρισμός ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες και γίνονταν αναφορές στη συστέγαση των ειδικών και των γενικών σχολείων, στη θεσμοθέτηση του προγράμματος της ειδικής τάξης, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, στη λειτουργία υποστηρικτικών υπηρεσιών με την πρόσληψη από το ΥΠΕΠΘ σχολικών ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, λογοθεραπευτών και άλλων ειδικών, καθώς και στην πειραματική εφαρμογή της πλήρους σχολικής ένταξης. Ο Ν. 1566 χαρακτηρίζει τα μέχρι τότε γνωστά ως «αποκλίνοντα του φυσιολογικού άτομα» ως άτομα με ειδικές ανάγκες και ενθαρρύνει την ένταξή τους στο γενικό σχολείο. Ωστόσο, αναγνωρίζει την ένταξη ως σκοπό της ειδικής και όχι και της γενικής αγωγής και δεν προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να εφαρμοστεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα (Πολυχρονοπούλου, 1999). Στις ειδικές τάξεις υπήρξαν σοβαρές ελλείψεις σε υποστηρικτικές δομές και παροχές (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2005) που οδήγησαν πολλούς μαθητές, ακόμα και χωρίς σοβαρές ειδικές ανάγκες, στα ειδικά σχολεία τα οποία αντιμετώπιζαν προβλήματα όπως ελλείψεις σε ειδικευμένο προσωπικό, υπηρεσίες και προγράμματα (Λαμπροπούλου, 1997).

Το 1988 ψηφίστηκαν δύο νέοι Νόμοι: ο Ν. 1771, ο οποίος αναφερόταν στο σύστημα εισαγωγής των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και ο Νόμος 1824, ο οποίος θεσμοθετούσε την ενισχυτική διδασκαλία για τους μαθητές που παρουσίαζαν δυσκολίες μάθησης. Το 2000 ψηφίστηκε ο Ν. 2817/2000, ο οποίος προωθεί την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (Kalyva et al., 2007) και θεσμοθετεί τη λειτουργία των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ).

Ο Ν.2817/2000 μετονομάζει τις Ειδικές Τάξεις σε Τμήματα Ένταξης. Ιδρύονται επιπλέον νέα Τμήματα Ένταξης χωρίς να υπάρξει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης, ούτε σχεδιασμός νέων καινοτόμων αναλυτικών προγραμμάτων καθώς επίσης δεν διασφαλίζεται το αυτονόητο: η δημιουργία κατάλληλων διαμορφωμένων χώρων. Αργότερα με το Π.Δ. 1319/τ.Γ/10.10.2002 παρέχεται η δυνατότητα στον ειδικό παιδαγωγό να υποστηρίζει τον μαθητή με αναπηρία στο πλαίσιο της γενικής τάξης και για πρώτη φορά αναφέρεται η από κοινού συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών με στόχο τη λειτουργία συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (Σούλης, 2008).

Ο τελευταίος Ν. 3699 /2008 (αρ. 2) που αφορά την οργάνωση και τους στόχους της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αναφέρεται στην αντίστοιχη, προς τις δυνατότητές των μαθητών, ένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα καθώς και στην αλληλοαποδοχή, στην αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη. Όλα αυτά έχουν ως στόχο τη διασφάλιση της πλήρους προσβασιμότητας των μαθητών με αναπηρία, των εκπαιδευτικών ή/και γονέων και κηδεμόνων αυτών, σε όλες τις κοινωνικές υποδομές και υπηρεσίες (Alevriadiou & Lang, 2011; Αλευριάδου, Γκιαούρη & Παυλίδου, 2016).

Απόψεις Εκπαιδευτικών Για τη Συνεκπαίδευση

Η παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης, έχει διερευνηθεί ευρέως από την ακαδημαϊκή κοινότητα (Avramidis & Norwich, 2002; Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2005; Hehir & Katzman, 2012).

Κάποιοι ερευνητές τίθενται υπέρ της συνεκπαίδευσης (Giordano & Vanleeuwen, 1997; Ζώνιου-Σιδέρη, 2000; Avramidis & Norwick, 2002; D'Alonzo, Hehir & Katzman, 2012) αλλά αρκετοί κρατούν αρνητική στάση ως προς την εφαρμογή της (Fuchs & Fuchs, 1994; Hornby, 1999; Kauffman, 1999).

Επίσης, έχουν παράλληλα μελετηθεί και οι απόψεις των εκπαιδευτικών προς την συνεκπαίδευση (D'Alonzo, Giordano & Vanleeuwen, 1997; Greenwood & Fraench, 2000; Scruggs & Mastropieri, 2004; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006; Watkins, 2007; Racap & Kaczmarek, 2010). Η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες και η προθυμία τους να αντιμετωπίσουν θετικά και αποτελεσματικά τις ατομικές διαφορές που εμφανίζουν τα παιδιά μέσα στην τάξη επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης (Watkins, 2003; Watkins 2007).

Στον ελλαδικό χώρο, η έρευνα των Ζώνιου-Σιδέρη και Βλάχου (2006) διαπιστώνει πως οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα έχουν αντιφατικές απόψεις σχετικά με την αναπηρία και τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρία. Από τη μια γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συνεκπαίδευση ως μέσο για βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και, ταυτόχρονα, ως μέσο για τον περιορισμό του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης των μαθητών με αναπηρία, αλλά από την άλλη, δεν είναι εφικτή για όλες τις περιπτώσεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες και δεν συμβάλλει στον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες του Αβραμίδη και των συνεργατών του (2002), καθώς και της Κουτρούμπα και των συνεργατών της, ενώ θετικές απόψεις με κάποιες επιφυλάξεις καταγράφηκαν στην έρευνα των Avramidis & Kalyva (2007).

Δεν λείπουν όμως και οι έρευνες που παρουσιάζουν αρνητική τάση στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση όπως αυτή που διεξήχθη από τους Racap & Kaczmarek (2010), που κατέδειξε ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί σε ό,τι αφορά τη συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανάλογα ευρήματα καταγράφηκαν και σε άλλες χώρες όπως στη Σερβία (Kalyva et al., 2007) αλλά και στο Ισραήλ και την Παλαιστίνη – με επιφυλάξεις για συγκεκριμένες μορφές αναπηρίας. (Lifshitz et al., 2004).

Οι στάσεις, λοιπόν, των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση ποικίλλουν, ανάλογα από το είδος της αναπηρίας που παρουσιάζουν οι μαθητές τους, από την προηγούμενη εμπειρία και επαφή τους με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από την επιμόρφωσή τους, από τη θέση και τη βαθμίδα στην οποία υπηρετούν την εκπαίδευση, καθώς και από τη διαθεσιμότητα των πόρων, τη στήριξη που οι ίδιοι δέχονται και τη συνεργασία τους με τους εμπλεκόμενους φορείς (Avramidis & Norwich, 2002).

Ερευνητικός σχεδιασμός

Σκοπός της έρευνας είναι να ερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται σε τμήματα ένταξης ή στην παράλληλη στήριξη, όσο αφορά τη συνεκπαίδευση.

Τα διερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής

• Ποιο είναι το ύψος τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα των δύο μοντέλων συνεκπαίδευσης;

• Εξαρτώνται από την αναπηρία του παιδιού ή όχι;

• Προϋποθέτουν εξοικείωση του ειδικού παιδαγωγού με το αναλυτικό πρόγραμμα;

• Συνηγορούν υπέρ της τροποποίησης του Α.Π. προκειμένου να συνυπάρξουν στην ίδια τάξη μαθητές με και χωρίς αναπηρία;

• Είναι θετικοί στη συνεργασία γενικού και ειδικού παιδαγωγού;

• Πρέπει να επικρατεί η άποψη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε περίπτωση διαφωνίας;

• Πρέπει να βασίζονται στη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών;

Συμμετέχοντες/ουσες

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 119 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που την τρέχουσα χρονιά εργάζονται είτε στην παράλληλη στήριξη είτε σε Τμήματα Ένταξης σε σχολεία της Δυτικής και Κεντρικής Μακεδονίας και πιο συγκεκριμένα σε σχολεία των νομών Φλώρινας, Κοζάνης, Καστοριάς, Γρεβενών και Θεσσαλονίκης. Από αυτό το δείγμα, οι 95 ήταν γυναίκες και οι 24 άντρες. Τα περιγραφικά στοιχεία του αναφέρονται στο πίνακα 1.1.

Πίνακας 1: Δείγμα Έρευνας ανά Τύπο, Χώρο Εργασίας και Φύλο

Περιοχή Εργασίας			Φύλο		Σύνολο
			Άνδρας	Γυναίκα	
Θεσσαλονίκη	Χώρος Εργασίας	Τμήμα Ένταξης	1	18	19
		Παράλληλη Στήριξη	8	27	35
	Σύνολο		9	45	54
Κοζάνη	Χώρος Εργασίας	Τμήμα Ένταξης	2	13	15
		Παράλληλη Στήριξη	1	7	8
	Σύνολο		3	20	23
Φλώρινα	Χώρος Εργασίας	Τμήμα Ένταξης	8	4	12
		Παράλληλη Στήριξη	1	8	9
	Σύνολο		9	12	21
Καστοριά	Χώρος Εργασίας	Τμήμα Ένταξης	2	8	10
		Παράλληλη Στήριξη	0	4	4
	Σύνολο		2	12	14
Γρεβενά	Χώρος Εργασίας	Τμήμα Ένταξης	1	3	4
		Παράλληλη Στήριξη	0	3	3
	Σύνολο		1	6	7
Σύνολο	Χώρος Εργασίας	Τμήμα Ένταξης	14	46	60
		Παράλληλη Στήριξη	10	49	59
	Σύνολο		24	95	119

Πηγή: Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία (Σολομωνίδου, 2014)

Ερευνητικό εργαλείο

Για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δημιουργήθηκε μη σταθμισμένο ερωτηματολόγιο, το οποίο παρατίθεται στο παράρτημα Ι της παρούσας έρευνας. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε πιλοτικά σε 5 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής οι οποίοι και δεν συμμετείχαν στην κύρια έρευνα, οπότε η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου με βάση το συντελεστή εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach στο σύνολο του είναι $\alpha = 0,972$ και υποδεικνύει υψηλή εσωτερική σταθερότητα ανάμεσα στα ερωτήματα. Το ερωτηματολόγιο συμπεριλάμβανε αρχικά μια εισαγωγή στην οποία δίνονταν εξηγήσεις για τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας, ακολουθούν κάποια δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο των ερωτώμενων, ο διαχωρισμός των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικούς Τ.Ε. ή εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στην παράλληλη στήριξη, στα χρόνια υπηρεσίας τους αλλά και στο επίπεδο των σπουδών τους καθώς και στη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης. Στη συνέχεια ακολουθούν 13 ερωτήσεις όπου οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να βαθμολογήσουν τα δύο πλαίσια διδασκαλίας, όσο αφορά την αποτελεσματικότητά τους στις διάφορες αναπηρίες που εμφανίζει το παιδί. Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να διαβάσουν τις ερωτήσεις και να επιλέξουν μία απάντηση ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας τους με κάθε μια από τις δηλώσεις που δίνονταν σε κάθε ερώτηση για κάθε πλαίσιο. Οι απαντήσεις ήταν τύπου Likert με διαβάθμιση από το 1 έως το 5 όπου το 1=Καθόλου, το 2= Λίγο, το 3= Αρκετά, το 4= Πολύ και το 5= Πάρα Πολύ. Η κλίμακα Likert θεωρείται ως ο πιο διαδεδομένος τύπος κλίμακας για τη μέτρηση των στάσεων, πεποιθήσεων και απόψεων μεγάλων ομάδων, γι' αυτό και επιλέχθηκε (Φίλιας, 1998).

Ανάλυση δεδομένων ανά ερώτηση

Αποτελεσματικότητα Πλαισίου Διδασκαλίας για την κάλυψη των στόχων του ΑΠ.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα τμήματα ένταξης είναι πιο αποτελεσματικά για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών με νοητική αναπηρία (48%), ενώ η παράλληλη στήριξη είναι αρκετά πιο ικανοποιητική στην περίπτωση των τυφλών παιδιών (63%), όπως και των κωφών (54%). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να θεωρεί ότι τα Τ.Ε. είναι αρκετά επαρκή για την κάλυψη των στόχων του ΑΠ (36%) ενώ η ΠΣ είναι πολύ ή πάρα πολύ αποτελεσματική για τα παιδιά με κινητικές δυσκολίες (42%). Όσον αφορά τις ήπιες μαθησιακές δυσκολίες η διασπορά των απαντήσεων είναι πολύ μεγαλύτερη χωρίς να διαφαίνεται κάποια κυρίαρχη τάση, αν εξαιρέσει κανείς το γεγονός ότι γενικά φαίνονται ικανοποιημένοι και από τα δύο πλαίσια. Η εικόνα αυτή τείνει υπέρ του ΤΕ όσον αφορά τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού (38,6% υπέρ της Τ.Ε. έναντι 23,5% υπέρ της Π.Σ.). Οι διαθέσεις των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να ερμηνευθούν ως συγκεχυμένες όσον αφορά τα παιδιά με τύφλωση και με κώφωση ή βαρηκοΐα, αφού και οι δύο θεωρούν αρκετά ικανοποιητικό το πλαίσιο των ΤΕ (67% και 69% αντίστοιχα), θεωρούν όμως συνολικά περισσότερο αποτελεσματική τη ΠΣ (84,2% και 83,1% αντίστοιχα). Για τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς θεωρείται ότι και τα δύο πλαίσια είναι αρκετά ικανοποιητικά (83% και 89% αντίστοιχα) και επομένως μπορούν να υπηρετήσουν το εκάστοτε ΑΠ, ενώ αντίθετως η μεγαλύτερη διασπορά και διακύμανση απαντήσεων φαίνεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες, όπου ο ίδιος αριθμός που θεωρεί τα δύο πλαίσια ανεπαρκή (33%) αντιστοιχεί σε ίδιο αριθμό ατόμων που τα θεωρούν επαρκή (34%).

Πλαίσιο Διδασκαλίας και βελτίωση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τον ακαδημαϊκό τομέα

Στην περίπτωση του αυτισμού, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την παράλληλη στήριξη πιο αποτελεσματική στη βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων από ότι τα τμήματα ένταξης (48,6% έναντι 43%), ενώ μια παρόμοια τάση ανιχνεύεται και στην τύφλωση (57,3% έναντι 38,6%) και στη κώφωση (51,2% έναντι 35,2%). Από την άλλη, οι ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών φαίνεται να βελτιώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στα τμήματα ένταξης για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (65,5%). Για τα παιδιά με κινητικές δυσκολίες παρατηρείται ότι υπάρχει μια σχετική τάση ικανοποίησης από τα τμήματα ένταξης (36,1%) με ένα σημαντικό όμως αριθμό εκπαιδευτικών να το θεωρεί λίγο ικανοποιητικό για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων τους (25,2%), ενώ η ΠΣ φαίνεται να συγκεντρώνει περισσότερες θετικές κρίσεις (53,7%). Η διαφοροποίηση αυτή αποδεικνύεται στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 51,888$, $p = 0,000$). Για τις ήπιες μαθησιακές δυσκολίες το σκηνικό φαίνεται να είναι ισορροπημένο ανάμεσα στα δύο πλαίσια στο βαθμό ικανοποίησης (65,4% και 59,8% αντίστοιχα), ενώ τα παιδιά με νοητική αναπηρία φαίνεται ότι κατά τους εκπαιδευτικούς επωφελούνται, τόσο από τα ΤΕ (50,4%), όσο και από την ΠΣ (40,1%), όχι όμως στο μέγιστο βαθμό. Για τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς υπάρχει μια αμφίσημη τάση και για τα δύο πλαίσια καθώς η πλειονότητα εκφράσει τη σχετική ικανοποίησή της (52,1% και 62,3%), υπάρχει όμως ένας σεβαστός αριθμός ατόμων που τα θεωρεί ως λίγο ικανοποιητικά (27,7% και 14,3% αντίστοιχα). Τέλος μεγαλύτερες τιμές ουδέτερων απόψεων φαίνεται να συγκεντρώνουν τα δύο πλαίσια όσον αφορά τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες όπου οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι αρκετά ικανοποιημένοι και από τα δύο πλαίσια σε μεγάλο βαθμό (25,2% και 24,3%) με έναν ικανό αριθμό ατόμων όμως να εκφράζει μικρότερο βαθμό ικανοποίησης (19,3% και 25,2%) και έναν εξίσου ικανό αριθμό να εκφράζει μεγαλύτερη ικανοποίηση (19,3% και 22,7%).

Αποτελεσματικότητα Πλαισίου Διδασκαλίας ως προς την τόνωση αυτοεκτίμησης των παιδιών

Η αυτοεκτίμηση των παιδιών αποτελεί σημαντικό παράγοντα κοινωνικοποίησής τους. Η έρευνα υποδεικνύει ότι σε όλες τις μορφές αναπηρίας υπάρχει μια τάση μεγαλύτερης ανάδειξης της παράλληλης στήριξης ως ικανότερου μηχανισμού τόνωσης της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά όσον αφορά τα δύο πλαίσια για τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες ($\chi^2 = 40,339$, $p = 0,001$), με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού ($\chi^2 = 61,451$, $p = 0,000$), με νοητική αναπηρία ($\chi^2 = 62,019$, $p = 0,000$), με τύφλωση ($\chi^2 = 36,500$, $p = 0,002$), με κώφωση ($\chi^2 = 46,486$, $p = 0,000$), με προβλήματα συμπεριφοράς ($\chi^2 = 45,167$, $p = 0,000$) και με πολλαπλές αναπηρίες ($\chi^2 = 74,422$, $p = 0,000$), αντίστοιχα.

Αποτελεσματικότητα πλαισίου διδασκαλίας ως προς τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων

Η έρευνα υποδεικνύει το επίπεδο εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης όσον αφορά την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Υπάρχει στατιστικώς σημαντική

διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων για τα παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες ($\chi^2 = 28,394$, $p = 0,028$), με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού ($\chi^2 = 26,608$, $p = 0,046$), με νοητική αναπηρία ($\chi^2 = 3,300$, $p = 0,003$), με τύφλωση ($\chi^2 = 30,848$, $p = 0,014$), με κώφωση ($\chi^2 = 28,593$, $p = 0,027$), με προβλήματα συμπεριφοράς ($\chi^2 = 34,961$, $p = 0,004$), και με πολλαπλές αναπηρίες ($\chi^2 = 39,539$, $p = 0,001$). Με μια σχετική ισορροπία τα τμήματα ένταξης φαίνεται να δίνουν ευκαιρίες κοινωνικοποίησης στα παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες (69,7%) και με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (56,3%), σε όλες τις άλλες αναπηρίες όμως κυριαρχεί η παράλληλη στήριξη ως ικανότερος παράγοντας κοινωνικοποίησης.

Αποτελεσματικότητα πλαισίου διδασκαλίας ως προς την προστασία από το στιγματισμό

Για το στιγματισμό, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής φαίνεται να αμφιταλαντεύονται ανάμεσα στα δύο πλαίσια διδασκαλίας καθώς έχουν μια σχετικά θετική στάση απέναντι στην προστασία που αυτά προσφέρουν απέναντι στα παιδιά με οποιοδήποτε είδος αναπηρίας. Υπάρχει μια εντονότερη ικανοποίηση από τα τμήματα ένταξης για τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες (26,8%) ενώ μια ανάλογη τάση υπάρχει για την παράλληλη στήριξη αυτή τη φορά στα παιδιά με τύφλωση (29,4%). Για τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες φαίνεται ότι υπάρχει μια μέση κατάσταση με τους εκπαιδευτικούς να είναι αρκετά ικανοποιημένοι τόσο από την ΠΣ (24,3%) όσο και από τα ΤΕ (29,4%), χωρίς όμως να είναι στο μέγιστο βαθμό, ενώ στις ήπιες μαθησιακές δυσκολίες οι εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν πολύ πιο ουδέτερες απόψεις (20,1% και 39,4%). Η ίδια ουδετερότητα επικρατεί και για τα δύο πλαίσια τόσο για τη νοητική αναπηρία (38,6% και 38,9%), όσο και για τις διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (39,4% και 22,6%) αυτή τη φορά όμως όσον αφορά το πλαίσιο των ΤΕ, ενώ φαίνεται να είναι πιο θετικά διακείμενοι απέναντι στην ΠΣ (33,6%). Γενικότερα όμως, διαφαίνεται ότι κανένα από τα δύο πλαίσια διδασκαλίας δεν φαίνεται να μπορεί να προστατεύσει αρκούντως ικανοποιητικά τα παιδιά από το στιγματισμό.

Αποτελεσματικότητα πλαισίου διδασκαλίας ως προς την ανάπτυξη θετικής αλληλεπίδρασης όσον αφορά τη σχέση τους με τους συνομηλίκους τους

Η ανάπτυξη θετικής αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους των παιδιών με οποιαδήποτε αναπηρία φαίνεται να επικουρείται κατά μεγάλο ποσοστό από την παράλληλη στήριξη και από τα τμήματα ένταξης. Φαίνεται ότι η αλληλεπίδραση των παιδιών με τους συνομηλίκους τους συνεπικουρείται σημαντικά από το πλαίσιο της ΠΣ (με ποσοστά που κυμαίνονται από 20,1% μέχρι 36,6%) για όλες τις αναπηρίες, ενώ τα ΤΕ φαίνεται να μην μπορούν να ικανοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς στον τομέα αυτό. Στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στα τμήματα ένταξης και την παράλληλη στήριξη παρατηρείται στα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού ($\chi^2 = 27,624$, $p = 0,035$), με νοητική αναπηρία ($\chi^2 = 30,092$, $p = 0,018$), με τύφλωση ($\chi^2 = 26,851$, $p = 0,043$), και με πολλαπλές αναπηρίες ($\chi^2 = 70,970$, $p = 0,000$).

Αποτελεσματικότητα πλαισίου διδασκαλίας ως προς τη βίωση της αποτυχίας αρνητικά σε μεγαλύτερο βαθμό (συγκριτικά με τους τυπικά αναπτυσσομένους μαθητές)

Η βίωση της αποτυχίας δεν φαίνεται να καλύπτεται αποτελεσματικά από κανένα πλαίσιο διδασκαλίας με τα τμήματα ένταξης να αποτυγχάνουν σημαντικά για τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (52,9%) και με πολλαπλές αναπηρίες (47%). Η παράλληλη στήριξη υποδηλώνεται ότι προσφέρει καλύτερο περιβάλλον για τη βίωση της αποτυχίας για τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες, όμως στο σύνολό τους και τα δύο πλαίσια λειτουργούν με μικρή επιτυχία για τη βίωση της αποτυχίας. Γίνεται φανερό ότι η τάση των εκπαιδευτικών είναι να επιλέγουν, είτε ουδέτερες, είτε αρνητικές τιμές για την δυνατότητα των πλαισίων διδασκαλίας να προσφέρουν γόνιμο περιβάλλον για τη βίωση της αποτυχίας με τις μικρότερες δυνατές συνέπειες, καθώς οι μέγιστες τιμές και για τα δύο πλαίσια για το σύνολο των αναπηριών συγκεντρώνονται στην ουδέτερη απάντηση «αρκετά» (από 21,8% μέχρι 40%), ενώ αμέσως μετά ακολουθούν επί το πλείστο αρνητικές τάσεις.

Αποτελεσματικότητα του πλαισίου διδασκαλίας ως προς τη βίωση της κοροϊδίας

Το τμήμα ένταξης φαίνεται να αποτυγχάνει να ενδυναμώνει τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες (34,4% ποσοστό μηδενικής ικανοποίησης), με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες (33,2%) και με κώφωση (37,8%) και βαρηκοΐα (36,7%) απέναντι στη βίωση της κοροϊδίας, χωρίς όμως αυτό να δίνει στην παράλληλη στήριξη πολύ μεγαλύτερα ποσοστά ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Τα παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να επωφελούνται περισσότερο από την παράλληλη στήριξη (28,5%), ενώ στις υπόλοιπες αναπηρίες οι απόψεις είναι περισσότερο διαμοιρασμένες. Επομένως, δεν διαφαίνεται μια ιδιαίτερη τάση των εκπαιδευτικών προς το ένα ή το άλλο πλαίσιο .

Αποτελεσματικότητα πλαισίου διδασκαλίας ως προς την εντονότερη βίωση του ρατσισμού

Η παράλληλη στήριξη φαίνεται να προστατεύει περισσότερο τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (41,1%) και με πολλαπλές αναπηρίες (46,2%) από την εντονότερη βίωση του ρατσισμού απέναντί τους. Από την άλλη, και τα δύο πλαίσια δεν φαίνεται να ικανοποιούν σε αυτόν το τομέα τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Διαφαίνεται μια τάση μεγαλύτερης ικανοποίησης από την παράλληλη στήριξη για τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες (21%) και ακόμα περισσότερο για τα παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες (31%), όπως και με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (25,2%).

Αποτελεσματικότητα πλαισίου ως προς τη μεγαλύτερη πιθανότητα να γίνει αποδεκτή η διαφορετικότητα του συμμαθητή με ειδικές ανάγκες

Εκτός από τις περιπτώσεις των παιδιών με κινητικές αναπηρίες και με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής φαίνεται να προάγουν πολύ περισσότερο την παράλληλη στήριξη όσον αφορά την αποτελεσματικότητά της ως προς τη μεγαλύτερη πιθανότητα να γίνει αποδεκτή η διαφορετικότητά τους (ποσοστά που κυμαίνονται από 26,2% μέχρι 37,8%). Για τα παιδιά με κινητικές δυσκολίες και με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες η τάση αυτή είναι πιο μετριασμένη (25,1% και 25,45% αντίστοιχα) πάλι όμως προς την πλευρά της παράλληλης στήριξης και όχι των τμημάτων ένταξης. Ανάλογα ποσοστά αποφυγής ξεκάθαρης θέσης σε μικρότερο όμως βαθμό φαίνεται να επιλέγουν ειδικά απέναντι στα ΤΕ και για τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και πολλαπλές αναπηρίες, όπου αντίστοιχα παρατηρούνται μεγαλύτερες τιμές ικανοποίησης από την ΠΣ.

Αποτελεσματικότητα πλαισίου ως προς την άρση των προκαταλήψεων και των αρνητικών στάσεων από πλευράς παιδιών χωρίς εκπαιδευτικές ειδικές ανάγκες

Σε όλες τις περιπτώσεις αναπηρίας, η παράλληλη στήριξη φαίνεται να κερδίζει κατά μεγάλο ποσοστό την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών όσον αφορά την άρση των προκαταλήψεων και των αρνητικών στάσεων από τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (από 21,8% μέχρι 32,7%). Βέβαια, για τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες, το τμήμα ένταξης ως πλαίσιο διδασκαλίας φαίνεται ότι έχει να προσφέρει δυνατότητες άρσης της προκατάληψης και των αρνητικών στάσεων (27,3%), με ανάλογη τάση και στα παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες (22,9%).

Αποτελεσματικότητα πλαισίου διδασκαλίας ως προς την καταλληλότητα του εξοπλισμού στη διδασκαλία

Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν μεγάλη δυσπιστία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής απέναντι στην καταλληλότητα τόσο των τμημάτων ένταξης όσο και της παράλληλης στήριξης όσον αφορά τον εξοπλισμό των τάξεων. Αν εξαιρέσουμε το σχετικό βαθμό ικανοποίησης από τα τμήματα ένταξης για τα παιδιά με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες (63,8%), τα υπόλοιπα ποσοστά υποδεικνύουν την ανεπάρκεια εξοπλισμού που παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί, με ποσοστά απογοήτευσης που κυμαίνονται από 25,3% μέχρι και 36,1%).

Σωστή αναλογία μαθητών που εκπαιδεύονται μέσα στην ίδια τάξη

Μεγάλο μέρος (64,7%) των ερωτηθέντων θεωρεί ότι πρέπει να υπάρχει αναλογία ανάμεσα στους μαθητές ενός τμήματος συνεκπαίδευσης. Το ακριβές ποσοστό της αναλογίας όμως δεν είναι σταθερό και κάθε εκπαιδευτικός προτείνει μια δική του αναλογία, γεγονός που υποδεικνύει μια σχετική σύγχυση στο θέμα. Κάθε εκπαιδευτικός πρότεινε και διαφορετική αναλογία μαθητών με και χωρίς

αναπηρία, γεγονός που υπονοεί μια σχετική άγνοια της νομοθεσίας (Γ6/102357/01-10-2002 ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΦΕΚ 1319/τ. Β') που αναφέρει ότι το ποσοστό των μαθητών με ειδικές ανάγκες μπορεί να ανέλθει στο 1/10 του συνόλου της τάξης.

Εξοικείωση ειδικού παιδαγωγού με το αναλυτικό πρόγραμμα

Από τη έρευνα γίνεται φανερό ότι οι ερωτηθέντες θεωρούν σε συντριπτικό ποσοστό αναγκαία τη γνώση του ΑΠ από τον ειδικό παιδαγωγό, καθώς το 71,2% θεωρεί απαραίτητη την εξοικείωση του πολύ έως πάρα πολύ.

Τροποποίηση αναλυτικού προγράμματος

Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να συνηγορούν, με ποσοστό 58,1%, με την ανάγκη κατάλληλης τροποποίησης του ΑΠ ώστε να πληροί τις προϋποθέσεις για την εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρία.

Συνεργασία ειδικού γενικού εκπαιδευτικού

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (94%) θεωρεί απαραίτητη τη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών.

Διαχείριση διαφορών γενικού– ειδικού εκπαιδευτικού

Όσον αφορά τη διαχείριση των διαφορών μεταξύ του ειδικού και του γενικού παιδαγωγού, παρατηρήθηκε ότι το 49,6 % των ερωτηθέντων συνηγορεί στον συνδυασμό των απόψεων τόσο του ειδικού όσο και του γενικού παιδαγωγού.

Συνεργασία εκπαιδευτικών –γονέων

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών και των γονέων κρίνεται σημαντική είτε πρόκειται για παιδιά με αναπηρία είτε όχι. Θεωρείται σημαντική η συνεργασία των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με τη μελέτη στο σπίτι είτε πρόκειται για παιδιά με αναπηρία (76,3%) είτε όχι (71,6%). Το ίδιο ισχύει και για το χειρισμό συμπεριφορών με την ανάγκη συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων να διαφαίνεται πολύ ισχυρή (85,9% και 66,7% αντίστοιχα). Η συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο κοινωνικοποίησης των παιδιών καταγράφεται ως ιδιαίτερα σημαντική (88,6% και 71,8% αντίστοιχα). Όσον αφορά τις μαθητικές επιδόσεις των παιδιών με αναπηρία με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να τη θεωρεί απαραίτητη (71,1%) ενώ για τα παιδιά χωρίς αναπηρία το 47% τη θεωρεί σημαντική με τους υπόλοιπους να μην δίνουν ιδιαίτερο βάρος. Τέλος, η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών θεωρείται ως πολύ σημαντική και για τη βελτίωση της αυτό-εικόνας και της αυτοεκτίμησης των παιδιών (82,4% και 68,4%).

Έννοια συνεκπαίδευσης

Στην τελευταία ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν τις πέντε πρώτες λέξεις όταν ακούν τον όρο συνεκπαίδευση. Οι λέξεις ταξινομήθηκαν σε δύο κατηγορίες: θετικές (θετικά φορτισμένες) και αρνητικές (αρνητικά φορτισμένες). Εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς πως οι θετικές λέξεις είναι κατά πολύ περισσότερες από τις αρνητικές. Σε σύνολο 134 αναφορών διαφορετικών λέξεων, το 74,6% είναι θετικές ενώ το 25,4% είναι αρνητικά φορτισμένες. Όσον αφορά τις θετικές αποκρίσεις, με μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίστηκαν οι εκφράσεις: συνεργασία (41 αναφορές), συνεργατικότητα (26 αναφορές), κοινωνικοποίηση (25 αναφορές), ισότητα (22 αναφορές). Αντίστοιχα, στη χρήση αρνητικών λέξεων, μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης είχαν οι λέξεις: δυσκολία-προβλήματα (11 αναφορές), άγχος (6 αναφορές) και ουτοπία (5 αναφορές).

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, της παρούσας έρευνας, δεν φαίνεται να υποστηρίζουν ένα μόνο πλαίσιο συνεκπαίδευσης. Σε συγκεκριμένες υποκατηγορίες αναπηριών διαφαίνονται τάσεις υποστήριξης του ενός ή του άλλου πλαισίου, χωρίς όμως η τάση αυτή να γενικεύεται στο σύνολό της. Είναι γεγονός παρόλα αυτά, ότι η συνολική στάση τους απέναντι και στα δύο πλαίσια, τμήματα ένταξης και παράλληλη στήριξη, κρίνεται ως θετική συμβαδίζοντας με την έρευνα των Elhoweris και Alsheikh (2006). Όπως προκύπτει, από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι συμμετέχοντες όλων των ερευνών τάσσονται υπέρ της συνεκπαίδευσης, όποια μορφή και να έχει αυτή, υπό προϋποθέσεις όμως που διαφοροποιούνται ανάλογα με την εκάστοτε έρευνα και τον σκοπό της. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η παρούσα έρευνα η οποία παρόλο που αδυνατεί να καταγράψει μια σαφή υποστήριξη ενός συγκεκριμένου πλαισίου συνεκπαίδευσης, δείχνει καθαρά ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στην ίδια τη συνεκπαίδευση. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με την έρευνα της Ζώνιου-Σιδέρη (2006) και των Avramidis και Kalyva (2007). Η θετική επίδραση της συνεκπαίδευσης στην αυτοεκτίμηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες διαφαίνεται και στα αποτελέσματα των ερευνών των D'Alonzo και των συνεργατών του (1997), καθώς και των Kochhal και των συνεργατών του (2000), γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα.

Είναι απαραίτητο επίσης, να αναφερθούν ορισμένοι περιορισμοί που διέπουν τη παρούσα μελέτη. Η απουσία προηγούμενων αντίστοιχων μελετών που να συνδυάζουν και τα δύο πλαίσια δεν επιτρέπει άμεσες συγκρίσεις αποτελεσμάτων. Παράλληλα, η έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Τέλος, η απουσία σαφών αποτελεσμάτων, υπέρ του ενός ή του άλλου πλαισίου συνεκπαίδευσης, μπορεί να θεωρηθεί ως περιοριστικός παράγοντας, συνιστά όμως από μόνη της ένα συμπέρασμα, καθώς υποδεικνύει τη σύγχυση και τη δυσκολία αντιμετώπισης των προβλημάτων που διακατέχουν τους ερωτηθέντες σε ένα αρκετά ρευστό πλαίσιο ειδικής αγωγής στον ελληνικό χώρο.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Alevriadou, A. & Lang, L. (2011). *Active Citizenship & Contexts of Special Education. Education for the inclusion of all students*. London: Cice.
- 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.
- Avramides, E. & Norwich, B., (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Biklen, D., (1988). The myth of clinical judgement. *Journal of Special Issues*, 44, 127-140.
- Brownell, T.M., Smith, J.S., Crockett, B., J. & Griffin, C. C., (2012). *Inclusive Instruction. Evidence-Based Practices for Teaching Students with Disabilities*. New York: The Guilford Press.
- D'Alonzo, B. J., Giordano, G. & Vanleeuwen, D. M., (1997). Perceptions by teachers about the benefits and liabilities of inclusion. *Preventing School Failure*, 42(1), 4-11.
- Dunn, M., (1968). Special Education for the mildly retarded - Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-22.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S., (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60(4), 294-309.
- Hehir, T. & Katzman, L. (2012). *Effective Inclusive Schools: Designing Successful Schoolwide Programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass/Wiley Publishers.

- Hornby, G., (1999). Inclusion or delusion: Can one size fit all?. *Support for Learning*, 14(4), 152-157.
- Kalyva, E., Georgiadi, M. & Tsakiris, V., (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Education*, 22 (3), 295-305.
- Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V., (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36.
- Kauffman, J. M., (1999). Today's special education and its messages for tomorrow. *The Journal of Special Education*, 32(4), 244-254.
- Norwich, B. (2000). Inclusion in education: From concepts, values, and critique to practice. In H., Daniels, (ed.). *Special education re-formed. Beyond rhetoric?*, (pp. 5-30). London: Routledge Falmer Press.
- Rakap, S, Kaczmarek, L (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 57-59.
- Salend, S. J. & Garrick D.L. M., (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2004). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995. In D., Mitchell, (ed.). *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, Vol. II, (pp. 379-400). New York: Routledge Falmer.
- Stainback, W. & Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Independent integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes
- Tomlinson, S., (1982). *A Sociology of Special Education*. London: Routledge Kegan & Paul
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca, Spain: UN.
- Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A., (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5).

Ελληνόγλωσση

- Αλευριάδου, Α. & Γκιαούρη, Σ. (2016). *Η Διεπιστημονικότητα στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Συμβάλλοντας στην άρση του σχολικού-κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου Πολιτικής Ιστορίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας «Από την Ρόζα Λούξεμπουργκ στο Τερατώδες Είδωλο της Ευρώπης»*, Δεκέμβριος 2014, Φλώρινα.
- Αλευριάδου, Α., Γκιαούρη, Σ. & Παυλίδου, Κ. (2016). *Διαχείριση προκλητικών συμπεριφορών σε άτομα με νοητική αναπηρία*. Αθήνα: Πεδίο.
- 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. (2005). *Ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναλυτικά Προγράμματα*. Ανακτήθηκε 22 Μαρτίου, 2013, από: www.special.education.gr
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2005). *Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα– Κριτική θεώρηση*. Ανακτήθηκε 17 Σεπτεμβρίου, 2012, από: www.special.education.gr

- Λαμπροπούλου, Β. (1997). Οι απόψεις και οι εμπειρίες των κωφών μαθητών από τη φοίτησή τους σε σχολεία ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 93, 60-69.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1999). Η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας για την παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Προτάσεις για την εφαρμογή της σχολικής ενσωμάτωσης. *Νέα Παιδεία*, 90, 87 - 103.
- Στέφα, Α. (2002). Πρακτικές ένταξης και συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 15, 71-74.
- Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για όλους»*. Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2000). *Νομοσχέδιο για την Ειδική Αγωγή*. Ανακτήθηκε στις 17 Σεπτεμβρίου, 2013 από: http://www.ypepth.gr/el_ec_home.htm
- Φίλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ

Αλευριάδου Αναστασία: Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Π.Δ.Μ.) στο γνωστικό αντικείμενο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», από το 2000. Το συγγραφικό έργο και τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν σε ζητήματα που σχετίζονται με τη γνωστική και ψυχοκινητική ανάπτυξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαίτερα αυτών με νοητική αναπηρία. Έχει δημοσιεύσει 3 βιβλία καθώς και πολλά άρθρα σε ελληνικά και διεθνή επιστημονικά περιοδικά, όπως επίσης και σε πρακτικά συνεδρίων. Εργασίες της έχουν συμπεριληφθεί σε συλλογικούς τόμους και έχουν καταγραφεί πολλές ετεροαναφορές σχετικά με το έργο της. Τηλ. 23850 -55085, mail: alevriadou@uowm.gr

Σολομωνίδου Σοφία: Ειδική Παιδαγωγός, Msc "Ψυχολογικές και Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις της Διαφορετικότητας: Ειδική Εκπαίδευση - Εγγραμματισμός και Μειονότητες" (Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας- Φλώρινα), Ποσειδώνος 4, 53100, τηλ.6972600426, mail: sofiasolomonidou@gmail.com

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ερωτηματολόγιο

Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί ένα πολύ σημαντικό ζήτημα. Είναι δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία η αποκλειστική πρόσβαση στην εκπαίδευση και επιμόρφωση, ώστε να επιτευχθεί η όσο το δυνατόν πληρέστερη κοινωνική ένταξη και προσωπική τους ανάπτυξη. Βασικός στόχος, λοιπόν, της εκπαίδευσης του παραπάνω πληθυσμού πρέπει να αποτελεί η συνεκπαίδευση, η πλήρης δηλαδή εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες, μέσα σε μια μαθητική κοινότητα συνομηλίκων (Norwick, 1990). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, γίνονται προσπάθειες ένταξης, ενσωμάτωσης και συνεκπαίδευσης.

Μία τέτοια προσπάθεια ενθαρρύνεται με τον πρόσφατο νόμο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ν. 3699/2008). Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο, ένας από τους στόχους της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης αποτελεί η βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξη τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν. Ένας τρόπος, ώστε να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος, είναι η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τμήματα ένταξης ή με την παροχή παράλληλης στήριξης.

Η παρούσα έρευνα που γίνεται στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών (με κατεύθυνση «Ψυχολογικές και Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις της Διαφορετικότητας») του Τμήματος Νηπιαγωγών του Παν/μιου Δυτικής Μακεδονίας, επιχειρεί τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε τμήματα ένταξης και στην παράλληλη στήριξη όσο αφορά τη συνεκπαίδευση.

Στο ερωτηματολόγιο που έχετε μπροστά σας δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Καλύτερες απαντήσεις είναι αυτές που αντανακλούν αυθόρμητα τα συναισθήματά σας. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων!

Σοφία Σολομωνίδου: sofiasolomonidou@gmail.com

Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο:

Άνδρας

Γυναίκα

2. Εργάζεστε ως ειδικός παιδαγωγός σε:

Τμήμα Ένταξης

Παράλληλη Στήριξη

Περιοχή.....

3. Σημειώστε ποιον/ποιους τίτλους σπουδών έχετε:

- Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή
- Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
- Διδακτορικό Δίπλωμα
- Άλλο πτυχίο.....

4. Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση ή εξειδίκευση στην ειδική αγωγή;

- Ναι Όχι

Αν ναι προσδιορίστε

.....

5. Χρόνια υπηρεσίας έχετε σε μονάδες ειδικής εκπαίδευσης

- Λιγότερο από χρόνο 1-5 5-10 10-15 15 και πάνω

Παρακαλώ δηλώστε το βαθμό συμφωνία σας σε κάθε μια από τις παρακάτω δηλώσεις, επιλέγοντας ένα από τα πέντε αριθμητικά σύμβολα, των οποίων η αντιστοιχία με το βαθμό συμφωνίας έχει ως εξής:
1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ

	Τμήμα Ένταξης		Παράλληλη Στήριξη
6.		Σε ποιο πλαίσιο κατά την άποψή σας η διδασκαλία των μαθητών που περιγράφονται παρακάτω θα ήταν πιο αποτελεσματική για την κάλυψη των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος;	
	1 2 3 4 5	Μαθητές /τριες με κινητικές αναπηρίες	1 2 3 4 5
	1 2 3 4 5	Μαθητές / τριες με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες	1 2 3 4 5
	1 2 3 4 5	Μαθητές /τριες με ΔΑΦ	1 2 3 4 5
	1 2 3 4 5	Μαθητές /τριες με νοητική αναπηρία	1 2 3 4 5

	1 2 3 4 5	Μαθητές /τριες με τύφλωση	1 2 3 4 5
	1 2 3 4 5	Μαθητές /τριες με κώφωση/βαρηκοΐα	1 2 3 4 5
	1 2 3 4 5	Μαθητές /τριες με προβλήματα συμπεριφοράς	1 2 3 4 5
	1 2 3 4 5	Μαθητές /τριες με πολλαπλές αναπηρίες	1 2 3 4 5
7.	1 2 3 4 5	Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ποιο πλαίσιο ωφελούνται στους ακαδημαϊκούς τομείς;	1 2 3 4 5
8.	1 2 3 4 5	Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από ποιο πλαίσιο θα τονώσουν την αυτοεκτίμηση τους;	1 2 3 4 5
9.	1 2 3 4 5	Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ποιο πλαίσιο πρέπει να διδάσκονται προκειμένου να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες;	1 2 3 4 5
10.	1 2 3 4 5	Σε ποιο πλαίσιο κατά την άποψή σας η διδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να γίνεται ώστε να προστατεύονται τα παιδιά με εαε από το «στιγματισμό;»	1 2 3 4 5
11.	1 2 3 4 5	Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ποιο πλαίσιο αναπτύσσουν θετική αλληλεπίδραση όσο αφορά τη σχέση τους με τους συνομήλικους τους;	1 2 3 4 5
12.	1 2 3 4 5	Σε ποιο πλαίσιο οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την αποτυχία και την απογοήτευση συγκριτικά με τους άλλους συμμαθητές τους;	1 2 3 4 5
13.	1 2 3 4 5	Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βοηθούνται περισσότερο όταν φοιτούν σε ποιο πλαίσιο;	1 2 3 4 5
14.	1 2 3 4 5	Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν την κοροϊδία των συμμαθητών τους(τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές) σε ποιο πλαίσιο;	1 2 3 4 5
15.	1 2 3 4 5	Σε ποιο πλαίσιο θεωρείται πως οι μαθητές με εαε βιώνουν τον κοινωνικό ρατσισμό;	1 2 3 4 5
16.	1 2 3 4 5	Σε ποιο πλαίσιο θεωρείται πως οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα του συμμαθητή τους με εαε;	1 2 3 4 5
17.	1 2 3 4 5	Ποιο πλαίσιο συμβάλλει στην υπέρβαση των προκαταλήψεων και των αρνητικών στάσεων από πλευράς παιδιών χωρίς εαε;	1 2 3 4 5

18.	1 2 3 4 5	Ποιο πλαίσιο είναι κατάλληλα εξοπλισμένο (π.χ. εποπτικό υλικό)για τη διδασκαλία των μαθητών με εαε;	1 2 3 4 5
------------	-----------	--	-----------

19. Τα προγράμματα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης για να θεωρηθούν επιτυχημένα θα πρέπει να υπάρχει σωστή αναλογία μαθητών με και χωρίς αναπηρία που εκπαιδεύονται μέσα στην ίδια τάξη.

1=Καθόλου 2= Πολύ Λίγο, 3=Αρκετά , 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ

20. Τα προγράμματα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης προϋποθέτουν από την πλευρά του ειδικού παιδαγωγού εξοικείωση με το αναλυτικό πρόγραμμα

1=Καθόλου 2= Πολύ Λίγο, 3=Αρκετά , 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ

21.Η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρία μέσα στη γενική τάξη απαιτεί την τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος.

1=Καθόλου 2= Πολύ Λίγο, 3=Αρκετά , 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ

22.Τα προγράμματα παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης για να έχουν επιτυχία απαιτούν συμφωνία των εκπαιδευτικών(γενικής και ειδικής αγωγής) για τον απαραίτητο χρόνο για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

1=Καθόλου 2= Πολύ Λίγο, 3=Αρκετά , 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ

23.Σε περίπτωση διαφωνιών μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά την πραγματοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης και σε περίπτωση που πρέπει να ληφθεί κάποια απόφαση, θα πρέπει να επικρατήσει η γνώμη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

1=Καθόλου 2= Πολύ Λίγο, 3=Αρκετά , 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ

24. Η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, θα ενδυνάμωνε τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

1=Καθόλου 2= Πολύ Λίγο, 3=Αρκετά , 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ

25. Η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη απαιτεί ευαισθητοποίηση των γονέων παιδιών με τυπική ανάπτυξη σχετικά με την αναπηρία.

1=Καθόλου 2= Πολύ Λίγο, 3=Αρκετά , 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ

Σας ευχαριστώ!