



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΜΕ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ»

---

*Ανοιχτό Σχολείο στην Κοινότητα:  
Η περίπτωση του Ειδικού Σχολείου*

*ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΤΗΣ ΠΑΡΑΛΟΥΚΑ ΕΙΡΗΝΗΣ  
(ΑΜ 759)*

---

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ  
Στην «Παιδαγωγική με Νέες Τεχνολογίες»

Επιβλέπων Καθηγητής: Θωΐδης Ιωάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής  
Επόπτες Καθηγητές: Μαυροπαλιάς Τρύφων, ΕΔΙΠ,  
Παπαδοπούλου Βασιλική, Καθηγήτρια

*Φλώρινα, 2020*

Copyright © Ονοματεπώνυμο, 2020.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Ονοματεπώνυμο: Παραλούκα Ειρήνη

A.E.M.: 759

Ηλεκτρονική διεύθυνση:

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα: Η περίπτωση του Ειδικού σχολείου

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής και είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας. Η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ημερομηνία ..... - ..... - 2020

Η δηλούσα

Παραλούκα Ειρήνη

## Περιεχόμενα

Περιεχόμενα .....	3
Περίληψη .....	6
Abstract.....	7
Εισαγωγή.....	9
Πρώτο Μέρος: Θεωρητικό Πλαίσιο .....	11
Κεφάλαιο Πρώτο: Ορισμός πεδίου .....	11
1.1. Ο όρος «κοινότητα».....	11
1.2. Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα .....	12
1.2.1. Ο όρος της συνεργασίας .....	14
1.2.2. Το κοινοτικά προσανατολισμένο σχολείο .....	15
1.2.3. Η ελληνική πραγματικότητα.....	16
1.3. Η κοινωνικοπαιδαγωγική ανοιχτότητα του σχολείου .....	17
1.4. Το ειδικό σχολείο και οι μαθητές του.....	19
Κεφάλαιο Δεύτερο: Η συστημική θεώρηση και τα ερευνητικά της δεδομένα στη σχέση σχολείου - κοινότητας .....	21
2.1. Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein .....	21
2.1.1. Το θεωρητικό πλαίσιο της Joyce Epstein .....	21
2.1.2. Ερευνητικά δεδομένα, και πρακτικές της θεωρίας των επικαλυπτόμενων σφαιρών στην προσέγγιση του ανοίγματος του σχολείου στην κοινότητα.....	22
2.2. Το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner.....	25
2.2.1. Το θεωρητικό πλαίσιο της οικοσυστημικής προοπτικής του Bronfenbrenner .....	25
2.2.2 Ερευνητικά δεδομένα στην προσέγγιση του ανοίγματος του σχολείου στην κοινότητα.....	27
Κεφάλαιο Τρίτο: Ερευνητικά δεδομένα.....	31
3.1. Παράγοντες και τρόποι που υποστηρίζουν την επιτυχία των συμπράξεων σχολείου- κοινότητας .....	31
3.2. Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα και ο μαθησιακός του ρόλος .....	33
3.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα.....	35
3.4. Εμπόδια στη σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα .....	36
Κεφάλαιο Τέταρτο: Η διαφορετικότητα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα .....	38
4.1. Το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα .....	38
4.2. Η σημαντικότητα του ανοίγματος του ειδικού σχολείου στην κοινότητα.....	39
4.3. Το άνοιγμα του ειδικού σχολείου υπό το πρίσμα της συνεκπαίδευσης και η συνεργασία του με τα γενικά σχολεία της κοινότητας .....	42
Δεύτερο Μέρος: Εμπειρικό Μέρος .....	47

Κεφάλαιο Πέμπτο: Η παρούσα έρευνα .....	47
5.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.....	47
5.2. Μέθοδος.....	48
5.3. Συμμετέχοντες .....	49
5.4. Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων .....	51
5.5. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.....	52
5.5.1. Διαδικασία .....	52
5.5.2. Ανάλυση και επεξεργασία δεδομένων.....	53
5.6. Αξιοπιστία και εγκυρότητα ερευνητικού εργαλείου .....	53
Κεφάλαιο Έκτο: Αποτελέσματα .....	55
6.1. Παρακολούθηση επιμορφώσεων/ μαθημάτων για το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα.....	55
6.2. Η άποψη των εκπαιδευτικών για τις δράσεις του ειδικού σχολείου στην κοινότητα (1 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα) .....	55
6.3. Πραγματοποίηση δράσεων στην κοινότητα (2 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα).....	60
6.4. Ποιους θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως κατάλληλους συνεργάτες για την ανάπτυξη δράσεων (1 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα ) .....	62
6.5. Πραγματοποίηση συνεργασιών με φορείς (2 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα).....	64
6.6. Η άποψη των εκπαιδευτικών για τις δράσεις των ειδικών σχολείων με άλλα σχολεία της κοινότητας (3 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα).....	65
6.7. Πραγματοποίηση δράσεων των ειδικών σχολείων με άλλα σχολεία της κοινότητας (4 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα) .....	68
6.8. Παράγοντες που διευκολύνουν το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα (5 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα) .....	69
6.9. Οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές, τη σχολική μονάδα, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την κοινότητα από το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα (6 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα) .....	71
6.10. Εμπόδια που δυσχεραίνουν το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα (7 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα) .....	75
Κεφάλαιο Έβδομο: Συζήτηση.....	79
7.1. Η άποψη των εκπαιδευτικών για τις δράσεις του ειδικού σχολείου στην κοινότητα και ποιους θεωρούν ως κατάλληλους συνεργάτες για την ανάπτυξη τέτοιων δράσεων .....	79
7.2. Πραγματοποίηση δράσεων στην κοινότητα και συνεργασία με φορείς.....	81
7.3. Η άποψη των εκπαιδευτικών για τις δράσεις των ειδικών σχολείων με άλλα σχολεία της κοινότητας (3 <sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα).....	82
7.4. Πραγματοποίηση δράσεων των ειδικών σχολείων με άλλα σχολεία της κοινότητας.....	83
7.5. Παράγοντες που διευκολύνουν το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα .....	83
7.6. Οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές, τη σχολική μονάδα, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την κοινότητα από το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα .....	84
7.7. Εμπόδια που δυσχεραίνουν το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα.....	86
7.8. Τελικές Παρατηρήσεις .....	87
7.9. Περιορισμοί της έρευνας.....	88

Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	89
Παράρτημα .....	101

## Περίληψη

Η έρευνα αυτή στόχευε στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης αναφορικά με το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα. Εκατόν τριανταπέντε εκπαιδευτικοί ειδικών σχολείων της περιοχής της δυτικής Μακεδονίας συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια που εξέτασαν α) την άποψη τους για τις δράσεις και ποιους θεωρούν ως κατάλληλους συνεργάτες για την ανάπτυξη τέτοιων δράσεων β) την υλοποίηση δράσεων των ειδικών σχολείων στην κοινότητα και τους συνεργάτες που προωθούν τις δράσεις αυτές γ) την άποψη τους για τις συνεργασίες των ειδικών σχολείων με άλλα σχολεία της κοινότητας δ) την υλοποίηση συνεργασιών των ειδικών σχολείων με άλλα σχολεία της κοινότητας ε) τους παράγοντες που προωθούν το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα στ) τα οφέλη που προκύπτουν από το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα και ζ) τα εμπόδια που δυσχεραίνουν τέτοιου είδους συνεργασίες. Η κατασκευή του ερωτηματολογίου βασίστηκε στην ανασκόπηση προηγούμενων ερευνών και για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Τα δεδομένα της έρευνας οδήγησαν στη διαπίστωση ότι υπάρχει θετική στάση των εκπαιδευτικών των ειδικών σχολείων απέναντι στο άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τα έτη υπηρεσίας στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, το μορφωτικό τους επίπεδο και τον τύπο του ειδικού σχολείου που εργάζονται διαφοροποιούνται ως προς τις απόψεις τους στα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα για το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα.

**Λέξεις – Κλειδιά:** άνοιγμα σχολείου, σύνδεση σχολείου- κοινότητας, άνοιγμα ειδικού σχολείου, συνεργασία σχολείου

## **Abstract**

The aim of this research was to investigate the teacher's views from special schools regarding the special school opening in the community. One hundred and thirty-five teachers from special schools in western Macedonia completed questionnaires that examined a) their opinion on the actions and who they consider as suitable partners for the development of such actions b) the community actions' s implementation and the collaborators who promote these actions c) their opinion for the special schools' s collaborations with others schools of the community d) the implementation of special schools' s collaborations with other schools of the community e) the factors that promote the special school opening in the community f) the benefits arising from the special school opening of in the community and h) the obstacles that hinder such collaborations. The construction of the questionnaire was based on a review of previous research. Descriptive and inductive methods were used to process the data. The data of the research led to the finding that there is a positive teachers' s attitude towards the special school opening in the community. Depending on gender, age, marital status, years of service in special education, their level of education and the type of special school they work in, teachers differ in their views to the individual research questions on special school' s opening in the community.

**Key words:** school opening, school-community connection, special school opening, school collaboration

## Ευχαριστίες

Αρχικά, τις θερμές μου ευχαριστίες απευθύνω στον κ. Ιωάννη Θωΐδη, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε καθώς και για την ενθάρρυνση και τη διαρκή και καίρια καθοδήγηση του ως βασικός επιβλέπων της παρούσης έρευνας. Οι συμβουλές, οι διορθώσεις και οι ιδέες του δεν αποτέλεσαν μόνο σημαντικά στοιχεία για την ολοκλήρωση της παρούσης ερευνητικής προσπάθειας αλλά και σημαντικά ακαδημαϊκά εφόδια.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Τρύφων Μαυροπαλιά, μέλος ΕΔΙΠ και την κ. Βασιλική Παπαδοπούλου, Καθηγήτρια, οι οποίοι πλαισίωσαν ουσιαστικά και καθοδηγητικά την τριμελή επιτροπή.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς των ειδικών σχολείων που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα, κάποιιοι εκ των οποίων και συνάδελφοι, καθώς δίχως τη συμβολή τους δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η παρούσα μελέτη.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για τη στήριξη ολοκλήρωσης του πονήματος αυτού και γενικότερα του μεταπτυχιακού προγράμματος.



## **Εισαγωγή**

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια ερευνητική προσπάθεια για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα ειδικά σχολεία αναφορικά με το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα και τις όποιες προεκτάσεις μπορεί να επιφέρει αυτό. Το σχολείο είναι ένα σύστημα το οποίο αποτελείται από υποσυστήματα που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά συνάμα σημαντικό είναι ότι αλληλεπιδρά, αλληλοεξαρτάται και επικοινωνεί με άλλα συστήματα όπως είναι η κοινότητα και η οικογένεια. Δέχεται και ασκεί πιέσεις αλλά και ευεργετικές επιδράσεις (Γεωργίου 2000. Epstein, 2001). Οι περίπλοκες σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες αλλά και τα θετικά ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τα οφέλη της σύνδεσης του σχολείου με την κοινότητα, καθιστούν περισσότερο από ποτέ αναγκαία αυτού του είδους τη διεργασία (Epstein, 2001. Μυλωνάκου – Κεκέ, 2015).

Σε αυτή την ερευνητική προσπάθεια πρωταγωνιστεί το ειδικό σχολείο μέσα από το άνοιγμα του στην κοινότητα. Η μελέτη απαρτίζεται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό και αποτελείται από επτά κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αποσαφηνίζονται όροι και γίνεται μια επεξηγηματική προσπάθεια των σημαντικών συστατικών της εργασίας: κοινότητα, άνοιγμα του σχολείου, κοινωνικόπαιδαγωγική ανοιχτότητα του σχολείου, ειδικό σχολείο και μαθητές του, έτσι ώστε ο αναγνώστης να κατανοήσει βασικές έννοιες και διαδικασίες.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται σε συστημικές θεωρίες που προσεγγίζουν τη συνεργασία σχολείου- κοινότητας. Μέσω αυτών μπορούν να εντοπιστούν λειτουργίες και αλληλεπιδράσεις των κοινωνικών συστημάτων του σχολείου και της κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται τα θεωρητικά πλαίσια του Bronfenbrenner και της Epstein και περιγράφονται ερευνητικά δεδομένα μελετών υπό το πρίσμα της σχέσης σχολείου και κοινότητας.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά σε προηγούμενες έρευνες, που προέκυψαν μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι οποίες σχετίζονται με την ευρύτερη κατανόηση της συνεργασίας σχολείου και κοινότητας. Εξετάζονται ζητήματα όπως παράγοντες και τρόποι που υποστηρίζουν την επιτυχία των συμπράξεων του σχολείου με την κοινότητα, ο μαθησιακός ρόλος του ανοίγματος του σχολείου, ο ρόλος των εκπαιδευτικών και τα εμπόδια που δυσχεραίνουν τέτοιου είδους συνεργασίες.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη σημαντικότητα ανοίγματος του ειδικού σχολείου στην κοινότητα και οι λόγοι που το καθιστούν αναγκαίο. Εξετάζονται θέματα που αφορούν τη σημαντικότητα του ανοίγματος του ειδικού σχολείου στην κοινότητα και η συνεργασία του με άλλα σχολεία της κοινότητας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αποτυπώνονται η αναγκαιότητα, οι στόχοι και η μέθοδος της εργασίας. Αναφέρονται επίσης τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που θα απασχολήσουν στη συνέχεια, όπως και οι υποθέσεις που αναμένεται να επιβεβαιωθούν σε επόμενο κεφάλαιο. Περιγράφεται το δείγμα, η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, όπως επίσης και η αξιοπιστία και εγκυρότητα του εργαλείου.

Στη συνέχεια στο έκτο κεφάλαιο, περιγράφονται όλα τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ψηφιοποίηση των δεδομένων με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS 23.00. Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθεται η ανάλυση κάθε ερωτήματος του ερωτηματολογίου ξεχωριστά καθώς και η συσχέτιση αυτού με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Σημειώνεται η ύπαρξη πινάκων με σκοπό την ευκολότερη και αμεσότερη εικόνα των αποτελεσμάτων.

Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται μια συζήτηση των σημαντικότερων αποτελεσμάτων και πως αυτά απαντάνε στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Γίνεται μια σύνοψη όλων και συγκρίνονται με τις παρόμοιες έρευνες που υπάρχουν στη βιβλιογραφία.

## Πρώτο Μέρος: Θεωρητικό Πλαίσιο

### Κεφάλαιο Πρώτο: Ορισμός πεδίου

#### 1.1. Ο όρος «κοινότητα»

Στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος κοινότητα συναντάται ως «community» (Sanders, 2003). Η έννοια της κοινότητας αναφέρεται στην κοινή καταγωγή, στην κοινή εγκατάσταση και δράση και όχι μόνο στα στενά γεωγραφικά όρια και στην απλή συνάθροιση ανθρώπων. Πρόκειται δηλαδή για έναν δεσμό συλλογικής ζωής και τα βασικά χαρακτηριστικά του όρου σχετίζονται με τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των κατοίκων (Φύκαρης, 2004). Μια συνεκτική κοινότητα έχει ισχυρούς δεσμούς και οι σχέσεις των μελών της αναφέρονται στην αίσθηση της ταυτότητας, στην αποδοχή των κοινών αξιών, στη διαπροσωπική εμπιστοσύνη, στις κοινές εμπειρίες και συμπεριφορές έναντι των άλλων, στην αμοιβαιότητα, στην κοινή γλώσσα, στις κοινές ανησυχίες και ενδιαφέροντα (Bourdieu & Passeron, 1990. Rowe, Stewart, & Patterson, 2007. Warner, Hull & Laughlin, 2015). Στην κοινότητα υπάρχει και δραστηριοποιείται η οικογένεια και το σχολείο και παρόλο που θεωρούνται συχνά ως διακριτές και εντοπισμένες οντότητες, είναι πιο χρήσιμο να θεωρούνται ως αλληλένδετες σχέσεις αμοιβαιότητας (Warner, Hull & Laughlin, 2015).

Η κοινότητα δεν υποστηρίζει μόνο τη βάση ενός χωροχρονικού πλαισίου ή κλειστών διαπροσωπικών σχέσεων αλλά αναφέρεται σε μια ουσιαστική αλληλεπίδραση προσώπων εντός αυτής (Rowe, Stewart, & Patterson, 2007). Η σύνδεση των ατόμων που αισθάνονται τη μοναδικότητα και την ταυτότητα της ομάδας που ανήκουν και συμμερίζονται την κοινή τους κουλτούρα ονομάζεται κοινωνική συνοχή (Bourdieu & Passeron, 1990). Η κοινωνική συνοχή αναφέρεται στην απουσία συγκρούσεων, που σχετίζονται με θέματα όπως ανισότητα, διακρίσεις, και μορφές πόλωσης (Rowe, Stewart, & Patterson, 2007).

Σε έναν πιο συγκεκριμένο ορισμό της έννοιας με στενή αναφορά στη σχέση σχολείου- κοινότητας, υπό το θεωρητικό πρίσμα της Epstein (2001, σ. 57) η τοπική κοινότητα περιλαμβάνει «όλα τα άτομα και τους οργανισμούς – μέσα και έξω από το σχολείο- που έχουν μερίδιο στην επιτυχία των παιδιών στο σχολείο και στην ευζωία των παιδιών και των οικογενειών». Η εκπαίδευση και η διαπαιδαγώγηση αποτελεί υπόθεση της κοινότητας διότι κοινότητα και σχολείο βρίσκονται σε σχέση

αλληλεξάρτησης διαμορφώνοντας και προκαλώντας τις οποιεσδήποτε αλλαγές, την ανανέωση και τις νέες κοινωνικές συνθήκες (Καναβάκης, 2002). Το σχολείο ως αποτέλεσμα μιας συνεχούς διαδικασίας επέκτασης, δεν είναι απλώς ενσωματωμένο στον κοινωνικό ιστό αλλά το ίδιο μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνικές αλλαγές και μεταβολές (Κωνσταντινίδης, 1997).

## **1.2. Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα**

Το άνοιγμα του σχολείου εντοπίζεται στη βιβλιογραφία με διάφορες ορολογίες κυρίως ως κοινοτικά προσανατολισμένο σχολείο, ανοιχτό σχολείο, κοινοτική εκπαίδευση, σχολείο της γειτονιάς, σχολείο διαμερίσματος της πόλης, σχολείο χωρίς τείχη, αποσχολοποίηση κ.α (Θωίδης, 2011). Παρόλο που το παραδοσιακό σχολείο δημιουργήθηκε ως ένα επιμέρους κλειστό σύστημα αποσυνδεδεμένο από το τοπικό κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον, σήμερα ο χώρος και ο χρόνος του δεν πρέπει να θεωρείται μονοπώλιο της γνώσης καθώς η μάθηση πρέπει να συντελείται παράλληλα με το σχολείο (Θωίδης, 2005). Σε μια έκθεση του υπουργείου παιδείας των ΗΠΑ το 1996 συμπεραίνεται ότι τα σχολεία που φτάνουν πέρα από τα τείχη τους και εξερευνούν καινοτόμους τρόπους σύνδεσης με εταίρους εκτός του χώρου τους, διακρίνονται για τις επιτυχίες τους και δημιουργούν θελκτικά περιβάλλοντα μάθησης ανταποκρινόμενα στις ανάγκες των μαθητών (Sanders & Harvey, 2002).

Το σχολείο είναι σημαντικό να είναι ένα ανοικτό σύστημα και να απολαμβάνει τα οφέλη της ανοιχτότητας αυτής. Τα ανοικτά συστήματα βρίσκονται σε μια διαδικασία ανταλλαγής και συναλλαγής με το περιβάλλον τους. Στο ανοιχτό σύστημα τα επιμέρους μέρη διασυνδέονται, ανταποκρίνονται και επιτρέπουν την ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στο εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον. Η ανταλλαγή πληροφοριών είναι βασική ανάγκη για όλα τα ζωντανά συστήματα, επειδή προκαλούν αλλαγές και προετοιμάζουν μια συνεχή προσαρμογή. Σ' ένα κλειστό σύστημα τα μέρη στο σύνολό τους είναι ασύνδετα ή συνδεδεμένα με άκαμπτο τρόπο. Δεν επιτρέπουν την ανταλλαγή πληροφοριών ούτε από τα έξω προς τα μέσα ούτε από τα μέσα προς τα έξω. Θεωρούνται δυσλειτουργικά συστήματα, και δυσκολεύονται να αλλάξουν τον τρόπο λειτουργίας τους για να προσαρμοστούν στις αλλαγές των αναγκών των μελών τους. Τα άτομα δεν μπορούν να αναπτυχθούν σε ένα κλειστό σύστημα και το μόνο που καταφέρνουν είναι η απλή και συνήθης επιβίωση (Κρίβας, 2007).

Το άνοιγμα του σχολείου περιλαμβάνει τις έννοιες του ανοιχτού χώρου και της ανοιχτής εκπαίδευσης. Πολλές φορές βέβαια υπάρχει ασάφεια καθώς κάποιοι θεωρητικοί αναφέρονται στο τρόπο μάθησης και κάποιοι στο φυσικό χώρο (Horwitz, 1979). Ο Θωίδης (2006, σ.59) αναφέρει πως το άνοιγμα του σχολείου περιλαμβάνει τρεις βασικές διαστάσεις: «α) άνοιγμα και διαμόρφωση του σχολείου ως χώρου ζωής και εμπειρίας, β) άνοιγμα προς το κοινωνικό περιβάλλον και γ) άνοιγμα της διδασκαλίας». Η έννοια του ανοίγματος του σχολείου είναι διττή και εναλλασσόμενη, και γίνεται αντιληπτή ως δυνατότητα «εισόδου» τοπικών παραγόντων και «εξόδου» στην τοπική κοινωνία (Θωίδης, 2004).

Η πρώτη διάσταση ανοίγματος του σχολείου, η διαμόρφωση του σχολείου ως χώρου ζωής και εμπειρίας μπορεί να ακολουθήσει και τους δύο δρόμους. Από τη μια μεριά, όταν το άνοιγμα γίνεται προς τα μέσα, μεταβάλλονται και εμπλουτίζονται τα περιεχόμενα της διδασκαλίας, η οργάνωσή και η σχολική ζωή γενικά, ώστε να συνδεθούν με τις εξωσχολικές εμπειρίες, να κερδίσουν σε πρακτική αξία και αυθεντικότητα. Από την άλλη μεριά το σχολείο ανοίγει προς τα έξω τις πόρτες του σε ειδικούς και μη, συνεργάζεται με άλλα ιδρύματα και οργανώσεις και αναδιαμορφώνεται η σχολική ζωή και η διδασκαλία, αλλά και κυρίως οι προσφορές στις περιοχές μάθησης, παιχνιδιού και ελεύθερου χρόνου. Η δεύτερη διάσταση του ανοίγματος του σχολείου προς τον κοινωνικό περίγυρο περιλαμβάνει όχι μόνο τη συνεργασία με εξωσχολικούς συνεργάτες, αλλά και την ενεργητική συμμετοχή του σχολείου στα κοινωνικά και πολιτιστικά δρώμενα της κοινότητας (π.χ. συμμετοχή σε δράσεις, εκδηλώσεις, εκθέσεις, γιορτές). Η ανοιχτή διδασκαλία, η τρίτη δυνατότητα εφαρμογής του ανοίγματος του σχολείου, συμβαδίζει με τα ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα και συμπεριλαμβάνει εναλλακτικές μεθόδους και μορφές μάθησης, σε συνδυασμό με ένα εύκαμπτο ωρολόγιο πρόγραμμα καθώς και με δυνατότητες επιλογών από τους μαθητές. Ως άνοιγμα προς τα έξω μπορεί να έχει τη μορφή της συνεργασίας με εξωσχολικούς φορείς στις φάσεις του σχεδιασμού και της διεξαγωγής της διδασκαλίας και να αξιοποιεί τους εξωσχολικούς χώρους μάθησης. Έξοδοι με μορφή περιπάτων, εξερεύνηση του περιβάλλοντος, συνεργασία με προγράμματα της κοινότητας αποτελούν παραδείγματα τέτοιας αξιοποίησης του αρχιτεκτονικού και οικολογικού περιβάλλοντος. (Θωίδης, 2006, σ. 59- 60)

Ένα σχολείο που προσανατολίζεται στην κοινότητα μπορεί να είναι ανοιχτό πριν, κατά τη διάρκεια, μετά τη λειτουργία και να εξασφαλίσει την αναζήτηση υποστηρικτικών δικτύων (Dryfoos, 2000). Η κοινότητα διαθέτει πρόσωπα, οργανώσεις, φορείς, συλλόγους, εθελοντές, υπηρεσίες, μη κυβερνητικές οργανώσεις ιδρύματα, άτυπες ομάδες πολιτών και έχει τη δυνατότητα να υποστηρίξει το έργο του σχολείου μέσα από μία συνεχή αλληλεπιδραστική σχέση. Η κοινότητα μπορεί να στηρίξει το σχολείο οικονομικά και με την παροχή κτηρίων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2015) αλλά και το σχολείο να προσφέρει στην κοινότητα τις κτηριακές του εγκαταστάσεις προς αξιοποίηση ως κοιτίδα μάθησης και πολιτισμού (World Conference on Special Needs, 1994). Οι συνεργασίες με το πανεπιστήμιο επίσης μπορεί να αποτελέσουν σχέσεις διεπιστημονικής εξέλιξης (Leonard, 2011), μέσα από την παροχή επαγγελματικής ανάπτυξης και συμβουλών που προκύπτουν από την εκπαιδευτική έρευνα (Sanders, 2003).

#### *1.2.1. Ο όρος της συνεργασίας*

Η ορολογία ανοιχτό σχολείο στην κοινότητα εμπεριέχει τον όρο της συνεργασίας. Η λέξη έχει την προέλευσή της στον όρο «colabre» και χαρακτηρίζεται από ισότητα, αμοιβαιότητα, κοινή συμμετοχή και απόφαση δημιουργίας πόρων. Αποτελεί μια θετική έννοια όταν υπάρχει αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της ομάδας που συμφωνούν να συνεργαστούν κάτω από ένα κοινό θεμέλιο αξιών όπου οι δραστηριότητες είναι αμοιβαία επωφελείς για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη (Hernandez, 2013). Η συνεργασία δε θα πρέπει να συγχέεται με το συντονισμό ο οποίος αποτελεί μια διαχειριστική διαδικασία (Rowe, Stewart & Patterson, 2007).

Η Epstein (2001, σ.4) ορίζει τη συνεργασία εκπαιδευτικών, οικογενειών και μελών της κοινότητας ως «μια προσπάθεια να μοιραστούν πληροφορίες, να καθοδηγήσουν τους μαθητές, να επιλύσουν προβλήματα και να γιορτάσουν την επιτυχία». Η έννοια της συνεργασίας του σχολείου ορίζεται ως το επίπεδο συνεκτικότητας διαφόρων ομάδων και περιγράφει συνήθως κάποια ουσιαστική σύνδεση μεταξύ του σχολείου, των γονέων, τις κοινοτικές υπηρεσίες, τους οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης, τις επιχειρήσεις και τους ιδιώτες (Leonard, 2011. Rowe, Stewart & Patterson, 2007). Χαρακτηρίζεται από ισχυρούς κοινωνικούς δεσμούς και σχέσεις, με υψηλά επίπεδα διαπροσωπικής εμπιστοσύνης και κανόνες αμοιβαιότητας - γνωστό και ως κοινωνικό κεφάλαιο. Η συνεργασία του σχολείου περιλαμβάνει διαδικασίες που χαρακτηρίζονται από την ενεργό συμμετοχή των

μελών της κοινότητας, την ένταξη διαφορετικών ομάδων στην κοινότητα και των ίσων δημοκρατικών σχέσεων (Rowe, Stewart, & Patterson, 2007). Το να είσαι εταίρος συνεπάγονται τρία πράγματα: «μια εκούσια συσχέτιση (είτε εθελοντική ή όχι), η οποία έχει ως αποτέλεσμα την ανταλλαγή γνώσεων, αγαθών ή υπηρεσιών (που μπορεί να είναι μονόδρομη ή αμφίδρομη), το αποτέλεσμα της οποίας είναι να ωφελήσει τους μαθητές αλλά μπορεί επίσης τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους διευθυντές» (Leonard, 2011, σ. 990).

Στη διευρυμένη λειτουργία του ανοιχτού σχολείου και στη διαδικασία της συνεργασίας ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής μπορεί να αναλάβει το ρόλο του διαμεσολαβητή με την τοπική κοινωνία ώστε να ενεργοποιηθούν γονείς, φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης και κοινότητα γενικότερα (Θωίδης, 2015). Αυτό προϋποθέτει οργανωτικές ικανότητες, εξοικείωση με θεσμικούς, διοικητικούς και κοινωνικούς χώρους, πλούτο ιδεών, γνώσεις, ικανότητες και εμπειρίες τις οποίες θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αποκτούν κατά τη διάρκεια της βασικής τους εκπαίδευσης ή σε επιμορφωτικά προγράμματα έτσι ώστε να γίνει το σχολείο ένα ζωντανό κύτταρο της τοπικής κοινωνίας (Θωίδης, 2004. Θωίδης, 2015). Άλλοι επαγγελματίες επίσης μπορούν να βοηθήσουν στην προσπάθεια αυτή για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Honig, Kahnen& Mclaughlin, 2001).

### *1.2.2. Το κοινοτικά προσανατολισμένο σχολείο*

Μια μορφή κοινοτικά προσανατολισμένου σχολείου είναι το κοινοτικό σχολείο το οποίο αποτελεί ένα ανοικτό, αυτόνομο, κοινοτικό μοντέλο που επιδιώκει πρώτιστα την ισότιμη συνεργασία, τη σύνδεση τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης καθώς και της εξωσχολικής ζωής (Θωίδη, 2015). Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν κοινοτικά σχολεία. Οι ρίζες των κοινοτικών σχολείων εντοπίζονται στα μεταρρυθμιστικά παιδαγωγικά και κοινωνικά κινήματα των ΗΠΑ, της Μεγάλης Βρετανίας καθώς και της Γερμανίας με τα λεγόμενα after school programs, τα οποία διακρίνονται από ανοιχτότητα και προσανατολισμό στη ζωή (Θωίδης, 2015). Ως πνευματικός πατέρας της κοινοτικής εκπαίδευσης θεωρήθηκε ο αμερικάνος παιδαγωγός και φιλόσοφος John Dewey. Σχετικά με την εξέλιξη των προγραμμάτων κοινοτικής εκπαίδευσης της Δύσης εντοπίζονται στα μέσα τις δεκαετίας του 1960 δύο διαφορετικές κατευθύνσεις. Τα πρώτα στις ΗΠΑ το 1935 βασίστηκαν στις κοινωνικόπαιδαγωγικές και κοινωνικομεταρρυθμιστικές θεωρίες και αποτέλεσαν την αρχή του κινήματος της κοινοτικής εκπαίδευσης. Μέσα σε 20 χρόνια παρατηρείται η εξάπλωση αυτών των

κοινοτικών σχολείων και σήμερα υπολογίζονται πάνω από 5000. Το δεύτερο ρεύμα έχει τις ρίζες του στην δεκαετία του 1920 στο Cambridgeshire της Αγγλίας και αποσκοπούσε στην αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ανισότητας. Στην Ελλάδα λόγω ότι η τοπική αυτοδιοίκηση εκμεταλλεύτηκε τις ευρωπαϊκές τάσεις του κοινοτικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης, σε πολλούς δήμους ιδρύθηκαν Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών (Θωίδης, 2006).

### *1.2.3. Η ελληνική πραγματικότητα*

Τα τελευταία χρόνια σε πανευρωπαϊκό επίπεδο αναζωπυρώνεται η συζήτηση για την ανάγκη συνεργασίας του σχολείου με τα κοινωνικά δίκτυα. Αφορμή στάθηκε η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας «PISA» (Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών), του Ο.Ο.Σ.Α., προκαλώντας το λεγόμενο «PISA σοκ» (ΙΕΠ, 2017. OECD, 2016). Σύμφωνα με αυτό οι χώρες που δίνουν βαρύτητα στην οργανωμένη ολοήμερη εκπαίδευση και στην αγωγή και τη φροντίδα των μαθητών παρουσίασαν θετικά αποτελέσματα καθώς τα εκπαιδευτικά τους συστήματα δε έδωσαν σημασία μόνο στις επιδόσεις αλλά στην κοινωνική μάθηση και τη συμπεριφορά. Τα ευρήματα όσον αφορά την Ελλάδα ήταν ανησυχητικά καθώς το εκπαιδευτικό της σύστημα προσανατολίζεται αποκλειστικά στη γνώση και όχι τόσο σε κοινωνικές και δημιουργικές δεξιότητες και ικανότητες. Οι έλληνες μαθητές αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις που έχουν αποκομίσει από το σχολείο για να αντιμετωπίσουν προκλήσεις της καθημερινότητας (Εφημερίδα της Καθημερινής, 12-12-2004). Προέκυψε λοιπόν η ανάγκη για τη σύνδεση της σχολικής μάθησης με τα προβλήματα, την καθημερινότητα και τη ζωή των μαθητών και η αναγκαιότητα συνεργασίας τυπικών και μη τυπικών μορφών εκπαίδευσης (Θωίδης, 2011).

Στη χώρα μας θεωρητικά, οι προσπάθειες σύνδεσης του σχολείου με τη ζωή έξω από αυτό, δεν εντοπίζονται μόνο τα τελευταία χρόνια αλλά εδώ και καιρό γίνεται λόγος για συνεργασία ανάμεσα στους φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος και της αυτοδιοίκησης για ουσιαστικές σχέσεις και στήριξη (Θωίδης, 2006. Θωίδης, 2015). Το άνοιγμα του σχολείου και ο κοινοτικός του προσανατολισμός αναφέρονται και στο κείμενο του διδασκαλικού βήματος (1985, αρ.φ.967) όπου τονίζεται ότι το σχολείο αποτελεί «ζωντανό κύτταρο της γειτονίας και του χωριού». Επίσης, ήδη ο Ν. 1566/1985 καθιστά το σχολείο ως φορέας συνευθύνης καθώς στην εκπαιδευτική διαδικασία υπεύθυνοι είναι η πολιτεία, οι εκπαιδευτικοί, η τοπική αυτοδιοίκηση και οι γονείς. Ως προς αυτό σημαντική είναι η Εγκύκλιος (1-7-2002) για τις «Βασικές



αρχές κανονισμού λειτουργίας των σχολείων» η οποία και αναφέρει πως «7. Η Σχολική Επιτροπή, το Σχολικό Συμβούλιο, η Τοπική Αυτοδιοίκηση, οι επιστημονικοί, οι καλλιτεχνικοί και πολιτιστικοί φορείς, πέρα από το θεσμικό τους ρόλο, είναι οι κοινωνικές συνιστώσες του σχολείου. Ένα ανοιχτό δημοκρατικό σχολείο έχει ανάγκη από τη σύμπραξη όλων αυτών, για να επιτύχει στην αποστολή του. Ο κοινωνικός περίγυρος αποτελεί το περιβάλλον μέσα στο οποίο το σχολείο αναπτύσσει το μορφωτικό του έργο». Παράλληλη η υπ' αριθμόν 212004/Δ7/07-12-2018 Εγκύκλιος αναφέρεται στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (όπως αγωγή υγείας, περιβαλλοντική εκπαίδευση, πολιτιστικά θέματα κ.α.) με στόχο την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα που αφορούν την κοινωνική ζωή. Στα πλαίσια αυτού, οι συνεργασίες με φορείς προβλέπονται και εγκρίνονται από το σύλλογο διδασκόντων.

Παρόλα τα παραπάνω όμως, τα αποτελέσματα σε έμπρακτο επίπεδο δεν είναι ικανοποιητικά καθώς δεν έχουν συμβεί σημαντικές αλλαγές προς την κατεύθυνση αυτή αλλά και όποιες προσπάθειες έγιναν ήταν σπασμωδικές ή και τυχαίες. Η τοπική αυτοδιοίκηση επίσης καλύπτει εν μέρει απαιτήσεις περισσότερο διαδικαστικές με πολλά προβλήματα όμως (Θωίδη, 2006, Θωίδης, 2015). Μερικά από τα προβλήματα που περιγράφονται αφορούν την έλλειψη διάθεσης των δημοτικών αρχών για πρωτοβουλίες στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά και η άγνοια αυτών, την ελλιπή οικονομική στήριξη και τις δυσκολίες διαχείρισης χρημάτων, την απουσία κατάλληλων υποδομών και την έλλειψη συσχέτισης του σχολείου με την τοπική ζωή (Θωίδης, 2005).

### ***1.3. Η κοινωνικοπαιδαγωγική ανοιχτότητα του σχολείου***

Η παιδαγωγική ανοιχτότητα είναι ένα αυτόνομο ερευνητικό πεδίο και αφετηρία αποτέλεσαν οι προτάσεις του Plowden Report που ξεκίνησε μετά το 1967 στην Αγγλία και εξαπλώθηκε σε όλη την Ευρώπη. Το σχολείο που επιδιώκει την αυτονομία, την ανοιχτότητα και την κοινοτική συνεργασία προσπαθεί πρώτιστα για τη σύνδεση της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης (Θωίδης, 2011). Οι παιδαγωγικές προεκτάσεις του ανοίγματος του σχολείου σχετίζονται με τη μη τυπική και την άτυπη εκπαίδευση. Οι καθημερινές εμπειρίες εκτός σχολείου και οι τυπικές εμπειρίες εντός σχολείου αποτελούν μια ολότητα, την οποία το σχολείο πρέπει να επεξεργάζεται (Θωίδης, 2004). Η κοινοτικά προσανατολισμένη μάθηση δεν συμβάλλει απλώς στην άρση του χάσματος ανάμεσα στην κοινωνική ζωή και την

σχολική μάθηση, αλλά και στη σύνδεση της τυπικής με την άτυπη μάθηση (Θωίδης, 2005). Η τυπική εκπαίδευση «ακολουθεί οργανωμένα σχήματα που προκύπτουν από προσχεδιασμένες μορφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ευέλικτα περιβάλλοντα μάθησης σύμφωνα με ένα άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα» (Δημητριάδου, 2016, σ.213) ενώ η άτυπη μάθηση «αποτελεί σήμερα την απάντηση της παιδαγωγικής στην κοινωνία της γνώσης» (Θωίδης, 2011, σ.5).

Η μάθηση μπορεί να προκύψει ως αποτέλεσμα συνειδητής και μη συνειδητής, σκόπιμης και τυχαίας, θεωρητικής και επεξεργασίας ερεθισμάτων (Θωίδης, 2004) που σημαίνει ότι θα πρέπει να διευρυνθεί πέρα από τα στενά όρια του χώρου του σχολείου και να προχωρήσει σε διαδικασίες άτυπης μάθησης οι οποίες αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο «το άτομο αποκτά στάσεις, αξίες, γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες στο πλαίσιο της καθημερινής του εμπειρίας, σύμφωνα με τις επιδράσεις που δέχεται από το περιβάλλον» (Δημητριάδου, 2016, σ. 213). Η μετάβαση από το σχολείο, στο σχολείο της κοινότητας, αφορά σχεδιασμούς του χώρου που αρμόζουν με αυτό που αποκαλείται αποσχολειοποίηση (deschooling). Η σχολική κοινότητα δεν αφορά ένα μόνο κτίριο, αλλά δίνει έμφαση στους πολλαπλούς εγγραμματισμούς. Αν το άνοιγμα του σχολείου αφορά μια διαδικασία αποκεντρωμένη στην παιδαγωγική του μεταμοντέρνου σχεδιασμού του χώρου, τότε μπορεί θεωρηθεί ως μια «νήσος» από κτίρια και ελεύθερους χώρους που διευρύνουν τα όριά και επέχουν θέση παράλληλης κοινωνίας (Μπαλτάς, Καρανάση, Μολασιώτη, & Παντελιάδου, 2015).

Περιβάλλοντα μη τυπικής και άτυπης μάθησης αφορούν μουσεία, επιστημονικά κέντρα, ζωολογικούς κήπους και οποιοδήποτε φορείς διαθέτουν «μια δυναμική η οποία μπορεί να επιδιώξει την επίτευξη μακροπρόθεσμων μαθησιακών στόχων» και αντιμετώπιση εκπαιδευτικών αναγκών. «Οι μορφές μη τυπικής εκπαίδευσης γεφυρώνουν ένα εκπαιδευτικό χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στο σχολείο και στις εστίες της κοινωνίας αποστεγανοποιώντας τη σχολική διαδικασία, απομακρύνοντας από τον ιδρυματικό της χαρακτήρα και μειώνοντας τις κοινοτικές ανισότητες» (Δημητριάδου, 2016, σ.213).

Ο απεγκλωβισμός του σχολείου από την κυριαρχία της διδασκαλίας και των επιδόσεων και η λειτουργία του ως ζωτικός χώρος με αυθεντικές εμπειρίες για τους μαθητές μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση κοινωνικοπαιδαγωγικών δυσκολιών αλλά να καλύψει επιθυμίες και ανάγκες παιδιών (Χανιωτάκης & Θωίδης, 2002). Μέσα από το άνοιγμα του σχολείου προκύπτουν δυνατότητες επιλογών για τους

μαθητές οι οποίοι αποκτούν κυριαρχία στον χρόνο τους (Θωίδης 2004. Θωίδης, 2011. Χανιωτάκης & Θωίδης, 2002).

Η πρωτοβουλία για τη συνεργασία του σχολείου με το κοινωνικό δίκτυο ανήκει κυρίως στο σχολείο, το οποίο μπορεί να δημιουργήσει σημαντικές ευκαιρίες και να τις υποστηρίξει συστηματικά και μεθοδικά στο πλαίσιο του κοινωνικοπαιδαγωγικού του προσανατολισμού και ρόλου. Η κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση επιδιώκει μια μετατόπιση από την απομόνωση των ατόμων προς συνεργασίες οι οποίες συγκροτούν συνεκτικά συνεργατικά δίκτυα, με στόχους που επιπρόσθετα παράγουν κοινωνικό κεφάλαιο (Bourdieu & Passeron, 1990). Ένα σχολείο με κοινωνικοπαιδαγωγικές δυνατότητες οραματίζεται να εκπαιδεύσει όχι μόνο τους μαθητές, αλλά όλα τα άτομα και τις ομάδες που σχετίζονται με τη σχολική κοινότητα, επιδιώκοντας την προσωπική τους πολύπλευρη ανάπτυξη με στόχο τις ευκαιρίες, την αξιοσύνη, τις θετικές σχέσεις και την πληρότητα. Οι κόσμοι μάθησης και οι εξωσχολικοί χώροι εκπαίδευσης μπορούν να διευρυνθούν και να δημιουργούν νέες μαθησιακές διευθετήσεις. Εξελίσσεται έτσι μια μαθάνουσα κοινωνία η οποία αποτελεί μια λειτουργία επιβίωσης και έχει σημαντική θέση στο κεφάλαιο και στην κοινωνία γενικότερα (Θωίδης, 2011).

#### **1.4. Το ειδικό σχολείο και οι μαθητές του**

Τα σχολεία ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) είναι μια βασική ειδική μορφή εκπαίδευσης και λειτουργούν με διδακτικές μεθόδους, μέτρα, σχολικά προγράμματα και σχολικούς στόχους όπως τα γενικά σχολεία (Ζώνιου Σιδέρη, 1998). Τα ΣΜΕΑΕ δημιουργήθηκαν με τον Ν. 1143/1981, ο οποίος αναφέρει ότι σκοπός αυτών είναι «η παροχή ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης εις αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα, η λήψη μέτρων κοινωνικής μέριμνας και η αντίστοιχος προς τας δυνατότητας των ένταξης αυτών εις την κοινωνική ζωή και την επαγγελματική δραστηριότητα, διά της εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε συνδυασμό προς ιατρικά και άλλα κοινωνικά μέτρα». Ακολούθως, ο Ν. 1566/1985 ενσωματώνει την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στους κόλπους της εκπαίδευσης και καθορίζει τον τρόπο λειτουργίας των ειδικών σχολείων.

Άτομα με αναπηρία σύμφωνα τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας θεωρούνται με τα άτομα με σοβαρή μειονεξία που προκύπτει από φυσική ή διανοητική βλάβη (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998). Ο ορισμός του ΠΟΥ δεν μπορεί να υιοθετηθεί από διάφορους επιστημονικούς κλάδους και διαφορετικές ιδεολογικές ομάδες καθώς δίνει

μεγάλη σημασία στο ιατρικό κομμάτι παρά στο κοινωνικό (Σούλης, 2013. Χατζηπέτρου, 2013). Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία και συγκεκριμένα με το Ν. 3699/2008 που αναφέρεται στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι μαθητές με αναπηρία για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής, εμφανίζουν σοβαρές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενώ στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

## **Κεφάλαιο Δεύτερο: Η συστημική θεώρηση και τα ερευνητικά της δεδομένα στη σχέση σχολείου - κοινότητας**

### **2.1. Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein**

#### **2.1.1. Το θεωρητικό πλαίσιο της Joyce Epstein**

Τα τελευταία χρόνια η προσέγγιση της Epstein έχει βρει σημαντικό αντίκτυπο στον ερευνητικό κόσμο που ασχολείται με μελέτες που αναφέρονται στις σχέσεις σχολείου- οικογένειας- κοινότητας. Μέσα από τη θεωρία των έξι επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής η θεωρητικός και ερευνήτρια περιέγραψε πως τα τρία σημαντικά πλαίσια: σχολείο, οικογένεια και κοινότητα, επηρεάζουν και επηρεάζονται μεταξύ τους. Το σχολείο μπορεί να συνεργαστεί και να αλληλεπιδράσει και με τις έξι σφαίρες επιρροής ή μπορεί να κρατήσει αυτές τις σφαίρες επιρροής σε απόσταση (Σακελλαρίου, 2005). Οι σφαίρες σχολείο- οικογένεια- κοινότητα τέμνονται και το σημείο τομής είναι το παιδί (Γεωργίου, 2000). Η μάθηση και η ανάπτυξη των μαθητών ενισχύονται όταν προκύπτει η αλληλεπικάλυψη των σφαιρών επιρροής. Οι μαθητές επηρεάζονται ανάλογα με τη φύση και το βαθμό των επικοινωνιών και των συνεργατικών δραστηριοτήτων μεταξύ του προσωπικού του σχολείου, των γονέων και των μελών της κοινότητας (Sheldon, & Epstein, 2002).

Η Epstein περιέγραψε δραστηριότητες συμμετοχής και συνεργασίας και συγχρόνως παρείχε ένα χρήσιμο πλαίσιο για πρακτικές που συνδέουν την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα. Προσδιόρισε τις έξι σφαίρες επιρροής: 1. Βασικές υποχρεώσεις των γονέων (π.χ. οικοδόμηση θετικού οικογενειακού περιβάλλοντος το οποίο ενθαρρύνει την ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών και υποστηρίζει το σχολείο να κατανοήσει την οικογένεια). 2. Βασικές υποχρεώσεις του σχολείου (π.χ. καλή επικοινωνία με τους γονείς σε ότι αφορά τις προσδοκίες του προγράμματος, τις αξιολογήσεις και την πρόοδο των παιδιών). 3. Συμμετοχή της οικογένειας στο σχολείο (π.χ. εθελοντική προσφορά στις τάξεις υποστήριξη των παιδιών και του σχολείου γενικότερα). 4. Συμμετοχή της οικογένειας στις μαθησιακές και αναπτυξιακές δραστηριότητες στο σπίτι (π.χ. παρέχοντας υλικό και ιδέες στους γονείς για θετικότερη αλληλεπίδραση στο σπίτι, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά σε

ακαδημαϊκές δραστηριότητες όπως είναι η ανάγνωση). 5. Συμμετοχή της οικογένειας στη λήψη αποφάσεων (π.χ. οι γονείς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το πρόγραμμα, τα συμβούλια και γενικότερα την οργάνωση). 6. Συνεργασία με την κοινότητα (π.χ. συνεργασία με κοινοτικές επιχειρήσεις, κοινωνικούς φορείς και άλλα μέλη της κοινότητας, για την παροχή καλύτερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την ενίσχυση των οικογενειακών πρακτικών) Epstein (2010).

Η Epstein προσδιόρισε την κοινότητα ως ένα από τα πρωταρχικά περιεχόμενα που τα παιδιά μαθαίνουν και ευημερούν (Epstein, Sanders & Clark, 1999). Στο πλαίσιο σχολείο- κοινότητα, η κοινότητα δεν αφορά μόνο τις γειτονιές που βρίσκονται τα σχολεία και τα σπίτια των μαθητών αλλά γενικότερα γειτονιές που επηρεάζουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. Κοινότητα σημαίνει όσοι ενδιαφέρονται και επηρεάζονται από την ποιότητα της εκπαίδευσης και όχι μόνο εκείνοι που έχουν μαθητές στο σχολείο. Ανέφερε επίσης, πως μια κοινότητα δεν χαρακτηρίζεται για τη δοτικότητα της μέσα από τις χαμηλές ή υψηλές οικονομικές ιδιότητες αλλά από τα δυνατά σημεία και τα ταλέντα της για την υποστήριξη των μαθητών (Epstein, 2009).

Η ερευνήτρια τόνισε πως μέσα από την έκτη σφαίρα επιρροής μπορεί να προκύψουν οφέλη για τους μαθητές όπως εμπλουτισμένες μαθησιακές και εξωσχολικές εμπειρίες, για τους γονείς όπως γνώσεις και χρήση πόρων και αλληλεπίδραση με άλλες οικογένειες, και για τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο όπως νέοι θελκτικοί τρόποι διδασκαλίας, συμβουλές από μέντορες, κατάλληλες παραπομπές των μαθητών και χρήση επιχειρηματικών πόρων. Αναφέρθηκε τέλος σε δυσκολίες και προκλήσεις που αφορούν τις αρμοδιότητες και τους ρόλους των εμπλεκόμενων, τη διαχείριση κεφαλαίου, τις τοποθεσίες συνεργασίας, τη συγκατάθεση της οικογένειας και τη διασφάλιση ισότητας ευκαιριών (Epstein, 2009, 2010).

### *2.1.2. Ερευνητικά δεδομένα, και πρακτικές της θεωρίας των επικαλυπτόμενων σφαιρών στην προσέγγιση του ανοίγματος του σχολείου στην κοινότητα*

Η Epstein και οι συνεργάτες της σε μια έρευνα τους στο Ιλινόις, μελετώντας αμοιβαία επωφελείς καλές πρακτικές σύνδεσης σχολείου και κοινότητας κατέληξαν ότι μαθητές, δάσκαλοι και δέκτες των δραστηριοτήτων κέρδισαν νέες γνώσεις και ωφελήθηκαν. Μέσω ενός «κοινοτικού πορτραίτου» προσδιορίστηκαν προγράμματα και υπηρεσίες για τις κοινότητες που χρησιμοποίησαν τα σχολεία και οι μαθητές.

Έτσι επιχειρήσεις σχεδίασαν και εφάρμοσαν μεγάλα προγράμματα όπως δράσεις για μετά το σχολείο ή κατασκευή παιδικής χαράς προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών ή οι μαθητές ενός σχολείου βοήθησαν στη φροντίδα και τη στέγαση ηλικιωμένων πολιτών, μέσα από την δικιά τους ευαισθητοποίηση για προσφορά στο κοινωνικό σύνολο. Η συμβολή επίσης μιας επιχείρησης κατασκευής επίπλων για την ενίσχυση μαθησιακών δεξιοτήτων των μαθητών σχολείων της περιοχής. Η επιχείρηση δημιούργησε εταιρικές σχέσεις με σχολεία της περιοχής καθώς επίσης και με ένα ειδικό σχολείο με σκοπό οι μαθητές να βελτιώσουν τα μαθηματικά και την ανάγνωση τους μέσα από την πρακτική και την εμπειρία, κατανοώντας τις οδηγίες κατασκευής επίπλων. Η πρακτική αυτή της επιχείρησης για τη συνεργασία με σχολεία, διήρκησε για αρκετά χρόνια (Epstein et al., 2002).

Σε μια παρόμοια έρευνα στις ΗΠΑ, οι ερευνητές κατέληξαν στο πως οργανωμένα προγράμματα κοινοπραξιών - που τα ονόμασαν σχολική κοινότητα μάθησης- μπόρεσαν να λειτουργήσουν ευεργετικά, θεραπευτικά και εκπαιδευτικά προς τους μαθητές, για την αύξηση της μάθησης, των ευκαιριών και εμπειριών. Σε σχολεία στο Οχάιο πραγματοποιήθηκε ένα πρόγραμμα με τίτλο «μοιραζόμαστε δώρα» με σκοπό τη βοήθεια μαθητών υψηλής φτώχειας να βελτιώσουν τις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης. Οι μαθητές που έλαβαν υποστήριξη αποφάσισαν μετέπειτα να αλληλεπιδράσουν με ένα σύλλογο ηλικιωμένων της περιοχής με τη βοήθεια του σχολείου τους, έτσι ώστε να τους συμπεριλάβουν σε ένα δείπνο και σε σχολικές γιορτές. Οι ηλικιωμένοι μοιράστηκαν τα ταλέντα τους και στην πορεία συμμετείχαν ως εθελοντές στο σχολείο. Το έργο έτσι επεκτάθηκε συμπεριλαμβανομένου διαφορετικών ομάδων και μελών της κοινότητας (μαθητές, γείτονες, ηλικιωμένοι). Η πρακτική αυτή έδειξε πως οι εμπλουτισμένες μαθησιακές δραστηριότητες βοήθησαν τους μαθητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στο σχολείο. Επίσης, διοργανώθηκαν προγράμματα αμφίδρομης υποστήριξης με την κοινωνική υπηρεσία της περιοχής. Το τοπικό ιατρείο προσέφερε υγειονομική περίθαλψη, ιατρικές εξετάσεις και συμβουλές διατροφής και σε αντάλλαγμα οι μαθητές προσέφεραν κοινωφελής εργασίας στους ασθενείς και το νοσοκομειακό προσωπικό, δημιούργησαν πίνακες ζωγραφικής για το νοσοκομείο και βοήθησαν σε νοσοκομειακές εκδηλώσεις. Στην ίδια έρευνα οι προέκυψε επίσης πως οι εταίροι ήταν πρόθυμοι να βοηθήσουν οικονομικά όταν γνώριζαν πως οι επενδύσεις τους θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη μάθηση και στην ανάπτυξη των μαθητών καθώς σε ένα δημοτικό σχολείο της Μασαχουσέτης,

επιχειρηματικοί εταίροι παρείχαν μέρος του κόστους των λεωφορείων και των εισιτηρίων εισόδου για μαθητές και γονείς που επισκέπτονται μουσεία και πολιτιστικά προγράμματα (Epstein, & Salinas, 2004).

Στα ευρήματα της έρευνας τους σε 47 σχολεία στην Αμερική, οι Sheldon και Epstein, (2002a) εντόπισαν πως η δημιουργία περισσότερων του ενός κοινοτικών συνδέσεων μεταξύ σχολείου- οικογένειας- κοινότητας, αποτέλεσε θετική επιρροή στην συμπεριφορά των μαθητών. Η κοινότητα στην οποία ζούσαν οι μαθητές αποτέλεσε πλεονέκτημα, καθώς πέρα από τη συμμετοχή των γονέων, η συμμετοχή εθελοντών και η επίλυση προβλημάτων από τις υπηρεσίες της κοινότητας επηρέασαν θετικά τα επιτεύγματα των μαθητών. Παράλληλα οι ίδιοι ερευνητές σε μια άλλη διαχρονική τους μελέτη που διεξήγαγαν το 1996- 1997 για λογαριασμό του εθνικού δικτύου σχολείων εταιρικής σχέσης, σε δώδεκα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συμπέραναν πως η συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα συνέβαλλε θετικά στην τακτική παρακολούθηση των μαθημάτων και στην παρουσία των μαθητών στο σχολείο. Μέσα από τα ευρήματα της έρευνας αναδύθηκε επίσης η σημαντικότητα παραπομπής σε συμβούλους και κοινωνικούς λειτουργούς της κοινότητας για την ασφαλή και ευχάριστη παραμονή των παιδιών στο σχολείο (Sheldon & Epstein, 2002b).

Από μια διαχρονική έρευνα δράσης που διεξήχθη από το κέντρο ελέγχου και πρόληψης νοσημάτων στις ΗΠΑ για το χρονικό διάστημα 2000- 2006, προέκυψε πως παρόλο που η συμμετοχή της κοινότητας ήταν περιορισμένη στο σχολείο, πολλά σχολεία συνεργάστηκαν με κοινοτικές ομάδες για να προωθήσουν και να υποστηρίξουν προγράμματα σχολικής υγείας. Τα ευρήματα της έρευνας μάλιστα ήταν θετικά σε ότι είχε σχέση με την υγεία και την ευεξία των μαθητών. Τέτοιου είδους προγράμματα διενεργήθηκαν από επιχειρήσεις, πολιτιστικές οργανώσεις, κλινικές, κολέγια, πανεπιστήμια, ιδιώτες και αυτοδιοίκηση και αφορούσαν τους μαθητές άμεσα αλλά και τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα έγιναν σεμινάρια για τους γονείς για τη βελτίωση της υγείας των μαθητών, προγράμματα διαχείρισης εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, σεμινάρια υγιεινής διατροφής έτσι ώστε να παρασκευάζονται υγιεινά και θρεπτικά μενού για τους μαθητές, διοργάνωση σχολικών αγώνων και παραχώρηση εξοπλισμένων χώρων για δραστηριότητες φυσικής αγωγής (Michael, Dittus, & Epstein, 2007).



Οι Epstein και Sanders (2006) σε μια έρευνα που διεξήγαγαν σε σχολεία στις ΗΠΑ σε συνεργασία με το υπουργείο παιδείας σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών στο βαθμό επικάλυψης σχολικών και κοινοτικών πλαισίων, κατέληξαν ότι οι απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων δεν είχαν δεξιότητες και δεν ήταν έτοιμοι να διεξάγουν δραστηριότητες εταιρικών σχέσεων. Σημείωσαν ότι οι σχολικές συνεργασίες με την κοινότητα είναι ζωτικής σημασίας για του μαθητές και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει εν όψει τις αυξανόμενης ποικιλομορφίας στην Αμερική να είναι έτοιμοι να σχεδιάσουν συνεργασίες με την κοινότητα και την οικογένεια ιδιαίτερα σε σχολεία με μαθητές με αναπηρία, διαφορετικού πολιτιστικού περιβάλλοντος και φτωχού οικογενειακού πλαισίου (Epstein & Sanders, 2006). Μέσα από όμοια βιβλιογραφική έρευνα επίσης φάνηκε πόσο απαραίτητη ήταν η αλλαγή προγραμμάτων σπουδών στα πανεπιστήμια στις ΗΠΑ, στη θεματολογία που αφορά τις εξωτερικές συνεργασίες του σχολείου (Epstein et al., 2002).

Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα της έρευνας των Epstein, Sanders και Clark (1999), οι οποίοι τόνισαν ότι το πανεπιστήμιο είναι σημαντικό σε αυτή την κατεύθυνση καθώς τα σχολεία δεν μπορούν μόνο τους να βελτιώσουν τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές τους υπηρεσίες. Οι συγγραφείς σημείωσαν πως οι εκπαιδευτικοί να μην μαθαίνουν να διδάσκουν ανάγνωση και γραφή και οι διευθυντές να διαχειρίζονται σχολεία, να δημιουργούν χρονοδιαγράμματα και να εποπτεύουν άλλους στα καθήκοντα τους, δεν είναι όμως έτοιμοι να εργαστούν θετικά και παραγωγικά στις κοινότητες. Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές καλούνται κατά τη διάρκεια της καριέρας τους να συνεργαστούν με μέλη και φορείς της κοινότητας κάποιες φορές χωρίς επιτυχία. Προέκυψε επομένως αυξανόμενη ανάγκη στον εξοπλισμό των μελλοντικών εκπαιδευτικών με δεξιότητες συνεργασίας στην ομάδα και στην κοινότητα. Ο σχεδιασμός, το περιεχόμενο των μαθημάτων και η διδασκαλία των φοιτητών στα πανεπιστήμια πρόκειται να καθορίσει τον τρόπο με τον οποίο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα αντικρύσουν τους ανεξάρτητους και επικαλυπτόμενους ρόλους των σχολείων και των κοινοτήτων για το σκοπό της μάθησης (Sheldon, & Epstein, 2002a).

## ***2.2. Το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner***

### *2.2.1. Το θεωρητικό πλαίσιο της οικοσυστημικής προοπτικής του Bronfenbrenner*

Η θεωρία των οικολογικών συστημάτων του Bronfenbrenner αναδεικνύει τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα σε διαφορετικά συστήματα όπως του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας και τον τρόπο που επιδρούν και επηρεάζουν την ανθρώπινη ανάπτυξη. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στο πως το παιδί επηρεάζεται από τον τρόπο αλληλεπίδρασης του με το περιβάλλον και των παραγόντων μεταξύ τους. Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν τους κυριότερους παράγοντες επιρροής (Bronfenbrenner, 1979).

Σημαντικές για την κατανόηση της οικοσυστημικής θεωρίας είναι η έννοια του πλαισίου που αφορά το χώρο ανάπτυξης του ατόμου όπου μπορεί να συμμετέχει σε μια σχέση αλληλεπίδρασης και η έννοια των συστημάτων αλληλεπίδρασης η οποία ξεπερνά το πλαίσιο (Bronfenbrenner, 1979. 1992). Η συνδυαστική αλληλεπίδραση δύο ή περισσότερων πλαισίων και των χαρακτηριστικών και τα πιθανά υποσυστήματα που υπάρχουν ή θα μπορούσαν να προκύψουν παίζουν καθοριστικό ρόλο (Πετρογιάννης, 2001). Τα περιβάλλοντα των ανθρώπων θεωρούνται, πολλαπλάσια συστήματα ενός άμεσου, (γονείς, παιδαγωγοί, συνομήλικοι) και έμμεσου πλαισίου (πολιτισμός, κοινωνία), όπως και η επιρροή μεταξύ τους με την πάροδο του χρόνου (Σακελλαρίου, 2005).

Ο Bronfenbrenner διέκρινε ότι «το αναπτυσσόμενο παιδί περιβάλλεται από στρώματα σχέσεων, όπως ένα σύνολο από ρωσικές κούκλες» (1979, σ. 3). Βάσει τυπολογίας όρισε το μικροσύστημα, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα και το μακροσύστημα. Το παιδί είναι το βασικό στοιχείο όλων συστημάτων σε μικροσυστημικό επίπεδο ανάλυσης. Το μικροσύστημα αποτελεί το άμεσο περιβάλλον του παιδιού και περιλαμβάνει τα κοινωνικά στοιχεία όπως γονείς, παιδαγωγούς, συγγενείς, φροντιστές, γείτονες και τα φυσικά όπως σπίτι, σχολείο, γειτονιά και τοπική κοινότητα (Bronfenbrenner, 1979). Εκτός από το μικροσύστημα, τα παιδιά δεν έχουν άμεση σχέση με κάποια άλλα κοινωνικά συστήματα (Πετρογιάννης, 2001. Σακελλαρίου, 2005). Τα έμμεσα εμπλεκόμενα στοιχεία στην ανάπτυξη του παιδιού αφορούν το μεσοσύστημα το οποίο αποτελεί «ένα σύνολο αλληλεπιδράσεων μεταξύ δύο ή περισσότερων πλαισίων» (Bronfenbrenner, 1979, σ. 209) . Στην ουσία αποτελεί ένα σύστημα σχέσεων μεταξύ μικροσυστημάτων παρά ένα συγκεκριμένο χώρο όπου συμβαίνει η ανάπτυξη (για παράδειγμα η σχέση σχολείου και οικογένειας ή κοινότητας ) (Κρίβας, 2007. Πετρογιάννης, 2001). Ο χώρος εργασίας των γονέων (εξωσύστημα) είναι ένα πλαίσιο με το οποίο το παιδί δεν έρχεται σε επαφή άμεσα

αλλά τα γεγονότα που εξελίσσονται εκεί και οι αποφάσεις που λαμβάνονται το επηρεάζουν. Σε ένα ακόμη πιο απομακρυσμένο επίπεδο επίσης, υπάρχουν οι ιδεολογικές δομές για την κοινωνία σε ένα μακροσυστημικό επίπεδο, με τις οποίες το παιδί δε βρίσκεται σε άμεση επαφή, αλλά το επηρεάζουν μέσω των επιδράσεών τους στο εξωσύστημα και μικροσύστημα. Για παράδειγμα η νομοθεσία σε θέματα εκπαίδευσης, υγείας ή πρόνοιας (Κρίβας, 2007. Πετρογιάννης, 2001).

Στην οικοσυστημική θεωρία στηρίχθηκε και η υπόθεση ότι η συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες λειτουργεί σημαντικά στην εξέλιξη τους, προσφέροντας μία θεωρητική κοινωνικοποιητική θεμελίωση της συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς χώρους, προσανατολισμένη στην καθημερινή ζωή των μαθητών (Θωϊδης & Χανιωτάκης, 2018). Η ανάπτυξη των παιδιών θα μπορούσε να βελτιωθεί μέσω της συμμετοχής τους σε πολλαπλά, «διαφορετικά δομικά περιβάλλοντα», ιδιαίτερα όταν υπάρχουν σχέσεις με άλλους που είναι «πιο ώριμοι ή έμπειροι» (Bronfenbrenner, 1979, σ. 212).

Η αναγνώριση των οικολογικών συστημάτων αποτέλεσε επίσης ένα σημαντικό βήμα στην περιγραφή μοναδικών οικολογικών θέσεων που υποστηρίζουν την ανάπτυξη των μαθητών με αναπηρία (Sontag, 1996). Το περιβάλλον της κοινότητας και οι κοινωνικοπολιτιστικοί παράγοντες εκτός της τάξης του σχολείου επηρεάζουν αποτελεσματικά την ανάπτυξη και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών με αναπηρία. Ο συνδυασμός του ατόμου και του περιβάλλοντος είναι κάτι παραπάνω από μια διαδικασία πρόσθεσης αλλά είναι ένα είδος συνεργασίας και το σύνολο αποδεικνύει ότι μπορεί να είναι διαφορετικό από το άθροισμα των τμημάτων. Τα γενικότερα οικολογικά θεωρητικά πλαίσια στέκονται σε συγκεκριμένες περιοχές του περιβάλλοντος που είναι ευνοϊκές ή αντίξοες για τα άτομα με αναπηρία ενώ το μοντέλο του Bronfenbrenner, θεωρεί ότι το παιδί επηρεάζει και συμβάλλει στο περιβαλλοντικό πλαίσιο. Η οικολογική άποψη επομένως δεν αντιλαμβάνεται την ανάπτυξη ως μονοκατευθυντική, ούτε επικεντρώνεται μόνο στις αναπτυξιακές ικανότητες του παιδιού και ούτε εστιάζει εξ ολοκλήρου στο περιβάλλον για την εξήγηση των κακών αναπτυξιακών αποτελεσμάτων των παιδιών με αναπηρία (Sontag, 1996).

*2.2.2 Ερευνητικά δεδομένα στην προσέγγιση του ανοίγματος του σχολείου στην κοινότητα*

Ο Leonard (2011), υιοθετώντας τη θεωρία των οικολογικών συστημάτων του Bronfenbrenner, μέσα από την ιστορική του έρευνα σε ένα αστικό γυμνάσιο στη Βοστώνη, μελέτησε τη σημαντικότητα των συμπράξεων σχολείου- κοινότητας στην κοινωνική, συναισθηματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών. Μέσα από συνεντεύξεις παλιών μαθητών, αρχεία του σχολείου και της περιοχής, βιβλία σχολικού έτους, βραβεία, δημοσιεύσεις σε εφημερίδες της εποχής και αναφορές από υπηρεσίες, προέκυψαν αρκετά στοιχεία καθώς ακόμη και οι κοινοτικοί εταίροι που βρίσκονταν στο εξωσύστημα - που ήταν συνδεδεμένοι με την ανάπτυξη των μαθητών έμμεσα και ασθενώς- βρήκαν διάφορους τρόπους για να πετύχουν άμεσες, προσωπικές σχέσεις σε επίπεδο μικροσυστήματος με τους μαθητές για την καλύτερη προώθηση της ανάπτυξής τους. Επίσης, οι συνεργάτες της κοινότητας όταν άρχισαν να συμμετέχουν άμεσα στις ζωές των μαθητών, μέσα από τις θετικές τους παρεμβάσεις στο σχολείο κατάφεραν να χρησιμοποιήσουν το μεσοσύστημα και τη δικτύωση αυτού, για την προώθηση της ανάπτυξης των μαθητών. Σε αντίθεση με τις συμβατικές στρατηγικές μεταρρύθμισης που εστίαζαν στο πρόγραμμα σπουδών ή και στη δομή του σχολείου, η έρευνα του Leonard (2011) προσέφερε μια στρατηγική πολιτιστικής μεταρρύθμισης που έδωσε έμφαση στις σχέσεις. «Η ιστορία μας υπενθυμίζει ότι η συνεργασία είναι μια σχέση με την ανάπτυξη και όχι απλώς η μεταφορά αγαθών, υπηρεσιών και γνώσεων από έναν συνεργάτη στον άλλον» (Leonard, 2011 σ. 1005).

Ο Smith και η ερευνητική του ομάδα, μέσα από μια έρευνα τους σε 201 γονείς μαθητών 30 δημοτικών σχολείων, κατέληξαν στο πόσο σημαντικό είναι το κλίμα της γειτονιάς να συσχετισθεί με το κλίμα του σχολείου και πόσο σημαντικό είναι οι οικογενειακοί πόροι να συνδεθούν με το κλίμα της γειτονιάς για την υγιή ανάπτυξη των μαθητών. Τα σχολεία που έκαναν συνδέσεις με πόρους από την κοινότητα βοήθησαν τους γονείς με σκοπό την ικανοποίηση των βιολογικών και εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση είναι μια μορφή συμμετοχής των πολιτών και μέσα από την εταιρική σχέση σχολείου- κοινότητας μπορούν να επωφεληθούν όλοι (Smith, et al., 1997).

Οι Wake και Eames (2013) μέσα από τα ερευνητικά τους δεδομένα, υπογράμμισαν πόσο σημαντικά είναι τα οφέλη της οικολογικής μάθησης στην ανάπτυξη των μαθητών σύμφωνα με ένα σχέδιο δράσης για την αειφορία που παρουσίασε ένα σχολείο στην Ζηλανδία. Μαθητές, προσωπικό του σχολείου και μέλη

της κοινότητας συνεργάστηκαν και κατέληξαν στη δημιουργία ενός αρχιτεκτονικού σχεδίου για το σχολείο. Η σημασία όμως μέσα από αυτή τη δράση ήταν τα οφέλη που προέκυψαν στους μαθητές μέσα από τη βιωματική μάθηση, τη συνεργασία και τις όποιες προεκτάσεις αλληλεξάρτησης των επιπέδων εμπλοκής. Επιπρόσθετα, η εν λόγω πρακτική οδήγησε σε βελτιωμένες διαδικασίες για όλους τους συμμετέχοντες ενώ ταυτόχρονα προωθήθηκε η αυθεντική και συναφή με την αειφορία μάθηση (Wake & Eames, 2013).

Οι Feldman και Matjasko (2005) μέσα από τη βιβλιογραφική τους έρευνα εντόπισαν θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη των εφήβων που ασχολήθηκαν με εξωσχολικές δραστηριότητες καθώς η συμμετοχή τους σε δομημένες εξωσχολικές δραστηριότητες, οργανωμένες από το σχολείο, συνδέθηκαν με πολλά ακαδημαϊκά, συμπεριφορικά και ψυχολογικά οφέλη. Οι ίδιοι υπογράμμισαν ότι ο παράγοντας των κοινωνικών δικτύων των σχολείων, επηρέασε σημαντικά τη σχέση μεταξύ της συμμετοχής στις εξωσχολικές δραστηριότητες και της ανάπτυξης των εφήβων. Παρόμοια, ο Barron (2006) μέσα από την εμπειρική του έρευνα σε ένα περιβάλλον οικολογικής μάθησης διαπίστωσε πως οι μαθητές μπόρεσαν να μάθουν καλύτερα εκτός σχολείου και σημείωσε πόσο σημαντικό είναι το σχολείο να οδηγήσει στη μάθηση μέσω δραστηριοτήτων εκτός του χώρου του.

Οι Dunst, Trivette & Cross (1986) χρησιμοποιώντας μια κλίμακα ικανοποίησης-στηριζόμενη στο οικολογικό πλαίσιο του Bronfenbrenner- σε 127 γονείς μαθητών με νοητική υστέρηση και σωματική αναπηρία, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα δίκτυα κοινοτικής υποστήριξης που αφορούσαν εκκλησία, φίλους και σχολείο ήταν αρκετά βοηθητικά στους τομείς της προσωπικής ευημερίας, των στάσεων απέναντι στο παιδί, της οικογενειακής ακεραιότητας, τη λειτουργικότητας του παιδιού, των ευκαιριών μεταξύ γονιών και παιδιών στο παιχνίδι, της συμπεριφοράς του παιδιού και της ανάπτυξης του. Επιγραμματικά, φάνηκε πως οι μαθητές που έλαβαν υποστήριξη από οργανωμένα κοινωνικά δίκτυα εμφάνισαν περισσότερα όρια στο κομμάτι της συμπεριφορά τους και τα προβλήματα συμπεριφοράς αυξήθηκαν σε αυτούς που λάμβαναν ελάχιστη υποστήριξη από τα κοινοτικά δίκτυα. Οι γονείς που ήταν ικανοποιημένοι από τα οργανωμένα κοινωνικά δίκτυα ανέφεραν λιγότερα συναισθηματικά προβλήματα, είχαν περισσότερες ευκαιρίες να εμπλακούν στο παιχνίδι με τα παιδιά τους και ήταν λιγότερο υπερπροστατευτικοί μαζί τους. Οι

μαθητές που οι γονείς τους υποστηρίχθηκαν από οργανωμένα κοινωνικά δίκτυα ήταν πιο αποδεκτοί από τον κοινωνικό περίγυρο και παρουσίασαν σημαντικότερη εξέλιξη.

Η Kamenopoulou (2016) επίσης, μέσα από την ποιοτική της έρευνα σε μαθητές με αναπηρία, ενστερνιζόμενη το θεωρητικό πλαίσιο του Bronfenbrenner, παρόλο που δεν ασχολήθηκε στοχευόμενα με το μέσοσυστημα παρά μόνο με το μικροσύστημα των μαθητών, τόνισε ότι από την έρευνα της προέκυψαν σημαντικά ευρήματα προς αξιολόγηση για τη σχέση μεταξύ των μικροσυστημάτων στην εξέλιξη των μαθητών. Η ίδια κατέληξε ότι οι επιτυχημένες αλληλεπιδράσεις των μελών ενός συστήματος ή μεταξύ των συστημάτων και οι σχέσεις δύο κατευθύνσεων μπόρεσαν να επηρεάσουν τα αναπτυξιακά αποτελέσματα και την κοινωνική ένταξη των μαθητών με αναπηρία.

## **Κεφάλαιο Τρίτο: Ερευνητικά δεδομένα**

### **3.1. Παράγοντες και τρόποι που υποστηρίζουν την επιτυχία των συμπράξεων σχολείου- κοινότητας**

Οι Sanders και Harvey (2002) μέσα από τη διαχρονική τους έρευνα σε ένα σχολείο στον Ατλαντικό στις ΗΠΑ, κατέληξαν σε τέσσερις παράγοντες επιτυχούς διασύνδεσης του σχολείου με την κοινότητα που αφορούν τη δέσμευση του σχολείου για τη μάθηση μέσω του ανοίγματος, την υποστήριξη και το όραμα του διευθυντή για τη συμμετοχή της κοινότητας, το φιλόξενο σχολικό κλίμα και η δεκτικότητα του σχολείου για το άνοιγμα στην κοινότητα και η προθυμία του σχολείου για την αμφίδρομη επικοινωνία με τους δυνητικούς κοινοτικούς συνεργάτες. Οι ερευνητές μέσα από την παρατήρηση και τη διεξαγωγή συνεντεύξεων με τους εμπλεκόμενους, παρακολούθησαν τις επιτυχημένες συνεργασίες που εξελίχθηκαν τα δύο χρόνια της μελέτης τους καταλήγοντας στο ότι οι εκπαιδευτικοί, το σχολείο και οι γονείς ήταν όλοι μέλη της κοινοτικής συνιστώσας και προϊόντα των κοινοτήτων από οποίες προήλθαν. Πολλά ήταν τα παραδείγματα καλών πρακτικών. Για παράδειγμα μια κερδοσκοπική οργάνωση υγείας συνεργάστηκε με το σχολείο για να ερευνήσει τις γνώσεις των γονιών των μαθητών σε θέματα υγείας και πρόληψης και να δημιουργήσει ένα διαγωνισμό διατροφής και μαγειρικής για τους μαθητές και τους γονείς. Η τοπική εκκλησία υποστήριξε με υλικό τρόπο τους μαθητές που το είχαν ανάγκη και προσέφερε δωρεάν πρόγραμμα με ψυχαγωγικές και πολιτιστικές δραστηριότητες ημερησίως στους μαθητές μετά τη λήξη των μαθημάτων με τη βοήθεια εθελοντών από την κοινότητα. Μια μονάδα υγειονομικής περίθαλψης προσέφερε τις υπηρεσίες της στο προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς του σχολείου, χορηγώντας αριστείο σε τιμώμενους μαθητές για την προσπάθεια. Ακόμα ένα γειτονικό δημοτικό σχολείο παρείχε τη δυνατότητα ανταλλαγής βιβλίων και μια μη κερδοσκοπική εταιρία προσέφερε βιβλιοθήκες στην κάθε τάξη του σχολείου, προσφέροντας ανάλογες επιβραβεύσεις στους μαθητές που μελετούσαν τα περισσότερα βιβλία. Οι μαθητές του σχολείου επίσης παρείχαν τις υπηρεσίες τους σε ένα κέντρο αποκατάστασης της περιοχής, διοργανώνοντας εκδηλώσεις για γιορτές, διακοσμώντας τους χώρους και οργανώνοντας τακτικές επισκέψεις για γεύμα με τους ασθενείς (Sanders & Harvey, 2002). Παράλληλα σε μια προγενέστερη έρευνα τους, οι Sanders και Harvey (2000) μελετώντας το πώς ένα αστικό δημοτικό σχολείο μπορεί

να αναπτύξει συνεργασίες με κοινοτικές οργανώσεις προσδιόρισαν - μέσα από τα ευρήματα ημιδομημένων συνεντεύξεων με τον διευθυντή, τους δασκάλους, τους γονείς, τους εταίρους και τους μαθητές αλλά και τις παρατηρήσεις πεδίου - πως η δέσμευση του σχολείου στη συνεργασία και στην ουσιαστική επικοινωνία και η ευελιξία και η ανοιχτότητα σε νέες προτάσεις ήταν παράγοντες επιτυχημένης συνδεσιμότητας του σχολείου με την κοινότητα.

Σε μια παρόμοια έρευνα μέσα από δεδομένα που προέκυψαν από 400 σχολεία, βρέθηκε πως οι επιχειρηματικές συνεργασίες, οι συνδέσεις με τα πανεπιστήμια και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, οι δημόσιες υπηρεσίες, οι υπηρεσίες υγείας και περίθαλψης, οι εκκλησιαστικές δομές, οι οργανώσεις εθελοντών, τα άτομα με κύρος, τα πολιτιστικά και ψυχαγωγικά ιδρύματα, αποτέλεσαν σημαντικούς παράγοντες σύνδεσης. Διαπιστώθηκε επίσης πως οι δραστηριότητες επιτυχούς συνδεσιμότητας αφορούσαν στρατηγικές για την ανάπτυξη και των μαθητών και της κοινότητας. Οι δραστηριότητες που επικεντρώθηκαν στους μαθητές περιλάμβαναν άμεσες υπηρεσίες ή αγαθά προς τους ίδιους όπως βραβεία και κίνητρα, υποτροφίες, προγράμματα διδασκαλίας και καθοδήγησης, εργασία και άλλες δραστηριότητες που εστιάζουν στην καριέρα. Στην οικογένεια οι δραστηριότητες αφορούσαν μαθήματα εκπαίδευσης ενηλίκων και βραδιές διασκέδασης. Οι σχολικές δραστηριότητες περιλάμβαναν δωρεά σχολικού εξοπλισμού και υλικών και η ανάπτυξη προσωπικού και η βοήθεια στην τάξη. Οι δραστηριότητες για την κοινότητα περιελάμβαναν ευαισθητοποίηση της κοινότητας, πρακτικά ζητήματα και εκθέματα τέχνης και επιστήμης (Sanders, 2001).

Οι Bryan και Henry (2012) μέσα από τη βιβλιογραφική τους ανασκόπηση κατέληξαν σε ένα μοντέλο μεγιστοποίησης της αποτελεσματικότητας και της παραγωγικότητας των συνεργασιών σχολείου- κοινότητας σύμφωνα με τις αρχές της οριζόντιας δημοκρατικής συνεργασίας, της ενδυνάμωσης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και των δυνατοτήτων εστίασης που πρέπει να εμπνέουν συνεργασίες. Αυτό περιλάμβανε 1) προετοιμασία για συνεργασία 2) αξιολόγηση των αναγκών, των πλεονεκτημάτων και προσδιορισμός στόχων 3) συνεργασία, προσέλκυση συνεργατών και δημιουργία σχέσεων 4) δημιουργία κοινού οράματος και σχεδίου 5) λήψη δράσης 6) αξιολόγηση και πρόοδος 7) διατήρηση της συνεργασίας. Σε μια παρόμοια βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδύθηκαν τρεις παράμετροι που μπορούν να ωθήσουν το σχολείο στη σύνδεση του με την κοινότητα: η εστίαση στις σχέσεις, στα δίκτυα, η



έμφαση στη φυσική ανάπτυξη της μάθησης και των δυνατών σημείων των μαθητών και η αναγνώριση της ποικιλίας των πλαισίων όπου οι μαθητές μπορούν να μάθουν και να συνεργαστούν θετικά (Honig, Kahnen & McLaughlin, 2001).

Υπό το πρίσμα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, οι Booth και Butler (2016) μέσα από τη βιβλιογραφική τους μελέτη σε αφροαμερικάνους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εντόπισαν πως για την επίτευξη μιας ουσιαστικής δικτύωσης μεταξύ ειδικών σχολείων και της κοινότητας σημαντικό είναι να εξεταστεί αρχικά αν τα μέλη της συνεργασίας αξιοποίησαν σωστά τα δικαιώματά τους απέναντι στην όλη διαδικασία. Οι εκπαιδευτικές φιλοδοξίες και ο σεβασμός προς τους μαθητές με αναπηρία χωρίς στιγματισμό και αρνητική κριτική για τα αποτελέσματα σε σχέση με τις αρχικές προσδοκίες έπαιξαν επίσης σημαντικό ρόλο στην επιτυχή έκβαση του ανοίγματος του σχολείου με την κοινότητα. Οι Carter, Harvey, Taylor, και Gotham (2013) στη βιβλιογραφική τους μελέτη για άτομα με αυτισμό και τη συμμετοχή τους στην κοινότητα κατέληξαν πως μέσα από οργανωμένες και δομημένες δράσεις στην κοινότητα μπορούν να αναπτυχθούν ευκαιρίες εκπαίδευσης που εμβαθύνουν στα πλεονεκτήματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, καθώς παρέχονται συνδέσεις με εμπειρίες στην αυθεντική κοινότητα και ρυθμίσεις που θα μπορούσαν να διδάξουν στους νέους με αυτισμό δεξιότητες που απαιτούνται για να είναι ενεργοί πολίτες. Οι παράγοντες και οι τακτικές πρέπει να εστιάσουν στην οικοδόμηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων που μπορούν να αυξήσουν ή να βελτιώσουν την ποιότητα των αλληλεπιδράσεών τους με συμμαθητές, επιβλέποντες και μέλη της κοινότητας. Οι συγγραφείς κατέληξαν ότι υπάρχει ποιοτική διαφορά μεταξύ του να υπάρχει απλά κανείς στην κοινότητα από το να είναι παρόν και να συμμετέχει στην κοινότητα καθώς όταν οι νέοι με αυτισμό συμμετέχουν σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες, τότε αυτές μπορούν να οδηγήσουν σε σταθερές κοινοτικές συνδέσεις (Carter, et al., 2013).

### **3.2. Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα και ο μαθησιακός του ρόλος**

Σε μια μελέτη ενός προγράμματος άτυπης περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην κοινότητα έφηβων μαθητών διαπιστώθηκε ότι τα αυθεντικά και συναρπαστικά περιβάλλοντα μπορούν να δημιουργήσουν μεγαλύτερα κίνητρα προώθησης απόλαυσης της μάθησης. Τα ευρήματα έδειξαν πως οι μαθητές και ιδιαίτερα αυτοί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επέλεξαν να ασχοληθούν με τα ενδιαφέροντά τους και εισήρθαν σε καταστάσεις που τους επέτρεψαν να κατανοήσουν τη γνώση μέσω

εναλλακτικών μονοπατιών (Melber& Brown, 2008). Σε μια άλλη έρευνα επίσης σε ένα περιβάλλον άτυπης μάθησης, τονίστηκε πως οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τέτοιου είδους εναλλακτικές τακτικές στην κοινότητα για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, επεκτείνοντας τις ευκαιρίες μάθησης. Στα πλαίσια της εν λόγω έρευνας πραγματοποιήθηκε σύμπραξη του σχολείου με το πανεπιστήμιο της κοινότητας και σχεδιάστηκαν μαθήματα που περιλάμβαναν υποστήριξη από επαγγελματίες της κοινότητας και γονείς (Kang& Martin, 2018).

Ο Dryfoos (2000) μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση 49 πρωτογενών ερευνών κατέληξε πως 36 σχολικά προγράμματα κοινοτικής πρωτοβουλίας σε ένα διάστημα δύο – τριών ετών, έφεραν ακαδημαϊκά κέρδη και βελτίωση στις επιδόσεις στα μαθηματικά και την ανάγνωση. Ομοίως, από τα αποτελέσματα της έρευνας της διεθνούς επιτροπής για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης (Faure) με πρωτοβουλία της UNESCO, προέκυψε ότι η σημαντικότητα του ρόλου της εμπειρικής μάθησης καθώς αφετηρία της μάθησης δεν είναι αποκλειστικά η διδασκαλία αλλά η ίδια η ζωή έξω από το σχολείο (Elfert, 2016).

Οι Honig, Kahnen και McLaughlin (2001) μέσα από την βιβλιογραφική τους ανασκόπηση κατέληξαν σε τέσσερις τομείς που θα μπορούσαν να ακολουθήσουν τα σχολεία για την προώθηση της μάθησης μέσω του ανοίγματος στην κοινότητα: α) πρωτοβουλίες του σχολείου για τη σύνδεση με ανθρωπιστικές υπηρεσίες και υγείας β) προγράμματα μάθησης που μπορούν να ωθήσουν τους μαθητές να ασχοληθούν με διάφορες κοινοτικές υπηρεσίες και δραστηριότητες γ) πρωτοβουλίες σχολείου προς εργασία που περιλαμβάνουν τοπικές επιχειρήσεις προωθώντας την εμπειρική μάθηση δ) οργανώσεις που βασίζονται στην κοινότητα λαμβάνοντας μια αναπτυξιακή προοπτική στη δουλειά χτίζοντας το κοινωνικό κεφάλαιο. Οι προαναφερθέντες υπογράμμισαν πως η μαθησιακή διαδικασία δεν πρέπει σταματά στο σχολείο καθώς δραστηριότητες συνδεδεμένες με την κοινότητα μπορούν να βοηθήσουν στην μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών. Σε αυτό συμφωνεί και η έρευνα δράσης των Μπαλτά, Καρανάση, Μολασιώτη, & Παντελιάδου, (2015) που υπογράμμισαν πως το άνοιγμα του σχολείου σημαίνει άνοιγμα στους χώρους έξω από το σχολείο καθώς στόχος της αποσχολειοποίησης πρέπει να είναι η μετάβαση από το σχολείο στην κοινότητα και οι πολλαπλοί εγγραμματισμοί. Το τρίπτυχο που εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιά ήταν μέσα (τάξη)

– έξω (αυλή) – πιο έξω (κοινότητα). Ο χρόνος των μαθητών στο σχολείο ενώθηκε με τον χώρο και αποτέλεσε για τους ίδιους μια μεταμόρφωση των σχέσεων τους με τη γειτονιά και την κοινότητα προκύπτοντας έτσι σημαντικά οφέλη στη μάθηση.

### ***3.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα***

Η Γρομητσάνη (2012) στην έρευνα της εντόπισε τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα και αποτύπωσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την έλλειψη πρωτοβουλιών στην κοινότητα λόγω το ότι δεν έχουν εκπαιδευτεί αναλόγως από την ελληνική πολιτεία αλλά και λόγω το ότι δεν υπάρχει εμπιστοσύνη στην τοπική αυτοδιοίκηση.

Η έρευνα της Μυλωνάκου- Κεκέ (2017) για τη διερεύνηση των προθέσεων και των κινήτρων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα και την οικογένεια καθώς και των εμποδίων που οι ίδιοι θεωρούν ότι δυσχεραίνουν το εγχείρημα κατέδειξε τρεις διαστάσεις: 1) την αναγκαιότητα μίας καλά σχεδιασμένης, οργανωμένης και διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας σε ζητήματα που στοχεύουν στους τρόπους αξιοποίησης της κοινότητας 2) την ένταξη -στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων που φοιτούν μελλοντικοί εκπαιδευτικοί- μαθημάτων σχετικών με τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. 3) την ανάπτυξη συνεκπαιδευτικών προγραμμάτων και την υποστήριξη της συμμετοχής όσο το δυνατόν περισσότερων ατόμων από τη σχολική κοινότητα. Η ίδια κατέληξε πως αν τηρηθούν τα προαναφερθέντα τότε θα υπάρξει μία διαφορετική κουλτούρα στο σχολείο, δημιουργώντας ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος, δυναμώνοντας κάθε πρόσωπο – συμμετέχοντα στη σχολική κοινότητα. Σε αυτό συμφωνεί μια προγενέστερη δειγματοληπτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς 500 κολλεγίων των Ηνωμένων Πολιτειών, που αφορούσε το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έχουν διδαχθεί θεματικές που αφορούν τις σχέσεις του σχολείου με την κοινότητα, τις κοινωνικές υπηρεσίες αλλά και άλλες συνδέσεις των σχολείων με την οικογένεια και την κοινότητα. Οι περισσότεροι σημείωσαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα που αφορούν τις παραπάνω θεματικές ενώ οι πλειοψηφία δήλωσε πως θα πρέπει να γνωρίζουν πώς να εφαρμόζουν τις πρακτικές σύνδεσης του σχολείου με την οικογένεια και την κοινότητα ειδικά σε σχολεία που φοιτούν μαθητές

ευπαθών ομάδων. Επίσης, ένα σημαντικό ποσοστό ανέφερε ότι δεν είναι έτοιμο να δημιουργήσει δίκτυα με την κοινότητα (Epstein, Sanders & Clark, 1999). Σε αντίθεση με τα παραπάνω μια έρευνα στην Αμερική κατέδειξε ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί πίστευαν πως κατέχουν δεξιότητες σχολικής συνεργασίας με την κοινότητα χωρίς να προχωράνε όμως εύκολα και συχνά σε τέτοιου είδους πρωτοβουλίες (Griffin & Steen, 2010).

### **3.4. Εμπόδια στη σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα**

Η Sanders (2001) μέσα από τη μελέτη της διαπίστωσε ότι πολλά σχολεία που εφάρμοσαν κοινοτικές συνεργασίες αντιμετώπισαν εμπόδια που τεκμηριώθηκαν και από τη σχετική βιβλιογραφία. Μεταξύ αυτών είναι η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη συμμετοχής των εκπαιδευτικών λόγω επαγγελματικής εξουθένωσης και η έλλειψη κοινοτικών εταίρων. Άλλα τεκμηριωμένα εμπόδια είναι τα ανεπίλυτα ζητήματα ανταλλαγής πληροφοριών και ανάμειξης πόρων. Η ερευνήτρια ανέφερε πως υπάρχει πιθανότητα να αποτύχει ακόμη και η πιο καλά ενημερωμένη και αναμενόμενη συνεργασία σχολείου-κοινότητας (Sanders, 2001). Σε μια άλλη ποσοτική έρευνα στη Χαλκιδική εντοπίστηκε πως οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν με επιφυλακτικότητα σε δράσεις συνεργασίας με την κοινότητα επικαλούμενοι τις γραφειοκρατικές/χρονοβόρες διαδικασίες, την έλλειψη χρηματοδότησης και την ανάγκη κάλυψης της διδακτέας ύλης (Μακρή, 2017). Σε μια παρόμοια ποσοτική έρευνα προέκυψε επίσης πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως το σχολείο δεν είναι ενσωματωμένο στην ελληνική κοινωνία λόγω έλλειψης οικονομικών κινήτρων αλλά και του συγκεντρωτισμού του εκπαιδευτικού συστήματος (Πρόφη, 2016).

Από μια βιβλιογραφική έρευνα προέκυψε πως πολλές φορές το σχολείο και οι κοινοτικοί συνεργάτες μπορεί να έχουν διαφορετικές ευθύνες, έσοδα και πηγές με αποτέλεσμα τα κίνητρα να είναι διαφορετικά. Επίσης τα σχολεία και οι συνεργάτες πολύ πιθανόν να φοβούνται να χάσουν τον έλεγχο, τη δύναμη και το κύρος τους μέσα από μια συνεργασία. Σημειωτέα ήταν η ανησυχία ότι ο οργανισμός μπορεί να διακόψει τις υπηρεσίες στους μαθητές για διάφορους λόγους, παρακάμπτοντας έτσι τον προγραμματισμό του σχολείου αλλά και μη αναθεώρηση των ρόλων, των νορμών και των πιστεύω που υποκρύπτει το τωρινό σύστημα μάθησης και διδασκαλίας (Honig, Kahnen. & McLaughlin, 2001).

Όσο υπάρχουν εμπόδια στα τυπικά σχολεία, προκύπτουν ακόμα περισσότερο και στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τους Noonan, Morningstar και

Erickson (2008). Οι προαναφερθέντες μέσα από το ερευνητικό τους έργο αναφέρθηκαν σε φτωχές στρατηγικές συνεργασίας και ανακριβείς αντιλήψεις των εξωτερικών οργανισμών του σχολείου για τους μαθητές με αναπηρία. Επίσης, εντοπίστηκαν αναποτελεσματικές διαδικασίες για τη συνεργασία του προσωπικού των σχολείων με τις εξωτερικές δομές σε όλη τη διαδικασία παραπομπής, επιλεξιμότητας, αποφασιστικότητας και μεταβατικής διαδικασίας (Noonan, Morningstar & Erickson, 2008).

Ο Li (2004) επίσης, μέσα από την έρευνα του στο χώρο των ειδικών σχολείων προσδιόρισε τρία σημαντικά εμπόδια συνεργασίας σχολείου- κοινότητας τα οποία περιλαμβάνουν φτωχές αντιλήψεις για την αναπηρία έξω από τους υπαλλήλους του σχολείου και τους γονείς, ανεπαρκείς διαδικασίες συνεργασίας και, οικονομικοί περιορισμοί. Παρομοίως, ο Carter και οι συνεργάτες του (2013) εντόπισε σημαντικούς φραγμούς στην εξωσχολική μάθηση και πιο συγκεκριμένα τις στάσεις των εταίρων, τις χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών και γονέων, τις περιορισμένες ευκαιρίες για τους μαθητές με αναπηρία να κάνουν επιλογές σε μια επιθυμητή συμμετοχή και την ανεπαρκή διδασκαλία σε κοινωνικές και παράπλευρες δεξιότητες (Carter, et. al, 2013). Ως προς τα παραπάνω οι ερευνητές κατέληξαν πως οι συνεργασίες ανάμεσα στο ειδικό σχολείο, την κοινότητα και την οικογένεια δεν θα πρέπει να είναι εγκλωβισμένες ή κοινωνικά μη ευαίσθητες (Carter, et. al, 2013. Li, 2004).

## ***Κεφάλαιο Τέταρτο: Η διαφορετικότητα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα***

### ***4.1. Το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα***

Η κοινότητα στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης αφορά τη σχέση που συνδέεται με τη σημασία της ενδυνάμωσης, της συμμετοχής, και της λήψης αποφάσεων καθώς τα παιδιά με αναπηρία ταξιδεύουν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που επιδιώκει να τους βοηθήσει να μεγαλώσουν και να ευδοκιμήσουν (Warner, Hull, & Laughlin, 2015). Τα ειδικά σχολεία είναι αυτά που απαιτείται να συνδέσουν τους μαθητές και τη μαθησιακή διαδικασία με την κοινότητα προς όφελος των ιδίων αλλά και της κοινωνίας (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998). Από τις συνεργασίες της κοινότητας επωφελούνται ιδιαίτερα οι μαθητές που βρίσκονται στα επίπεδα φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού λόγω της ευαλωτότητας τους (Bryan & Henry, 2012). Δεν είναι όμως τυχαία τα όχι και τόσο θετικά αποτελέσματα μιας έρευνας που διεξήχθη από τον εθνικό οργανισμό για την αναπηρία στην Αμερική, τα οποία υπογραμμίζουν ότι τα άτομα με αναπηρία αναφέρουν χαμηλή ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους στην κοινότητα σε σύγκριση με άτομα χωρίς αναπηρία: 34% έναντι 61% (Warner, Hull & Laughlin, 2015).

Στο άρθρο 2 του Ν. 3699/2008 αναφέρεται ρητά πως «στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ΕΑΕ, η οποία - στο πλαίσιο των σκοπών της προσχολικής, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, τριτοβάθμιας, μη τυπικής, άτυπης και δια βίου εκπαίδευσης επιδιώκει να αναπτύξει την προσωπικότητά τους και να τους καταστήσει κατά το δυνατόν ικανούς για αυτόνομη συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή». Αυτό σημαίνει πως το ειδικό σχολείο είναι σημαντικό να δημιουργήσει ευκαιρίες κοινωνικής ζωής και εμπειρίες οι οποίες είναι απαραίτητες για τη ζωή των ατόμων με αναπηρία και σε ηθικό επίπεδο αλλά και σε νομικό όπως προστάζει ο προαναφερθέν νόμος.

Σημαντική επιδίωξη της εκπαίδευσης αποτελεί η παροχή εφοδίων και δημιουργία εμπειριών στους μαθητές για την πλήρη προσβασιμότητα των με αναπηρία στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Η κοινοτική συνεργασία του σχολείου περιλαμβάνει διαδικασίες που χαρακτηρίζονται από την ένταξη διαφορετικών

ομάδων στην κοινότητα, την ενεργό συμμετοχή των μελών της κοινότητας και των ίσων δημοκρατικών σχέσεων. Οι καθημερινές εμπειρίες εκτός σχολείου αλλά και οι τυπικές εμπειρίες απαιτείται να επεξεργάζονται από το ειδικό σχολείο προς όφελος των μαθητών τους (Rowe, Stewart & Patterson, 2007).

#### **4.2. Η σημαντικότητα του ανοίγματος του ειδικού σχολείου στην κοινότητα**

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εντοπίζονται κοινωνικά και εκπαιδευτικά οφέλη για τους μαθητές με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όταν το ειδικό σχολείο ανοίγει προς την κοινότητα και επιδιώκει συνεργασίες. Αναφερόμενοι στο κοινωνικό κομμάτι και τη σημαντικότητα ανοίγματος δεν θα πρέπει να παραλείψουμε να αναφερθούμε στην κοινωνική ένταξη των μαθητών αυτών εκτός από την αυτονόητη λειτουργία του κάθε σχολείου που αφορά την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική ανάπτυξη (Δημητριάδου, 2016. Νόβα- Καλτσούνη, 2010). Μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικής ένταξης επιτυγχάνονται οι στόχοι του ανοιχτού σχολείου αλλά και το αντίθετο μέσα από τα άνοιγμα του σχολείου επιτυγχάνεται η ένταξη των μαθητών με αναπηρία. Σύμφωνα με τη Ζώνιου- Σιδέρη (1998, σ.123) σκοπός της ένταξης είναι ο κάθε άνθρωπος «να συμμετέχει σ' όλους τους τομείς της κοινωνίας μας. Δηλαδή να μπορεί να έχει σχέσεις με φίλους και γείτονες...». Η ίδια επίσης αναφέρει πως η ένταξη των μαθητών ευπαθών ομάδων ανεξαρτήτως σχολείου πρέπει να είναι ένας βασικός στόχος της κοινωνικής αγωγής. Η κοινωνική ένταξη αναφέρεται στην εξασφάλιση των πλήρη, ίσων και δίκαιων προσβάσεων σε δραστηριότητες, κοινωνικούς ρόλους και σχέσεις όλων των πολιτών με αναπηρία και μη (Bates& Fabian, 2004). Σύμφωνα με τις εξελίξεις της παιδαγωγικής της ένταξης που εμπεριέχεται στην ειδική παιδαγωγική μια από τις βασικές αρχές της πρώιμης παρέμβασης είναι ο προσανατολισμός στη γειτονία καθώς με αυτό τον τρόπο τόσο ο μαθητής όσο και η οικογένεια του διευκολύνονται στην ένταξη στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998).

Στο πλαίσιο αυτού, η εκπαιδευτική πραγματικότητα συμβαδίζει και αποδέχεται την κοινωνική πραγματικότητα, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι η διαφορετικότητα και η απόλυτη ισοτιμία των ατόμων. Οι δημιουργικές δραστηριότητες των μαθητών με νοητική υστέρηση και αυτισμό χαρακτηρίζονται από μοναχικότητα καθώς απουσιάζει η κοινωνική αλληλεπίδραση- παρόλο που οι εν λόγω μαθητές έχουν τις ίδιες ανάγκες με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης- λόγω

περιορισμών, των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών κάθε αναπηρίας και της εξάρτησης από φροντιστές. Το σχολείο μπορεί να συμβάλει στην αλληλεπίδραση με άλλα πλαίσια και μέλη της κοινότητας, στη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών πρόσβασης στην κοινότητα και στην δημιουργία φιλικών σχέσεων (Θωίδης, Πνευματικός & Χαϊτίδου, 2014).

Ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα με αναπηρία γίνονται αντιληπτά από άλλους μπορεί να είναι πολύ σημαντικό για την ικανότητά τους να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου και τη δική τους κοινωνική ένταξη. Για παράδειγμα, εάν υπάρχει η ετικέτα ότι δεν μπορούν να συμβάλλουν στην κοινωνία αυτό θα περιορίσει τις δυνατότητές τους για αμοιβαίες σχέσεις με μέλη της κοινότητας. Οι μαθητές με αναπηρία όμως είναι δημιουργοί και φορείς κουλτούρας (Warner, Hull & Laughlin, 2015) καθώς όταν τους δοθούν ευκαιρίες από δομές του κράτους όπως και το σχολείο και το άνοιγμα του στην κοινωνία, τότε μπορούν να αναδειχθεί και να αξιοποιηθεί η κουλτούρα τους αυτή με όρους απόλυτου σεβασμού στην προσωπικότητα τους η οποία δεν απαξιώνεται από την ανωτερότητα της πλειοψηφίας των υπολοίπων (Σούλης, 2013).

Οι μαθητές με αναπηρία είναι πολίτες που μπορούν να προσφέρουν στον κοινωνικό περίγυρο και η εμπειρία αυτή μπορεί να είναι αμοιβαία καθώς πρόκειται να υπάρξουν ευκαιρίες προώθησης του κοινωνικού κεφαλαίου για όλη την κοινότητα. Αυτό θα μπορούσε να συμβεί μέσω της γεφύρωσης δύο προεκτάσεων: να αναγνωρίσουν το μοναδικό του κάθε ατόμου και με τον ίδιο τρόπο τα μοναδικά χαρακτηριστικά των διαθέσιμων κοινοτήτων στις οποίες μπορεί να συνεισφέρει το άτομο αυτό (Bates & Fabian, 2004). Χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν η προσπάθεια δεκαεπτά μαθητών με αναπηρία να περιφρούρησαν 144 κήπους σε ακίνητα στο Oakwood. Εκτός από την καλλιέργεια κηπευτικών δημιουργήθηκε μια δυναμική ομάδα δημιουργώντας μια κουλτούρα όπου η συμβολή ευδοκιμεί καθώς η περιφραγή δημιούργησε ευνοϊκούς χώρους για τη μείωση του εγκλήματος (Bates & Fabian, 2004). Η ανάγκη ανάπτυξης εκτεταμένων σχολείων και υπηρεσιών σε μαθητές, πέρα από την κύρια δραστηριότητα της διδακτικής του σχολείου είναι συχνή έτσι ώστε να δοθεί στα σχολεία ένα ρόλος προώθησης της βιωσιμότητας των τοπικών κοινοτήτων, της ευημερίας των τοπικών πληθυσμών και της προώθησης του κοινωνικού κεφαλαίου (Gold, Simon & Brown, 2002). Το κοινωνικό κεφάλαιο και πως τα



σχολεία αξίζουν και αντιδρούν σε αυτό διαιωνίζουν ή άρουν τις ανισότητες στα σχολεία και κατά επέκταση στην κοινωνία (Henderson & Mapp, 2002).

Εν κατακλείδι, η ενεργή παρουσία των μαθητών με αναπηρία στην κοινότητα και στο κοινωνικό γίνεσθαι είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη επίτευξη της αποϊδρυματοποίησης και της αποφυγής του κοινωνικού στίγματος που προδιαθέτει το άγνωστο της αναπηρίας και των όποιων προκαταλήψεων. Η καθημερινή εμπλοκή και η παρουσία στους χώρους της κοινότητας αποτελούν τον κύριο παράγοντα αποφυγής της περιθωριοποίησης που τους απειλεί (Μαρκοπούλου, 2006).

Πέρα από το κομμάτι της ευαισθητοποίησης της κοινωνίας, μέσα από το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα προκύπτουν και εκπαιδευτικά οφέλη έτσι όπως προστάζουν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που έχουν συνταχθεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Η εφαρμογή των προγραμμάτων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης αποβλέπει στην ολιστική προσέγγιση του μαθητή μέσα και έξω από το σχολείο (Μαρκοπούλου, 2006). Ως προς αυτό, η λειτουργία του ανοίγματος του σχολείου, δεν πρέπει να θεωρείται προσθετική αλλά αντίθετα υποστηρικτική και συμπληρωματική. Η μάθηση άλλωστε δεν έχει σύνορα και ο στόχος δεν είναι η μάθηση για το σχολείο, αλλά η μάθηση για τη ζωή, ιδιαίτερα στις μέρες μας που αποτελεί μια δια βίου ανάγκη (Θωίδης, 2004). Το περιβάλλον της τάξης είναι αναποτελεσματικό και θα πρέπει να προωθούνται εμπειρίες μέσα στην κοινότητα και από τη ζωντανή και καθημερινή εμπειρία του ανθρώπου, δηλαδή τη βιωματική μάθηση (Kang & Martin, 2018).

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία έχουν συνταχθεί για την ουσιαστική τους λειτουργικότητα δίνοντας βάση εκτός των άλλων στις άμεσα χρήσιμες για την καθημερινή ζωή δεξιότητες, τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολείο, στη δυνατότητα πρόσβασης του παιδιού σε ποικιλία περιβαλλόντων. Λαμβάνοντας υπόψη πως στα παιδιά με αναπηρία οι περιορισμοί συνυπάρχουν με τις δυνατότητες, μπορούμε να θεωρήσουμε βέβαιο πως με την κατάλληλη υποστήριξη μπορεί να βελτιωθεί η λειτουργικότητα τους σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Η λειτουργικότητα αυτή καθορίζεται μέσα από το συνδυασμό κοινωνικών, προ-επαγγελματικών, επαγγελματικών δεξιοτήτων και κυρίως δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης (Αλευριάδου κ. συν., 2004). Δίνεται δηλαδή προτεραιότητα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που συνδέονται με την ποιότητα της καθημερινότητας ώστε ως αυριανός πολίτης να συμμετέχει ισότιμα στο

κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό και πολιτικό γίνεσθαι. Δεδομένου των παραπάνω λοιπόν είναι επιτακτική ανάγκη η συνεργασία του ειδικού σχολείου στην κοινότητα μέσα από καθημερινές κοινωνικές δεξιότητες - όπως προτείνεται από τα ΑΠΣ - όπου θα δοθούν ευκαιρίες κοινωνικής προσαρμογής (Αγαλιώτης, Βουτυρά & Καρτασίδου, 2004).

Οι μαθητές με αναπηρία και ιδιαίτερα με νοητική αναπηρία, παρουσιάζουν σημαντικό έλλειμμα ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες, ελλείψεις δηλαδή στη διαπροσωπική τους συμπεριφορά καθώς επίσης χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητικά κίνητρα επίτευξης (Αλευριάδου κ. συν., 2004). Δραστηριότητες στην κοινότητα όπως περίπατοι, συνεργασίες με δομές και άλλα σχολεία και η προσφορά έργου μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη πολλαπλών τομέων της προσωπικής και κοινωνικής τους ζωής (Αλευριάδου κ. συν., 2004). Επίσης, μπορούν να επωφεληθούν από τη συναναστροφή τους και την κοινωνική συμπεριφορά που επιδεικνύουν οι τυπικώς αναπτυσσόμενοι καθώς θα έχουν περισσότερες έτσι ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, αποδοχή και φιλία (Garalnick, 2001).

Ως προς τα παραπάνω θα μπορούσαμε να αναφερθούμε επιπρόσθετα στα οφέλη που θα μπορούσαν να αποκομίσουν οι μαθητές με αναπηρία όταν το σχολείου τους συνεργάζεται και ανοίγεται σε νέα περιβάλλοντα δημιουργώντας έτσι ένα πλαίσιο υποστηρικτικής διδασκαλίας η οποία «ενισχύει την έμφυτη ικανότητα του ανθρώπου να μαθαίνει σε συνεργατικά πλαίσια αξιοποιώντας τις διαθέσιμες πηγές γνώση... με την έννοια αυτή η γνωστική ανάπτυξη του μαθητή οφείλεται στις μαθησιακές εμπειρίες που αποκτά ο ίδιος σε περιβάλλοντα κοινωνικής αλληλεπίδρασης με αποτέλεσμα να γίνεται ικανός να αντιμετωπίζει θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα ...» (Δημητριάδου, 2016, σσ. 204- 205). Συναφής με την υποστηρικτική διδασκαλία είναι η θεωρία του Vygotsky και η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Δημητριάδου, 2016). Το παιδί με αναπηρία με τη βοήθεια των σημαντικών άλλων μπορεί να αξιοποιήσει τις όποιες δυνατότητες μέσα σε ένα κατάλληλο, εναλλακτικό και υποστηρικτικό περιβάλλον που έχει δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός. Στην περίπτωση μας οι σημαντικοί άλλοι εκτός από τους εκπαιδευτικούς θα μπορούσαν να είναι μέλη της κοινότητας όπως γονείς, γείτονες, επαγγελματίες και σύλλογοι.

#### ***4.3. Το άνοιγμα του ειδικού σχολείου υπό το πρίσμα της συνεκπαίδευσης και η συνεργασία του με τα γενικά σχολεία της κοινότητας***

Η συνεργασία στην εκπαίδευση θεωρείται νόμιμη εντολή, βέλτιστη πρακτική στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και απαραίτητη για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία. Με την πάροδο των ετών, υπήρξαν αρκετές εξελικτικές ενσαρκώσεις στο μοντέλο συνεργασίας, καθένα από τα οποία διαθέτει διάφορα συστατικά τα οποία αναγνωρίζονται ως σημαντικά, αν όχι απαραίτητα, για μια επιτυχημένη σχέση. Η σύνδεση μεταξύ ειδικών και τυπικών σχολείων μπορεί να αποτελέσουν τη βάση για την πλήρη ή μερική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Οι επιτυχίες των μαθητών εξαρτώνται από την ποιότητα της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης καθώς η ειδική εκπαίδευση δεν είναι χώρος χωριστός αλλά αναπόσπαστος μέρος της εκπαίδευσης (Fletcher- Campbell, 1994). Τα κοινά προγράμματα μπορούν να διατηρούνται και να αναπτύσσονται στις μεταβαλλόμενες διαρθρωτικές δομές όπως η αποκέντρωση της σχολικής διαχείρισης και η ένταξη (Hogrocks, 2003). Στην ελληνική πραγματικότητα αξιοσημείωτη είναι η Εγκύκλιος 212004/Δ7/07-12-2018 που αναφέρεται στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων όπου στα πλαίσια των ειδικών σχολείων μπορούν να συσταθούν ομάδες διαφορετικών σχολικών μονάδων στο πλαίσιο διασχολικής συνεργασίας ή/και με ομάδες μαθητών/τριών ή τμημάτων ή τάξεων ή βαθμίδων αντιστοίχως με σχολεία γενικής εκπαίδευσης, με στόχο την προαγωγή της ισότιμης ένταξης όλων των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση.

Τα ειδικά σχολεία συνεργαζόμενα με τα γενικά θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως σχολεία εμπειρογνωμοσύνης και να δημιουργήσουν κοινά προγράμματα σπουδών επιλέγοντας κοινές δραστηριότητες που θα βασίζονται στη θετική εταιρική σχέση (Hogrocks, 2003). Η συνεργασία ειδικών και γενικών σχολείων περιλαμβάνει την εξέλιξη της σχολικής τάξης και του σχολείου σε μια υποστηρικτική κοινότητα, όπου δε θα λαμβάνει υπόψη τις προσωπικές ιδιαιτερότητες και τα μέλη της οποίας θα νοιάζονται για το σύνολο και θα αλληλοϋποστηρίζονται. Τα προγράμματα συνεργασίας μπορούν να δώσουν στους μαθητές με αναπηρία ευκαιρίες να μεγαλώνουν και να εκπαιδούνται με τους μαθητές δίχως αναπηρίες, μπορούν επίσης να συμβάλλουν στη μείωση των διακρίσεων και των κοινωνικών προκαταλήψεων και στην προώθηση της προσβασιμότητας (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998). Παρόλο που τα μέλη της υποστηρικτικής κοινότητας είναι ανεξάρτητα, ταυτόχρονα όλοι πρέπει να συμμετέχουν και να έχουν έναν ενεργό ρόλο στη διαδικασία μάθησης, καθώς η διαδικασία αυτή κρατά τους ανθρώπους σε αλληλεπίδραση και έτσι η υποστηρικτική

κοινότητα δημιουργείται και εξελίσσεται (Stainback & Stainback, 1996). Η αναπηρία άλλωστε δεν είναι ένα ατομικό πρόβλημα αλλά ένα πρόβλημα που σχετίζεται με την προσωπική, οικογενειακή και κοινωνική ζωή. Εν ολίγοις δεν είναι πρόβλημα στην κοινωνία αλλά ένα πρόβλημα της κοινωνίας (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998).

Μέσα από μια ποιοτική έρευνα σε συνεντεύξεις διευθυντών ειδικών σχολείων, προέκυψε πως πολλοί φορείς της κοινότητας αλλά και διευθυντές γενικών σχολείων δεν γνώριζαν το ρόλο και το έργο των ειδικών σχολείων. Οι ερωτώμενοι διευθυντές πρότειναν ότι οι εκπαιδευτικοί των γενικών σχολείων πρέπει να πεισθούν για τη σημαντικότητα του ανοίγματος του ειδικού σχολείου μέσω της παρακολούθησης ορισμένων μαθημάτων των μαθητών των ειδικών σχολείων στα γενικά σχολεία. Οι ίδιοι υποστήριζαν ότι τα ειδικά σχολεία πρέπει να υποστούν θετικές μεταρρυθμίσεις που αφορούν την προσαρμογή σε νέες πρωτοβουλίες πολιτικής, τη βελτίωση των δεσμών με τα κανονικά σχολεία και την προβολή μιας θετικής εικόνας στους γονείς και στους άλλους (Allan & Brown, 2001). Σε μια παρόμοια έρευνα επίσης προέκυψαν θετικά ευρήματα που μπορεί να αποκομίσει ένα ειδικό σχολείο στα πλαίσια σύμπραξης του με ένα γενικό σχολείο αλλά και το αντίθετο. Στην πράξη οι ερευνούμενοι μαθητές του ειδικού σχολείου επισκέπτονταν το γενικό σχολείο για κάποιες ώρες την εβδομάδα, παρακολούθησαν δραστηριότητες φυσικής αγωγής και συναντήσεις στη βιβλιοθήκη του σχολείου. Η αλληλεπίδραση, η μαθησιακή πρόοδος των μαθητών με αναπηρία και η ευαισθητοποίηση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης προέκυψαν ως θετικά αποτελέσματα (Hogrocks, 2003).

Η Unesco μέσα από την έκδοση ενός οδηγού προώθησης στρατηγικών εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία στην κοινότητα, περιέγραψε ένα πρόγραμμα συνεκπαίδευσης που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε σχολεία της Αυστρίας. Σημαντικά ήταν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μοντέλων που αφορούσαν τις συναιτεριστικές τάξεις (τάξη ενός ειδικού σχολείου η οποία συνεργάζεται με μια τάξη γενικού σχολείου ακολουθώντας τον πρόγραμμα σπουδών του δεύτερου) και τις ειδικές τάξεις οι οποίες είναι μέρος ενός γενικού σχολείου. Επίσης, στον ίδιο οδηγό περιγράφηκε ένα πρόγραμμα κοινοτικής εμπλοκής της ειδικής εκπαίδευσης στην Ιορδανία. Η προσπάθεια περιλάμβανε ένα πρόγραμμα κινητοποίησης των επαγγελματιών που εργάζονται στην κοινότητα, των επιχειρήσεων, των τοπικών σχολείων, των εθελοντών και των τοπικών αρχών, στόχος των οποίων ήταν εκτός των άλλων τα ειδικά σχολεία να μην ιδρύονται και οι μαθητές τους να μην

απομονώνονται από τη ζωή αλλά να προωθείται η πολιτική της ανοιχτής πόρτας του σχολείου προς την κοινότητα η οποία θα βοηθήσει προς αυτή την τάση (Examples of good practice, 1994).

Ο τρόπος, οι συνθήκες σύνδεσης ειδικών και γενικών σχολείων και τα οφέλη στους μαθητές, μελετήθηκαν από τον Fletcher- Campbell (1994) για το εθνικό ίδρυμα εκπαιδευτικής έρευνας στη Μεγάλη Βρετανία. Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως από τα 843 ειδικά σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα τα 740 δήλωσαν ότι είχαν κάποια είδους σχέση και αλληλεπίδραση με τα γενικά σχολεία. Στην έρευνα η σύνδεση αφορούσε οποιαδήποτε ανταλλαγή μαθητών, δασκάλων, τάξεων, βοηθών ή υλικών πόρων μεταξύ των γενικών και ειδικών σχολείων. Η ποιότητα της σχέσης ήταν μονόδρομη ή αμοιβαία, κανονική και εβδομαδιαία, σποραδική ή εφάπαξ. Η φύση της αλληλεπίδρασης των μαθητών ήταν ενδιαφέρουσα καθώς προέκυψαν επιτυχημένες κοινές επιχειρήσεις όπου όλοι οι μαθητές συνάντησαν ένα βαθμό ισότητας και πέτυχαν υψηλότερα πρότυπα από τους αντίστοιχους συνομηλίκους τους. Από τα 740 ειδικά σχολεία, το 85% των μαθητών ανέφερε ότι κάποιοι από τους μαθητές τους πήγαν σε ένα γενικό σχολείο τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα. Στις περισσότερες περιπτώσεις πήγαν μόνο μικρές ομάδες μαθητών για σχετικά σύντομες περιόδους. Το 6% των μαθητών των 220 ειδικών σχολείων συμμετείχε στο πλήρες πρόγραμμα σπουδών των γενικών σχολείων και πάνω από το μισό των μαθητών των 256 σχολείων συμμετείχε σε κοινές κοινωνικές δραστηριότητες με τους μαθητές των γενικών. Επίσης το ένα τέταρτο από τα 740 σχολεία συμμετείχε σε κοινωνικές εκδηλώσεις μέσα από χορό, μουσική, τραγούδι ή σε υπαίθριες δραστηριότητες. Επίσης, πολλοί ειδικοί παιδαγωγοί συνεργάστηκαν περαιτέρω με τα γενικά σχολεία και βοήθησαν στο σχεδιασμό πολιτικής (Fletcher-Campbell, 1994).

Αξιοσημείωτες είναι επίσης και οι παρατηρήσεις μια άλλης έρευνας ημι-δομημένων συνεντεύξεων που συζήτησε στόχους και πρακτικές λύσεις για το μαθησιακό ρόλο της συνεκπαίδευσης. Σε ένα μακροεπίπεδο προτάθηκαν στρατηγικές όπως η δημιουργία συναίνεσης για συνεργασία με αποτέλεσμα τις κοινές πεποιθήσεις, η δημιουργία ευκαιριών με αποτέλεσμα τις ευέλικτες διδακτικές εργασίες, η διερεύνηση του προγράμματος σπουδών με αποτέλεσμα την αύξηση της ποικιλίας, των επιλογών και της ανταπόκρισης στις ανάγκες των μαθητών και ο επαναπροσδιορισμός των ρόλων με αποτέλεσμα την υιοθέτηση νέων τακτικών και γνώσης που βασίζεται στην εμπειρία. Σε ένα μικροεπίπεδο προτάθηκε ο σχεδιασμός

συναντήσεων, η δημιουργία εργαστηρίων στο σχολείο για τη δημιουργία δικτύων υποστήριξης ομότιμων συστεγαζόμενων σχολείων, η συζήτηση με τις τοπικές αρχές για την οικονομική υποστήριξη της προσανατολισμένης σχολικής εκπαίδευσης στην ένταξη, οι δράσεις φυσική αγωγής με άλλα σχολεία και η επικοινωνία με γονείς των αποφοιτησάντων μαθητών για την ανατροφοδότηση σχετικά τις υπηρεσίες που έλαβαν τα παιδιά από τις διαδικασίες της συνεκπαίδευσης (Giangreco, 1992).

Σε αναγνώριση των απαραίτητων προϋποθέσεων για αποτελεσματική συνεργασία, ερευνητές στο ινστιτούτο του πανεπιστήμιου της Μινεσότα και το προσωπικό του τμήματος ειδικής εκπαίδευσης για παιδιά και οικογένειες σχεδίασαν ένα μοντέλο εφαρμοσμένης συνεργασίας που αντιπροσώπευε μία συγκεκριμένη προσέγγιση με σαφή εστίαση στην εφαρμογή πτυχών συνεργασίας των εκπαιδευτικών γενικών και ειδικών σχολείων μέσω πρόσβασης στο γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών. Μια από τις πιο κρίσιμες πτυχές ήταν η επιμόρφωση διευθυντών σε θέματα συνεργασιών με σκοπό την ένταξη των ατόμων με αναπηρία (Sharpe & Hawes, 2003).

Τα πορίσματα μιας έρευνας σε εκπαιδευτικούς γενικών και ειδικών σχολείων έδειξαν ότι, οι δάσκαλοι είχαν την τάση να συνεργαστούν εάν οι στόχοι ήταν σε αρμονία με το δικό τους ρόλο, την πρακτική και τη φιλοσοφία της διδασκαλίας. Οι ερευνητές επίσης διαπίστωσαν ότι τα άτομα συνεργάστηκαν εφόσον είχαν διοικητική υποστήριξη και πίστευαν ότι θα διατηρηθεί η αυτονομία τους. Τα μικρότερα σχολεία είχαν την τάση να συνεργαστούν με άλλα σχολεία συγκριτικά με τα μεγαλύτερα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης με μακρά θητεία σε ένα σχολείο (πάνω των 10 ετών) δεν ενδιαφέρθηκαν τόσο να συνεργαστούν με ειδικά σχολεία (Wade et al., 1994).

## Δεύτερο Μέρος: Εμπειρικό Μέρος

### Κεφάλαιο Πέμπτο: Η παρούσα έρευνα

#### 5.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Στα προηγούμενα κεφάλαια τονίστηκε η σημαντικότητα και η χρησιμότητα του ανοίγματος του σχολείου στην κοινότητα τόσο κατεξοχήν για τους μαθητές με αναπηρία και μη όσο και για τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους. Από την ανασκόπηση της ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας φαίνεται μία σχετική ύφεση σε ό, τι αφορά τη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων σε σχέση με το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινότητα. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά για τη διαμόρφωση συνεργασιών σχολείου- κοινότητας που εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία καθιστά τον ερευνητικό αυτό χώρο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση πολύ ενδιαφέρον. Οι ανάγκες των μαθητών των ειδικών σχολείων καθιστούν σημαντικές τέτοιου είδους έρευνες έτσι ώστε μέσα από την ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία του ειδικού σχολείου με την κοινότητα να επιτευχθεί όσο το δυνατόν περισσότερο η κάλυψη αυτών. Η διερεύνηση, η καταγραφή και η αξιοποίηση απόψεων των εργαζομένων στον ευαίσθητο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης πρόκειται να βοηθήσει στην ανάπτυξη πρακτικών και πολιτικών που θα υποστηρίξουν όσον το δυνατόν καλύτερα και ολιστικά τους μαθητές με αναπηρία.

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης για το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα.

Η έρευνα προσπάθησε να δώσει απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα τα οποία πλαισιώνουν τον παραπάνω σκοπό:

1. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τις δράσεις του ειδικού σχολείου στην κοινότητα; Ποιους θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως κατάλληλους συνεργάτες για την ανάπτυξη τέτοιων δράσεων;

2. Οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν δράσεις που διευκολύνουν το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα; Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με φορείς για την ανάπτυξη τέτοιων δράσεων;

3. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τις δράσεις των ειδικών σχολείων με άλλα σχολεία της κοινότητας;

4. Οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων πραγματοποιούν δράσεις με άλλα σχολεία της κοινότητας;

5. Ποια είναι άποψη των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που διευκολύνουν το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα;

6. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τα οφέλη που προκύπτουν από το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα;

7. Ποια είναι άποψη των εκπαιδευτικών για τα εμπόδια που δυσχεραίνουν το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα;

Η πρόταση για την έρευνα των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων προέκυψε ύστερα από τη μελέτη και αποδελτίωση πρωτογενών ερευνών σε ελληνικό και διεθνές επίπεδο αλλά και άλλου βιβλιογραφικού υλικού.

Με βάση τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

1. Αναμένεται οι εκπαιδευτικοί να είναι θετικοί απέναντι στις δράσεις και τους φορείς που οδηγούν το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα.

2. Αναμένεται οι εκπαιδευτικοί να πραγματοποιούν δράσεις και να συνεργάζονται με φορείς που οδηγούν στο άνοιγμα του ειδικού σχολείου τους στην κοινότητα.

3. Αναμένεται οι εκπαιδευτικοί να είναι θετικοί απέναντι στις δράσεις με άλλα σχολεία της κοινότητας.

4. Αναμένεται οι εκπαιδευτικοί να πραγματοποιούν δράσεις με άλλα σχολεία της κοινότητας.

5. Αναμένεται να υπάρχουν οφέλη από το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα.

6. Αναμένεται να υπάρχουν εμπόδια που δυσχεραίνουν την επίτευξη δράσεων συνεργασίας του ειδικού σχολείου με την κοινότητα

Επίσης, διερευνήθηκαν δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η σχέση εργασίας, τα έτη υπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών και το χώρο εργασίας.

## **5.2. Μέθοδος**

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τον προσδιορισμό του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων



επιλέχθηκε ποσοτική προσέγγιση. Στόχος είναι η περιγραφή απόψεων μέσα από τη συγκέντρωση αριθμητικών δεδομένων μέσω τη χρήσης ερωτηματολογίου ως ένα εργαλείο με προκαθορισμένα ερωτήματα και απαντήσεις από ένα σχετικά μεγάλο αριθμό ατόμων (Creswell, 2011). Στην ποσοτική έρευνα, η περιγραφή μιας τάσης σημαίνει ότι το ερευνητικό πρόβλημα μπορεί να απαντηθεί καλύτερα από μια έρευνα στην οποία ο ερευνητής προσπαθεί να επαληθεύσει τη γενική τάση των απαντήσεων από τα άτομα και να επισημάνει πως αυτή η τάση διαφέρει από άτομο σε άτομο. Στην προκειμένη περίπτωση σκοπεύσαμε να μάθουμε πως οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων περιγράφουν τις απόψεις τους σχετικά με το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα (Creswell, 2011). Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής μας ενημέρωσαν σχετικά με το πώς ένα μέρος του πληθυσμού βλέπει το ζήτημα αυτό καθώς και πως η ποικιλία των απόψεων θα μπορούσε να δώσει αφορμή για περαιτέρω εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Στην επιστημονική κοινότητα η ποσοτική μεθοδολογία εφαρμόζεται ιδανικά για τη σύνδεση που μπορεί να επιφέρει ανάμεσα στην κοινωνική πραγματικότητα και την εξήγηση και την ερμηνεία της πραγματικότητας μέσω της θεωρίας (Κυριαζή, 2001). Η παρούσα ποσοτική μελέτη διεξήχθη για περιγραφικούς και ερμηνευτικούς σκοπούς έτσι ώστε να προσφέρει πληροφορίες με αντικειμενικό και αμερόληπτο τρόπο δια μέσου των συγκεκριμένων, δομημένων και μετρήσιμων δεδομένων που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο (Creswell, 2011, Robson, 2010). Η ποσοτική μέθοδος εξάγει πιο αξιόπιστα αποτελέσματα καθώς είναι περισσότερο γενικεύσιμα στον πληθυσμό. Σημαντική είναι η άποψη της Κυριαζή (2001) ενστερνιζόμενη τις ιδέες του Weber, η οποία αναφέρει πως η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιεί συγκεκριμένους κανόνες και διαδικασίες αυξάνει την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων.

Ως εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας ορίζονται οι ερωτήσεις 8.α, 8.β, 9, 10.α, 10.β, 10.γ, 11, 12.α, 12.β, 12.γ, 13, 14.α, 14.β, 14.γ, 15, 16, 17. Οι πρώτες 7 ερωτήσεις είναι ανεξάρτητες μεταβλητές ελέγχου.

### **5.3. Συμμετέχοντες**

Ο πληθυσμός- στόχος αφορούσε όλους τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε όλες τις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στη γεωγραφική περιοχή της Δυτικής Μακεδονίας. Συγκεκριμένα στην ερευνούμενη περιοχή της Δυτικής Μακεδονίας εντοπίζονται οι εξής τύποι ειδικών σχολείων: Το ειδικό νηπιαγωγείο και το ειδικό δημοτικό σχολείο που ανήκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το

Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) και το Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και Λύκειο (ΕΝΕΕΓΥΛ) που ανήκουν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί ειδικών σχολείων και από τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης καθώς μας αφορά η μέτρηση της γενικής τάσης του ανοίγματος του ειδικού σχολείου στην κοινότητα.

Αναλυτικά, στην έρευνα συμμετείχαν 135 εκπαιδευτικοί ειδικών σχολείων της ερευνούμενης περιοχής. Σύμφωνα με τον Πίνακα 1 από το σύνολο των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι το 79.3% (107) είναι γυναίκες, σχεδόν τετραπλάσιες από το 20.7% (28) των ανδρών. Όσον αφορά την ηλικία το 14.1% (19) είναι μέχρι 30 ετών, το 47.4% (64) ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία 31 έως 40 και το 38.6% (52) είναι 41 ετών και πάνω. Το 39.3% (53) είναι έγγαμοι και το 60.7% (82) είναι άγαμοι και σχετικά με τη σχέση εργασίας το 35.6% είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και το 64.4% αναπληρωτές. Το 32.6% (44) έχει εργαστεί λιγότερο από 5 χρόνια, το 31.9% (43) από 5 έως 10 χρόνια, και το 35.6% (48) περισσότερο από 10 χρόνια. Σχετικά με την εκπαίδευση το 29.6% (40) έχει πραγματοποιήσει βασικές σπουδές και το 70.4% (95) μεταπτυχιακές σπουδές. Όσον αφορά το χώρο εργασίας του δείγματος το 14.1% (19) εργάζεται σε ειδικό νηπιαγωγείο, το 25.2% (34) σε ειδικό δημοτικό σχολείο, το 31.1% (42) σε ΕΕΕΕΚ και το 29.6% (40) σε ΕΝΕΕΓΥ-Λ.

**Πίνακας 1. Ατομικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων του δείγματος**

Μεταβλητές	Κατηγορίες	N	%
Φύλο	Αντρας	28	20.7%
	Γυναίκα	107	79.3%
Ηλικία	<30	19	14.1%
	31- 40	64	47.4%
	>41	52	38.6%
Οικογενειακή Κατάσταση	Έγγαμος	53	39.3%
	Άγαμος	82	60.7%
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος	48	35.6%
	Αναπληρωτής	87	64.4%
Έτη Υπηρεσίας	<5	44	32.6%
	5- 10	43	31.9%
	>10	48	35.6%
Εκπαίδευση	Βασικές	40	29.6%

	Μεταπτυχιακές	95	70,4%
Ειδικό Σχολείο Εργασίας	Ειδικό Νηπιαγωγείο	19	14,1%
	Ειδικό Δημοτικό	34	25,2%
	ΕΕΕΕΚ	42	31,1%
	ΕΝΕΕΓΥ-Α	40	29,6%

#### 5.4. Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Για την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο με εννιά βασικές προτάσεις που αντιστοιχούν σε επτά άξονες. Κάθε μια από αυτές τις βασικές προτάσεις αντιστοιχούν στις περαιτέρω εξαρτημένες μεταβλητές/ δείκτες που μελετώνται. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια για τις ανάγκες της παρούσης έρευνας και βασίστηκε στην ανασκόπηση πρωτογενών και δευτερογενών ερευνών και σε μελέτη άλλων ερωτηματολογίων διπλωματικών και ερευνητικών περιοδικών (Bryan & Henry, 2012. Dunst, Trivette & Cross, 1986. Epstein, 2010. Epstein & Salinas, 2004. Epstein & Sanders, 2006. Epstein, Sanders & Clark, 1999. Fletcher- Campbell, 1994. Horrocks, 2003. Leonard, 2011. Μακρή, 2017. Michael, Dittus & Epstein, 2007. Sanders, 2001. Sanders & Harvey, 2002. Smith et al., 1997.). Οι ερωτήσεις ήταν απλές και σαφείς και έγινε αποφυγή διφορούμενων εννοιών ή αρνητικά φορτισμένων (Robson, 2010).

Η δυνατότητα συλλογής δεδομένων από ένα σχετικά μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων για τα ίδια θέματα και επομένως η συγκρισιμότητα, η δυνατότητα ποσοτικοποίησης και στατιστικής ανάλυσης καθιστούν το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο το βασικό εργαλείο της ποσοτικής έρευνας. Η επίδραση μεταξύ μεταβλητών που αποτελεί το καθιερωμένο μοντέλο ανάλυσης, ταυτίζεται σχεδόν αποκλειστικά με το ερωτηματολόγιο. Οι απαντήσεις μετατρέπονται σε δείκτες με στόχο την κατάδειξη εμπειρικών γενικεύσεων (Κυριαζή, 2001).

Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται σε δημογραφικά χαρακτηριστικά και προσωπικά στοιχεία των ερωτώμενων και το δεύτερο στην κυρίως έρευνα. Οι ερευνητικοί άξονες του ερωτηματολογίου, πάνω στους οποίους βασίστηκε η μεθοδολογική προσέγγιση και οι ερωτήσεις, αποφασίσθηκε να είναι οι ακόλουθοι:

1<sup>ος</sup> άξονας : Απόψεις για τις δράσεις και τους ιδανικούς συνεργάτες για το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα

2<sup>ος</sup> άξονας: Υλοποίηση δράσεων και συνεργασία με εταίρους της κοινότητας

3<sup>ος</sup> άξονας: Απόψεις για την υλοποίηση συνεργασιών των ειδικών σχολείων με άλλα σχολεία στην κοινότητα

4<sup>ος</sup> άξονας: Υλοποίηση συνεργασιών ειδικών σχολείων με άλλα σχολεία στην κοινότητα

5<sup>ος</sup> άξονας: Παράγοντες που προωθούν το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα

6<sup>ος</sup> άξονας : Απόψεις για τα οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές, τη σχολική μονάδα, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την κοινότητα από το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα

7<sup>ος</sup> άξονας: Απόψεις για τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την επίτευξη δράσεων και συνεργασιών του ειδικού σχολείου

Οι ερωτήσεις 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.α και 10.α, 10.β, 12.α, 12.β, 14.α, και 14.β αποτέλεσαν τις ονομαστικές κλίμακες. Για την ανάπτυξη των υπολοίπων ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκαν κατατακτήριες κλίμακες ή κλίμακες διαστημάτων για να εξασφαλιστεί ότι οι συμμετέχοντες κατατάσσουν κάποιο γνώρισμα ως λιγότερο ή περισσότερο σημαντικό για τους ίδιους. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert με δυνατότητα επιλογής από το «καθόλου» έως το «πολύ» με ενδιάμεσες επιλογές («λίγο», «μέτρια», «αρκετά»), με τιμή 0 στο «καθόλου» και 4 στο «πολύ». Επίσης για τις ερωτήσεις 10.γ., 12.γ. και 14.γ. χρησιμοποιήθηκε τετραβάθμια κλίμακα διαστημάτων με δυνατότητα επιλογής από το «ευκαιριακή» έως το «μόνιμη» με ενδιάμεσες επιλογές («σπάνια» και «συχνή») με τιμή 1 στο «ευκαιριακή» και 4 στο «μόνιμη».

## **5.5. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων**

### **5.5.1. Διαδικασία**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στις προαναφερόμενες σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης των νομών Φλώρινας, Καστοριάς, Κοζάνης και Γρεβενών. Η χρονική διάρκεια της έρευνας ήταν δύο μήνες (Ιανουάριος- Φεβρουάριος 2020) και τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν κατά βάση στα υποκείμενα της έρευνας από την ίδια την ερευνήτρια αλλά και κατά περίπτωση από συμμετέχοντες- κλειδιά μέσω

στρατολόγησης άλλων συμμετεχόντων που κάλυπταν τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά του δείγματος.

Η δειγματοληψία στην περίπτωση αυτή ήταν βολική στους όμορους νομούς του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας για την καλύτερη εποπτεία συλλογής δεδομένων και ομοιογενής καθώς όλοι οι συμμετέχοντες είναι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ΣΜΕΑΕ. Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και μέγιστης διακύμανσης καθώς αποτελείτο από εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε διαφορετικές βαθμίδες και διαφορετικά τύπου ειδικά σχολεία.

#### 5.5.2. Ανάλυση και επεξεργασία δεδομένων

Όλες οι στατιστικές αναλύσεις έγιναν με τη βοήθεια του πακέτου SPSS 23. Χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική ώστε να υπολογιστούν τα μέτρα κεντρικής τάσης και η επαγωγική στατιστική ανάλυση για τη μέτρηση των στατιστικά σημαντικών διαφορών. Εφαρμόσαμε τον παραμετρικό έλεγχο T-test και την ανάλυση διακύμανσης ANOVA καθώς και τον έλεγχο Mann-Whitney στις περιπτώσεις που οι διακυμάνσεις δεν παρουσίασαν ομοιογένεια (έλεγχος Levene) και οι τιμές της κάθε μεταβλητής δεν ικανοποιούσαν την απαίτηση για κανονική κατανομή. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το 5% ( $\alpha=0.05$ ).

### 5.6. Αξιοπιστία και εγκυρότητα ερευνητικού εργαλείου

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου σύμφωνα με το συντελεστή εσωτερικής συνέπειας Alpha του Cronbach στο σύνολο του κυμάνθηκε σε ικανοποιητικά υψηλό επίπεδο ( $\alpha=.926$ ) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Alpha Cronbach

Cronbach's Alpha	N
.926	92

Σχετικά με την εγκυρότητα περιεχομένου, το κατά πόσο δηλαδή το εργαλείο υπολόγισε το σύνολο αυτού για το οποίο σχεδιάστηκε να υπολογίσει, πέρα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τη χρήση αποτελεσμάτων άλλων ερευνών εφαρμόσαμε πιλοτική έρευνα σε ένα συγκεκριμένο αριθμό επαγγελματιών από το χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης οι οποίοι βέβαια δεν συμπεριλήφθηκαν

στην κυρίως έρευνα, με στόχο την επιλογή των πιο σχετικών δεδομένων που αφορούν την έννοια που εξετάσαμε.

## Κεφάλαιο Έκτο: Αποτελέσματα

### 6.1. Παρακολούθηση επιμορφώσεων/ μαθημάτων για το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα

Από τους 135 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα σύμφωνα με τον Πίνακα 3, το 50.4% (68) δεν έχουν παρακολουθήσει επιμορφώσεις που σχετίζονται με το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα και το 49.6% (67) έχουν παρακολουθήσει. Από το 49.6% (67) των ερωτώμενων που απάντησε θετικά στην παρακολούθηση επιμορφώσεων για το άνοιγμα του ειδικού σχολείου το 21.5 % (29) ήταν αρκετά ικανοποιημένο από την επιμόρφωση που παρακολούθησαν, το 18.5% (25) ήταν μέτρια ικανοποιημένο, το 5.9% (8) ήταν λίγο ικανοποιημένο, το 3.7% (5) ήταν πολύ ικανοποιημένο και τέλος κανένας δεν δήλωσε καθόλου ικανοποιημένος (Πίνακας 4).

Πίνακας 3. Παρακολούθηση επιμορφώσεων/ μαθημάτων για το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα

Επιμορφώσεις	N	%
Όχι	67	50.4%
Ναι	68	49.6%

Πίνακας 4. Βαθμός ικανοποίησης από τις αποκτηθείσες γνώσεις

Ικανοποίηση	N	%
Καθόλου	0	0.0%
Λίγο	8	5.9%
Μέτρια	25	18.5%
Αρκετά	29	21.5%
Πολύ	5	3.7%

### 6.2. Η άποψη των εκπαιδευτικών για τις δράσεις του ειδικού σχολείου στην κοινότητα (1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)

Το πρώτο σκέλος του πρώτου ερωτήματος που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αναφέρεται σε έντεκα δείκτες που σχετίζονται με το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα. Από αυτούς τον υψηλότερο μέσο όρο κατείχε ο δείκτης

«προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων» ( $M.O. = 3.17, T.A. = .797$ ). Στη συνέχεια ακολούθησαν οι δείκτες «συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες από την κοινότητα» ( $M.O. = 3.12, T.A. = .792$ ), «συνεργασία με φορείς της κοινότητας για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων στην κοινότητα» ( $M.O. = 3.04, T.A. = .863$ ), «συνεργασία με φορείς της κοινότητας για την εξασφάλιση πόρων» ( $M.O. = 3.00, T.A. = .782$ ), «δημιουργία σχολών γονέων και η αλληλεπίδραση μεταξύ των γονέων» ( $M.O. = 2.99, T.A. = .910$ ), «προσφορά των μαθητών στην κοινότητα (ανακύκλωση, καλλωπισμό χώρων, τέχνη, μουσική κ.α)» ( $M.O. = 2.96, T.A. = 1.032$ ) και «συνεργασία με φορείς της κοινότητας για την έμμεση ικανοποίηση αναγκών των οικογενειών των μαθητών» ( $M.O. = 2.95, T.A. = .747$ ). Έπονται με τους χαμηλότερους μέσους όρους κατά φθίνουσα σειρά οι δείκτες «δικτύωση με δημόσιους οργανισμούς (πχ. πυροσβεστική, αστυνομία)» ( $M.O. = 2.90, T.A. = .866$ ), «δράσεις προσφοράς σε ευπαθείς ομάδες στην κοινότητα» ( $M.O. = 2.84, T.A. = .888$ ), «δράσεις μετατροπής της σχολικής μονάδας σε κέντρο κοινότητας (βιβλιοθήκη, αθλητικές εγκαταστάσεις)» ( $M.O. = 2.58, T.A. = .950$ ) και «συνεργασία με εθελοντές» ( $M.O. = 2.42, T.A. = 1.181$ ) (Πίνακας 5).

**Πίνακας 5. Δράσεις που οδηγούν στο άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα**

Δείκτες	N	M.O	T.A
Προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων (αγωγής υγείας, σύμπραξης σχολείων, πολιτιστικών θεμάτων κ.α)	135	3.17	.797
Δράσεις μετατροπής της σχολικής μονάδας σε κέντρο κοινότητας (βιβλιοθήκη, αθλητικές εγκαταστάσεις)	135	2.58	.950
Δράσεις προσφοράς σε ευπαθείς ομάδες στην κοινότητα	135	2.84	.888
Δημιουργία σχολών γονέων και αλληλεπίδραση μεταξύ των γονέων	135	2.99	.910
Συνεργασίες με ειδικούς επιστήμονες από την κοινότητα (ιατρικό προσωπικό, ψυχολόγοι, διατροφολόγοι κ.α)	135	3.12	.792
Δικτύωση με δημόσιους οργανισμούς (πχ. πυροσβεστική, αστυνομία)	135	2.90	.866
Συνεργασία με δημόσιους ή και ιδιωτικούς φορείς της κοινότητας για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων στην κοινότητα	135	3.04	.863
Συνεργασία με φορείς της κοινότητας για την έμμεση ικανοποίηση αναγκών των οικογενειών των μαθητών	135	2.95	.746
Συνεργασία με δημόσιους ή και ιδιωτικούς φορείς της κοινότητας	135	3.00	.782



για την εξασφάλιση πόρων			
Προσφορά των μαθητών στην κοινότητα (ανακύκλωση, καλλωπισμό χώρων, τέχνη, μουσική κ.α)	135	2.96	1.032
Συνεργασία με εθελοντές	135	2.42	1.181

Προκειμένου να διερευνήσουμε τη σχέση ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και στις αντιλήψεις τους για τις δράσεις ανοίγματος του ειδικού σχολείου εφαρμόσαμε τον παραμετρικό έλεγχο T-test, την ανάλυση διακύμανσης ANOVA καθώς και τον έλεγχο Mann-Whitney στις περιπτώσεις που οι διακυμάνσεις δεν παρουσίασαν ομοιογένεια (έλεγχος Levene) και οι τιμές της κάθε μεταβλητής δεν ικανοποιούσαν την απαίτηση για κανονική κατανομή.

Όσον αφορά τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος T-Test, ο οποίος έδειξε πως στους δείκτες «προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων» ( $t = -2.661, df = 133, p = .009$ ), «συνεργασία με δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς της κοινότητας για το σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων στην κοινότητα» ( $t = -2.311, df = 133, p = .022$ ), «συνεργασία με φορείς της κοινότητας για την έμμεση ικανοποίηση των αναγκών των οικογενειών των μαθητών» ( $t = -3.738, df = 133, p = .000$ ), «προσφορά των μαθητών στην κοινότητα (καλλωπισμό χώρων, τέχνη, μουσική)» ( $t = -2.729, df = 133, p = .007$ ) και «συνεργασία με εθελοντές» ( $t = -3.120, df = 133, p = .002$ ). Οι γυναίκες ( $M.O. = 3.26, T.A. = .769$ ) θεώρησαν σημαντικότερη τη δράση των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων από τους άνδρες ( $M.O. = 2.82, T.A. = .819$ ). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ( $M.O. = 3.13, T.A. = .859$ ) θεώρησαν σημαντικότερη τη συνεργασία με δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς της κοινότητας για το σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων στην κοινότητα από τους άντρες εκπαιδευτικούς ( $M.O. = 2.71, T.A. = .810$ ). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ( $M.O. = 3.08, T.A. = .992$ ) θεώρησαν πιο σημαντική τη συνεργασία με φορείς της κοινότητας για την έμμεση ικανοποίηση των αναγκών των οικογενειών των μαθητών από τους άνδρες εκπαιδευτικούς ( $M.O. = 2.50, T.A. = 1.072$ ). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ( $M.O. = 3.07, T.A. = .730$ ) θεώρησαν πιο σημαντική την προσφορά μαθητών στην κοινότητα από τους άνδρες εκπαιδευτικούς ( $M.O. = 2.50, T.A. = .638$ ). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ( $M.O. = 2.58, T.A. = 1.125$ ) θεώρησαν πιο σημαντική τη συνεργασία με εθελοντές από τους άνδρες

εκπαιδευτικούς ( $M.O. = 1.82, T.A. = 1.219$ ). Στους υπόλοιπους δείκτες δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης ANOVA. Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στους δείκτες «συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες από την κοινότητα» ( $F = 3.235, df = 132, p = .043$ ), «συνεργασία με δημόσιους ή και ιδιωτικούς φορείς για το σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων στην κοινότητα» ( $F = 3.398, df = 132, p = .037$ ) και «δράσεις προσφοράς σε ευπαθείς ομάδες στην κοινότητα» ( $F = 3.801, df = 132, p = .025$ ). Οι εκπαιδευτικοί 30 ετών και κάτω ( $M.O. = 3.53, T.A. = .697$ ), θεωρούν πιο σημαντική τη συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες από την κοινότητα από τους εκπαιδευτικούς 31- 40 ετών ( $M.O. = 3.09, T.A. = .706$ ) και τους εκπαιδευτικούς 41 ετών και άνω ( $M.O. = 3.00, T.A. = .886$ ). Οι εκπαιδευτικοί 30 ετών και κάτω ( $M.O. = 3.37, T.A. = .831$ ) θεωρούν πιο σημαντική τη συνεργασία με δημόσιους ή και ιδιωτικούς φορείς για το σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων στην κοινότητα από τους εκπαιδευτικούς 31- 40 ετών ( $M.O. = 3.31, T.A. = .864$ ) και τους εκπαιδευτικούς 41 ετών και άνω ( $M.O. = 2.83, T.A. = .834$ ). Παρομοίως, οι εκπαιδευτικοί 30 ετών και κάτω ( $M.O. = 3.26, T.A. = .653$ ) θεωρούν πιο σημαντική τη δράση προσφοράς σε ευπαθείς ομάδες στην κοινότητα από τους εκπαιδευτικούς 31- 40 ετών ( $M.O. = 2.89, T.A. = .838$ ) και τους εκπαιδευτικούς 41 ετών και άνω ( $M.O. = 2.63, T.A. = .971$ ). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους υπόλοιπους δείκτες.

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των ερωτώμενων δεν παρατηρήθηκε στατιστική σημαντική διαφορά σύμφωνα με τον παραμετρικό έλεγχο T-Test.

Αναφορικά με τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση εργασίας, πραγματοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος T-Test, ο οποίος έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στο δείκτη «δημιουργία σχολών γονέων και αλληλεπίδραση μεταξύ των γονέων» ( $t = -2.549, df = 133, p = .012$ ), όπου οι αναπληρωτές ( $M.O. = 3.14, T.A. = .824$ ) θεώρησαν τη δράση αυτή πιο σημαντική από τους μόνιμους ( $M.O. = 2.73, T.A. = 1.005$ ). Στο δείκτη «δράσεις προσφοράς σε ευπαθείς ομάδες στην κοινότητα» όπου οι διακυμάνσεις δεν παρουσίασαν ομοιογένεια (έλεγχος Levene) και οι τιμές της μεταβλητής δεν ικανοποίησαν την απαίτηση για κανονική κατανομή, πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney ο οποίος έδειξε πως υπάρχει διαφοροποίηση

( $U = 1585.500$ ,  $Z = -2.463.$ ,  $p = .014$ ) στις απαντήσεις καθώς οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ( $M.O. = 3.00$ ,  $T.A. = .792$ ) θεωρούν πιο σημαντική τη δράση αυτή από τους μόνιμους ( $M.O. = 2.56$ ,  $T.A. = .987$ ). Στους υπόλοιπους δείκτες δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο σπουδών τους, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος T-Test, ο οποίος και έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στους δείκτες «προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων» ( $t = 3.493$ ,  $df = 133$ ,  $p = .001$ ), «συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες από την κοινότητα» ( $t = 1.986$ ,  $df = 133$ ,  $p = .049$ ), «προσφορά των μαθητών στην κοινότητα (ανακύκλωση, καλλωπισμό χώρων)» ( $t = 2.124$ ,  $df = 133$ ,  $p = .036$ ) και «συνεργασία με εθελοντές» ( $t = -3.328$ ,  $df = 133$ ,  $p = .001$ ). Οι εκπαιδευτικοί με βασικές σπουδές ( $M.O. = 3.53$ ,  $T.A. = .599$ ) θεώρησαν πιο σημαντική τη δράση των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές ( $M.O. = 3.02$ ,  $T.A. = .825$ ). Οι εκπαιδευτικοί με βασικές σπουδές ( $M.O. = 3.33$ ,  $T.A. = .797$ ) θεώρησαν πιο σημαντική τη συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες από τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές ( $M.O. = 3.03$ ,  $T.A. = .903$ ). Οι εκπαιδευτικοί με βασικές σπουδές ( $M.O. = 3.25$ ,  $T.A. = .899$ ) θεώρησαν πιο σημαντική τη δράση προσφοράς στην κοινότητα από τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές ( $M.O. = 2.84$ ,  $T.A. = 1.0650$ ). Οι εκπαιδευτικοί με βασικές σπουδές ( $M.O. = 2.93$ ,  $T.A. = 1.023$ ) θεώρησαν πιο σημαντική τη συνεργασία με εθελοντές από τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές ( $M.O. = 2.21$ ,  $T.A. = 1.184$ ). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους υπόλοιπους δείκτες.

Αναφορικά με τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τα έτη υπηρεσίας τους στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης ANOVA, η οποία έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στους δείκτες «συνεργασίες με ειδικούς επιστήμονες από την κοινότητα» ( $F = 5.680$ ,  $df = 132$ ,  $p = .004$ ), «δράσεις προσφοράς σε ευπαθείς ομάδες στην κοινότητα» ( $F = 4.206$ ,  $df = 132$ ,  $p = .017$ ), και «δράσεις μετατροπής της σχολικής μονάδας σε κέντρο κοινότητας (αθλητικές εγκαταστάσεις, βιβλιοθήκη κα.)» ( $F = 3.606$ ,  $df = 132$ ,  $p = .030$ ). Οι εκπαιδευτικοί με έως 5 έτη υπηρεσίας ( $M.O. = 3.43$ ,  $T.A. = .695$ ) θεώρησαν πιο σημαντική τη συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες από την κοινότητα από τους εκπαιδευτικούς με 5- 10 έτη υπηρεσίας ( $M.O. = 3.02$ ,

$T.A. = .771$ ) και τους εκπαιδευτικούς με 10 και πάνω έτη υπηρεσίας ( $M.O. = 2.92$ ,  $T.A. = .821$ ). Οι εκπαιδευτικοί με έως 5 έτη υπηρεσίας ( $M.O. = 3.07$ ,  $T.A. = .818$ ), θεώρησαν πιο σημαντική τη δράση προσφοράς στις ευπαθείς ομάδες στην κοινότητα από τους εκπαιδευτικούς με 5- 10 έτη υπηρεσίας ( $M.O. = 2.93$ ,  $T.A. = .884$ ) και τους εκπαιδευτικούς με 10 και πάνω έτη υπηρεσίας ( $M.O. = 2.56$ ,  $T.A. = .897$ ). Οι εκπαιδευτικοί με 5- 10 έτη υπηρεσίας ( $M.O. = 2.88$ ,  $T.A. = .823$ ) θεώρησαν πιο σημαντική τη μετατροπή της σχολικής μονάδας σε κέντρο κοινότητας από τους εκπαιδευτικούς με έως 5 έτη υπηρεσίας ( $M.O. = 2.50$ ,  $T.A. = .928$ ) και τους εκπαιδευτικούς με 10 και πάνω έτη υπηρεσίας ( $M.O. = 2.38$ ,  $T.A. = 1.024$ ). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους υπόλοιπους δείκτες.

Για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τον τύπου του ειδικού σχολείου που εργάζονται πραγματοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης ANOVA, η οποία έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στο δείκτη «δράσεις μετατροπής της σχολική μονάδας σε κέντρο κοινότητας (αθλητικές εγκαταστάσεις, βιβλιοθήκη κα.)» ( $F = 3.009$ ,  $df = 131$ ,  $p = .033$ ). Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ειδικό δημοτικό σχολείου ( $M.O. = 2.94$ ,  $T.A. = 1.013$ ) θεώρησαν πιο σημαντική τη δράση αυτή από τους εκπαιδευτικούς των ΕΕΕΕΚ ( $M.O. = 2.60$ ,  $T.A. = .798$ ), τους εκπαιδευτικούς των ειδικών νηπιαγωγείων ( $M.O. = 2.47$ ,  $T.A. = .841$ ) και τους εκπαιδευτικούς των ΕΝΕΕΓΥΛ ( $M.O. = 2.30$ ,  $T.A. = 1.018$ ). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους υπόλοιπους δείκτες.

### 6.3. Πραγματοποίηση δράσεων στην κοινότητα (2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)

Το πρώτο σκέλος τους δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αναφέρεται στο αν υλοποιούν δράσεις ανοίγματος του ειδικού σχολείου στην κοινότητα. Ένα μεγάλο ποσοστό 94.1% (127) αποκρίθηκε θετικά και το 5.9% (8) αρνητικά (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Ποσοστό υλοποίησης δράσεων

Υλοποίηση δράσεων	Όχι		Ναι		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
	8	5.9%	127	94.1%	135	100%

Από το 94.1% των εκπαιδευτικών που αποκρίθηκε θετικά στην υλοποίηση δράσεων ανοίγματος του ειδικού σχολείου στην κοινότητα η πλειονότητα το 74.1% φαίνεται πως υλοποίησε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων και ακολούθησαν

οι συνεργασίες με ειδικούς επιστήμονες (69.6%), η συνεργασία με δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς για την εξασφάλιση πόρων (49.6%) και η δικτύωση με δημόσιους οργανισμούς (44.4%) όπως πυροσβεστική και αστυνομία. Έπεται η συνεργασία με φορείς της κοινότητας για την έμμεση ικανοποίηση αναγκών των οικογενειών (42.2%) και η συνεργασία με δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς για την υλοποίηση προγραμμάτων στην κοινότητα (39.3%). Στη συνέχεια ακολούθησε η δημιουργία σχολών γονέων (37%), η προσφορά των μαθητών των σχολείων στην κοινότητα (32.6%) μέσω της ανακύκλωσης μουσικής κ.α, η συνεργασία με εθελοντές (23.7%), οι δράσεις προσφοράς στις ευπαθείς ομάδες (22.2%) και οι δράσεις μετατροπής της σχολικής μονάδας σε κέντρο κοινότητας (14.1%) (Πίνακας 7).

**Πίνακας 7. Υλοποίηση δράσεων**

	Όχι		Ναι	
	N	%	N	%
Προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων (αγωγής υγείας, σύμπραξης σχολείων, πολιτιστικών θεμάτων κ.α)	27	20%	100	74.1%
Δράσεις μετατροπής της σχολικής μονάδας σε κέντρο κοινότητας (βιβλιοθήκη, αθλητικές εγκαταστάσεις)	108	80%	19	14.1%
Δράσεις προσφοράς σε ευπαθείς ομάδες στην κοινότητα	97	71.9%	30	22.2%
Δημιουργία σχολών γονέων και αλληλεπίδραση μεταξύ των γονέων	77	57%	50	37%
Συνεργασίες με ειδικούς επιστήμονες από την κοινότητα (ιατρικό προσωπικό, ψυχολόγοι, διατροφολόγοι κ.α)	33	24.4%	94	69.6%
Δικτύωση με δημόσιους οργανισμούς (πχ. πυροσβεστική, αστυνομία)	67	49.6%	60	44.4%
Συνεργασία με δημόσιους ή και ιδιωτικούς φορείς της κοινότητας για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων στην κοινότητα	74	54.8%	53	39.3%
Συνεργασία με φορείς της κοινότητας για την έμμεση ικανοποίηση αναγκών των οικογενειών των μαθητών	70	51.9%	57	42.2%
Συνεργασία με δημόσιους ή και ιδιωτικούς φορείς της κοινότητας για την εξασφάλιση πόρων	60	44.4%	67	49.6%
Προσφορά των μαθητών στην κοινότητα (ανακύκλωση, καλλωπισμό χώρων, τέχνη, μουσική κ.α)	83	61.5%	44	32.6%
Συνεργασία με εθελοντές	95	70.4%	32	23.7%

Όσον αφορά τη συχνότητα υλοποίησης των δράσεων από το 94.1% των εκπαιδευτικών που δήλωσε ότι προώθησε τις παραπάνω κοινοτικές συνεργασίες, το 47.4% (64) δήλωσε πως υλοποίησε τις δράσεις συχνά, το 23.7% (32) ευκαιριακά, το 19.3% (26) σπάνια και το 3.7% (5) μόνιμα (Πίνακας 8).

**Πίνακας 8. Συχνότητα υλοποίησης δράσεων**

Συχνότητα	N	%
Ευκαιριακή	32	23.7%
Σπάνια	26	19.3%
Συχνή	64	47.4%
Μόνιμη	5	3.7%

#### **6.4. Ποιους θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως κατάλληλους συνεργάτες για την ανάπτυξη δράσεων (1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα )**

Το δεύτερο σκέλος του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αναφέρεται σε εννιά δείκτες που αφορούν τους φορείς από την κοινότητα για την ανάπτυξη συνεργασιών με το ειδικό σχολείο. Από αυτούς τον υψηλότερο μέσο όρο κατείχαν οι δείκτες «υπηρεσίες που ασχολούνται με τα άτομα με αναπηρία όπως ΚΔΑΠΑμεΑ, ΚΕΦΙΑΠ, ΚΕΣΥ κτλ» ( $M.O. = 3.26, T.A. = .810$ ). Στη συνέχεια ακολούθησαν οι δείκτες «δημόσιες υπηρεσίες (πχ. κοινωνικές υπηρεσίες, νοσοκομείο» ( $M.O. = 3.04, T.A. = .841$ ), «τοπική αυτοδιοίκηση» ( $M.O. = 2.91, T.A. = .833$ ), «μουσεία, βιβλιοθήκες, πολιτιστικοί και αθλητικοί φορείς» ( $M.O. = 2.88, T.A. = .962$ ), «Πανεπιστήμια/ΤΕΙ» ( $M.O. = 2.81, T.A. = .932$ ), «ιδιωτικές επιχειρήσεις/επαγγελματίες» ( $M.O. = 2.77, T.A. = .914$ ) και «δημόσιοι οργανισμοί (πχ. πυροσβεστική, αστυνομία)» ( $M.O. = 2.65, T.A. = .900$ ). Έπονται οι δείκτες «τοπικά ΜΜΕ» ( $M.O. = 2.59, T.A. = 1.032$ ) και «εκκλησία» ( $M.O. = 2.51, T.A. = 1.064$ ) (Πίνακας 9).

**Πίνακας 9. Φορείς για συνεργασία**

	N	M.O	T.A
Τοπική Αυτοδιοίκηση	135	2.91	.833
Δημόσιες Υπηρεσίες (πχ. κοινωνικές υπηρεσίες, νοσοκομείο)	135	3.04	.841
Μουσεία, βιβλιοθήκες, πολιτιστικοί/ αθλητικοί φορείς	135	2.88	.962
Τοπικά ΜΜΕ	135	2.59	1.032
Ιδιωτικές επιχειρήσεις, επαγγελματίες	135	2.77	.914
Εκκλησία	135	2.51	1.064

Πανεπιστήμια, ΤΕΙ	135	2.81	.932
Δημόσιοι οργανισμοί (πχ. πυροσβεστική, αστυνομία)	135	2.65	.900
Άλλες υπηρεσίες που ασχολούνται με τα άτομα με αναπηρία όπως ΚΔΑΠΑμεΑ, ΚΕΦΙΑΠ, ΚΕΣΥ κτλ	135	3.26	.810

Προκειμένου να διερευνήσουμε τη σχέση ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και στις αντιλήψεις τους για τους φορείς για το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα εφαρμόσαμε τον παραμετρικό έλεγχο T-test, την ανάλυση διακύμανσης ANOVA καθώς και τον έλεγχο Mann-Whitney στις περιπτώσεις που οι διακυμάνσεις δεν παρουσίαζαν ομοιογένεια (έλεγχος Levene) και οι τιμές της κάθε μεταβλητής δεν ικανοποιούσαν την απαίτηση για κανονική κατανομή.

Για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο πραγματοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος T-Test, ο οποίος έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στο δείκτη «τοπική αυτοδιοίκηση» ( $t = -2.470$ ,  $df = 133$ ,  $p = .015$ ). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ( $M.O. = 3.00$ ,  $T.A. = .813$ ) θεώρησαν πιο σημαντικό συνεργάτη την τοπική αυτοδιοίκηση από τους άνδρες εκπαιδευτικούς ( $M.O. = 2.57$ ,  $T.A. = .836$ ). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους υπόλοιπους δείκτες.

Όσον αφορά την ηλικία δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA.

Αναφορικά με τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση πραγματοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος T-Test, ο οποίος έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στο δείκτη «εκκλησία» ( $t = -2.728$ ,  $df = 133$ ,  $p = .007$ ) όπου οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί ( $M.O. = 2.71$ ,  $T.A. = .975$ ) θεώρησαν πιο σημαντικό αυτό το συνεργάτη από τους άγαμους εκπαιδευτικούς ( $M.O. = 2.71$ ,  $T.A. = .975$ ). Στο δείκτη «ιδιωτικές επιχειρήσεις/ επαγγελματίες» όπου οι διακυμάνσεις δεν παρουσίασαν ομοιογένεια (έλεγχος Levene) και οι τιμές της μεταβλητής δεν ικανοποίησαν την απαίτηση για κανονική κατανομή, πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney ο οποίος έδειξε πως υπάρχει διαφοροποίηση ( $U = 1771.000$ ,  $Z = -1.969$ ,  $p = .049$ ) στις απαντήσεις καθώς οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί ( $M.O. = 2.90$ ,  $T.A. = .826$ ) θεώρησαν σημαντικότερο το συνεργάτη αυτό από τους άγαμους εκπαιδευτικούς  $M.O. = 2.57$ ,

$T.A. = 1.010$ ). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους υπόλοιπους δείκτες.

Σχετικά με τη σχέση εργασίας και το επίπεδο σπουδών που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί ύστερα από τον παραμετρικό έλεγχο T-Test που διενεργήθηκε αντίστοιχα και για τις δύο ανεξάρτητες μεταβλητές, δεν παρατηρήθηκε στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με βασικές και μεταπτυχιακές σπουδές. Επίσης, όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας των ερωτώμενων δεν παρατηρήθηκε στατιστική σημαντική διαφορά σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA.

Για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τον τύπο του ειδικού σχολείου που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης ANOVA, η οποία έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στο δείκτη «τοπικά ΜΜΕ» ( $F = 3.088, df = 131, p = .029$ ). Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο ΕΕΕΕΚ ( $M.O. = 2.88, T.A. = .889$ ) θεώρησαν σημαντικότερο το συνεργάτη τα τοπικά ΜΜΕ από τους εκπαιδευτικούς των ειδικών δημοτικών σχολείων ( $M.O. = 2.71, T.A. = .836$ ), τους εκπαιδευτικούς των ειδικών νηπιαγωγείων ( $M.O. = 2.53, T.A. = 1.219$ ) και τους εκπαιδευτικούς των ΕΝΕΕΓΥΛ ( $M.O. = 2.23, T.A. = 1.143$ ).

### 6.5. Πραγματοποίηση συνεργασιών με φορείς (2<sup>ος</sup> ερευνητικό ερώτημα)

Το δεύτερο σκέλος του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αναφέρεται στο αν συνεργάζονται με κάποιους από τους προαναφερθέντες εταίρους. Ένα μεγάλο ποσοστό 93.3% (126) αποκρίθηκε θετικά και το 6.7% (9) αρνητικά (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Ποσοστό υλοποίησης συνεργασιών με φορείς

Συνεργασία με εταίρους	Όχι		Ναι		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
	9	6.7%	126	93.3%	135	100%

Από το 93.3% των εκπαιδευτικών που αποκρίθηκε θετικά στην πραγματοποίηση συνεργασιών με φορείς της κοινότητας το 76.3% συνεργάστηκε με υπηρεσίες που ασχολούνται με τα άτομα με αναπηρία. Ακολουθούν οι συνεργασίες με την τοπική αυτοδιοίκηση (59.3%), με τους δημόσιους οργανισμούς (πυροσβεστική, αστυνομία)(54.1%), με τις δημόσιες υπηρεσίες (νοσοκομεία, κοινωνικές υπηρεσίες)



(53.3%), με ιδιωτικές επιχειρήσεις και επαγγελματίες (52.6%), και με την εκκλησία (46.7%). Στις τρεις τελευταίες θέσεις κατά φθίνουσα σειρά είναι τα μουσεία και οι πολιτιστικοί σύλλογοι (38.5%), τα πανεπιστήμια/ΤΕΙ (32.6%) και τα τοπικά ΜΜΕ (31.1%) (Πίνακας 11).

**Πίνακας 11. Πραγματοποίηση συνεργασιών με φορείς της κοινότητας**

	Όχι		Ναι	
	N	%	N	%
Τοπική Αυτοδιοίκηση	46	34.1%	80	59.3%
Δημόσιες Υπηρεσίες (πχ. κοινωνικές υπηρεσίες, νοσοκομείο)	54	40%	72	53.3%
Μουσεία, βιβλιοθήκες, πολιτιστικοί/ αθλητικοί φορείς	74	54.8%	52	38.5%
Τοπικά ΜΜΕ	84	62.2%	42	31.1%
Ιδιωτικές επιχειρήσεις, επαγγελματίες	55	40.7%	71	52.6%
Εκκλησία	63	46.7%	63	46.7%
Πανεπιστήμια, ΤΕΙ	82	60.7%	44	32.6%
Δημόσιοι οργανισμοί (πχ. πυροσβεστική, αστυνομία)	53	39.3%	73	54.1%
Άλλες υπηρεσίες που ασχολούνται με τα άτομα με αναπηρία όπως ΚΔΑΠΑμεΑ, ΚΕΦΙΑΠ, ΚΕΣΥ κτλ	23	17%	103	76.3%

Όσον αφορά τη συχνότητα υλοποίησης των δράσεων από το 93.3% των εκπαιδευτικών που δήλωσε ότι συνεργάστηκε με τους παραπάνω φορείς από την κοινότητα το 47.4% (64) δήλωσε πως συνεργάστηκε συχνά, το 20% (27) ευκαιριακά, το 17.8% (24) σπάνια και το 8.1% (11) μόνιμα (Πίνακας 12).

**Πίνακας 12. Συχνότητα υλοποίησης συνεργασιών με τους εταίρους**

Συχνότητα	N	%
Ευκαιριακή	27	20%
Σπάνια	24	17.8%
Συχνή	64	47.4%
Μόνιμη	11	8.1%

### **6.6. Η άποψη των εκπαιδευτικών για τις δράσεις των ειδικών σχολείων με άλλα σχολεία της κοινότητας (3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)**

Το επόμενο ερώτημα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αναφέρεται σε έξι δείκτες που μπορούν να οδηγήσουν στη συνεργασία των ειδικών σχολείων με άλλα σχολεία

της κοινότητας. Από αυτούς τον υψηλότερο μέσο όρο με μεγάλη διαφορά κατείχε ο δείκτης «διασχολική συνεργασία για κοινές γιορτές και εκδηλώσεις» ( $M.O. = 4.24$ ,  $T.A. = .885$ ). Ακολούθησαν οι δείκτες «προγράμματα συνεκπαίδευσης» ( $M.O. = 3.40$ ,  $T.A. = .704$ ), «διασχολική συνεργασία για κοινές δράσεις στην κοινότητα» ( $M.O. = 3.16$ ,  $T.A. = .800$ ), «ενιαίες σχολικές εγκαταστάσεις και η κοινή χρήση χώρου» ( $M.O. = 2.99$ ,  $T.A. = .958$ ) και «ανταλλαγή μαθητών» ( $M.O. = 2.73$ ,  $T.A. = 1.068$ ). Το χαμηλότερο μέσο όρο παρουσίασε ο δείκτης «ανταλλαγή πόρων και εξοπλισμού» ( $M.O. = 2.43$ ,  $T.A. = .935$ ) (Πίνακας 13).

**Πίνακας 13. Δράσεις που οδηγούν στη συνεργασία του ειδικού σχολείου με άλλα σχολεία**

	<b>N</b>	<b>M.O</b>	<b>T.A</b>
Προγράμματα συνεκπαίδευσης	135	3.40	.704
Ανταλλαγή μαθητών	135	2.73	1.068
Ανταλλαγή πόρων και εξοπλισμού	135	2.43	.935
Ενιαίες σχολικές εγκαταστάσεις και κοινή χρήση χώρου (πχ. προαυλισμός στην ίδια αυλή)	135	2.99	.958
Διασχολική συνεργασία για κοινές δράσεις στην κοινότητα	135	3.16	.800
Διασχολική συνεργασία για κοινές γιορτές και εκδηλώσεις	135	3.25	.885

Προκειμένου να διερευνήσουμε τη σχέση ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και στις αντιλήψεις τους για τις συνεργασίες του ειδικού σχολείου με άλλα σχολεία της κοινότητας εφαρμόσαμε τον παραμετρικό έλεγχο T-test και την ανάλυση διακύμανσης ANOVA.

Για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο εφαρμόστηκε ο παραμετρικός έλεγχος T-Test ο οποίος εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές στους δείκτες «προγράμματα συνεκπαίδευσης» ( $t = -2.522$ ,  $df = 133$ ,  $p = .013$ ), «ενιαίες σχολικές εγκαταστάσεις και κοινή χρήση χώρου» ( $t = -2.913$ ,  $df = 133$ ,  $p = .004$ ), «ανταλλαγή μαθητών» ( $t = -2.497$ ,  $df = 133$ ,  $p = .014$ ) και «ανταλλαγή πόρων και εξοπλισμού» ( $t = -2.314$ ,  $df = 133$ ,  $p = .022$ ). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ( $M.O. = 3.48$ ,  $T.A. = .664$ ) θεώρησαν πιο σημαντικά τα προγράμματα συνεκπαίδευσης από τους άνδρες ( $M.O. = 3.11$ ,  $T.A. = .786$ ). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ( $M.O. = 3.11$ ,  $T.A. = .935$ ) θεώρησαν πιο σημαντικές τις ενιαίες σχολικές εγκαταστάσεις και τη κοινή χρήση χώρου σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς ( $M.O. = 2.54$ ,  $T.A. = .922$ ). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ( $M.O. = 2.84$ ,  $T.A. = 1.074$ ) θεώρησαν σημαντικότερη την ανταλλαγή μαθητών σε σχέση με τους άνδρες

εκπαιδευτικούς ( $M.O.= 2.29$ ,  $T.A.=.937$ ). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ( $M.O.= 2.52$ ,  $T.A.=.925$ ) θεώρησαν πιο σημαντική την ανταλλαγή πόρων και εξοπλισμού σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς ( $M.O.= 2.07$ ,  $T.A.=.900$ ). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους υπόλοιπους δείκτες.

Η ανάλυση διακύμανσης ANOVA που εφαρμόστηκε για τη διερεύνηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ηλικία δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των ερωτώμενων σύμφωνα με το παραμετρικό έλεγχο T-Test, δεν παρατηρήθηκε στατιστική σημαντική διαφορά.

Αναφορικά με τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση εργασίας τους εφαρμόστηκε ο παραμετρικός έλεγχος T-Test, ο οποίος εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές στους δείκτες «προγράμματα συνεκπαίδευσης» ( $t = 2.283$ ,  $df = 133$ ,  $p = .024$ ) και «ανταλλαγή πόρων και εξοπλισμού» ( $t = -2.068$ ,  $df = 133$ ,  $p = .041$ ). Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ( $M.O.= 3.58$ ,  $T.A.=.679$ ) θεώρησαν πιο σημαντικά τα προγράμματα συνεκπαίδευσης σε σχέση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ( $M.O.= 3.30$ ,  $T.A.=.701$ ). Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ( $M.O.=2.55$ ,  $T.A.=.832$ ) θεώρησαν πιο σημαντική την ανταλλαγή πόρων και εξοπλισμού σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς ( $M.O.= 2.21$ ,  $T.A.=1.071$ ). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους υπόλοιπους δείκτες.

Αναφορικά με τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τα έτη υπηρεσίας εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης ANOVA, η οποία έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στους δείκτες «προγράμματα συνεκπαίδευσης» ( $F=3.330$ ,  $df =132$ ,  $p =.039$ ) και «ανταλλαγή πόρων και εξοπλισμού» ( $F = 4.577$ ,  $df = 132$ ,  $p = .012$ ). Οι εκπαιδευτικοί με 10 και πάνω έτη υπηρεσίας ( $M.O.= 3.60$ ,  $T.A.=.610$ ) θεώρησαν πιο σημαντικά τα προγράμματα συνεκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς με έως 5 έτη υπηρεσίας ( $M.O.= 3.32$ ,  $T.A.=.771$ ) και τους εκπαιδευτικούς με 5- 10 έτη υπηρεσίας ( $M.O.= 3.26$ ,  $T.A.=.693$ ). Οι εκπαιδευτικοί με 5- 10 έτη υπηρεσίας ( $M.O.= 2.74$ ,  $T.A.=.581$ ) θεώρησαν πιο σημαντική την ανταλλαγή πόρων και εξοπλισμού από τους εκπαιδευτικούς με έως 5 έτη υπηρεσίας ( $M.O.= 2.41$ ,  $T.A.=.844$ ) και τους εκπαιδευτικούς με 10 και πάνω έτη υπηρεσίας ( $M.O.= 2.17$ ,  $T.A.=1.173$ ). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους υπόλοιπους δείκτες.

Σχετικά με τις σπουδές των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον παραμετρικό έλεγχο T-Test, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές.

Για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τον τύπο του ειδικού σχολείου που εργάζονται, εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης ANOVA, η οποία έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στους δείκτες «ενιαίες σχολικές εγκαταστάσεις και κοινή χρήση χώρου» ( $F=3.074$ ,  $df =131$ ,  $p =.030$ ) και «ανταλλαγή μαθητών» ( $F=2.877$ ,  $df =131$ ,  $p =.039$ ). Οι εκπαιδευτικοί των ειδικών νηπιαγωγείων ( $M.O.= 3.32$ ,  $T.A.=.749$ ) θεώρησαν πιο σημαντικές τις ενιαίες σχολικές εγκαταστάσεις και την κοινή χρήση χώρων από τους εκπαιδευτικούς των ειδικών δημοτικών σχολείων ( $M.O.= 3.24$ ,  $T.A.=1.046$ ), τους εκπαιδευτικούς ΕΕΕΕΚ ( $M.O.= 2.95$ ,  $T.A.=1.011$ ) και τους εκπαιδευτικούς ΕΝΕΕΓΥΛ ( $M.O.= 2.68$ ,  $T.A.=.829$ ). Οι εκπαιδευτικοί των ΕΕΕΕΚ ( $M.O.= 2.95$ ,  $T.A.=.936$ ) θεώρησαν πιο σημαντική την ανταλλαγή μαθητών από τους εκπαιδευτικούς των ειδικών νηπιαγωγείων ( $M.O.=2.89$ ,  $T.A.=.809$ ), τους εκπαιδευτικούς των ειδικών δημοτικών σχολείων ( $M.O.= 2.82$ ,  $T.A.=1.114$ ) και τους εκπαιδευτικούς των ΕΝΕΕΓΥΛ ( $M.O.= 2.33$ ,  $T.A.=1.185$ ). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους υπόλοιπους δείκτες.

#### **6.7. Πραγματοποίηση δράσεων των ειδικών σχολείων με άλλα σχολεία της κοινότητας (4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)**

Το τέταρτο ερώτημα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αναφέρεται στο αν υλοποιούν τις προαναφερθέντες δράσεις συνεργασίας με άλλα σχολεία της κοινότητας. Ένα μεγάλο ποσοστό 94.8% (128) αποκρίθηκε θετικά και το 5.2% (7) αρνητικά (Πίνακας 14).

**Πίνακας 14. Ποσοστό υλοποίησης συνεργασιών με άλλα σχολεία**

	Όχι		Ναι		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
	7	5.2%	128	94.8%	135	100%

Από το 94.8% των εκπαιδευτικών που αποκρίθηκε θετικά στην υλοποίηση δράσεων για τη συνεργασία με άλλα σχολεία της κοινότητας το 76.3% (103) υλοποίησε προγράμματα συνεκπαίδευσης, το 69.6% (94) εφάρμοσε διασχολική συνεργασία για κοινές γιορτές και εκδηλώσεις και το 52.6% (71) για κοινές δράσεις στην κοινότητα. Έπονται οι ενιαίες σχολικές εγκαταστάσεις και η κοινή χρήση χώρου

στο προαύλιο (50.4%), η ανταλλαγή πόρων και εξοπλισμού (24.4%) και τέλος η ανταλλαγή μαθητών (20.7%) (Πίνακας 15).

Πίνακας 15.Υλοποίηση συνεργασιών με άλλα σχολεία της κοινότητας

	Όχι		Ναι	
	N	%	N	%
Προγράμματα συνεκπαίδευσης	25	18.5%	103	76.3%
Ανταλλαγή μαθητών	100	74.1%	28	20.7%
Ανταλλαγή πόρων και εξοπλισμού	95	70.4%	33	24.4%
Ενιαίες σχολικές εγκαταστάσεις και κοινή χρήση χώρου (πχ. προαυλισμός στην ίδια αυλή)	60	44.4%	68	50.4%
Διασχολική συνεργασία για κοινές δράσεις στην κοινότητα	57	42.2%	71	52.6%
Διασχολική συνεργασία για κοινές γιορτές και εκδηλώσεις	34	25.2%	94	69.6%

Όσον αφορά τη συχνότητα υλοποίησης των δράσεων με άλλα σχολεία της κοινότητας από το 94.8% των εκπαιδευτικών το 58.5% (79) δήλωσε ότι υλοποίησε τέτοιου είδους δράσεις συχνά, το 17.8% (24) ευκαιριακά, το 11.9% (16) σπάνια και το 6.7% (9) μόνιμα (Πίνακας16).

Πίνακας 16. Συχνότητα υλοποίησης δράσεων με άλλα σχολεία της κοινότητας

Συχνότητα	N	%
Ευκαιριακή	24	17.8%
Σπάνια	16	11.9%
Συχνή	79	58.5%
Μόνιμη	9	6.7%

### 6.8. Παράγοντες που διευκολύνουν το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα (5<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αφορά οχτώ δείκτες που αναφέρονται στους παράγοντες που οδηγούν το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα. Από αυτούς τον υψηλότερο μέσο όρο κατείχε ο δείκτης «σεβασμός προς τους μαθητές με αναπηρία και υποστήριξη των δικαιωμάτων τους» ( $M.O. = 3.55$ ,  $T.A. = .797$ ). Ακολούθησαν οι δείκτες «φιλόξενο σχολικό κλίμα και δεκτικότητα του σχολείου για το άνοιγμα στην κοινότητα» ( $M.O. = 3.36$ ,  $T.A. = .676$ ) «αξιολόγηση αναγκών και πλεονεκτημάτων των μαθητών» ( $M.O. = 3.26$ ,  $T.A. = .801$ ).

Έπονται οι δείκτες «ευελιξία και ανοιχτότητα σε καινοτόμες προτάσεις» ( $M.O. = 3.21, T.A. = .783$ ), «κίνητρα προς τους μαθητές, το σχολείο και τους εταίρους για την εμπλοκή σε μια εταιρική σχέση» ( $M.O. = 3.13, T.A. = .958$ ), «αμφίδρομη επικοινωνία με τους δυνητικούς κοινοτικούς συνεργάτες» ( $M.O. = 2.97, T.A. = .772$ ) και «δέσμευση για συνεργασία» ( $M.O. = 2.89, T.A. = .912$ ). Το χαμηλότερο μέσο όρο παρουσίασε ο δείκτης «προσέλκυση συνεργατών» ( $M.O. = 2.79, T.A. = .795$ ) (Πίνακας 17).

**Πίνακας 17. Παράγοντες που οδηγούν στο άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα**

	<b>N</b>	<b>M.O</b>	<b>T.A</b>
Φιλόξενο σχολικό κλίμα και δεκτικότητα του σχολείου για το άνοιγμα στην κοινότητα	135	3.36	.676
Αμφίδρομη επικοινωνία με τους δυνητικούς κοινοτικούς συνεργάτες	135	2.97	.772
Προσέλκυση συνεργατών	135	2.79	.795
Ευελιξία και ανοιχτότητα σε καινοτόμες προτάσεις	135	3.21	.783
Σεβασμός προς τους μαθητές με αναπηρία και υποστήριξη των δικαιωμάτων τους	135	3.55	.607
Κίνητρα προς τους μαθητές, το σχολείο και τους εταίρους για την εμπλοκή σε μια εταιρική σχέση	135	3.13	.958
Δέσμευση για συνεργασία	135	2.89	.912
Αξιολόγηση αναγκών και πλεονεκτημάτων των μαθητών	135	3.26	.801

Προκειμένου να διερευνήσουμε τη σχέση ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και στις αντιλήψεις τους για τους παράγοντες που βοηθούν το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα εφαρμόσαμε τον παραμετρικό έλεγχο T-test και την ανάλυση διακύμανσης ANOVA.

Αναφορικά με τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως το φύλο εφαρμόστηκε ο παραμετρικός έλεγχος T-Test, ο οποίος εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές στο δείκτη «προσέλκυση συνεργατών» ( $t = -2.160, df = 133, p = .033$ ). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ( $M.O. = 2.86, T.A. = .794$ ) θεώρησαν πιο σημαντική την προσέλκυση συνεργατών από τους άνδρες ( $M.O. = 2.50, T.A. = .745$ ). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους υπόλοιπους δείκτες.

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση και τη σχέση εργασίας των ερωτώμενων σύμφωνα με το παραμετρικό έλεγχο T-Test που διενεργήθηκε, δεν παρατηρήθηκε στατιστική σημαντικότητα.

Επίσης, όσον αφορά την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA, μεταξύ των ηλιακών ομάδων και των ομάδων που αναφέρονται στα έτη υπηρεσίας.

Για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών εφαρμόστηκε ο παραμετρικός έλεγχος T-Test, ο οποίος εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές στους δείκτες «αμφίδρομη επικοινωνία με τους δυνητικούς κοινοτικούς συνεργάτες» ( $t = 2.277, df = 133, p = .024$ ) και «προσέλκυση συνεργατών» ( $t = 2.817, df = 133, p = .006$ ). Οι εκπαιδευτικοί με βασικές σπουδές ( $M.O. = 3.20, T.A. = .687$ ) θεώρησαν πιο σημαντική την αμφίδρομη επικοινωνία με τους δυνητικούς κοινοτικούς συνεργάτες από τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές ( $M.O.=2.87, T.A.=.789$ ). Οι εκπαιδευτικοί με βασικές σπουδές ( $M.O.=3.08, T.A.=.694$ ) θεώρησαν πιο σημαντική την προσέλκυση συνεργατών από τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές ( $M.O.=2.66, T.A.=.807$ ). Στους υπόλοιπους δείκτες δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Αναφορικά με τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τον τύπο του ειδικού σχολείου που εργάζονται εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης ANOVA η οποία εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές στο δείκτη «φιλόξενο σχολικό κλίμα και δεκτικότητα του σχολείου για το άνοιγμα στην κοινότητα» ( $F = 3.558, df = 131, p = .016$ ). Οι εκπαιδευτικοί των ειδικών δημοτικών σχολείων ( $M.O. = 3.65, T.A. = .485$ ) θεώρησαν πιο σημαντικό το φιλόξενο σχολικό κλίμα και τη δεκτικότητα του σχολείου για το άνοιγμα στην κοινότητα από τους εκπαιδευτικούς των ΕΕΕΕΚ ( $M.O. = 3.38, T.A.=.623$ ), τους εκπαιδευτικούς των ειδικών νηπιαγωγείων ( $M.O. = 3.21, T.A. = .713$ ) και τους εκπαιδευτικούς τους ΕΝΕΕΓΥΛ ( $M.O. = 3.18, T.A. = .781$ ). Δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους υπόλοιπους δείκτες.

**6.9. Οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές, τη σχολική μονάδα, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την κοινότητα από το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα (6<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)**

Το έκτο ερώτημα σχετίζεται με τα οφέλη που προκύπτουν από το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται σε δεκατέσσερις δείκτες που μπορούν να προκύψουν για τους μαθητές, τη σχολική μονάδα, τους γονείς των μαθητών, τους εκπαιδευτικούς και την κοινότητα. Τους δείκτες με τους υψηλότερους μέσους όρους κατείχαν τρεις δείκτες από τις τέσσερις που αφορούν τα οφέλη προς τους μαθητές. Ειδικότερα κατά φθίνουσα σειρά οι δείκτες «ευκαιρίες για κοινωνική ζωή και εμπειρίες» ( $M.O. = 3.61, T.A. = .573$ ), «ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων» ( $M.O. = 3.59, T.A. = .564$ ) και «κοινωνική ένταξη και αποφυγή περιθωριοποίησης των μαθητών με αναπηρία» ( $M.O. = 3.56, T.A. = .581$ ) αποτέλεσαν τους τρεις πιο υψηλούς δείκτες με τους μεγαλύτερους μέσους όρους. Έπεται ο δείκτης «ευαισθητοποίηση της κοινωνίας για το κομμάτι της αναπηρίας» ( $M.O. = 3.42, T.A. = .738$ ). Ακολούθησαν δείκτες που αφορούν τα οφέλη των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα «παραπομπές των μαθητών και των οικογενειών τους σε υπηρεσίες όταν κρίνεται απαραίτητο» ( $M.O. = 3.20, T.A. = .771$ ), «ευκαιρίες για νέους εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και υποστήριξης των μαθητών με αναπηρία» ( $M.O. = 3.19, T.A. = .725$ ) και «βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς από ειδικούς επιστήμονες και μέντορες για την κατάλληλη υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία» ( $M.O. = 3.15, T.A. = .797$ ). Ακολουθεί ο δείκτης «οφέλη προς την κοινότητα από τις δράσεις που οργανώνονται από τους μαθητές με αναπηρία» ( $M.O. = 3.11, T.A. = .843$ ) και ισοβαθούν οι μέσοι όροι των δεικτών «αποϊδρυματοποίηση της σχολικής μονάδας» ( $M.O. = 3.08, T.A. = .847$ ) και «μαθησιακά αποτελέσματα και προαγωγή της γνώσης» ( $M.O. = 3.08, T.A. = .773$ ). Στην πορεία ακολούθησαν οι δείκτες για τους γονείς «αλληλεπίδραση με άλλες οικογένειες» ( $M.O. = 3.07, T.A. = .765$ ), για την κοινότητα «ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου και δημιουργία κοινοτικών δικτύων» ( $M.O. = 2.93, T.A. = .843$ ) και για τους γονείς «γνώση και χρήση πόρων από την κοινότητα» ( $M.O. = 2.89, T.A. = .807$ ). Τέλος το μικρότερο μέσο όρο παρουσίασε ο δείκτης «όφελος για τη σχολική μονάδα (εξοπλισμός, εποπτικό υλικό κ.α)» ( $M.O. = 2.72, T.A. = .843$ ) (Πίνακας 18).

**Πίνακας 18. Οφέλη που προκύπτουν από το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα**

	N	M.O	T.A
Για τους μαθητές:			
Μαθησιακά αποτελέσματα/ προαγωγή της γνώσης	135	3.08	.773
Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων	135	3.59	.564



Ευκαιρίες για κοινωνική ζωή και εμπειρίες	135	3.61	.573
Κοινωνική ένταξη και αποφυγή περιθωριοποίησης των μαθητών με αναπηρία	135	3.56	.581
Για τη σχολική μονάδα:			
Οφέλη για τη σχολική μονάδα (εξοπλισμός, εποπτικό υλικό)	135	2.72	.843
Αποϊδρυματοποίηση της σχολικής μονάδας	135	3.08	.847
Για τους γονείς των μαθητών:			
Γνώση και χρήση πόρων από την κοινότητα προς όφελος της οικογένειας	135	2.89	.807
Αλληλεπίδραση με άλλες οικογένειες	135	3.07	.765
Για τους εκπαιδευτικούς:			
Ευκαιρίες για νέους εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και υποστήριξης των μαθητών	135	3.19	.725
Παραπομπές μαθητών και των οικογενειών τους σε υπηρεσίες όταν κρίνεται απαραίτητο	135	3.20	.771
Βοήθεια από ειδικούς επιστήμονες και μέντορες για την κατάλληλη υποστήριξη των μαθητών	135	3.15	.797
Για την κοινότητα:			
Ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου και δημιουργία κοινοτικών δικτύων	135	2.93	.843
Ευαισθητοποίηση της κοινωνίας για το κομμάτι της αναπηρίας	135	3.42	.738
Οφέλη από τις δράσεις που οργανώνονται και της προσφοράς των μαθητών στην κοινότητα	135	3.11	.843

Προκειμένου να διερευνήσουμε τη σχέση ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και στις απόψεις τους για τα οφέλη που προκύπτουν από το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα εφαρμόσαμε τον παραμετρικό έλεγχο T-test και την ανάλυση διακύμανσης ANOVA.

Για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο εφαρμόστηκε ο παραμετρικός έλεγχος T-Test, ο οποίος εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές στο δείκτη «γνώση και χρήση πόρων από την κοινότητα προς όφελος της οικογένειας» ( $t = -2.944, df = 133, p = .004$ ). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί  $M.O. = 2.99, T.A. = .804$  θεώρησαν πιο σημαντική τη γνώση και χρήση πόρων από την κοινότητα για την οικογένεια και προς όφελος της από τους άνδρες

εκπαιδευτικούς ( $M.O. = 2.50$ ,  $T.A. = .694$ ). Δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους υπόλοιπους δείκτες.

Ως προς την ηλικία ύστερα από την παραμετρική ανάλυση διακύμανσης ANOVA, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων. Επίσης, για την οικογενειακή κατάσταση των ερωτώμενων σύμφωνα με τον παραμετρικό έλεγχο T-Test δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Σχετικά με τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση εργασίας τους εφαρμόστηκε ο παραμετρικός έλεγχος T-Test, ο οποίος εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές στο δείκτη «αποϊδρυματοποίηση της σχολικής μονάδας» ( $t = -2.582$ ,  $df = 133$ ,  $p = .011$ ). Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ( $M.O.= 3.22$ ,  $T.A.= .799$ ) θεώρησαν πιο σημαντικό το όφελος της αποϊδρυματοποίησης της σχολικής μονάδας από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς ( $M.O. = 2.83$ ,  $T.A. = .883$ ). Δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους υπόλοιπους δείκτες.

Σχετικά με τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τα έτη υπηρεσίας τους εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης ANOVA, η οποία εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές στους δείκτες «αποϊδρυματοποίηση της σχολικής μονάδας» ( $F=4.565$ ,  $df =132$ ,  $p =.012$ ) και «οφέλη από τις οργανωμένες δράσεις και την προσφορά των μαθητών στην κοινότητα» ( $F= 3.485$ ,  $df =132$ ,  $p =.033$ ). Οι εκπαιδευτικοί με 5- 10 έτη υπηρεσίας ( $M.O.= 3.40$ ,  $T.A.=.728$ ) θεώρησαν πιο σημαντική την αποϊδρυματοποίηση της σχολικής μονάδας από τους εκπαιδευτικούς με 10 και πάνω έτη υπηρεσίας ( $M.O.= 2.94$ ,  $T.A.=.836$ ) και τους εκπαιδευτικούς με έως 5 έτη υπηρεσίας ( $M.O.= 2.93$ ,  $T.A.=.900$ ). Οι εκπαιδευτικοί με 5- 10 έτη υπηρεσίας ( $M.O.= 3.26$ ,  $T.A.=.819$ ) θεώρησαν πιο σημαντικό το όφελος από τις οργανωμένες δράσεις και την προσφορά των μαθητών στην κοινότητα, από τους εκπαιδευτικούς με 10 και πάνω έτη υπηρεσίας ( $M.O.= 3.23$ ,  $T.A.=.751$ ) και τους εκπαιδευτικούς με έως 5 έτη υπηρεσίας ( $M.O.= 2.84$ ,  $T.A.=.914$ ). Στους υπόλοιπους δείκτες δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Σχετικά με τις σπουδές των εκπαιδευτικών δεν παρατηρήθηκε καμιά στατιστική σημαντική διαφορά με βάση τον παραμετρικό έλεγχο T-Test.

Αναφορικά με τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τον τύπο του ειδικού σχολείου που εργάζονται εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης ANOVA, η οποία εμφάνισε στατιστικά σημαντικές

διαφορές στους δείκτες «αποϊδρυματοποίηση της σχολικής μονάδας» ( $F= 3.146, df =131, p =.027$ ) και «αλληλεπίδραση με άλλες οικογένειες» ( $F= 4.616, df =131, p =.004$ ). Οι εκπαιδευτικοί των ειδικών δημοτικών σχολείων ( $M.O.=3.35, T.A.=.691$ ) θεώρησαν πιο σημαντική την αποϊδρυματοποίηση της σχολικής μονάδας από τους εκπαιδευτικούς των ειδικών νηπιαγωγείων ( $M.O.=3.32, T.A.=.671$ ), τους εκπαιδευτικούς των ΕΕΕΕΚ ( $M.O.=3.00, T.A.=.765$ ) και τους εκπαιδευτικούς των ΕΝΕΕΓΥΑ ( $M.O.=2.83, T.A.= 1.035$ ). Οι εκπαιδευτικοί των ειδικών νηπιαγωγείων ( $M.O.= 3.37, T.A.=. 597$ ) θεώρησαν πιο σημαντική την αλληλεπίδραση των γονέων με άλλες οικογένειες από τους εκπαιδευτικούς των ειδικών δημοτικών σχολείων ( $M.O.= 3.35, T.A.=.691$ ), τους εκπαιδευτικούς των ΕΕΕΕΚ ( $M.O.= 2.90, T.A.= .726$ ) και τους εκπαιδευτικούς των ΕΝΕΕΓΥΑ ( $M.O.= 2.85, T.A.=.834$ ). Στους υπόλοιπους δείκτες δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

#### **6.10. Εμπόδια που δυσχεραίνουν το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα (7<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)**

Το τελευταίο ερώτημα που τέθηκε στους ερωτώμενους αφορά έντεκα δείκτες που σχετίζονται με τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την επίτευξη δράσεων και συνεργασιών του ειδικού σχολείου στην κοινότητα. Ειδικότερα, ο δείκτης «περιορισμένες ευκαιρίες για τους μαθητές με αναπηρία να κάνουν επιλογές σε μια επιθυμητή συμμετοχή» ( $M.O.= 3.11, T.A.= .816$ ) παρουσίασε τον υψηλότερο μέσο όρο. Ακολούθησαν οι δείκτες «γραφειοκρατικές διαδικασίες» ( $M.O.= 2.99, T.A.= 1.033$ ) και «έλλειψη χρηματοδότησης και υλικοτεχνικού εξοπλισμού» ( $M.O.= 2.98, T.A.= 1.003$ ). Έπονται οι δείκτες «ελλιπής γνώση των εκπαιδευτικών σε θέματα συνεργασιών/ δράσεων με την κοινότητα» ( $M.O.= 2.69, T.A.= 1.018$ ), «προβλήματα συνεργασίας και επικοινωνίας με τους φορείς της κοινότητας» ( $M.O.= 2.64, T.A.= 1.076$ ) και «φτωχές αντιλήψεις και αρνητικές στάσεις των εταίρων από την κοινότητα για την αναπηρία» ( $M.O.= 2.62, T.A.= .937$ ). Στη συνέχεια ακολούθησαν οι δείκτες «μη αναθεώρηση των ρόλων, των νορμών και των πιστεύω των εκπαιδευτικών που υποκρύπτει το τωρινό σύστημα διδασκαλίας» ( $M.O.= 2.58, T.A.= 1.103$ ), «έλλειψη εμπειρίας των ειδικών σχολείων σε θέματα συνεργασίας με την κοινότητα» ( $M.O.= 2.50, T.A.= 1.092$ ), «πίεση για την κάλυψη της διδακτέας ύλης των γενικών σχολείων» ( $M.O.= 2.48, T.A.= 1.209$ ) και «έλλειψη χρόνου» ( $M.O.= 2.47, T.A.= 1.145$ ). Τέλος ο δείκτης «έλλειψη εμπιστοσύνης στους φορείς της κοινότητας για την

υλοποίηση δράσεων» ( $M.O.= 2.69$ ,  $T.A.= 1.018$ ) κατείχε το χαμηλότερο μέσο όρο (Πίνακας 19).

**Πίνακας 19. Εμπόδια στο άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα και στην ανάπτυξη συνεργασιών**

	<b>N</b>	<b>M.O</b>	<b>T.A</b>
Έλλειψη χρόνου	135	2.47	1.145
Έλλειψη χρηματοδότησης και υλικοτεχνικού εξοπλισμού	135	2.98	1.003
Γραφειοκρατικές διαδικασίες	135	2.99	1.033
Έλλιπής γνώση των εκπαιδευτικών σε θέματα συνεργασιών / δράσεων με την κοινότητα	135	2.69	1.018
Έλλειψη εμπειρίας των ειδικών σχολείων σε θέματα συνεργασίας με την κοινότητα	135	2.50	1.092
Προβλήματα συνεργασίας και επικοινωνίας με φορείς της κοινότητας	135	2.64	1.076
Πίεση για την κάλυψη της διδακτέας ύλης των γενικών σχολείων	135	2.48	1.209
Έλλειψη εμπιστοσύνης στους φορείς της κοινότητας για την υλοποίηση δράσεων συνεργασίας	135	2.16	1.052
Η μη αναθεώρηση των ρόλων, των νορμών και των πιστεύω που υποκρύπτει το τωρινό σύστημα μάθησης και διδασκαλίας (πχ. ο δάσκαλος είναι για να διδάσκει στην τάξη)	135	2.58	1.103
Φτωχές αντιλήψεις και αρνητικές στάσεις των εταίρων από την κοινότητα για την αναπηρία	135	2.62	.937
Περιορισμένες ευκαιρίες για τους μαθητές με αναπηρία να κάνουν επιλογές σε μια επιθυμητή συμμετοχή	135	3.11	.816

Προκειμένου να διερευνήσουμε τη σχέση ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και στις αντιλήψεις τους για τα εμπόδια που δυσχεραίνουν τις δράσεις ανοίγματος του ειδικού σχολείου στην κοινότητα εφαρμόσαμε τον παραμετρικό έλεγχο T-test, την ανάλυση διακύμανσης ANOVA καθώς και τον έλεγχο Mann-Whitney στις περιπτώσεις που οι διακυμάνσεις δεν παρουσίαζαν ομοιογένεια (έλεγχος Levene) και οι τιμές της κάθε μεταβλητής δεν ικανοποιούσαν την απαίτηση για κανονική κατανομή.

Για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο πραγματοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος T-Test, ο οποίος έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στους δείκτες «περιορισμένες ευκαιρίες για τους μαθητές με αναπηρία να κάνουν επιλογές σε μια επιθυμητή τους συμμετοχή» ( $t = -$

2.972,  $df = 133$ ,  $p = .004$ ) και «έλλειψη χρηματοδότησης και υλικοτεχνικού εξοπλισμού» ( $t = -2.006$ ,  $df = 133$ ,  $p = .047$ ). Οι γυναίκες ( $M.O. = 3.21$ ,  $T.A. = .777$ ) εκπαιδευτικοί θεώρησαν πιο σημαντικό εμπόδιο των περιορισμένων ευκαιριών για τους μαθητές με αναπηρία να κάνουν επιλογές σε μια επιθυμητή τους συμμετοχή από τους άνδρες εκπαιδευτικούς ( $M.O. = 2.71$ ,  $T.A. = .854$ ). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ( $M.O. = 3.07$ ,  $T.A. = .954$ ) θεώρησαν πιο σημαντικό εμπόδιο της έλλειψης χρηματοδότησης και υλικοτεχνικού εξοπλισμού από τους άνδρες εκπαιδευτικούς ( $M.O. = 2.64$ ,  $T.A. = 1.129$ ). Όσον αφορά το δείκτη «φτωχές αντιλήψεις και τις αρνητικές στάσεις των εταίρων για την αναπηρία» ( $U = 1078.000$ ,  $Z = -2.399$ ,  $p = .016$ ) διενεργήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney καθώς οι διακυμάνσεις δεν παρουσίασαν ομοιογένεια (έλεγχος Levene) και οι τιμές της κάθε μεταβλητής δεν ικανοποίησαν την απαίτηση για κανονική κατανομή. Ο έλεγχος έδειξε πως οι γυναίκες ( $M.O. = 2.71$ ,  $T.A. = .991$ ) θεώρησαν πιο σημαντικό το εμπόδιο για τις φτωχές αντιλήψεις και τις αρνητικές στάσεις των εταίρων για την αναπηρία από τους άνδρες ( $M.O. = 2.29$ ,  $T.A. = .600$ ). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους υπόλοιπους δείκτες.

Για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης ANOVA, η οποία έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στο δείκτη «γραφειοκρατικές διαδικασίες» ( $F = 3.442$ ,  $df = 132$ ,  $p = .035$ ). Οι εκπαιδευτικοί 30 ετών και κάτω ( $M.O. = 3.47$ ,  $T.A. = .612$ ) θεώρησαν πιο σημαντικό εμπόδιο των γραφειοκρατικών διαδικασιών από τους εκπαιδευτικούς 31- 40 ετών ( $M.O. = 3.03$ ,  $T.A. = .872$ ) και τους εκπαιδευτικούς 41 ετών και άνω ( $M.O. = 2.77$ ,  $T.A. = 1.262$ ). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους υπόλοιπους δείκτες.

Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση με βάση τον παραμετρικό έλεγχο T-Test, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Για τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση εργασίας διενεργήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος T-Test ο οποίος έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στο δείκτη «γραφειοκρατικές διαδικασίες» ( $t = -2.417$ ,  $df = 133$ ,  $p = .017$ ). Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ( $M.O. = 3.15$ ,  $T.A. = .947$ ) θεώρησαν πιο σημαντικό εμπόδιο τις γραφειοκρατικές διαδικασίες από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς ( $M.O. = 2.71$ ,  $T.A. = 1.129$ ). Λόγω το ότι οι διακυμάνσεις του δείκτη «έλλειψη χρηματοδότησης και εξοπλισμού» ( $U = 1607.000$ ,  $Z = -2.047$ ,  $p = .041$ ) δεν

παρουσίασαν ομοιογένεια (έλεγχος Levene) και οι τιμές της κάθε μεταβλητής δεν ικανοποίησαν την απαίτηση για κανονική κατανομή διενεργήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ( $M.O. = 3.15$ ,  $T.A. = .815$ ) θεώρησαν πιο σημαντικό το εμπόδιο της έλλειψης χρηματοδότησης από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς ( $M.O. = 2.61$ ,  $T.A. = 1.226$ ). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους υπόλοιπους δείκτες.

Σχετικά με τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τα έτη υπηρεσίας διενεργήθηκε η ανάλυση διακύμανσης ANOVA, η οποία έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στο δείκτη «έλλειψη χρηματοδότησης και υλικοτεχνικού εξοπλισμού» ( $F = 5.172$ ,  $df = 132$ ,  $p = .007$ ). Οι εκπαιδευτικοί με έως 5 έτη υπηρεσίας ( $M.O. = 3.25$ ,  $T.A. = .751$ ) θεώρησαν πιο σημαντικό το εμπόδιο της έλλειψης χρηματοδότησης και υλικοτεχνικού εξοπλισμού από τους εκπαιδευτικούς με 5- 10 έτη υπηρεσίας ( $M.O. = 3.09$ ,  $T.A. = .947$ ) και τους εκπαιδευτικούς με 10 και πάνω έτη υπηρεσίας ( $M.O. = 2.63$ ,  $T.A. = 1.160$ ). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους υπόλοιπους δείκτες.

Αναφορικά με τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο σπουδών τους διενεργήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος T-Test ο οποίος έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στο δείκτη «περιορισμένες ευκαιρίες για τους μαθητές με αναπηρία να κάνουν επιλογές σε μια επιθυμητή συμμετοχή» ( $t = 1.997$ ,  $df = 133$ ,  $p = .048$ ). Οι εκπαιδευτικοί με βασικές σπουδές ( $M.O. = 3.33$ ,  $T.A. = .694$ ) θεώρησαν πιο σημαντικό εμπόδιο τις περιορισμένες ευκαιριών για τους μαθητές με αναπηρία να κάνουν επιλογές σε μια επιθυμητή συμμετοχή από τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές ( $M.O. = 3.02$ ,  $T.A. = .850$ ).

Σχετικά με τον τύπο του ειδικού σχολείου που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί δεν παρατηρήθηκε καμιά στατιστική σημαντική διαφορά με βάση την ανάλυση διακύμανσης ANOVA.

## Κεφάλαιο Έβδομο: Συζήτηση

### 7.1. Η άποψη των εκπαιδευτικών για τις δράσεις του ειδικού σχολείου στην κοινότητα και ποιους θεωρούν ως κατάλληλους συνεργάτες για την ανάπτυξη τέτοιων δράσεων

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές απόψεις απέναντι στις μορφές δράσεων που οδηγούν στο άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα καθώς οι δείκτες «προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων», «συνεργασίες με ειδικούς επιστήμονες από την κοινότητα», «συνεργασία με φορείς της κοινότητας για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων στην κοινότητα», «συνεργασία με φορείς της κοινότητας για την εξασφάλιση πόρων» «συνεργασία με δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς της κοινότητας για την εξασφάλιση πόρων» έχουν μέσο όρο, πάνω από 3. Καθώς ο δείκτης των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων παρουσιάζει το μεγαλύτερο μέσο όρο στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται πως προτιμούν δράσεις που έχουν επίσημα θεσμοθετηθεί όπως στην υπ' αριθμόν Εγκύκλιο 212004/Δ7/07-12-2018. Ακολουθούν οι υπόλοιποι δείκτες «δημιουργία σχολών γονέων και αλληλεπίδραση μεταξύ των γονέων», «προσφορά των μαθητών στην κοινότητα (ανακύκλωση, καλλωπισμός χώρων, τέχνη, μουσική)», «συνεργασία με δημόσιους ή και ιδιωτικούς φορείς της κοινότητας για την εξασφάλιση πόρων», «δικτύωση με δημόσιους οργανισμούς (πχ. πυροσβεστική, αστυνομία)», «δράσεις προσφοράς σε ευπαθείς ομάδες στην κοινότητα» και «δράσεις μετατροπής της σχολικής μονάδας σε κέντρο κοινότητας», οι οποίοι υστερούν ελάχιστα στο μέσο όρο τους από το 3. Οι παραπάνω δείκτες αντανακλούν την έκτη σφαίρα επιρροής της Epstein (2001. 2009. 2010).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους φορείς είναι σχετικά θετικές καθώς η μέση τιμή στο σύνολο των δεικτών είναι πάνω από 2.5. Οι δείκτες «υπηρεσίες που ασχολούνται με άτομα με αναπηρία (ΚΔΑΠΑμεΑ, ΚΕΦΙΑΠ, ΚΕΣΥ)», και «δημόσιες υπηρεσίες (κοινωνικές υπηρεσίες, νοσοκομείο)» παρουσιάζουν μέσο όρο πάνω από 3. Οι δείκτες επίσης «τοπική αυτοδιοίκηση», «μουσεία, βιβλιοθήκες, πολιτιστικοί/αθλητικοί φορείς» και «Πανεπιστήμια/ ΤΕΙ» παρουσιάζουν μέσο όρο ελάχιστα λιγότερο από το 3. Η πρώτη υπόθεση λοιπόν φαίνεται πως επαληθεύεται.

Διαφοροποίηση υπάρχει στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις μορφές δράσεων που οδηγούν το ειδικό σχολείο στην κοινότητα, ανάλογα με το φύλο, την

ηλικία, τη σχέση εργασίας, τα έτη υπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών και τον τύπο ειδικού σχολείου που εργάζονται. Οι γυναίκες εστιάζουν περισσότερο στη σημαντικότητα των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, της συνεργασίας με φορείς της κοινότητας για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων στην κοινότητα, της συνεργασίας με φορείς της κοινότητας για την έμμεση ικανοποίηση αναγκών των οικογενειών των μαθητών, της προσφοράς των μαθητών στην κοινότητα (ανακύκλωση, καλλωπισμό χώρων, τέχνη, μουσική κ.α) και της συνεργασίας με εθελοντές, σε σχέση με τους άνδρες. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικότερες τις συνεργασίες με ειδικούς επιστήμονες, με δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων στην κοινότητα και τις δράσεις προσφοράς σε ευπαθείς ομάδες στην κοινότητα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς 31 και πάνω. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικότερη τη δημιουργία σχολών γονέων και τις δράσεις προσφοράς των μαθητών του σχολείου σε ευπαθείς ομάδες στην κοινότητα σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί με βασικές σπουδές έχουν θετικότερες απόψεις για τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, τις συνεργασίες με ειδικούς επιστήμονες και τις δράσεις προσφοράς των μαθητών στην κοινότητα και τη συνεργασία με εθελοντές, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές. Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία κάτω των πέντε ετών εστιάζουν περισσότερο στην αξία των συνεργασιών με ειδικούς επιστήμονες από την κοινότητα και στις δράσεις προσφοράς των μαθητών σε ευπαθείς ομάδες ενώ οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία 5- 10 ετών στις δράσεις μετατροπής της σχολικής μονάδας σε κέντρο κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί των ειδικών δημοτικών σχολείων δηλώνουν περισσότερο ότι η δράση μετατροπής της σχολικής μονάδας σε κέντρο κοινότητας μπορεί να οδηγήσει στο άνοιγμα του ειδικού σχολείου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των ΕΕΕΕΚ, ειδικών νηπιαγωγείων και ΕΝΕΕΓΥΛ.

Σχετικά με την καταλληλότητα των συνεργατών για την ανάπτυξη συνεργασιών φαίνεται πως το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση και ο τύπος των ειδικών σχολείων που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί παίζουν κάποιο ρόλο. Οι γυναίκες θεωρούν την τοπική αυτοδιοίκηση πιο σημαντική από τους άντρες. Οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί είναι πιο θετικοί στις ιδιωτικές επιχειρήσεις και στην εκκλησιά σε σχέση με τους άγαμους. Τέλος, τα τοπικά ΜΜΕ είναι πιο σημαντικοί εταίροι για τους εκπαιδευτικούς των



ΕΕΕΕΚ από τους εκπαιδευτικούς των ειδικών δημοτικών, ειδικών νηπιαγωγείων και ΕΝΕΕΓΥΛ.

## **7.2. Πραγματοποίηση δράσεων στην κοινότητα και συνεργασία με φορείς**

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα φαίνεται ξεκάθαρα ότι ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτώμενων υλοποιεί δράσεις στην κοινότητα και συνεργάζεται με εταίρους. Η υπόθεση μας επαληθεύεται λοιπόν. Τα αποτελέσματα μας συνάδουν με παλιότερες έρευνες (Epstein et al., 2002. Epstein & Salinas, 2004. Dunst, Trivette & Cross, 1986. Leonard, 2011. Μπαλάς κ, συν., 2015. Sanders, 2001. Sanders & Harvey, 2002. Smith et al., 1997.).

Σχετικά με τις μορφές δράσεων που οδηγούν στο άνοιγμα του ειδικού σχολείου, στη πλειοψηφία των ερωτηματολογίων εντοπίζεται η υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων και η συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες από την κοινότητα. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί πως σε ένα σημαντικό βαθμό οι δράσεις που τελικά πραγματοποιούνται δεν διαφέρουν από αυτές που κατά την άποψη των εκπαιδευτικών είναι οι πιο ιδανικές για να οδηγήσουν στην προσέγγιση σχολείο- κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημαντικότητα των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων και των συνεργασιών με ειδικούς επιστήμονες από την κοινότητα είναι σε συμφωνία με τις απόψεις για την υλοποίησή τους σε ένα μεγάλο ποσοστό. Άξιο λόγου είναι όμως πως παρόλο που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αρκετά σημαντική τη συνεργασία με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς της κοινότητας για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων στην κοινότητα, δεν υλοποιείται συχνά στην πράξη.

Σχετικά με τους φορείς για την ανάπτυξη συνεργασιών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται κυρίως με τις υπηρεσίες που ασχολούνται με άτομα με αναπηρία (ΚΔΑΠΑμεΑ, ΚΕΦΙΑΠ, ΚΕΣΥ). Συνεργάζονται επίσης σε λιγότερο όμως βαθμό με την τοπική αυτοδιοίκηση, τους δημόσιους οργανισμούς όπως πυροσβεστική και αστυνομία, τις δημόσιες υπηρεσίες (κοινωνικές υπηρεσίες, νοσοκομεία) και τις ιδιωτικές επιχειρήσεις. Οι συνεργασίες με τους φορείς που τελικά πραγματοποιούνται συμφωνούν με αυτές που μπορούν να οδηγήσουν σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών στις κατάλληλες συνεργασίες. Ειδικότερα, η συνεργασία με τις υπηρεσίες που ασχολούνται με άτομα με αναπηρία (ΚΔΑΠΑμεΑ, ΚΕΦΙΑΠ, ΚΕΣΥ), την τοπική αυτοδιοίκηση και τις κοινωνικές υπηρεσίες και τα νοσοκομεία, θεωρούνται από τις πιο σημαντικές και είναι αυτές που υλοποιούνται κατά ένα

μεγάλο ποσοστό ερωτηματολογίων. Σημαντικό είναι όμως να αναφερθεί πως παρόλο που ένα σχετικό ποσοστό των ερωτώμενων αποκρίθηκε θετικά στην υλοποίηση συνεργασιών με δημόσιους οργανισμούς (πυροσβεστική, αστυνομία) και ιδιωτικές επιχειρήσεις, δεν θεωρούν τις συνεργασίες αυτές αρκετά σημαντικές για την ιδανική προσέγγιση του σχολείου- κοινότητας.

### **7.3. Η άποψη των εκπαιδευτικών για τις δράσεις των ειδικών σχολείων με άλλα σχολεία της κοινότητας (3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)**

Αναφορικά με την τρίτη ερευνητική υπόθεση, η οποία και επαληθεύεται, οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές απόψεις απέναντι στις μορφές δράσεων που μπορούν να οδηγήσουν στη συνεργασία του ειδικού σχολείου με άλλα σχολεία στην κοινότητα καθώς η «διασχολική συνεργασία για κοινές γιορτές και εκδηλώσεις» είναι ο δείκτης με το μεγαλύτερο μέσο όρο, πάνω από 4. Ακολουθούν με μέσο όρο πάνω από 3, οι δείκτες «προγράμματα συνεκπαίδευσης», και «διασχολική συνεργασία για κοινές δραστηριότητες στην κοινότητα» καθώς και ο δείκτης «ενιαίες σχολικές εγκαταστάσεις και κοινή χρήση χώρου (πχ. προαυλισμός στην ίδια αυλή)» κοντά στο 3. Από τις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών διαφαίνεται πως θεωρούν σημαντικές τις διασχολικές συνεργασίες με άλλα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης όπως ορίζει και η Εγκύκλιος 212004/Δ7/07-12-2018 καθώς επίσης οι αντιλήψεις τους συμβαδίζουν με τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών (Allan & Brown, 2001. Fletcher- Campbell, 1994. Giangreco, 1992. Horrocks, 2003).

Παρατηρείται διαφορά στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο, τη σχέση εργασίας, τα έτη υπηρεσίας και τον τύπο ειδικού σχολείου. Οι γυναίκες προτιμούν τα προγράμματα συνεκπαίδευσης, τις ενιαίες σχολικές εγκαταστάσεις, την ανταλλαγή μαθητών και την ανταλλαγή πόρων και εξοπλισμού περισσότερο από τους άνδρες. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο σημαντικά τα προγράμματα συνεκπαίδευσης από τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, οι οποίοι όμως διαφοροποιούνται από τους μόνιμους ως προς την ανταλλαγή πόρων και εξοπλισμού. Οι εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη υπηρεσία στην ειδική αγωγή πιστεύουν περισσότερο στη σημαντικότητα των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ενώ οι εκπαιδευτικοί με 5- 10 έτη υπηρεσίας δίνουν μεγαλύτερη αξία στην ανταλλαγή πόρων και εξοπλισμού από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερη και περισσότερη προϋπηρεσία στην ειδική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί

των ειδικών νηπιαγωγείων συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς των ειδικών δημοτικών σχολείων, ΕΕΕΕΚ και ΕΝΕΕΓΥΛ προτιμούν περισσότερο τις ενιαίες σχολικές εγκαταστάσεις και τη χρήση κοινού χώρου με τα άλλα σχολεία της κοινότητας, ενώ οι εκπαιδευτικοί των ΕΕΕΕΚ προτιμούν περισσότερο την ανταλλαγή μαθητών σε σχέση τους εκπαιδευτικούς των άλλων σχολείων.

#### ***7.4. Πραγματοποίηση δράσεων των ειδικών σχολείων με άλλα σχολεία της κοινότητας***

Σε σχέση με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων υλοποιεί δράσεις συνεργασίας με άλλα σχολεία στην κοινότητα και μάλιστα συχνά. Η υπόθεση μας λοιπόν επαληθεύεται. Στη πλειοψηφία των ερωτηματολογίων εντοπίζεται η συνεργασία για την υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης και η διασχολική συνεργασία για κοινές γιορτές και εκδηλώσεις καθώς και η διασχολική συνεργασία για κοινές δραστηριότητες στην κοινότητα και οι ενιαίες σχολικές εγκαταστάσεις. Όπως φαίνεται οι υλοποιημένες συνεργασίες των εκπαιδευτικών με τα άλλα σχολεία στην κοινότητα βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία με τις απόψεις τους για τις συνεργασίες που βοηθούν στην ιδανική σύμπραξη ειδικών σχολείων με σχολεία της κοινότητας. Τα ευρήματα της έρευνας συμβαδίζουν με άλλες παρόμοιες έρευνες (Allan & Brown, 2001. Fletcher- Campbell, 1994. Giangreco, 1992. Horrocks, 2003).

#### ***7.5. Παράγοντες που διευκολύνουν το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα***

Σχετικά με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι δείκτες «σεβασμός προς τους μαθητές με αναπηρία και η υποστήριξη των δικαιωμάτων τους», «φιλόξενο σχολικό κλίμα και δεκτικότητα του σχολείου για το άνοιγμα στην κοινότητα», «αξιολόγηση αναγκών και πλεονεκτημάτων των μαθητών», «ευελιξία και ανοιχτότητα σε καινοτόμες προτάσεις» και «κίνητρα προς τους μαθητές, το σχολείο και τους εταίρους για την εμπλοκή σε μια εταιρική σχέση» αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες που προωθούν την ανοιχτότητα του ειδικού σχολείου καθώς παρουσιάζουν υψηλό μέσο όρο, δηλαδή πάνω από 3. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από αντίστοιχες έρευνες (Honig, Kahnen & McLaughlin, 2001. Sanders & Harvey, 2000. Shanders & Harvey, 2002).

Το φύλο, το επίπεδο σπουδών και ο τύπος ειδικού σχολείου που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως διαφοροποιούν τις απαντήσεις τους. Οι γυναίκες θεωρούν πως η προσέλκυση συνεργατών είναι πιο σημαντικός παράγοντας από τους άνδρες. Οι εκπαιδευτικοί με βασικές σπουδές πιστεύουν περισσότερο στη σημαντικότητα της αμφίδρομης επικοινωνίας με τους δυνητικούς εταίρους και της προσέλκυσης συνεργατών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές. Οι εκπαιδευτικοί των ειδικών δημοτικών σχολείων πιστεύουν περισσότερο στην αξία του φιλόξενου σχολικού κλίματος και στη δεκτικότητα του ειδικού σχολείου για το άνοιγμα του στην κοινότητα από τους εκπαιδευτικούς των άλλων ειδικών σχολείων.

#### ***7.6. Οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές, τη σχολική μονάδα, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την κοινότητα από το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα***

Αναφορικά με το έκτο ερευνητικό ερώτημα οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν οφέλη για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, την κοινότητα, τους γονείς των μαθητών και τη σχολική μονάδα από το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα. Η υπόθεση μας λοιπόν, επαληθεύεται συνολικά. Τα ευρήματα μας επιβεβαιώνονται από άλλες έρευνες (Horrocks, 2003. Carter et al., 2013) καθώς ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων φαίνεται να συμμερίζονται τα αποτελέσματα ερευνών που στηρίχθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο των σφαιρών επιρροής της Epstein και το σχεδιασμό της για τα οφέλη (Epstein, 2010. Epstein & Salinas, 2004. Epstein et al., 2002, Michael, Dittus & Epstein, 2007. Sheldon & Epstein, 2002a. Sheldon & Epstein, 2002b) και το οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner (Barron, 2006. Feldman & Matjasko, 2005. Kamenopoulou, 2016. Leonard, 2011. Wake & Eames, 2013).

Οι δείκτες για τους μαθητές «ευκαιρίες για την κοινωνική ζωή και εμπειρίες», «ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων», «κοινωνική ένταξη και αποφυγή περιθωριοποίησης των μαθητών με αναπηρία» και «μαθησιακά αποτελέσματα/προαγωγή γνώσης», παρουσιάζουν τους υψηλότερους μέσους όρους. Τα ευρήματα αυτά για τα οφέλη προς τους μαθητές επιβεβαιώνονται και από αντίστοιχες έρευνες (Dryfoos, 2002. Elfert, 2016. Epstein & Salinas, 2004. Honig, Kahnen & Mclaughlin, 2001. Melber & Brown, 2008. Sheldon & Epstein, 2002a.) Οι δείκτες για τα οφέλη των εκπαιδευτικών «παραπομπές μαθητών και των οικογενειών τους σε υπηρεσίες όταν

κρίνεται απαραίτητο», «ευκαιρίες για εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και υποστήριξης των μαθητών» και «βοήθεια από ειδικούς επιστήμονες και μέντορες για την κατάλληλη υποστήριξη των μαθητών», για τα οφέλη της κοινότητας (όπως φαίνεται και από την έρευνα των Bates & Fabian, 2004 και Rowe, Stewart & Patterson, 2007) «ευαισθητοποίηση της κοινωνίας για το κομμάτι της αναπηρίας» και «οφέλη από τις δράσεις που οργανώνονται και της προσφοράς των μαθητών στην κοινότητα», για τα οφέλη της σχολικής μονάδας «αποϊδρυματοποίηση της σχολικής μονάδας» και για τα οφέλη των γονέων των μαθητών (όπως εντοπίζονται και στην έρευνα των Smith et al., 1997) «αλληλεπίδραση με άλλες οικογένειες» ακολουθούν και παρουσιάζουν υψηλό μέσο όρο, δηλαδή πάνω από 3. Οι υπόλοιποι δείκτες «ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου και δημιουργία κοινοτικών δικτύων», «γνώση και χρήση πόρων από την κοινότητα» από την πλευρά των γονέων των μαθητών και «οφέλη για τη σχολική μονάδα (εξοπλισμός, εποπτικό υλικό κ.α) υστερούν ελάχιστα στο μέσο όρο τους από το 3.

Παρατηρούνται διαφορές ως προς το φύλο, τη σχέση εργασίας, τα έτη υπηρεσίας και τον τύπο του ειδικού σχολείου που εργάζονται, στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Οι γυναίκες συγκριτικά με τους άνδρες θεωρούν πιο σημαντικό το όφελος της οικογένειας των μαθητών στο να γνωρίσουν και να χρησιμοποιήσουν πόρους από την κοινότητα που θα προκύψουν από την ανοιχτότητα του ειδικού σχολείου. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί πιστεύουν περισσότερο στην αξία της αποϊδρυματοποίησης της σχολικής μονάδας από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί με 5 έως 10 έτη υπηρεσίας θεωρούν σημαντικότερη την αποϊδρυματοποίηση της σχολικής μονάδας και τα οφέλη από την προσφορά των μαθητών μέσα από τις δράσεις τους στην κοινότητα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με τα λιγότερα και περισσότερα έτη υπηρεσίας. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί των ειδικών δημοτικών σχολείων πιστεύουν περισσότερο στην αξία της αποϊδρυματοποίησης της σχολικής μονάδας από τους εκπαιδευτικούς των άλλων ειδικών σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί των ειδικών νηπιαγωγείων διαφοροποιούνται ελάχιστα από τους εκπαιδευτικούς των ειδικών δημοτικών σχολείων και πολύ περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς των ΕΕΕΕΚ και ΕΝΕΕΓΥΛ στην αξία της αποϊδρυματοποίησης της σχολικής μονάδας και της αλληλεπίδρασης των γονέων με άλλες οικογένειες μέσα από το άνοιγμα της σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής.

### **7.7. Εμπόδια που δυσχεραίνουν το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα**

Σχετικά με το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα για τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την επίτευξη δράσεων και συνεργασιών του ειδικού σχολείου με την κοινότητα, οι μέσοι όροι σε ένα συνολικό επίπεδο δεν είναι σχετικά υψηλοί (κάτω από 3) όχι όμως στην πλειονότητα τους κάτω από 2.5. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα σημαντικότερα εμπόδια - που έχουν μέσους όρους πολύ κοντά στο 3 τους δείκτες «περιορισμένες ευκαιρίες για τους μαθητές με αναπηρία να κάνουν επιλογές σε μια επιθυμητή συμμετοχή» (όπως εντοπίζονται στην έρευνα των Carter et. al, 2013) «γραφειοκρατικές διαδικασίες» «έλλειψη χρηματοδότησης και υλικοτεχνικού εξοπλισμού» [(με αντίστοιχα ευρήματα στην έρευνα της Μακρή (2017) και της Πρόφη (2016)]. Στις επόμενες θέσεις από άποψη σημαντικότητας τοποθετούνται οι δείκτες «ελλιπής γνώση των εκπαιδευτικών σε θέματα συνεργασίας/ δράσεων με την κοινότητα», «προβλήματα συνεργασίας και επικοινωνίας με φορείς της κοινότητας», «φτωχές και αρνητικές στάσεις των εταίρων από την κοινότητα για την αναπηρία» και «η μη αναθεώρηση των ρόλων, των νορμών και των πιστεύω που υποκρύπτει το τωρινό σύστημα μάθησης και διδασκαλίας». Τα παραπάνω εμπόδια τεκμηριώνονται στη σχετική βιβλιογραφία (Epstein, Sanders & Clark, 1999. Γρομητσάνη, 2012. Honig, Kanhen, McLaughlin, 2001. Li, 2004. Noonan, Morningstar & Erickson, 2008).

Καθόλου σημαντικότητα δεν δίνεται στους δείκτες «πίεση για την κάλυψη της διδακτέας ύλης από την πλευρά των γενικών σχολείων», «έλλειψη εμπειρίας των ειδικών σχολείων σε θέματα συνεργασίας με την κοινότητα», «έλλειψη χρόνου» και «έλλειψη εμπιστοσύνης στους φορείς της κοινότητας για την υλοποίηση δράσεων». Η ερευνητική μας υπόθεση λοιπόν, δεν απορρίπτεται καθώς ναι μεν δεν επιβεβαιώνονται στο σύνολο τους όλα τα εμπόδια αλλά παρόλα αυτά υπάρχουν εμπόδια και εντοπίζονται από τους εκπαιδευτικούς.

Διαφοροποιήσεις παρατηρούνται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, τη σχέση εργασίας, τα έτη υπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών τους. Οι γυναίκες θεωρούν πιο σημαντικά εμπόδια τις περιορισμένες ευκαιρίες για τα άτομα με αναπηρία να κάνουν επιλογές σε μια επιθυμητή συμμετοχή, την έλλειψη χρηματοδότησης και τις φτωχές αντιλήψεις και τις αρνητικές στάσεις των εταίρων από την κοινότητα για την αναπηρία, συγκριτικά με τους άνδρες. Η νεότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικό το εμπόδιο των γραφειοκρατικών

διαδικασιών, όχι τόσο όμως οι εκπαιδευτικοί 31- 40 ετών καθώς και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικότερο εμπόδιο την έλλειψη χρηματοδότησης και υλικοτεχνικού εξοπλισμού και τις γραφειοκρατικές διαδικασίες ενώ οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί όχι τόσο. Οι εκπαιδευτικοί με τη μικρότερη εμπειρία διαφοροποιούνται υπέρ της σημαντικότητας του εμποδίου της έλλειψης χρηματοδότησης από τους εκπαιδευτικούς με 5- 10 έτη υπηρεσίας και πολύ περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη προϋπηρεσία. Οι εκπαιδευτικοί με βασικές σπουδές θεωρούν σημαντικότερο το εμπόδιο των περιορισμένων ευκαιριών των ατόμων με αναπηρία να κάνουν επιλογές σε μια επιθυμητή συμμετοχή, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές.

### **7.8. Τελικές Παρατηρήσεις**

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης για το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα. Από την εξέταση των αποτελεσμάτων προκύπτει μια γενική τάση θετικής αντίληψης των εκπαιδευτικών απέναντι στο άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα.

Αναφορικά για τις δράσεις και τους συνεργάτες του ειδικού σχολείου οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη βαρύτητα στα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων όπως αγωγή υγείας, και προγράμματα πολιτιστικής και κοινωνικής θεματολογίας και στις υπηρεσίες της κοινότητας που ασχολούνται με τα άτομα με αναπηρία. Επιπρόσθετα, τείνουν να υλοποιούν τα προαναφερθέντα σχολικά προγράμματα και να συνεργάζονται με τις εν λόγω υπηρεσίες. Η διασύνδεση με άλλα σχολεία της κοινότητας για τους εκπαιδευτικούς των ειδικών σχολείων είναι πολύ σημαντική και ιδιαίτερα σε ότι αφορά τις συνεργασίες για κοινές εκδηλώσεις, γιορτές και δραστηριότητες στην κοινότητα, τα προγράμματα συνεκπαίδευσης και τις ενιαίες σχολικές εγκαταστάσεις, κάτι που παρατηρείται πως συμβαίνει και στην πράξη. Στους σημαντικότερους παράγοντες προώθησης του ανοίγματος του ειδικού σχολείου στην κοινότητα οι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν το σεβασμό προς τους μαθητές με αναπηρία και την υποστήριξη των δικαιωμάτων τους, το φιλόξενο σχολικό κλίμα και τη δεκτικότητα του σχολείου στο άνοιγμα του, την αξιολόγηση αναγκών των μαθητών και πλεονεκτημάτων και την ευελιξία σε καινοτόμες προτάσεις. Αρκετά και πολυδιάστατα είναι τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα. Εντοπίζονται στο πλαίσιο των μαθητών, των

εκπαιδευτικών, της κοινότητας, των γονέων και της σχολική μονάδας, με το σημαντικότερο όφελος να προκύπτει για τους μαθητές. Ενδεικτικά, τα πιο σημαντικά για το καθένα από τα παραπάνω πλαίσια αφορούν τις ευκαιρίες για κοινωνική ζωή και εμπειρίες των μαθητών, τις παραπομπές των μαθητών και των οικογενειών τους, την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας στο κομμάτι της αναπηρίας και την αποϊδρυματοποίηση της σχολικής μονάδας. Τέλος, εντοπίζονται εμπόδια που δυσχεραίνουν την επίτευξη δράσεων στην κοινότητα. Τα εμπόδια αυτά δεν είναι σημαντικού βαθμού αλλά παρόλα αυτά υπάρχει μια γενική τάση σε κάποια από αυτά να υφίστανται. Άξιος λόγου είναι οι περιορισμένες ευκαιρίες για τους μαθητές με αναπηρία να κάνουν επιλογές σε μια επιθυμητή τους συμμετοχή, οι γραφειοκρατικές διαδικασίες και η έλλειψη χρηματοδότησης και υλικοτεχνικού εξοπλισμού.

### **7.9. Περιορισμοί της έρευνας**

Κατά την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας υπήρξαν βασικοί περιορισμοί. Η θεωρητική τεκμηρίωση του υπό μελέτη θέματος και η κατασκευή του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε πληροφορίες των όποιων ευρημάτων που προέκυψαν από έρευνες του εξωτερικού και δεδομένα που αφορούν τα σχολεία μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

Επίσης, το δείγμα της έρευνας περιορίστηκε μόνο σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ειδικά σχολεία της περιοχής της περιφέρειας της δυτικής Μακεδονίας, γεγονός που θα μπορούσε να επεκταθεί πέρα από το γεωγραφικά όρια της εν λόγω περιοχής, καθώς επίσης και σε γονείς.



## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αγαλιώτης, Ι., Βουτυρά, Α., & Καρτασίδου, Λ. (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για την Εκπαίδευση Παιδιών με Βαριά Νοητική Καθυστέρηση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τομέας Ειδικής Αγωγής.
- Αλευριάδου, Α., Αναστασίου, Δ., Αντωνοπούλου, Κ., Αστέρη, Θ., Μπελίτσου, Ν. Παπαδοπουλος, Α., ..., & Σταυρούση, Π. (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για Μαθητές με Μέτρια και Ελαφριά Νοητική Καθυστέρηση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τομέας Ειδικής Αγωγής.
- Allan, J., & Brown, S. (2001). Special Schools and Inclusion. *Educational Review*, 53(2), 199–207. doi:10.1080/00131910120055624.
- Bates, P., & Fabian, D. (2004). Social capital, social inclusion and services for people with learning disabilities. *Disability & Society*, 19:3, 195-207, DOI: 10.1080/0968759042000204202.
- Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development* 49, 193- 224. DOI: 10.1159/000094368.
- Booth, J. & Butler, M. (2016). School-Family-Community Collaboration for African American Males with Disabilities. *Journal of African American Males in Education*, 7 (1), 87- 97.
- Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (2<sup>nd</sup> Edition). London: Sage Publications.
- Braund, M., & Reiss, M. (2006). Towards a More Authentic Science Curriculum: The contribution of out-of-school learning. *International Journal of Science Education*, 28 (12) 1373-1388. DOI: 10.1080/09500690500498419.
- Bryan, J., & Henry, L. (2012). A Model for Building School-Family-Community Partnerships: Principles and Process. *Journal of Counseling & Development*, 90 (4) 408–420. doi:10.1002/j.1556-6676.2012.00052.x.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1975, July). *The Ecology of Human Development in Retrospect and Prospect*. Paper presented at the Conference on Ecological Factors in Human Development held by the International Society for the Study of Behavioral Development, Guildford, England.
- Γεωργιάς, Δ, Μπεζεβέγκης, Η. & Γιώτσα, Α. (2010). *Σχέσεις Σχολείου- Οικογένειας*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση Σχολείου- Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γρομητσάρη, Κ. (2012). *Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών μονάδων του Δήμου Ασπρόπυργου Αττικής*. (Διπλωματική Εργασία, Πάτρα, ΕΑΠ). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του ΕΑΠ (<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19996>) (Ανάκτηση 2/10/2019).
- Carter, E. W., Harvey, M. N., Taylor, J. L., & Gotham, K. (2013). Connecting youth and young adults with autism spectrum disorders to community life. *Psychology in the Schools*, 50(9), 888-898. <https://doi.org/10.1002/pits.21716>.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).
- Δημητριάδου, Α. (2016). *Νέοι Προσανατολισμοί της Διδακτικής: Προσαρμογή της Διδασκαλίας στις Εκπαιδευτικές Προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dryfoos, J. (2000). *Evaluations of Community Schools: Findings to Date*. In *Coalition for Community Schools*. New York: Hastings-on-Hudson. Retrieved from <http://www.communityschools.org/evaluation/evalprint.htm>.
- Dunst C.J., Trivette C.M., Cross A.H. (1986). Mediating influences of social support: personal, family, and child outcomes. *American Journal of Medical Deficiency*, 90 (4), 403- 417. Retrieved from: <https://books.google.gr>.

- Εγκύκλιος 01/07/2002. *Οργάνωση: Βασικές Αρχές Κανονισμού Λειτουργίας των Σχολείων Π.Ε. και Δ.Ε.*
- Εγκύκλιος 212004/Δ7/07-12-2018. *Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Πολιτιστικών θεμάτων, Αγωγή Σταδιοδρομίας).*
- Elfert, M. (August, 2016). *Revisiting the Faure Report (1972) and the Delors Report (1996): Why was UNESCO's Utopian Vision of Lifelong Learning an "Unfailure?".* Poster presented at the Triennial Conference, Symposium "Past Futures - Learning from Yesterday's Imaginations, Ireland: ESREA.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., & Clark, L. A. (1999). Preparing Educators for School-Family-Community Partnerships. Results of a National Survey of Colleges and Universities. *Crespar Report*, 34. <https://eric.ed.gov/?id=ED429045>.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, Community Partnerships: Preparing educators and improving schools*. Oxford: Westview Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B., S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F. L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (2nd Edition). California: Corwin Press, INC.
- Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational leadership*, 61(8), 12-19.
- Epstein, J., & Sanders, M. (2006). Prospects for Change: Preparing Educators for School, Family, and Community Partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2) 81-120. DOI: 10.1207/S15327930pje8102\_5.
- Epstein, J. L. (2009). *Epstein's framework of six types of involvement (Including: Sample practices, challenges, redefinitions, and expected results)*. Baltimore, MD: Center for the Social Organization of Schools.
- Epstein, J. L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96. doi:10.1177/003172171009200326.

- Feldman & Matjasko (2005). The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions. *Review of Educational Research*, 75 (2) 159- 210.
- Fletcher- Campbell, F. (1994). Special links? Partners in provision? Collaboration between ordinary and special schools. *British Journal of Special Education*, 21 (3) 118- 120. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1994.tb00105.x>.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (Επιμ.). (2009). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* (9<sup>η</sup> έκδ., Τόμ. Β). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Giangreco, M. (1992). Curriculum in Inclusion-Oriented Schools Trends, Issues, Challenges, and Potential Solutions In S., Stainback & Wi., Stainback, *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students* (239- 263). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Gold, E., Simon, E., & Brown, C. (2002). *Successful Neighborhoods, Strong Schools*. Chicago: Cross City Campaign for Urban School Reform. Retrieved from: <https://www.issuelab.org/resources/12086/12086.pdf>.
- Griffin, D., & Steen, S. (2010). School-Family-Community Partnerships: Applying Epstein's Theory of the Six Types of Involvement to School Counselor Practice. *Professional School Counseling*, 13(4) 215- 218- 226. doi:10.1177/2156759x1001300402.
- Guralnick, M. J. (2001). Social competence with peers and early childhood inclusion: Need for alternative approaches. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 481– 502). Baltimore: Brookes.
- Henderson, A., & Mapp, K. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Annual Synthesis 2002*. USA: Institute of Education Sciences.

- Hernandez, S. (2013). Collaboration in Special Education: Its History, Evolution, and Critical Factors Necessary for Successful Implementation. *US-China Education Review*, 3(6), 480- 498. ISSN 2161-6248.
- Horrocks, L. (2003). Partnerships between special schools and units and regular schools in South Australia. *Australasian Journal of Special Education*, 27(1), 18–28. doi:10.1080/1030011030270103.
- Honig, M., Kahnen, J, & Mclaughlin, M. (2001). School- Community Connections: Strengthening Opportunity to Learn and Opportunity to Teach. In V. Richardson, *Handbook of Research on Teaching* (4th Edition). Washington: Aera.
- Horwitz, R. A. (1979). Psychological effects of the “Open Classroom”. *Review of Educational Research*, 49(1), 71-85. <https://doi.org/10.3102/00346543049001071>.
- Θωίδης, Ι. (2004). Ένα σχολείο «ανοιχτό» προς τα μέσα και προς τα έξω. *Μακεδον*, 12, 35- 45.
- Θωίδης Ι. (2006). Σχολείο και κοινωνικά δίκτυα: Η περίπτωση της ολοήμερης εκπαίδευσης. Στο *Προβληματισμοί και προτάσεις για μια σύγχρονη Εκπαίδευση*, πρακτικά διημερίδας (58-64). Κοζάνη, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης Δυτικής Μακεδονίας, Κοζάνη, Κοζάνη.
- Θωίδης, Ι. (2011). Ολοήμερο σχολείο, κοινοτικό σχολείο, ολοήμερη εκπαίδευση: Ανταγωνιστική ή συμπληρωματική σχέση; Στο Ν. Παπαδάκης, & Ν. Χανιωτάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση- Κοινωνία- Πολιτική*. Τιμητικό τόμος για τον καθηγητή Ιωάννη Πυργιωτάκη. Αθήνα: Πεδίο.
- Θωίδης, Ι., Πνευματικός, Δ., & Χαϊτίδου, Π. (2014). Ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών με ειδικές ανάγκες: Η περίπτωση παιδιών με αυτισμό, νοητική ανεπάρκεια και μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 58, 67- 88.

- Θωίδης, Ι. & Χανιωτάκης, Ν. (2015). *Ολοήμερο Σχολείο: Παιδαγωγικές και Κοινωνικές Διαστάσεις* (Β' Έκδοση): Αφοί Κυριακίδη.
- Θωίδης, Ι. & Χανιωτάκης, Ν. (2018). *Ολοήμερο Σχολείο: Παιδαγωγικές και Κοινωνικές Διαστάσεις* (Β' Έκδοση): Αφοί Κυριακίδη.
- ΙΕΠ (2017). *Έκθεση Αποτελεσμάτων του Διεθνούς Προγράμματος PISA 2015 για την αξιολόγηση των Μαθητών στην Ελλάδα. Examples*. Ανακτήθηκε από: [http://iep.edu.gr/pisa/images/publications/reports/pisa\\_2015\\_greek\\_report.pdf](http://iep.edu.gr/pisa/images/publications/reports/pisa_2015_greek_report.pdf).
- Kamenopoulou, L. (2016). Ecological systems theory: A valuable framework for research on inclusion and special educational needs/disabilities. *Pedagogy* , 88(4),515-527. [https://www.cceol.com/search/article\\_detail?id=677500](https://www.cceol.com/search/article_detail?id=677500).
- Καναβάκης, Μ. (2002). *Κοινωνική Παιδαγωγική: Περιεχόμενο και Ιστορική Εξέλιξη*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Kang, D. Y. & Martin, S. N. (2018). Improving learning opportunities for special education needs (SEN) students by engaging pre-service science teachers in an informal experiential learning course. *Asia Pacific Journal of Education*, 38 (3), 319-347.. DOI:10.1080/02188791.2018.1505599.
- Κρίβας, Σ. (2007). Παθογόνος- Μορφωσιογόνος Οικογένεια. Στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Συσχετισμός Οικογενειακού Κοινωνικού-Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού* (σ.32- 52). Ηράκλειο Κρήτης: ΟΕΠΕΚ.
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών* (γ' έκδ. ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντινίδης, Θ. (1997). *Κοινωνιολογία του Σχολείου και της Σχολικής τάξης*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη α.ε.

- Leonard, J. (2011). Using Bronfenbrenner's ecological theory to understand community partnerships: A historical case study of one urban high school. *Urban Education, 46*(5), 987-1010. <https://doi.org/10.1177/0042085911400337>.
- Li, J. (2004). *Interagency collaboration in transition practice: An initial model* (Published Doctor of Education dissertation). Greeley, CO: University of Northern Colorado.
- Lunenburg, F., & Ornstein, A. (2011). *Educational Administration: Concepts and practices* (6<sup>th</sup> Edition). United States: Wadsworth Gengage Learning.
- Μακρή, Ε. (2017). *Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το «άνοιγμα» της σχολικής μονάδας στην τοπική κοινωνία στα πλαίσια ενός δήμου του νομού Χαλκιδικής* (Διπλωματική Εργασία, Πάτρα, ΕΑΠ). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του ΕΑΠ (<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35461>) (Ανάκτηση 30/09/2019).
- Μπαλάς, Χ., & Νικολακάκη Μ. (2011). Ζητήματα ιστορικότητας της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το αίτημα του παρόντος. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 166*, 99-114.
- Μαρκοπούλου, Χ. (2006). *Η Κοινωνική Διάσταση της Ειδικής Αγωγής: Ο Ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού*. Αθήνα: Διάπλαση.
- Melber, L., & Brown, K. (2008). Not like a regular science class": informal science education for students with disabilities. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 82* (1) 35-39. <https://doi.org/10.3200/TCHS.82.1.35-39>.
- Michael, S., Dittus, P., & Epstein, J. (2007). Family and Community Involvement in Schools: Results From the School Health Policies and Programs Study 2006. *Journal of School Health, 77*(8), 567–587. doi:10.1111/j.1746-1561.2007.00236.x.

- Μπαλτάς, Χ., Καρανάση, Α., Μολασιώτη, Έ., & Παντελιάδου, Ε. (2015). *Το Σχολείο της Κοινότητας: Το Παράδειγμα Αποσχολειοποίησης του 35<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Αθηνών*. Ανακοίνωση στο 1<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο του Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (Απρίλιος, 2015). *Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας: Ζητήματα Εφαρμογής* (Τόμος Α'). Ανακοίνωση στο 1ο Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών με θέμα: Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική. Ηράκλειο: Ι.Α.Κ.Ε., 25 – 38.
- Μυλωνάκου- Κεκέ, Η. (2017). Σχέσεις σχολείου, οικογένειας και κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 84- 113.
- Ν. 1566/1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ 167/1985.
- Ν. 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*, ΦΕΚ 199Α/2008.
- Noonan, P. M., Morningstar, M. E., & Erickson, A. G. (2008). Improving interagency collaboration: Effective strategies used by high-performing local districts and communities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(3), 132-143.
- OECD (2016). PISA 2016 Results. Retrieved from: <https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-ii-9789264267510-en.htm>.
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), 1024-1026. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773>.



- Πετρογιάννης, Κ. (2001). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής προσέγγισης του Urie Bronfenbrenner*. Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτης.
- Πρόφη, Δ. (2016). *Εκπαιδευτική καινοτομία και άνοιγμα της σχολικής μονάδας στην τοπική κοινωνία. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Μελέτη περίπτωσης σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ανατολικής Αττικής*. (Διπλωματική Εργασία, Πάτρα, ΕΑΠ). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του ΕΑΠ (<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/32531>) (Ανάκτηση 02/10/2019).
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Έναν μέσον για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες Ερευνητές* (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασικού). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2007).
- Rowe, F., Stewart, D., & Patterson, C. (2007). Promoting school connectedness through whole school approaches. *Health Education*, 107 (6) 524–542. doi:10.1108/09654280710827920.
- Σακελλαρίου, Μ. (2005, Μάρτιος). *Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης*. Ανακοίνωση στο Συνέδριο του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων με θέμα «Σχολείο και Οικογένεια».
- Sanders, M. (2003). Community involvement of schools. *Education and Urban Society*, 35 (2) 161- 180. DOI: 10.1177/0013124502239390.
- Sanders, M., & Harvey, A. (2000). Developing comprehensive programs of school, family, and community partnerships: The community perspective. In *Annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Sanders, M. G., (2001). A study of the role of “community” in comprehensive school, family and community partnership programs. *Elementary School Journal*, 102 (1) 19–34. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/499691>.

Sanders, M. & Harvey, A. (2002). *Beyond the School Walls: A Case Study of Principal Leadership for School-Community Collaboration*. Teachers College Record, 104 (7), 1345- 1368.

Sharpe, M., & Hawes., M. (2003). Collaboration between General and Special Education: Making It Work. *National Center on Secondary Education and Transition Issue Brief*, 2 (1), 2-9. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED481548>.

Σιδηρόπουλος, Δ. (2016). Κοινοτικά σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και στην Αυστραλία: συμβολή στην ψυχική υγεία και ευεξία των μαθητών, των οικογενειών τους και των μελών της τοπικής κοινότητας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων*, 11, 187- 201.

Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002α). Improving Student Behavior and School Discipline with Family and Community Involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4–26.doi:10.1177/001312402237212.

Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002b). Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family and Community. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308- 318. DOI: 10.1080/00220670209596604.

Smith, E. P., Christian M., Connell, C. M., Wright , G., Sizer. M., Norman, J. M.,...,Walker, S. N. (1997). An Ecological Model of Home, School, and Community Partnerships: Implications for Research and Practice. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8 (4) 339-360, DOI:10.1207/s1532768xjepc0804\_2.

Sontag, J. C. (1996). Toward a comprehensive theoretical framework for disability research: Bronfenbrenner revisited. *The Journal of Special Education*, 30(3), 319- 344. <https://doi.org/10.1177/002246699603000306>.

Σούλης, Σ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: ΕΣΑμεΑ.

Stainback, W. C & Stainback, S. B. (1996). *Support networks for inclusive schooling*. Baltimore: P.H. Brookes Pub.

Stephen J. Hernandez (2013). Collaboration in Special Education: Its History, Evolution, and Critical Factors Necessary for Successful Implementation. *US-China Education Review*, 3 (6) 480- 498. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED544122>.

UNESCO (1994). Making it happen: examples of good practice in special needs education and community-based programmes. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000096884>.

UNESCO (1994). *World Conference on Special Needs Education: Access and Equality: Salamanca*, Spain, 7-10 June 1994. Paris: UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). *Examples of good practice in special need education & community-based programmes*. Retrieved from UNESCO website: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000096884>.

Wade, S. E., Welch, M., & Jensen, J. B. (1994). Teacher receptivity to collaboration: Levels of interest, types of concern, and school characteristics as variables contributing to successful implementation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5(3), 177-209. [https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0503\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0503_1).

Wake, S. & Eames, C.(2013). Developing an “ecology of learning” within a school sustainability co-design project with children in New Zealand. *Local Environment*, 18 (3) 305- 322. <http://dx.doi.org/10.1080/13549839.2012.748723>.

Warner, K., Hull, K., & Laughlin, M. (2015). The Role of Community in Special Education: A Relational Approach. In K. Warner, K, Hull, & M. Laughlin,

*Interdisciplinary Connections to Special Education: Important Aspects to Consider* (151-166). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1108/S0270-40132015000030A008>.

Warner, K., Hull, K. & Laughlin, M. (2015). The Role of Community in Special Education: A Relational Approach. *Interdisciplinary Connections to Special Education: Important Aspects to Consider. Advances in Special Education*, 30, 151-166. <https://doi.org/10.1108/S0270-40132015000030A008>.

Φύκαρης, Ι. (2004). Τοπική κοινότητα και σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 19- 32.

Χανιωτάκης, Ν. & Θωίδης, Ι. (2002). Διαθεματικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο ολοήμερο σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 239- 267.

Χατζηπέτρου, Α. (2013). *Σχεδιασμός Πολιτικής σε Θέματα Αναπηρίας: Εγχειρίδιο Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: ΕΣΑμεΑ.

## **Παράρτημα**



Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και η χρήση των δεδομένων του προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας. Σκοπός είναι η διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σχετικά με το άνοιγμα του ειδικού σχολείου στη κοινότητα.

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

#### **ΜΕΡΟΣ Α. Προσωπικά Στοιχεία**

1. Φύλο:	Άνδρας <input type="checkbox"/>	Γυναίκα <input type="checkbox"/>			
2. Ηλικία:	Έως 30 <input type="checkbox"/>	31- 40 <input type="checkbox"/>	41- 50 <input type="checkbox"/>	51- 60 <input type="checkbox"/>	Πάνω από 60 <input type="checkbox"/>
3. Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η <input type="checkbox"/>	Έγγαμος <input type="checkbox"/>			
4. Σχέση εργασίας	Μόνιμος/ η <input type="checkbox"/>	Αναπληρωτής/τρια <input type="checkbox"/>			
5. Έτη υπηρεσίας στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση	Έως 5 <input type="checkbox"/>	5- 10 <input type="checkbox"/>	10- 20 <input type="checkbox"/>	20 -30 <input type="checkbox"/>	πάνω από 30 <input type="checkbox"/>
6. Σπουδές	Βασικές (ΑΕΙ- ΤΕΙ) <input type="checkbox"/>	Μεταπτυχιακό <input type="checkbox"/>	Διδακτορικό <input type="checkbox"/>		
7. Ειδικό σχολείο που εργάζεστε:	Ειδικό Νηπιαγωγείο <input type="checkbox"/>	Ειδικό Δημοτικό <input type="checkbox"/>	ΕΕΕΕΚ <input type="checkbox"/>	ΕΝΕΕΓΥΛ <input type="checkbox"/>	

8.α. Έχετε παρακολουθήσει κατά το παρελθόν επιμορφώσεις/μαθήματα σχετικά με το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα; Ναι  Όχι

8.β. Αν ναι είστε ικανοποιημένος/ η από τις γνώσεις που αποκτήσατε;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### **ΜΕΡΟΣ Β. Κυρίως Έρευνα**

9. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω μορφές δράσεων μπορούν να οδηγήσουν στο άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
9.1. Προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων (αγωγής υγείας, πολιτιστικών θεμάτων κ.α)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.2. Δράσεις μετατροπής της σχολικής μονάδας σε κέντρο κοινότητας (βιβλιοθήκη, αθλητικές εγκαταστάσεις)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.3. Δράσεις προσφοράς σε ευπαθείς ομάδες στην κοινότητα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.4. Δημιουργία σχολών γονέων και αλληλεπίδραση μεταξύ των γονέων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.5. Συνεργασίες με ειδικούς επιστήμονες από την κοινότητα (ιατρικό προσωπικό,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ψυχολόγοι, διατροφολόγοι κ.α)					
9.6. Δικτύωση με δημόσιους οργανισμούς (πχ. πυροσβεστική, αστυνομία)					
9.7. Συνεργασία με δημόσιους ή και ιδιωτικούς φορείς της κοινότητας για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων στην κοινότητα					
9.8. Συνεργασία με φορείς της κοινότητας για την έμμεση ικανοποίηση αναγκών των οικογενειών των μαθητών					
9.9. Συνεργασία με δημόσιους ή και ιδιωτικούς φορείς της κοινότητας για την εξασφάλιση πόρων					
9.10. Προσφορά των μαθητών στην κοινότητα (ανακύκλωση, καλλωπισμό χώρων, τέχνη, μουσική κ.α)					
9.11. Συνεργασία με εθελοντές					

10.α. Υλοποιείται τέτοιες δράσεις στο σχολείο σας; Ναι  Όχι

10.β. Αν ναι ποιες από τις παραπάνω; (Υπάρχει η δυνατότητα πολλαπλής επιλογής)

9.1.	9.2.	9.3.	9.4.	9.5.	9.6.	9.7.	9.8.	9.9.	9.10.	9.11.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10.γ. Αν ναι τι είδους είναι η συνεργασία;

Ευκαιριακή <input type="checkbox"/>	Σπάνια <input type="checkbox"/>	Συχνή <input type="checkbox"/>	Μόνιμη <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	---------------------------------

11. Σε ποιο βαθμό θεωρείται τους παρακάτω εταίρους κατάλληλους για την ανάπτυξη συνεργασιών με την κοινότητα;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
11.1. Τοπική Αυτοδιοίκηση					
11.2. Δημόσιες υπηρεσίες (πχ. κοινωνικές υπηρεσίες, νοσοκομείο)					
11.3. Μουσεία, βιβλιοθήκες, πολιτιστικοί και αθλητικοί φορείς					
11.4. Τοπικά ΜΜΕ					
11.5. Ιδιωτικές Επιχειρήσεις/ επαγγελματίες					
11.6. Εκκλησία					
11.7. Πανεπιστήμια/ ΤΕΙ					
11.8. Δημόσιοι οργανισμοί (πχ. πυροσβεστική, αστυνομία)					

11.9. Άλλες υπηρεσίες που ασχολούνται με τα άτομα με αναπηρία όπως ΚΔΑΠΑμεΑ, ΚΕΦΙΑΠ, ΚΕΣΥ κτλ					
---	--	--	--	--	--

12.α. Το σχολείο σας συνεργάζεται με κάποιους από τους παραπάνω εταίρους;

Ναι  Όχι

12.β. Αν ναι, με ποιους; (Υπάρχει η δυνατότητα πολλαπλής επιλογής)

11.1. <input type="checkbox"/>	11.2. <input type="checkbox"/>	11.3. <input type="checkbox"/>	11.4. <input type="checkbox"/>	11.5. <input type="checkbox"/>	11.6. <input type="checkbox"/>	11.7. <input type="checkbox"/>	11.8. <input type="checkbox"/>	11.9. <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------

12.γ. Αν ναι τι είδους είναι η συνεργασία;

Ευκαιριακή <input type="checkbox"/>	Σπάνια <input type="checkbox"/>	Συχνή <input type="checkbox"/>	Μόνιμη <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	---------------------------------

13. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω μορφές δράσεων μπορούν να οδηγήσουν στη συνεργασία του ειδικού σχολείου με άλλα σχολεία της κοινότητας;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
13.1. Προγράμματα συνεκπαίδευσης					
13.2. Ανταλλαγή μαθητών					
13.3. Ανταλλαγή πόρων και εξοπλισμού					
13.4. Ενιαίες σχολικές εγκαταστάσεις και κοινόχρηστος χώρος (πχ. προαυλισμός στην ίδια αυλή)					
13.5. Διασχολική συνεργασία για κοινές δραστηριότητες στην κοινότητα					
13.6. Διασχολική συνεργασία για κοινές γιορτές και εκδηλώσεις					

14.α. Υλοποιείται τέτοιες δράσεις στο σχολείο σας; Ναι  Όχι

14.β. Αν ναι ποιες από τις παραπάνω; (Υπάρχει η δυνατότητα πολλαπλής επιλογής)

13.1. <input type="checkbox"/>	13.2. <input type="checkbox"/>	13.3. <input type="checkbox"/>	13.4. <input type="checkbox"/>	13.5. <input type="checkbox"/>	13.6. <input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------

14.γ. Αν ναι τι είδους είναι η συνεργασία;

Ευκαιριακή <input type="checkbox"/>	Σπάνια <input type="checkbox"/>	Συχνή <input type="checkbox"/>	Μόνιμη <input type="checkbox"/>
-------------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	---------------------------------

15. Σε ποιο βαθμό θεωρείται ότι οι παρακάτω παράγοντες μπορούν να οδηγήσουν στο άνοιγμα του ειδικού σχολείου στην κοινότητα;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
15.1. Φιλόξενο σχολικό κλίμα και δεκτικότητα του σχολείου για το άνοιγμα στην κοινότητα					
15.2. Αμφίδρομη επικοινωνία με τους δυνητικούς κοινοτικούς συνεργάτες					
15.3. Προσέλκυση συνεργατών					



15.4. Ευελιξία και ανοιχτότητα σε καινοτόμες προτάσεις					
15.5. Σεβασμός προς τους μαθητές με αναπηρία και υποστήριξη των δικαιωμάτων τους					
15.6. Κίνητρα προς τους μαθητές, το σχολείο και τους εταίρους για την εμπλοκή σε μια εταιρική σχέση					
15.7. Δέσμευση για συνεργασία					
15.8. Αξιολόγηση αναγκών και πλεονεκτημάτων των μαθητών					

16. Ποια από τα παρακάτω στοιχεία προκύπτουν ως οφέλη μέσα από το άνοιγμα το ειδικού σχολείου στην κοινότητα;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
<b>Για τους μαθητές:</b>					
16.1. Μαθησιακά αποτελέσματα/ προαγωγή της γνώσης					
16.2. Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων					
16.3. Ευκαιρίες για την κοινωνική ζωή και εμπειρίες					
16.4. Κοινωνική ένταξη και αποφυγή περιθωριοποίησης των μαθητών με αναπηρία					
<b>Για τη σχολική μονάδα:</b>					
16.5. Οφέλη για τη σχολική μονάδα (εξοπλισμός, εποπτικό υλικό κ.α)					
16.6. Αποιδρυματοποίηση της σχολικής μονάδας					
<b>Για τους γονείς των μαθητών:</b>					
16.7. Γνώση και χρήση πόρων από την κοινότητα προς όφελος της οικογένειας					
16.8. Αλληλεπίδραση με άλλες οικογένειες					
<b>Για τους εκπαιδευτικούς:</b>					
16.9. Ευκαιρίες για νέους εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και υποστήριξης των μαθητών					
16.10. Παραπομπές μαθητών και των οικογενειών τους σε υπηρεσίες όταν κρίνεται απαραίτητο					
16.11. Βοήθεια από ειδικούς επιστήμονες και μέντορες για την κατάλληλη υποστήριξη των μαθητών					

<b>Για την κοινότητα:</b>					
16.12. Ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου και δημιουργία κοινοτικών δικτύων					
16.13. Ευαισθητοποίηση της κοινωνίας για το κομμάτι της αναπηρίας					
16.14. Οφέλη από τις δράσεις που οργανώνονται και της προσφοράς των μαθητών στην κοινότητα					

17. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω παράγοντες εμποδίζουν την ανάπτυξη συνεργασιών και δράσεων με την κοινότητα;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
17.1. Έλλειψη χρόνου					
17.2. Έλλειψη χρηματοδότησης και υλικοτεχνικού εξοπλισμού					
17.3. Γραφειοκρατικές διαδικασίες					
17.4. Έλλιπής γνώση των εκπαιδευτικών σε θέματα συνεργασιών/ δράσεων με την κοινότητα					
17.5. Έλλειψη εμπειρίας των ειδικών σχολείων σε θέματα συνεργασίας με την κοινότητα					
17.6. Προβλήματα συνεργασίας και επικοινωνίας με φορείς της κοινότητας					
17.7. Πίεση για την κάλυψη της διδακτέας ύλης των γενικών σχολείων					
17.8. Έλλειψη εμπιστοσύνης στους φορείς της κοινότητας για την υλοποίηση δράσεων συνεργασίας					
17.9. Η μη αναθεώρηση των ρόλων, των νορμών και των πιστεύω που υποκρύπτει το τωρινό σύστημα μάθησης και διδασκαλίας (Πχ. ο δάσκαλος είναι για να διδάσκει στην τάξη)					
17.10. Φτωχές αντιλήψεις και αρνητικές στάσεις των εταίρων από την κοινότητα για την αναπηρία					
17.11. Περιορισμένες ευκαιρίες για τους μαθητές με αναπηρία να κάνουν επιλογές σε μια επιθυμητή συμμετοχή					

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας και για το χρόνο που διαθέσατε!

Ειρήνη Παραλούκα