ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΤΥΧΙΑΚΉ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ Ή ΑΝΑΠΗΡΙΑ

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: ΚΙΟΣΕ ΜΑΡΙΑ

ΑΕΜ:2543

ΕΠΟΠΤΡΙΑ: ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ ΝΕΚΤΑΡΙΑ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: ΑΛΕΥΡΙΑΔΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2016

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη……4

Κυρίως Μέρος……5

Εισαγωγή……..…5

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας- θεωρητικό πλαίσιο……6

Κεφάλαιο 1

Ειδική Αγωγή…….6

Ορισμός Ειδικής Αγωγής……6

Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία…….7

Δομές Ειδικής Αγωγής……8

Κεφάλαιο 2

Ειδική Αγωγή και πολυπολιτισμικότητα……9

Κεφάλαιο 3

Συνεκπαίδευση……...12

Προϋποθέσεις για τη συνεκπαίδευση…….…13

Εφαρμογή της συνεκπαίδευσης……...16

Κεφάλαιο 4

Έρευνα……...17

Σχετικές έρευνες…….17

Σκοπός και σημασία της έρευνας……...19

Υπόθεση…….21

Εργαλείο Έρευνας…….21

Δείγμα……21

Αποτελέσματα……21

Δημογραφικά αποτελέσματα…….26

Συζήτηση- Συμπεράσματα…….26

Βιβλιογραφία…….29

Παράρτημα Ι…….36

Παράρτημα ΙΙ…….41

Περίληψη

Η παρούσα πτυχιακή εργασία εστιάστηκε στο πεδίο της ειδικής αγωγής και της πολυπολιτισμικότητας. Τα διαθέσιμα ερευνητικά ευρήματα από συνεξέταση των δύο αυτών τομέων της εκπαίδευσης είναι σχετικά περιορισμένα. Ενώ το θέμα της διαφορετικότητας έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό την επιστημονική κοινότητα και στην Ελλάδα και παγκόσμιος, η έρευνα που αφορά και τον χώρο της ειδικής αγωγής είναι περιορισμένη. Τις τελευταίες δεκαετίες και το πεδίο της ειδικής αγωγής και το πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν προσελκύσει το ερευνητικό ενδιαφέρον αλλά και των πολιτικών και εκπαιδευτικών φορέων και είναι ιδιαίτερα δημοφιλή ως ανεξάρτητα πεδία δράσης και έρευνας , ο συνδυασμός όμως των δύο πεδίων είναι περιορισμένος (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2009). Σκοπός λοιπόν της έρευνας είναι να εξετάσει τοις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής αγωγής, αναφορικά με την ενσωμάτωση μεταναστών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στην τυπική τάξη.

Στις σύγχρονες κοινωνίας η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί ένα σύνηθες κοινωνικό φαινόμενο. Στη χώρα μας το φαινόμενο αυτό παρατηρείται με τη μορφή κυρίως της οικονομικής μετανάστευσης. Οι περισσότεροι οικονομικοί μετανάστες, έρχονται συνήθως στην Ελλάδα με τις οικογένειές τους. Τα παιδιά αυτών, είναι πολύ πιθανό σαν μαθητές στο ελληνικό σχολείο να συναντήσουν δυσκολίες στη μάθηση (Πανταζής & Χάλιος,2012, σ.1).

Δομή Εργασίας:

- Εισαγωγή
- Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας
  - Κεφάλαιο 1^{ο} «Ειδική Αγωγή» (ορισμός, μαθητές, δομές)
  - Κεφάλαιο 2^{ο} «Ειδική Αγωγή και Πολυπολιτισμικότητα»
  - Κεφάλαιο 3^{ο} «Συνεκπαίδευση» (ορισμό, προϋποθέσεις, εφαρμογή)
  - Κεφάλαιο 4^{ο} « Ερευνά»(σκοπός και σημασία, υπόθεση, εργαλείο, αποτελέσματα, συζήτηση- συμπεράσματα)
  - Βιβλιογραφία

Λέξεις -Κλειδιά: πολυπολιτισμικότητα, ειδική αγωγή, γενική αγωγή, μετανάστες, ενσωμάτωση

Κυρίως Μέρος

Εισαγωγή

Η κοινωνική ένταξη παγκοσμίως έχει γίνει για τις κυβερνήσεις το επίκεντρο των πολιτικών τους. Η εκπαίδευσης θεωρείται ως βασική κινητήρια δύναμη για την επίτευξη της κοινωνικής ενσωμάτωσης και συνοχής. Ο διαχωρισμός μεταξύ του γενικού και του ειδικού σχολείου παρεμποδίζει την ιδέα της συμπερίληψης των διαφορετικών μαθητών στην εκπαίδευση (Unesco, 1994, σ.3).

Η διαφορετικότητα είναι μια έννοια σύνθετη , που δεν θα πρέπει να συγχέεται με την έννοια της ποικιλομορφίας. Λέγοντας πολυμορφία και ποικιλομορφία θα μπορούσαμε να προσδιορίσουμε την σύνθεση των σύγχρονων κοινωνιών, όπου ζουν πολίτες με ποικίλα ατομικά χαρακτηριστικά και ως προς την εσωτερική και ως προς την εξωτερική τους υπόσταση και παρουσία. Ο όρος όμως διαφορετικότητα συμπεριλαμβάνει την έννοια της κατανόησης, αποδοχής και προστασίας της πολυμορφίας των χαρακτηριστικών των ανθρώπων. Άρα, η διαφορετικότητα είναι οι πρακτικές που αναγνωρίζουν αποδέχονται τα διαφορετικά ποικίλα χαρακτηριστικά ενός ανθρώπου(I red, 2012).

Κύριο γνώρισμα το σύγχρονού σχολείου είναι επίσης και η διαφορετικότητα ως προς μία σειρά παραμέτρων. Δύο σημαντικές διαστάσεις αυτής της διαφορετικότητας είναι η περίπτωση της ειδικής αγωγής και της πολυπολιτισμικότητας. Η παρούσα εργασία αποτελεί μία προσπάθεια να ανιχνευτούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πάνω στη συνύπαρξη των δυο αυτών διαστάσεων της διαφορετικότητας.

Η έλλειψη υποδομών, η έλλειψη ενημέρωσης και οι αρνητικές προκαταλήψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της ευρύτερης κοινωνίας σε σχέση με την εκπαίδευση

των παιδιών με ιδιαίτερα προβλήματα δυσχεραίνουν το έργο της ένταξης σε τέτοιο βαθμό ώστε

"....οι οικογένειες των παιδιών να βιώνουν το αίσθημα της προσωπικής τραγωδίας πολλαπλά και πολυεπίπεδα. Είτε μέσω της μετάθεσης των ευθυνών (η στάση του ΥΠ.Ε.Π.Θ.) είτε εξαιτίας των αποσπασματικών παρεμβάσεων (η στάση του Κέντρου Ψυχικής Υγείας) και της τυπολατρικής προσκόλλησης των υπευθύνων στους γραφειοκρατικούς μηχανισμούς (η στάση του σχολικού συμβούλου, της διεύθυνσης γενικής εκπαίδευσης, του εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης), είτε μέσω της έλλειψης αποδοχής της αναπηρίας και της αντιμετώπισής της ως ασθένειας (η στάση της διεύθυνσης των ειδικών σχολείων, των εκπαιδευτικών γενικής-ειδικής εκπαίδευσης). (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2008, σελ. 84) αναφορά στο I red, 2012.

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας- Θεωρητικό πλαίσιο

Κεφάλαιο 1

Ειδική Αγωγή

Ορισμός Ειδικής Αγωγής

Το να δοθεί ένας γενικά αποδεκτός ορισμός που να αποτυπώνει ολόπλευρα τον εξελικτικό χαρακτήρα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι αρκετά δύσκολο, καθώς αυτές κάθε φορά χαρακτηρίζονται από τα κοινωνικά πρότυπα, τους στόχους ενός εκπαιδευτικού συστήματος και τις αξίες της κοινότητας. Μέσα στο χρόνο, οι ορισμοί που δόθηκαν τροποποιήθηκαν, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στην ουμανιστική στροφή στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης και στις προσπάθειες για άρση των κοινωνικών αποκλεισμών (Παπάνης, Γιαβρίμης, Βίκη, 2007, σ.33).

Ειδική αγωγή και Εκπαίδευση είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Νόμος 3699, 2008, κεφ.Α Άρθρο 1). Επιπλέον , ειδική αγωγή σημαίνει ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία που υποστηρίζεται από ειδικά προγράμματα υποστηρικτικών υπηρεσιών και μπορεί να παρέχεται σε κατάλληλα διαρρυθμισμένους και εξοπλισμένους

χώρους με τη χρήση ειδικών μέσων και μεθόδων για την ικανοποίηση των ειδικών αναγκών του παιδιού, παρέχεται μέσα στη συνηθισμένη τάξη ή αν αυτό αποδειχθεί ότι δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητή μέσα σε τμήμα το οποίο λειτουργεί στο γενικό σχολείο, σε νοσοκομείο, στο σπίτι ή κάπου αλλού για όσο διάστημα προβλέπει η συνεχής αξιολόγηση του παιδιού (Πολυχρονοπούλου, 2012, σ.σ. 50

Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία

Σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008 για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται αυτοί που για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της ζωής τους εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδιαίτερα όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας- λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση καθώς και οι μαθητές που λόγω διαφορετικής μητρικής γλώσσας εμφανίζουν μειωμένη σχολική επίδοση. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι επίσης οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα.(Ν. 3699/2008, ΦΕΚ 199, σ.3500 & Παπάνης, Γιαβρίμης, Βικη, 2007, σ.35).

Ο όρος «παιδιά με ειδικές ανάγκες» προτάθηκε αρχικά στο νομοσχέδιο του 1983 για την ειδική αγωγή και εντάχθηκε το 1985 στο νόμο 1566/85. Το 2000 αντικαταστάθηκε από τον όρο « άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές (νόμος 2817/2000) ο οποίος το 2008 αντικαταστάθηκε από τον όρο «άτομα με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»(νόμος 3699/2008). Ο τελευταίος όρος θεωρείται ότι δεν έχει

μεγάλη συναισθηματική φόρτιση και αποφεύγει την ετικετοποίηση καθώς δεν περιγράφουν το είδος ή το βαθμό της αναπηρίας ή της ειδικής αγωγής αλλά τονίζουν το κοινό χαρακτηριστικό την ανάγκη για υποστήριξη και ειδική αγωγή τα οποία είναι αναγκαία ώστε να εξελιχθούν οι μαθητές μαθησιακά, συναισθηματικά, κοινωνικά και να ενθαρρύνουν την σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση (Πολυχρονοπούλου, 2012, σ.60)

Οι νόμοι 2817/2000 (Εκπάιδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις) και 3699/2008 (Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βελτίωσαν σημαντικά βελτίωσαν σημαντικά την αντιμετώπιση των ζητημάτων που τίθενται στο πλαίσιο των ατόμων με αναπηρία. Οι νόμοι αυτοί καθόρισαν την υποχρεωτική φοίτηση των ατόμων με αναπηρία, την ιεραρχική δομή της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία καθώς και τα διαγνωστικά κέντρα που είναι υπεύθυνα για τη διάγνψση των δυσκολιών όσο και για τη μαθησιακή και ψυχοκοινωνική τους ένταξη στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Έθεσαν τα όρια επιμόρφωσης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και των ειδικοτήτων που εργάζονται στον τομέα αυτό (Παπάνης, Γιαβρίμης, Βίκη, 2011, σ.5).

Δομές Ειδικής Αγωγής

Ειδικό σχολείο

Το Ειδικό Σχολείο αποτελεί μια «ειδική μορφή» της βασικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στη λειτουργία του χρησιμοποιεί τις ίδιες διδακτικές μέθοδος, μέτρα, σχολικά προγράμματα, στόχους όπως τα γενικά σχολεία και είναι υπό την εποπτεία του Υπουργείου παιδείας (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011, σ.132)

Το τμήμα Ένταξης

Με τον νόμο 2817/2000 προωθείται η σχολική ενσωμάτωση με την υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία μέσα στην κοινή τάξη η οποία παρέχεται από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη) ή σε κατάλληλα οργανωμένα τμήματα, τα τμήματα ένταξης. Με το συγκεκριμένο πρόγραμμα το παιδί απομακρύνεται προσωρινά από την τάξη για να δεχθεί βοήθεια σε κάποια άλλη αίθουσα, πέντε ή λιγότερες ώρες την εβδομάδα από κάποιο εκπαιδευτικό ειδικευμένο σε θέματα ειδικής αγωγής. Κύριος

στόχος είναι η πλήρης και συντομότερη ένταξη του παιδιού μέσα στη συνηθισμένη τάξη (Πολυχρονοπούλου, 2012, σ.106).

Το ΚΕΔΔΥ

Σύμφωνα με τον Νόμο 2817/2000 σ.1568 ιδρύονται τα «Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης» τα ΚΔΑΥ. Το 2008 ο Νόμος 3699/2008 τα μετονομάζει σε «Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης» ΚΕΔΔΥ. Το ΚΕΔΔΥ αποτελεί το βασικό διαγνωστικό, αξιολογικό και υποστηρικτικό φορέα του Υπουργείου Παιδείας . (Νόμος 3699/2008 ΦΕΚ 199 σ.3501).

Κεφάλαιο 2

Ειδική Αγωγή και πολυπολιτισμικότητα

Τις τελευταίες δεκαετίες η μετανάστευση ατόμων ή ομάδων προς την Ευρώπη και άλλες Ηπείρους έχει αυξηθεί πολύ, τόσο για οικονομικούς όσο και για πολιτικούς και κοινωνικούς λόγους. Τα σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής υποδέχονται μαθητές και μαθήτριες διαφορετικής εθνικής προέλευσης οι οποίοι είτε έχουν γεννηθεί σε χώρα διαφορετική από τη χώρα διαμονής τους είτε γεννήθηκαν στη χώρα διαμονής στη χώρα διαμονής αλλά οι γονείς τους έχουν γεννηθεί σε άλλη χώρα.

Σύμφωνα με τους Παλαιολόγου & Ευαγγέλου(2003), μετανάστευση θεωρείται «κάθε μετακίνηση πληθυσμού από μία περιοχή σε μία άλλη ή από μία χώρα σε μία άλλη… η μόνιμη μετακίνηση ατόμων ή ομάδων σε σημαντική απόσταση από τον τόπο διαμονής τους και περιλαμβάνει αλλαγές σε διαπροσωπικό, οικογενειακό και πολιτισμικό επίπεδο» (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σ.24).

Κάθε χώρα ορίζει διαφορετικά τον όρο «μετανάστης». Αυτή η διαφορά στους ορισμούς είναι ανάλογη της ιστορίας της κάθε χώρας και της πολιτικής και οικονομικής της κατάστασης. Πολυπολιτισμικότητα θεωρούμε την κατάσταση που περιγράφει τη μορφή που έχουν αρχίσει να παίρνουν οι διάφορες κοινωνίες, λόγω του μεταναστευτικού φαινομένου, η οποία χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη από πολλαπλών πολιτισμικών ταυτοτήτων στο εσωτερικό τους, στοιχεία εθνικής ή πολιτισμικής κουλτούρας και

διαφορές στη γλώσσα, τη θρησκεία κ.α. (Θεοδοσιάδου, 2015, σ.31). Η Ελλάδα αποτελεί μία κοινωνία στην οποία τα μεταναστευτικά ρεύματα των τελευταίων δεκαετιών επηρέασαν το δημογραφικό της χάρτη και θεωρώντας πως μία κοινωνία χαρακτηρίζεται ως πολυπολιτισμική όταν περιλαμβάνει περισσότερες από μία πολιτισμικές ομάδες, είναι επακόλουθο η Ελλάδα να χαρακτηρίζεται ως τέτοια. Παρόλο που η Ελλάδα εδώ και δεκαετίες έχει αποκτήσει τη σημερινή της μορφή, τα τελευταία χρόνια άρχισε να αναγνωρίζει την πολυπολιτισμική κοινωνία και μένει ακόμη η αποδοχή αυτής της κατάστασης από τον γηγενή πληθυσμό της και από την επίσημη πολιτεία (Θεοδοσιάδου, 2015, σ.36).Το μεταναστευτικό φαινόμενο αφορά διαφορετικές κατηγορίες ανθρώπων, εθνοτήτων, κρατών και προσδιορίζεται από πλήθος κοινωνικών , πολιτικών, οικονομικών και ψυχολογικών παραγόντων που επενεργούν μεμονωμένα ή συνολικά (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σ.σ. 25-26).

Αναφορικά με το πεδίο της ειδικής αγωγής, η διάσταση της πολυπολιτισμικότητας αποτελεί ένα θέμα το οποίο έχει λίγο απασχολήσει την επιστημονική αλλά και εκπαιδευτική κοινότητα στο επίπεδο του σχεδιασμού στοχευμένων εκπαιδευτικών πολιτικών για μαθητές/ μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Αν και τις τελευταίες δεκαετίες το πεδίο της ειδικής αγωγής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν προσελκύσει το ερευνητικό ενδιαφέρον αλλά και το ενδιαφέρον των πολιτικών και εκπαιδευτικών φορέων και αποτελούν δημοφιλή ερευνητικά πεδία ο συνδυασμός αυτών των δύο πεδίων είναι αρκετά περιορισμένος (Γονιδάς, 2014, σ.28).

Οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο ή μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες είναι πολύ πιθανό να διαγνωστούν ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να τοποθετηθούν σε μονάδες ειδικής αγωγής (OECD, 2007, p.144).Οι αλλόφωνοι/αλλοεθνείς μαθητές, αυτοί με γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές κατά την πρώτη πρώτη ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, εμφανίζουν συχνά δυσκολίες στη σχολική προσαρμογή (Cowenet al. 1989, Παλαιολόγου, 2000, Χατζηχρήστου, 1995, Γεωργάς & Παπαστυλιανού, 1993, ό.α. στο Παλαιολόγου & Γουδηράς, 2009 , σ.2).Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν εντονότερες δυσκολίες τόσο στον τομέα της επίδοσης όσο και στον τομέα της

συμπεριφοράς (Παλαιολόγου, 2000, Kochenderfer, 1996, Hatzichristou Hopf 1992, 1993a, 1993b, Price, 1987,1990 ό.α στο Παλαιολόγου & Γουδηράς, 2009 , σ.2). Οι έρευνες έχουν δείξει πως υπάρχει μία προκατάληψη στην αξιολόγηση των μεταναστών μαθητών πράγμα που ενισχύει την άποψη της δυσανάλογης διοχέτευσης μεταναστών και μειονοτικών ομάδων σε φορείς της ειδικής εκπαίδευσης (OECD, 2007, p.156). Τα δίγλωσσα παιδιά αξιολογούνται και χαρακτηρίζονται πολύ συχνά ως παιδιά με κάποιο «πρόβλημα» και έτσι τοποθετούνται άδικα στην ειδική εκπαίδευση (Παλαιολόγου& Γουδήρας, 2009, σ.3).Επίσης η μη κατάλληλες πρακτικές στις τάξεις τόσο στη γενική όσο και στην ειδική εκπαίδευση οδηγούν στην υπερεκπροσώπηση, στη λάθος ταξινόμηση και ταλαιπωρία των μεταναστών μαθητών.

Αυτή η δυσανάλογη εκπροσώπηση των μεταναστών μαθητών στην ειδική αγωγή συμβαίνει κυρίως στις περιπτώσεις που εμπλέκονται νοητικά προβλήματα και μαθησιακές δυσκολίες (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή, 2009 σ.21). Οι πιο πιθανοί λόγοι γι αυτό είναι τα συχνά προβλήματα κοινωνικής συμπεριφορά στον πληθυσμό των μεταναστών και εθνικών μειονοτήτων, η μη πρώιμη παρέμβαση , η έλλειψη φροντίδας υγείας στις συγκεκριμένες ομάδες, η προκατάληψη και τέλος προβλήματα κατά την αξιολόγηση των αναγκών και ικανοτήτων. Η διάκριση μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και των γλωσσικών προβλημάτων αποτελεί πρόκληση (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή, 2009 σ.21).

Άλλος παράγοντας που επιδρά σημαντικά στην τοποθέτηση των μεταναστών μαθητών σε ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι η φτώχια. Λόγω των χαμηλών κοινωνικό-οικονομικών συνθηκών κάτω από τις οποίες ζουν κάποιοι μετανάστες μπορούν να προκύψουν προβλήματα υγείας που επηρεάζουν την ανάπτυξη αυτών των παιδιών(Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή, 2009 σ.21).

Κεφάλαιο 3

Συνεκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προβάλλεται ως ένας από τους πιο σημαντικούς στόχους του σύγχρονου σχολείου. Ο όρος «συνεκπαίδευση» , αγγλικός όρος (inclusion) προέρχεται από το λατινικό ρήμα includere που σημαίνει συμπεριλαμβάνω. Ο όρος «συνεκπαίδευση», στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται με την ίδια σημασία όπως και οι όροι «σύγκλιση», «εκπαίδευση για όλους», «συμπεριληπτική εκπαίδευση» (Δόικου-Αυλίδου 2006, σ. 91). Η συνεκπαίδευση στρέφει το ενδιαφέρον στη φιλοσοφία και στην ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στους μαθητές με αναπηρία και των συμμαθητών και εκπαιδευτικών (Anderson et al. 2007, p. 132). Ο όρος περιγράφει τη διαδικασία κατά την οποία το σχολείο επιχειρεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών ξεχωριστά μέσα από την αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και την αναδιοργάνωση της πολιτικής και της πρακτικής του σχολείου (Ainscow, 1997, p.5). Βάση της έννοιας αποτελεί η άποψη πως όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να επωφεληθούν από τη φοίτηση στο σχολείο της περιοχής τους με την προϋπόθεση πώς αυτό είναι κατάλληλα διαμορφωμένο έτσι ώστε να υποδεχτεί και να μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους (Ainscow, 1997, p.p. 5-6).

Η συνεκπαίδευση αποτελεί μία διαδικασία ολοκλήρωσης, που φέρνει κοντά όλα τα παιδιά ώστε να μαθαίνουν μαζί, βοηθώντας παιδιά και ενήλικες να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τα μοναδικά χαρίσματα που έχει ο καθένας. Ο κάθε μαθητής με ειδικές ανάγκες, μέσα σε αυτό το πλαίσιο αποδοχής, μπορεί να αποτελεί ενεργό μέλος της κανονικής τάξης, του κανονικού σχολείου όπου ανήκει συμμετέχοντας στο μέγιστο βαθμό στις εκδηλώσεις και τις δραστηριότητες που λαμβάνουν εκεί χώρα (Strully& Strully, 1996, p.149).Η συνεκπαίδευση πάνω από όλα αποτελεί μία φιλοσοφία η οποία αποδέχεται κάθε μαθητή, ως ικανό και αξιόλογο μέλος της κοινότητας, ανεξάρτητα από τη φύση και το βαθμό δυσκολίας του, που έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή. Αποτελεί τρόπο σκέψης και δράσης (Browm & Shearer, 2004, p.p. 140-141).

Βασικές αρχές της συνεκπαίδευσης είναι:

Ο κάθε μαθητής με αναπηρία

- αποτελεί αναπόσπαστο μέλος της γενικής εκπαίδευσης
- έχει δικαίωμα στο σεβασμό της προσωπικότητας του και μία θετική προσέγγιση που θα τον οδηγήσουν να αυξήσει τη συμμετοχή του και να περιορίσει την απομόνωση του.
- Έχει δικαίωμα στην εξατομικευμένη διδασκαλία, άρα το σχολείο πρέπει να είναι προετοιμασμένο να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού. (Norwich, 2000, p.p. 9-10).

Συνεκπαίδευση (inclusion) και όχι ένταξη είναι το αίτημα των καιρών. Σύμφωνα με την αντίληψη της συνεκπαίδευσης τουλάχιστον με βάση τους αρχικούς της εκφραστές η ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση πρέπει να καταργηθεί και όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να διδάσκονται στη γενική εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι η γενική εκπαίδευση θα πρέπει να επαναπροσδιορίσει τους στόχους της, θα πρέπει να περιορίσει την έμφαση στην ακαδημαϊκή, μόνο πρόοδο των παιδιών, θα πρέπει να αλλάξει τα αναλυτικά προγράμματα και να δώσει έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών. Η αναπηρία θα πρέπει να θεωρηθεί από το σχολείο ως ένα χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης (Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 2000, σ.11)

Προϋποθέσεις για τη συνεκπαίδευση

Η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης προϋποθέτει αλλαγές που σχετίζονται με τη συνολική λειτουργία του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Μες δεδομένο ότι αποσκοπεί, μεταξύ άλλων, στη συνολική αναμόρφωση του σχολείου ώστε να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των παιδιών (Σούλης, 2006, σ.330).

Σύμφωνα με δεδομένα έρευνας και θεωρητικές απόψεις, οι αλλαγές αφορούν τομείς που συνδέονται με τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, το σχεδιασμό

των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τις μεθόδους διδασκαλίας και τις κοινωνικές στάσεις και αντιλήψεις (Πατσίδου, 2011, σ.27).

Σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική απαραίτητη προϋπόθεση για να προωθηθεί η συνεκπαίδευση είναι η μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς έτοιμους και πρόθυμούς να υποδεχθούν όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες τους. Έτσι συνεπάγεται αλλαγές σε επίπεδο υποδομών και νομοθεσίας. Επιπλέον η εφαρμογή της μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματική όταν όλη η κοινωνία υποστηρίξει τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Brown & Shearer, 2004, p. 139). Δηλαδή είναι απαραίτητο να υιοθετηθούν μέτρα σε τομείς όπως η υγεία, η κοινωνική πρόνοια, ο επαγγελματικός προσανατολισμός, η κατάρτιση. Η εφαρμογή αυτών προϋποθέτει οικονομικούς πόρους και όχι περιστασιακές χρηματοδοτήσεις (Σούλης, 2006, σ.σ.329-330).Ο Ευρωπαικός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή θεωρεί σύμφωνα με έκθεσή του πως η χρηματοδότηση είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχημένη συνεκπαίδευση.

Η επόμενη αλλαγή αφορά στην αναδιοργάνωση του σχολείου. Έτσι σύμφωνα με τον Ainscow (2004, p.268), προϋπόθεση είναι η ενεργός συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης. νΗ αποτελεσματική καθοδήγηση από τον διευθυντή του σχολείου και η συνεργασία όλου του προσωπικού. Η συμμετοχή όλων στον σχολικό προγραμματισμό και η δέσμευση για τήρηση του. Ο συντονισμός και η επικοινωνία του προσωπικού με τρόπο που δεν περιορίζει την αυτενέργεια κατά τη διαδικασία και το τέλος, η έμφαση στον διαρκή στοχασμό ως προς τις πρακτικές που εφαρμόζονται και τα οφέλη.

Έπειτα, εκπαιδευτικά προγράμματα, σχεδιασμός και εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος ώστε να έχει εξατομικευμένους στόχους και να χαρακτηρίζεται από ευελιξία. Έτσι ο δάσκαλός προσαρμόζει την ύλη στις ιδιαίτερες ανάγκες της ομάδας των παιδιών (Πατσίδου, 2011, σ.28). Επιπλέον η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων ώστε ο μαθητής να μαθαίνει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του, να αναλαμβάνει ευθύνες, να γίνει πολίτης που παρεμβαίνει δυναμικά στην κοινωνική ζωή, να σχεδιάζει, να οργανώνει και να υλοποιεί σχολικές δραστηριότητες, να συνεργάζεται και να λειτουργεί μέσα στην τάξη δημοκρατικά (Σούλης, 2006, σ. 328).

Επιπλέον, σημαντική είναι η ανάπτυξη μεθόδων διδασκαλίας που θα αξιοποιούν τις διαφορετικές δυνατότητες, τις έμφυτες κλίσεις και τα ταλέντα του μαθητή (Πατσίδου, 2011, σ. 29).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός στην επιτυχία ή αποτυχία. Έτσι σύμφωνα με την Ζώνιου – Σιδέρη (2011), « *Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός και βασικός φορέας κοινωνικοποίησης επηρεάζει και καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την διαδικασία δόμησης και εξέλιξης της προσωπικότητας τρόπος λειτουργίας του σχολείου ως κοινωνικού θεσμού επηρεάζει και καθορίζει την επίδοση, την συμπεριφορά και τη σχολική προσαρμογή των παιδιών. Η στάση του δασκάλου στην παιδαγωγική σχέση και επικοινωνία δεν είναι ουδέτερη. Η καθοριστική επίδραση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών στη σχολική επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών έχει επιβεβαιωθεί από πλήθος ερευνητικών εργασιών… τα παιδιά για τα οποία οι δάσκαλοι έχουν θετικές προκαταλήψεις και προσδοκίες για εκπαιδευτική πρόοδο σημειώνουν πράγματι τις αναμενόμενες σχετικές επιδόσεις. Οι δάσκαλοι προκαλούν μία διανοητική ικανότητα απλώς με το να ελπίζουν ότι θα εμφανιστεί*» (Ζωνίου- Σιδέρη, 2011, σ.σ.138-139)

Επιπρόσθετα, απαραίτητη είναι η συνεργασία ως παράγοντας κλειδί για την επιτυχημένη εφαρμογή της συνεκπαίδευση όλων όσων εμπλέκονται στην καθημερινή πρακτική του σχολείου Συνεργασία μεταξύ του δασκάλου, του διευθυντή και του ειδικού παιδαγωγού, συνεργασία μεταξύ των γονέων, συνεργασία γονέων εκπαιδευτικών (Πατσίδου, 2011, σ.σ.32-33).

Έπειτα, έχει ιδιαίτερη σημασία το θετικό, κοινωνικό/πολιτισμικό κλίμα καθώς και το ήθος τόσο του μικρόκοσμου του σχολείου όσο και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Βασική προϋπόθεση αποτελεί σε ένα σχολειού για όλου η θετική στάση όλων απέναντι στη διαφορετικότητα, την αναγνώριση ότι όλοι οι μαθητές συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία είναι μέλη της σχολικής κοινότητας και αξιοσέβαστοι, τον σεβασμό στα ατομικά χαρακτηριστικά όπως η φυλή, η εθνικότητα, η αναπηρία, τη δημιουργία νοοτροπίας πως κανένα παιδί δεν είναι «ακατάλληλο για εκπαίδευση» και τέλος τη διασφάλιση του δικαιώματος όλων να δέχονται ποιοτικές υπηρεσίες εκπαίδευσης (Zoniou- Sideri, Vlaxou, 2006, p.379).

Εφαρμογή της Συνεκπαίδευσης

Οι όροι ειδική αγωγή, συνεκπαίδευση ή ενιαίο σχολείο συνεκπαίδευσης διαφοροποιούνται μεταξύ των χωρών της Ευρώπης. Δεν υπάρχει κοινά αποδεκτή ερμηνεία όρων όπως μειονεξία, ειδική ανάγκη ή αναπηρία « Αυτές οι διαφορές συνδέονται με διοικητικές, οικονομικές και διαδικαστικές ρυθμίσεις και αντικατοπτρίζουν διακυμάνσεις στην εκδήλωση και τους τύπους ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στις χώρες» (Ευρωπαικός φορές για την ειδική αγωγή, 2009, σ.13). Οι Ευρωπαϊκές χώρες εφαρμόζουν διαφορετικές πολιτικές όσον αφορά στη συνεκπαίδευση. Τα κυριότερα μοντέλα συνεκπαίδευσης σύμφωνα με τους Γεωργιάδης, Κουρκούτας, Καλύβά (2007) είναι: Α) οι χώρες που αναπτύσουν πολιτική εφαρμογή η οποία στοχεύει στην ένταξη όλων των μαθητών στη γενική εκπαίδευση (κατηγορία μίας διαδρομής) Β) οι χώρες στις οποίες εντοπίζονται δύο ξεχωριστά εκπαιδευτικά συστήματα (κατηγορία διπλής διαδρομής). Σε αυτές οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν συνήθως ή σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις. Γ) στην Τρίτη κατηγορία ανήκουν οι χώρες που έχουν μια πολλαπλότητα προσεγγίσεων στην ένταξη (κατηγορία πολλαπλών διαδρομών), προσφέρουν μία ποικιλία υπηρεσιών και επιλογών μεταξύ των δύο συστημάτων (γενική και ειδικής αγωγής) (Γεωργιάδης, Κουρκούτας, Καλύβα, 2007, σ.1-2).

Στη Ελλάδα σύμφωνα με τον νόμο Ν. 3699/2008, υπάρχει πρόβλεψη για συνεκπαίδευση στο γενικό σχολείο για όλους τους μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες .Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες φοιτούν σε τάξη γενικού σχολείου και σε ορισμένες περιπτώσεις, δέχονται παράλληλη στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό ή παρακολουθούν τμήματα ένταξης. Για κάθε μαθητή με ειδικές ανάγκες σχεδιάζεται εξατομικευμένο πρόγραμμα από διεπιστημονική ομάδα του αρμόδιου (ΚΕΔΔΥ). Ωστόσο, η Ελλάδα το 2012 επικυρώνει με το νόμο 4074/2012 τα η σύμβαση του Ο.Η.Ε. (2006) για τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Το 2006, υπογράφεται από τα Ηνωμένα Έθνη η σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα δικαιώματα των ΑΜΕΑ, η σύμβαση αυτή αποτελεί το έναυσμα για ουσιαστική αλλαγή στην ενταξιακή πολιτική των κρατών αλλά και στην ευρήτερη κοινωνική συνείδηση) και το Πρωτόκολλο της σύμβασης (ΦΕΚ Α’ 88/11.4.2012).

Ακολουθούν οι νόμοι Ν.4115/2013(ΦΕΚ Α' 24/30.1.2013) και Ν.4186/2013(ΦΕΚ Α' 193/17.9.2013) και τέλος ο σχετικά πρόσφατος Ν.2217/2014 (ΦΕΚ Β' 2217/13.08.2014), που αφορά την πρόσληψη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Με την ψήφιση του τελευταίου ουσιαστικά εξακολουθεί να διαιωνίζεται το πρόβλημα της μη ουσιαστικής ένταξης, με τη συνέχιση του διαχωρισμού της ειδικής από τη γενική εκπαίδευση. Γιατί οι δομές ειδικής αγωγής αναγνωρίζονται ως ξεχωριστό σύστημα που λειτουργεί, παράλληλα προς το σύστημα της γενικής αγωγής (Κίτσου, 2015, σ.σ. 7-8)

Κεφάλαιο 4

Σχετικές Έρευνες

Έρευνα σχετική με την Αποκλίνουσα συμπεριφορά αλλόφωνων μαθητών και με το αν είναι οι μαθητές με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, των Παλαιολόγου & Γουδήρα (2009) έδειξε τα εξής : οι 326 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ρωτήθηκαν πέρα από τα δημογραφικά τους στοιχεία και για

- Τους τύπους αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών(διαπροσωπικές σχέσεις, μη επιθυμητή συμπεριφορά, αλλοεθνής ή αλλόφωνοι μαθητές)
- Για την αντίληψη του ρόλου του εκπαιδευτικού
- Για τις μεθόδους, στρατηγικές και τεχνικές βελτίωσης ή ελέγχου της συμπεριφοράς
- ,Επαγγελματική εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση

Όσον αφορά στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, και έπειτα , στην επαγγελματική τους κατάρτιση σε ζητήματα διάγνωσης και αξιολόγησης των δυσκολιών που τυχόν εμφανίζουν οι μαθητές τους καθώς και στο είδος της Παιδαγωγικής που εφαρμόζεται στο χώρο του σχολείου για τους 'διαφορετικούς' μαθητές, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως ως προς το επίπεδο της εκπαίδευσής τους, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος ήταν κάτοχοι βασικού πτυχίου ΑΕΙ τετραετούς φοίτησης 203

(62,3%), 2 (0,6%) μονοετούς φοίτησης, 19 (5,8%) διετούς φοίτησης, οι 99 (30,4%) είχαν εξομοίωση (3 δεν απάντησαν). Από το σύνολο των συμμετεχόντων ένα μικρό ποσοστό ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου (37 άτομα, 11,3%), ή διδακτορικού τίτλου (9 άτομα, 3,4%).. Στην συνέχεια όσον αφορά στην επιμόρφωση, από τους 326 εκπαιδευτικούς οι 105 (32,2%) είχαν φοιτήσει σε Διδασκαλείο, οι 7 (2,1%) σε ΣΕΛΔΕ, οι 17 (5,2%) σε ΣΕΛΜΕ, οι 143 (43,9%) είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια σε ΠΕΚ και οι 189 (58%) είχαν παρακολουθήσει άλλα επιμορφωτικά σεμινάρια .Επίσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, «η σχολική επίδοση των αλλοεθνών/ αλλόφωνων μαθητών συναρτάται με τη συχνότητα και το είδος της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς τους». Φαίνεται, ότι στους εκπαιδευτικούς επικρατέστερη αντίληψη είναι ότι οι μειωμένες σχολικές επιδόσεις των αλλόφωνων μαθητών οδηγούν σε αποκλίνουσες ή παραβατικές μορφές συμπεριφορές. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συνδέουν τη σχολική υπο-επίδοση των αλλόφωνων μαθητών με τις δυσκολίες συμπεριφοράς (Ευαγγγέλου &Παλαιολόγου 2007 όα. Στο Παλαιολόγου& Γουδήρας, 2009, σ5-6). Συνέπεια αυτών είναι ότι δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος και, κατά κάποιο τρόπο, επιβεβαιώνονται και οι μειωμένες προσδοκίες που έχουν συχνά για τους αλλοεθνείς/ αλλόφωνους μαθητές τους.

Επίσης σε έρευνα των Χάλιος & Παντάζής (2012) σχετική με τους αλλοδαπούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο και τοις στάσεις των εκπαιδευτικών, έλαβαν μέρος συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο 110 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και φάνηκε ότι: Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο που διερευνούσε τις ικανότητες τους, τα οφέλη από την ένταξη στην κανονική τάξη, την αποδοχή και την υποστήριξη. Έτσι προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχουν την πεποίθηση πως διαθέτουν την ικανότητα να βοηθήσουν αλλοδαπούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πως θεωρούν ότι από την ένταξη στην κανονική τάξη ωφελούνται οι αλλοδαποί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι αλλοδαποί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, θεωρούνται μετρίως αποδεχτοί από τους εκπαιδευτικούς. Και τέλος, ο παράγοντας υποστήριξη παρουσίασε τον υψηλότερο μέσο όρο (αρνητικές στάσεις). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν έχουν αρκετή υποστήριξη από
τους αρμόδιους φορείς (ΚΕ44Υ, Σχολικό Σύμβουλο, Υλικοτεχνική υποδομή)

προκειμένου να αντιμετωπίσουν αλλοδαπούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Χάλιος & Πανταζής, 2012, σ.4).

Τέλος, σε έρευνα των Βαπορίδη, Κοκαρίδα & Κρομμύδα (2005) που σχετίζεται με τις απόψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής για την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες σε τυπικές τάξεις , έχουμε τα εξής αποτελέσματα: οι απόψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής του δείγματος που αφορούν τις απαιτούμενες ικανότητες που πιστεύουν ότι έχουν για την καθοδήγηση των μαθητών με αναπηρίες και την ενσωμάτωσή τους στην τυπική τάξη, εξαρτάται από το είδος της αναπηρίας του εκάστοτε μαθητή. Η πλειονότητα των καθηγητών φυσικής αγωγής του δείγματος, βλέπει θετικά την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες. Η προθυμία των καθηγητών φυσικής αγωγής να συμπεριλάβουν μαθητές με ειδικές ανάγκες σε τυπικές τάξεις δεν σχετίζεται μόνο με τις ικανότητες που πιστεύουν ότι έχουν πάνω σε θέματα ατόμων με αναπηρίες αλλά οφείλεται και σε κοινωνικούς παράγοντες. Τα στοιχεία δείχνουν ότι η μόνη διαφορά μεταξύ καθηγητών και καθηγητριών φυσικής αγωγής παρουσιάζεται στον ένα από τους τέσσερις παράγοντες, την αποδοχή. Περισσότερο θετική είναι η στάση των καθηγητριών φυσικής αγωγής σχετικά με την επιθυμία τους να αποδεχτούν στην τάξη τους μαθητές με αναπηρίες σε σύγκριση με τους καθηγητές φυσικής αγωγής Η σύγκριση καθηγητών φυσικής αγωγής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρουσίασε διαφορές στον παράγοντα της υποστήριξης. Οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πίστευαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι έχουν την κατάλληλη υποστήριξη από το σχολείο τους σε θέματα εξασφάλισης κεφαλαίων, υλικών και προσωπικού σε σύγκριση με τους καθηγητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος η μη έγκαιρη διάγνωση πιθανών αναπηριών των μαθητών που συχνά παρατηρείται στα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου, αποτελεί ίσως τον κύριο λόγο που υπάρχει αντίστοιχη καθυστέρηση εξασφάλισης κεφαλαίων, υλικοτεχνικής υποδομής και υπηρεσιών υποστήριξης που θα μπορούσαν να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες του εκάστοτε μαθητή με αναπηρία, να βοηθήσουν τον καθηγητή φυσικής αγωγής στο έργο του και να οδηγήσουν στην τελική ενσωμάτωση του μαθητή (Βαπορίδη, Κοκαρίδα & Κρομμύδα ,2005, σ.44-45).

Σκοπός και Σημασία της Έρευνας

Η έρευνα έγινε με σκοπό να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αναφορικά με την ένταξη των μεταναστών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία μέσα στη γενική τάξη. Στόχος είναι να προσπαθήσουμε να περιγράψουμε και να κατανοήσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αναφορικά με την συνύπαρξη Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην γενική τάξη. Ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν τα εξής:

- Να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως υπάρχουν οφέλη για τους αλλοδαπούς μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία μέσα στη γενική τάξη.
- Να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως έχουν την ικανότητα να διαχειριστούν μία τάξη συνεκπαίδευσης.
- Να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες για να διδάξουν αποτελεσματικά τους αλλοδαπούς μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία.
- Να διερευνηθεί ποιο εκπαιδευτικό πλαίσιο (ειδική ή συμπεριληπτική εκπαίδευση), θεωρούν ως ποιο αποτελεσματικό οι εκπαιδευτικοί.
- Τέλος, να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικού αισθάνονται πως έχουν ικανοποιητική και επαρκή υποστήριξη από θεσμοθετημένους εκπαιδευτικούς φορείς στο έργο τους για την αντιμετώπιση των μεταναστών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία.

Τα τελευταία χρόνια οι προσπάθειες που γίνονται από την εκπαιδευτική κοινότητα για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής ώστε να υλοποιηθεί η εκπαιδευτική ένταξη αλλοδαπών μαθητών. Επίσης, σύμφωνα με την πράσινα χάρτα για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την μετανάστευση (2008) « η παρουσία ενός σημαντικού αριθμού παιδιών μεταναστών έχει σημαντικές επιπτώσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα. Τα σχολεία οφείλουν να προσαρμοστούν στην παρουσία τους και να ενσωματώσουν τις συγκεκριμένες ανάγκες τους στους παραδοσιακούς στόχους της παροχής υψηλής ποιότητας και δίκαιης εκπαίδευσης… Τα σχολεία πρέπει να διαδραματίσουν ηγετικό ρόλο στη δημιουργία μιας κοινωνίας ενσωμάτωσης, καθώς αποτελούν την κύρια

ευκαιρία για τους νέους ανθρώπους μετανάστες ή γηγενείς, να γνωρίσουν και να σεβαστούν ο ένας τον άλλο… Η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία ίσως αποτελεί πολύτιμη πηγή για τα σχολεία(Ευρωπαϊκός Φορέας για την ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2009, σ.16). Επιπλέον, το Συμβούλιο της Ευρώπης, στο Σχέδιο δράσης 2006-2015 επισημαίνει « τα άτομα με αναπηρία από τις μειονότητες και τους μετανάστες και πρόσφυγες, μπορούν να βιώσουν πολλαπλά μειονεκτήματα, λόγω των διακρίσεων ή της έλλειψης οικειότητας με τις δημόσιες υπηρεσίες. Τα κράτη –μέλη θα πρέπει να διασφαλίσουν ότι η υποστήριξη για τα άτομα με αναπηρία λαμβάνει υπόψη τη γλώσσα ή το πολιτιστικό υπόβαθρό τους και τις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των μειονοτικών ομάδων (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2006-2015, παράρτημα 4.6, σ. 43).

Υπόθεση

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω η υπόθεση της παρούσας έρευνας διαμορφώνεται ως εξής: Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής των γενικών και ειδικών σχολείων αναμένεται να έχουν θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη των μεταναστών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στη γενική τάξη.

Εργαλείο Έρευνας

Ως εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από δύο μέρη.

Το πρώτο μέρος συνίσταται από 29 ερωτήσεις διερεύνησης των στάσεων των εκπαιδευτικών. Εκπονήθηκε έπειτα από μετάφραση και τροποποίηση των ερωτηματολογίων : α)της μεταπτυχιακής εργασίας: Karly 1. Sokolowski.(1998). Teacher Attitudes Toward Students with Disabilities in their Classroom. Master's Thesi. Submitted to the Faculty Of the School Psychology Program. College of Liberal Arts. ROCHESTER INSTITUTE OF TECHNOLOGY

β) το ερωτηματολόγιο των Sideridis & Chandler (1997), το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των Βαπορίδη Ι., Κοκαρίδα Δ. & Κρομμύδα Χ. . Απόψεις των καθηγητών

φυσικής αγωγής για την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες σε τυπικές τάξεις. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Μάρτιος 2005.

Στο πρώτο μέρος δίνονται αποτελέσματα που αφορούν πέντε παράγοντες στάσεων: Οφέλη, Ικανότητα, Προσόντα, Ειδική ή Ενταξιακή Εκπαίδευση, Υποστήριξη.

Ως «οφέλη» (Benef) ορίστηκαν, το αν θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως οι αλλοδαποί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία επωφελούνται μέσα από τη διαδικασία της ένταξης στη γενική τάξη.

Ως «ικανότητα» (Manag) ορίστηκε, αν θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως διαθέτουν τα απαραίτητα στοιχεία που απαιτούνται ώστε να διαχειριστούν μία τάξη ενσωμάτωσης.

Ως «προσόντα» (Able) ορίστηκαν, η καλή πνευματική ιδιότητα και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών ώστε να διδάξουν σε μετανάστες μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία.

Ο παράγοντας, «Ειδική ή Ενταξιακή Εκπαίδευση» (SPVIN), περιγράφει την άποψη των εκπαιδευτικών για τη θέση που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία μέσα στην εκπαίδευση και τα πιθανά οφέλη ή μη που έχουν αυτοί, ανάλογα με το είδος της τάξης που παρακολουθούν (γενική ή ειδική).

Η «Υποστήριξη» (SPRT), αναφέρεται στην πεποίθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την επάρκεια της βοήθειας που τους παρέχεται μέσα από τους θεσμοθετημένους εκπαιδευτικούς φορείς και την παροχή υλικοτεχνικής υποδομής.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά τα δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών όπως το φύλο, την ηλικία, τη βαθμίδα εκπαίδευσης που έχουν ολοκληρώσει, τη διδακτική εμπειρία και τον τύπο σχολείου που διδάσκουν.

Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα likert. Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί είχαν την δυνατότητα να επιλέξουν μεταξύ των διαβαθμίσεων: -3 (διαφωνώ απόλυτα), -2 (διαφωνώ αρκετά), -1 (διαφωνώ) , 0 (ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 1 (συμφωνώ λίγο), 2 (συμφωνώ αρκετά), 3 (συμφωνώ απόλυτα).

Δείγμα

Στην έρευνα έλαβαν μέρος συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο 121 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, σε συνολικά 12 σχολεία του νομού Ημαθίας (9 σχολεία πρωτοβάθμιας γενικής αγωγής και 3 σχολεία ειδικής αγωγής).

Αποτελέσματα

Από την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψαν τα παρακάτω:

Στον παράγοντα «Οφέλη» το 71,1% συμφωνεί πως η ενσωμάτωση προσφέρεται μέσα από μεικτές ομάδες αλληλεπίδρασης οι οποίες θα προάγουν την κατανόηση και την αποδοχή των διαφορών ανάμεσα στους μαθητές, ενώ μόλις το 3,3% διαφωνεί. Το 69,4% συμφωνεί πως η ύπαρξη των μεταναστών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία σε μία γενική τάξη είναι μια πρόκληση που ενθαρρύνει την πανεπιστημιακή τους εξέλιξη ενώ μόνο το 14% διαφωνεί απόλυτα με αυτήν την άποψη. Μία σχετικά ουδέτερη τάση παρατηρήθηκε όσων αφορά την άποψη ότι ο μετανάστης μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία πιθανότατα θα αναπτύξει ακαδημαϊκές δεξιότητες πιο γρήγορα σε μια γενική τάξη από ότι σε μια ειδική τάξη, με ποσοστό 39.6% να συμφωνεί και 38,8% να διαφωνεί. Επίσης, η ενσωμάτωση του μετανάστη μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία μπορεί να είναι ωφέλιμη για τον μαθητή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία με ποσοστό 75,2% να συμφωνεί απόλυτα και μόνο 9,1% να διαφωνεί. 51,2% θεωρεί πως στους μετανάστες μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία πρέπει να δίνεται η δυνατότητα να λειτουργούν μέσα στη γενική τάξη όταν αυτό είναι εφικτό ενώ ελάχιστο ποσοστό εκπαιδευτικών, 1,7% διαφωνεί με αυτό.

Συνεχίζοντας στον παράγοντα «ικανότητα», η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα με ποσοστό 79,4% πως η ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία απαιτεί σημαντικές αλλαγές στις διαδικασίες που ακολουθεί η γενική τάξη ενώ διαφωνούν απόλυτα μόλις το 14,1% . Περίπου ίδιο ποσοστό ανάμεσα σε αυτούς που συμφωνούν (46,2%) και σε αυτούς που διαφωνούν (41,3%) υπάρχει για την άποψη ότι οι μετανάστες μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία δεν μονοπωλούν το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού γενικής τάξης. Το 71,1% πιστεύει ότι οι μετανάστες μαθητές με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία είναι πιθανό να προκαλέσουν σύγχυση στη γενική τάξη ενώ μόνο το 16,5% διαφωνεί. Η επιπλέον προσοχή που οι μετανάστες μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία απαιτούν μπορεί να δημιουργήσει πρόβλημα στους υπόλοιπους μαθητές σύμφωνα με το 59,6% των ερωτηθέντων ενώ το 24% πιστεύει πως δεν δημιουργείτε πρόβλημα.

Στον παράγοντα «προσόντα», το 87,6%, των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία απαιτεί εκτενή επανεκπαίδευση των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής έναντι ελάχιστο ποσοστού 4,1% που θεωρεί αυτό δεν είναι αναγκαίο. Το 55,4 % θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης δεν έχουν τη ικανότητα που χρειάζεται ώστε να εργαστούν με τους μετανάστες μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία ενώ 34,7 θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης έχουν αυτή την ικανότητα. Το ίδιο ποσοστό (55,4%) υποστηρίζει επίσης την άποψη πως είναι πιο δύσκολο να δίνεις εντολές σε μία γενική τάξη που υπάρχει μετανάστης μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία παρά σε μία που δεν υπάρχει, έναντι του μικρού ποσοστού (15,7%) που διαφωνεί. Μεγάλο ποσοστό, 68,6% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την άποψη ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης είναι επαρκείς για να διδάξουν σε μετανάστες μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία και μικρό ποσοστό 19% υποστηρίζει μόνο την άποψη αυτή. Μεγάλο επίσης ποσοστό 74,4% διαφωνεί με την άποψη πως η συμπεριφορά του μετανάστη μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία μέσα στην τάξη, γενικά δεν απαιτεί μεγαλύτερη υπομονή από την πλευρά του δασκάλου απ' ότι η συμπεριφορά μέσα στην τάξη ενός μαθητή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία έναντι του 20,7% που συμφωνεί. Επιπλέον, το 84,3% πιστεύει πως η διδασκαλία των μεταναστών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι καλύτερο να γίνεται από ειδικούς εκπαιδευτικούς παρά εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ενώ μόλις το 9,1% διαφωνεί.

Στον παράγοντα, «Ειδική ή Ενταξιακή Εκπαίδευση», το 91,7% συμφωνεί πως οι μετανάστες μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία πρέπει να καταβάλουν αρκετή προσπάθεια ώστε να ολοκληρώσουν τις σχολικές τους εργασίες ενώ

το 6,7% διαφωνεί. Είναι πιθανό οι μετανάστες μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία να εκδηλώσουν προβλήματα συμπεριφοράς στη γενική τάξη σύμφωνα με το 81% ενώ μόνο το 7,4% διαφωνεί απόλυτα. Το 51,2% διαφωνεί στο ότι οι μετανάστες μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία μπορούν να εξυπηρετηθούν (να καλύψουν τις ανάγκες τους) στο πλαίσιο της γενικής τάξης ενώ το 35,6% συμφωνεί. Επίσης, το 54,6% συμφωνεί ότι η αυξημένη ελευθερία μέσα στη γενική τάξη δημιουργεί πάρα πολύ σύγχυση για τους μετανάστες μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία ενώ μόνο το 20,7% είναι αντίθετο. 54% των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα πιστεύει πως η αυξημένη ελευθερία μέσα στη γενική τάξη δημιουργεί πάρα πολύ σύγχυση για τους μετανάστες μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία ενώ μόνο 20,6% δε συμφωνεί με αυτό. Η ενσωμάτωση του μετανάστη μαθητή με αναπηρία στη γενική τάξη δεν θα προωθήσει την κοινωνική ανεξαρτησία του, με αυτή την άποψη διαφωνεί το 67,8% και μόνο το 15,7% συμφωνεί. Στη συνέχεια το 52,1% δεν θεωρεί πως η ενσωμάτωση είναι πιθανό να έχει αρνητική επίπτωση στη συναισθηματική ανάπτυξη των μεταναστών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία ενώ το 48% θεωρεί πως είναι πιθανό. Επιπλέον περίπου οι μισοί από τους ερωτηθέντες (50,3%) υποστηρίζουν πως ο μετανάστης μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία δεν θα είναι κοινωνικά απομονωμένος σε μία γενική τάξη ενώ 30,6% είναι αντίθετοι. Αντίθετα, 69,4% είναι κατά της άποψης ότι η απομόνωση σε μία ειδική τάξη είναι περισσότερο ευεργετική στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του μετανάστη μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία και μόνο το 16,6% είναι υπέρ αυτής.

Τέλος, στο παράγοντα «Υποστήριξη», το 34,7 % δεν θεωρεί πως επαρκές μορφωτικό υλικό είναι διαθέσιμο σε αυτό για τη διδασκαλία των μεταναστών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες έναντι το 8,3% που το θεωρεί επαρκές. Έπειτα, το 52,1% θεωρεί ότι επαρκείς υπηρεσίες υποστήριξης, όπως δάσκαλοι ανάγνωσης, λογοθεραπευτές, δάσκαλοι ειδικευμένοι στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, ειδικοί διαγνώστες, σχολικοί ψυχολόγοι και νοσοκόμες είναι εύκολα διαθέσιμοι ενώ το 35,5 πιστεύει πως κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει. Στη συνέχεια, το 47,9% διαφωνεί απόλυτα στο ότι έχει ικανοποιητικό προϋπολογισμό διαθέσιμο για να λάβει τα υλικά για τον προγραμματισμό και τη διδασκαλία των μεταναστών μαθητών με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία ενώ μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό, 3,3% είναι απόλυτα ικανοποιημένο. Το 53,7% είναι πρόθυμος να παρακολουθήσω επιπρόσθετα μαθήματα για να διευρύνω τη γνώση του σχετικά με την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, ενώ πολύ ελάχιστο ποσοστό, ο,8% δεν επιθυμεί κάτι τέτοιο.

Δημογραφικά Αποτελέσματα

Σχετικά με:

- το φύλο, το 62% του αριθμού των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες και το 38% ήταν άντρες.
- η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνονταν , από 20-30 για το 19,8% , από 31-40 για το 13,2%, από 41-50 για το 43,8%, από 51- 60 για το 23,1%
- η βαθμίδα εκπαίδευσης που έχουν ολοκληρώσει, ΑΕΙ- ΤΕΙ το 55,4%, μεταπτυχιακό το 13,2%, διδακτορικό το 2,5%, επιμορφωτικά προγράμματα σπουδών το 26,4% και κάτι άλλο το 2,5%.
- Διδακτική εμπειρία, από 1-10 χρόνια το 26,4%, από 11-20 χρόνια το 32,2% και από 21 χρόνια και πάνω τοπ 41,3%.
- τον τύπο σχολείου που διδάσκουν, σε γενικό σχολείο το 58,7%,σε ειδικό σχολείο το 30,6%, σε τμήμα ένταξης το 6,6% και σε τάξη υποδοχής το 4,1%.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας όπως ήδη αναφέρθηκε ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, απέναντι στους μετανάστες μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ως προς τον παράγοντα «οφέλη» που σχετίζεται με το αν θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως οι αλλοδαποί μαθητές μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία επωφελούνται από τη διαδικασία της ενσωμάτωσης στη γενική τάξη προέκυψαν θετικές στάσεις καθώς θεωρούν ότι από την ένταξη στην

τυπική τάξη μπορούν να ωφεληθούν οι μαθητές κάτι που επιβεβαιώνεται και από τα δεδομένα της βιβλιογραφίας. Οι Handleman et al(2005), Harrower& Dunlap (2001), Sigman& Ruskin (1999), Γαλάνης (2009) αναφορά στο Κασιδης, Αποστολίδου, Δουφεξή (2015), επικεντρώνονται στη σημασία της αλληλεπίδρασης και στα οφέλη αυτής όχι μόνο για τους μαθητές με αναπηρία αλλά και για τους «τυπικούς» μαθητές (Κασίδης,Αποστολίδου, Δουφεξή, 2015, σ.4).

Ο παράγοντας ικανότητα εκφράστηκε από τις θέσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν θα ήθελαν να έχουν στην τάξη μετανάστη μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία ή αν θεωρούν πως διαθέτουν τα απαραίτητα στοιχεία που απαιτούνται ώστε να διαχειριστούν μια τάξη ενσωμάτωσης. Αυτό που πρόκυψε είναι πως οι μαθητές αυτοί θεωρούνται ως μετρίως αποδεκτοί σε μία γενική τάξη από τους εκπαιδευτικούς. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα δεδομένα της Ελληνικής πραγματικότητας όπως περιγράφεται στην Ελληνική βιβλιογραφία. Το σημείο τομής της διαπολιτισμικής και ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι πως και στις δυο υπάρχουν θεσμοί έξω από τη γενική- κανονική τάξη για την εκπαίδευση των μαθητών αυτών. Η αναφορά γίνεται για τα τμήματα ένταξης και τις τάξεις υποδοχής τα οποία διαμορφώνουν την σημερινή πραγματικότητα της ειδικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το κύριο επιχείρημα υπέρ των ξεχωριστών αυτών τμημάτων συνίσταται στο ότι σε αυτές τις δομές συγκεκριμένα οι μαθητές μπορούν να βοηθηθούν αποτελεσματικότερα (Καραμητόπουλος, 2015, σ.8).

Στον παράγοντα «προσόντα» ανιχνευτήκαν η καλή πνευματική ιδιότητα και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε μετανάστες μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία. Έτσι φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν με μεγάλο ποσοστό πως δεν είναι αυτάρκεις για να διδάξουν σε αυτούς τους μαθητές. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη βιβλιογραφία. Έτσι έρευνες επισημαίνουν ότι είναι επιτακτική αναγκαιότητα η αναβάθμιση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Για να είναι αποτελεσματικοί οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται βαθιά γνώση του αντικειμένου τους, γνώσεις για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα και έναν αριθμό στρατηγικών και πρακτικών ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν αυτή τη διαδικασία (Μπιρμπίλη, 2011, σ.31).

Στον παράγοντα «Ειδική ή Ενταξιακή Εκπαίδευση», η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ της ειδικής εκπαίδευσης , θεωρώντας ότι οι μετανάστες μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία δεν μπορούν να εξυπηρετηθούν και δεν θα έχει ιδιαίτερα οφέλη η παραμονή τους στη γενική τάξη.(Αναφορικά με το 69,4% που είναι κατά της άποψης ότι η απομόνωση σε μία ειδική τάξη είναι περισσότερο ευεργετική στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του μετανάστη μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία και μόνο το 16,6% είναι υπέρ αυτής, θεωρώ πως η χρήση του όρου «απομόνωση» ήταν αυτή που δημιούργησε συναισθηματική φόρτιση στους ερωτώμενους και απάντησαν δίνοντας αυτό το ποσοστό.) Το εύρημα αυτό συμφωνεί με το πόρισμα έρευνας σχετικής με τον παράγοντα «Ειδική ή Ενταξιακή Εκπαίδευση». Έτσι τα αποτελέσματα και αυτής καταδεικνύουν πως η κατηγοριοποίηση κυριαρχεί στη σκέψη των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να θεωρούν πως τα παιδιά που ανήκουν σε συγκεκριμένες κατηγορίες ειδικών αναγκών πρέπει να εκπαιδευτούν στο ειδικό σχολείο και κάποιες άλλες στο γενικό. Στην έρευνα αυτή φαίνεται καθαρά η τάση τους να θεωρούν την εξειδικευμένη εκπαίδευση ανώτερη. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μη γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ισχύουσα νομοθεσία για την ένταξη όπως και ότι δεν έχουν τις δεξιότητες για να εφαρμόσουν την ένταξη (Βασιλείου& Χαριτάκη, 2015, σ.247).

Για τον παράγοντα υποστήριξη. Σχετικά με το ανθρώπινο δυναμικό και τις θεσμοθετημένες υποστηρικτικές δομές, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται μέτρια ικανοποιημένοι. Σχετικά με την επάρκεια σε μορφωτικό υλικό και χρηματοδότηση οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν είναι επαρκείς. Οι εκπαιδευτικοί τέλος δηλώνουν προθυμία για επιμόρφωση. Έτσι βιβλιογραφικά είναι αναγκαίο η πολιτεία να καλλιεργήσει στους νέους πολίτες της την ικανότητα να αναγνωρίζουν ότι οι συμπολίτες τους είναι άνθρωποι με ίσα δικαιώματα και ότι ακόμη και αν ανήκουν σε διαφορετική φυλή, θρησκεία ή φύλο. Η εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με την ετερότητα στην Ελλάδα έχει σύντομη διάρκεια ζωής με συγκεκριμένο και ισχύον νομοθετικό πλαίσιο ενώ έχει διαμορφωθεί η οργανωτική της δομή. Η Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική των τελευταίων ετών χαρακτηρίζεται από έντονες αλλαγές. Αυτό φαίνεται και μέσα από τις συνεχείς μεταρρυθμιστικές προσπάθειες με τις οποίες επιχειρείται η διευθέτηση ζητημάτων με τρόπο που τελικά να επιφέρει αστάθεια και ασυνέχεια στη χάραξη της

εκπαιδευτικής πολιτικής. Συνολικά ωστόσο δεν θα ήταν δίκαιο να υποστηρίζαμε πως η Ελλάδα δεν έκανε πρόοδο στα ζητήματα της διαπολιτισμικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Στον αντίποδα δεν θα ήταν αλήθεια να υποστηριχτεί πως η πρόοδος που σημειώθηκε έλυσε με αποτελεσματικότητα τα ποικίλα προβλήματα που ζητούν λύση στο χώρο αυτό (Καραμητόπουλος, 2015, σ.577)

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Ainscow, M. (1997 a).Οργάνωση των Σχολικών Τάξεων Συνεκπαίδευσης, ό.α. στο Παπαπέτρου Μπελεγράτη, Χ., Υφαντή, Ε. (2013). Συμπεριληπτική Εκπαίδευση Συγκριτική Μελέτη για τις Στάσεις των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε Σχέση με τη Νομοθεσία και τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Δομές της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης τομέας Ειδική Παιδαγωγική και Ψυχολογία. Καμένα Βούρλα, 2013.

Ainscow, M. (2004). Special needs through school improvement: school improvement through special need ό.α. στο Πατσίδου, Μ. (2010). Συνεκπαίδευση Παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες : Στάσεις Εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Anderson C. J. K., Klassen R. M. And George G. K. (2007). Inclusion in Australia. What Teachers Say they Need and What School psychologists can Offer. School Psycology International ό.α. στο Πατσίδου, Μ. (2010). Συνεκπαίδευση Παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες : Στάσεις Εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Βαπορίδη Ι., Κοκαρίδα Δ. & Κρομμύδα Χ. . Απόψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής για την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες σε τυπικές τάξεις. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Μάρτιος 2005.

Βασιλείου, Ε. & Χαριτάκη, Γ. (2015). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Γενικής Τάξης για την ένταξη μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Ανάγκες. 5ο Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών της εκπαίδευσης, 19-21 Ιουνίου 2015, Αθήνα.

Browm, P.I. & Shearer, J. (2004). Challenges For Inclusion Within Quality of Life Model for the 21st Century ό. α. στο Πατσίδου, Μ. (2010). Συνεκπαίδευση Παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες : Στάσεις Εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Γεώργας, Δ., Παπαστυλιανού, Α. (1993) Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα. Ψυχολογικές Διεργασίες Προσαρμογής, Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα. στο Παλαιολόγου Ν. &Γουδήρα Δ. (2009). Αποκλίνουσα συμπεριφορά αλλόφωνων μαθητών: είναι οι μαθητές με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες;.2008-2009.

Cowen, E., Hightower, A. D., Johnson, Sarno, (1989) State leveldisseminationof a programfor early detectionand preventionof schoolmaladjustment, Professional Psychology Research and Practice, Vol. 20, no. 5, pp.309- 314. στο Παλαιολόγου Ν. &Γουδήρα Δ. (2009). Αποκλίνουσα συμπεριφορά αλλόφωνων μαθητών: είναι οι μαθητές με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες;.2008-2009.

Γεωργιάδη Μ., Κουρκούτας, Ηλ. & Καλύβα, Ε. (2007). Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη στο http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1236-1328.pdf (τελευταία ανάκτηση 31/6/2016).

Δόικου- Αυλίδου, Μ. (2006). Ψυχοκοινωνική Στήριξη των Μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Αντιλήψεις Φοιτητών/τριων για το Πόλο του Εκπαιδευτικού,ό.α. στο Πατσίδου, Μ. (2010). Συνεκπαίδευση Παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες : Στάσεις Εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. (2009). Πολυπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή:Συνοπτική Έκθεση: Odense Denmark: European Agency for Development in Special Need Education στο https://www.european-agency.org/sites/default/files/multicultural-diversity-and-special-needs-education_Multicultural-Diversity-EL.pdf (τελευταία ανάκτηση 31/6/2016).

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2011). ΕΝΤΑΞΗ: ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΟ ΣΗΜΕΡΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ; στο http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/7.%20Kefalaio%207-

Eidiki%20kai%20Eniaia%20Ekpaidefsi/7.5.%20A.%20Zoniou-Sideri.pdf (τελευταία ανάκτηση 31/6/2016).

Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). Διδασκαλία και ετερότητα, οι προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Αθήνα: εκδ. Μπατσιούλας

Hatzichristou, C., Hopf, (1992) SchoolPerformance and Adjustment of Greek Remigrant Studentsinthe Schoolsof their Home Country, Applied Psycholinguistics, Vol. 13, no. 3, pp. 279-294. στο Παλαιολόγου Ν. &Γουδήρα Δ. (2009). Αποκλίνουσα συμπεριφορά αλλόφωνων μαθητών: είναι οι μαθητές με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες;.2008-2009.

Hatzichristou, C., Hopf, D. (1993a) Academic and PsychosocialAspectsof Adaptation, School Psychology International, 14, pp. 43-56. στο Παλαιολόγου Ν. &Γουδήρα Δ. (2009). Αποκλίνουσα συμπεριφορά αλλόφωνων μαθητών: είναι οι μαθητές με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες;.2008-2009.
Hatzichristou, Ch., Hopf, (1993b) Schooladaptationof Greek childrenafter remigration, Journal of Cross-Cultural Psychology, Vol. 26, pp. 505-522. στο Παλαιολόγου Ν. &Γουδήρα Δ. (2009). Αποκλίνουσα συμπεριφορά αλλόφωνων μαθητών: είναι οι μαθητές με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες;.2008-2009.

I RED. (2012). Σχέδιο δράσης για την πρόληψη ή/και την καταπολέμηση του ρατσισμού και των διακρίσεων κάθε είδους, την ανάδειξη της σημασίας της διαφορετικότητας και την καταπολέμηση της βίας στα σχολεία. Πρότυπος Συμβουλευτικός Οδηγός – Πρότυπο Υλικό Αναλυτική παρουσίαση προγραμμάτων και δράσεων για τη διαφορετικότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη βία και την Αντιρατσιστική αγωγή στο http://kmaked.pde.sch.gr/site/attachments/article/544/sxedio%20drasis.pdf (τελευταία ανάκτηση 31/6/2016).

Καραμητόπουλος, Θ. (2015). Εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα στην Ελλάδα: μία ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου. 5ο Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών της εκπαίδευσης, 19-21 Ιουνίου 2015, Αθήνα.

Κασίδης, Δ.,Αποστολίδου, Ε., Δουφεξή, Θ. (2015). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. . 5ο Πανελλήνιο συνέδριο επιστημών της εκπαίδευσης, 19-21 Ιουνίου 2015, Αθήνα.

Κίτσου, Γ. (2015). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα με έμφαση στο ενταξιακό πλαίσιο: Παρουσίαση Κριτική και τεκμηριωμένες προτάσεις για σύνδεση τη Θεωρίας με την Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική. Αθήνα, 2015 στο http://georgiakitsoumath.weebly.com/uploads/4/5/6/6/45664067/%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97.pdf (τελευταία ανάκτηση 31/6/2016)

Μπιρμπίλη, Μ.(2011). Σχέδιο Δράσης για την εκπόνηση προγραμμάτων σπουδών & την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο νέο σχολείο. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»- ΕΠΕΚΔΙΒΙΜ 2007-2013 του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) στο http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1528

Νόμος 2817/2000, ΦΕΚΑ'78/14.03.2000 «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις»

Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ Α’ 199/2.10.2008. «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

Νόμος 4074/2012, ΦΕΚ Α’ 88/ 10.4.2012. «Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες»

Νόμος 4186/2013, ΦΕΚ Α’ 193-2013 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις»

Νόμος 2217/2014. ΦΕΚ 2217/2014 «Ρύθμιση θεμάτων πρόσληψης αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών στις δομές της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Νόμος 4074/2012 (ΦΕΚ Α΄ 88/11.4.2012) «Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες»

Norwich B. (2000). Inclusion Education: From Concepts, Values and Critique to Practice ό.α. στο Πατσίδου, Μ. (2010). Συνεκπαίδευση Παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες : Στάσεις Εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

OECD. (2007). Groups at risk: The special case of migrants and minorities. In OECD, no more failures: ten steps to equity education. Paris : organization for economic cooperation and development στο Γονιδάς, Σ. (2014). Έλληνες και αλλοδαποί μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικες ανάγκες στο ίδιο ίδιο σχολείο επαγγελματικής κατάρτισης.Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών.Θεσσαλονίκη , 2014, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, τμήμα μεταπτυχιακών σπουδών.

ΟΗΕ. (2006). Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες στο http://www.esaea.gr/legal-framework/symbasn-ohe/547-symbasi-oie-gia-ta-dikaiomata-ton-atomon-me-anapiria (τελευταία ανάκτηση 28/5/2016)

Παλαιολόγου, Ν.& Ευαγγέλου Ο. (2003). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις . εκδ. Άτροπος.

Παλαιολόγου, Ν. & Γουδήρας Δ. (2008-2009). Αποκλίνουσα συμπεριφορά αλλόφωνων μαθητών: είναι οι μαθητές με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες; στο http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodrasi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%91%CF%80%CE%BF%CE%BA%CE%BB%CE%AF%CE%BD%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B1%20%CF%83%CF%85%CE%BC%CF%80-%CF%81%CE%AC%20%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CF%8C%CF%86%CF%89%CE%BD%CF%89%CE%BD.pdf

Πανταζής, Β. & Χαλιός Η. (2012). «Αλλοδαποί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών» .Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης

Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012 ISSN 1790-8574 1

Παντελιάδου, Σ. & Λαμπροπούλου, Β.(2000). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα. Κριτική Θεωρηση. στο http://www.dyslexia-goneis.gr/view.asp?ItemID=109&ns=1&mcid=9&cid=23&scid=16

(τελευταία ανάκτηση 31/6/2016).

Πατσίδου,Μ. (2010), Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) στο http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/19218#page/218/mode/2up (τελευταία ανάκτηση 31/6/2016).

Παπάνης, Ε. Γιαβρίμης, Π. & Βίκη, Α. (2007). Καινοτόμες προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή. Αθήνα.: εκδόσεις Σιδερής

Παπάνης, Ε. Γιαβρίμης, Π. & Βίκη, Α. (2011). Έρευνα και εκπαιδευτική πράξη στην ειδική αγωγή. Θεσσαλονίκη: εκδ.Κυριακίδης

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

Σούλης, Σ-Γ.(2006). Παιδαγωγική της ένταξης: Από το «σχολείο διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους», Τόμος Α, Αθήνα: Τυπωθήτω- Δάρδανος

Συμβούλιο της Ευρώπης. (2006- 2015). Σχέδιο Δράσης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Προώθηση των Δικαιωμάτων και της Πλήρους Συμμετοχής των Ατόμων με Αναπηρία στην Κοινωνία: Βελτιώνοντας την Ποιότητα της Ζωής των Ατόμων με Αναπηρία στην Ευρώπη : 2006- 2015.

Χατζηχρήστου, Χ. (1995) Μαθητές με Ιδιαίτερες Ανάγκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Ο.Μ.Ε.Ρ., τ. 1, Ελληνικά Γράμματα. στο Παλαιολόγου Ν. &Γουδήρα Δ. (2009). Αποκλίνουσα συμπεριφορά αλλόφωνων μαθητών: είναι οι μαθητές με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες;.2008-2009.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Zoniou- Sideri, A. & Vlaxou, A. (2006). Greek teachers' belief system aboyt disability and inclusive education. International journal of inclusive education, 10(4/5), 379-394 at https://www.researchgate.net/publication/236159187_13_Zoniou-Sideri_A_Vlachou_A_2006_Greek_teachers'_belief_systems_about_disability_and_inclusive_education_International_Journal_of_Inclusive_Education_1045_379-394 (last accessed 31/6/2016).

UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework For Action on Special Needs Education at the World Conference on Special Needs Education. Paper Presented at the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Unesco).

Strully, J. L. & Strully, C. (1996). Friendships as an Educational Goal, What We Have Learned and Where We are Headed at Anderson, D. (2012). Toward a Theology of Special Education: Integrating Faith and Practice , στο https://books.google.gr/books?id=slKm8GCI3E8C&pg=PA255&lpg=PA255&dq=Strully,+J.+L.+%26+Strully,+C.+(1996).+Friendships+as+an+Educational+Goal,+What+We+Have+Learned+and+Where+We+are+Headed,&source=bl&ots=NoB8ngasH9&sig=IlosDwdoP2QaUT411ZzQ98RaR2c&hl=el&sa=X&ved=0ahUKEwiu7u7dz8rMAhWMLMAKHTlACeoQ6AEIGzAA#v=onepage&q=Strully%2C%20J.%20L.%20%26%20Strully%2C%20C.%20(1996).%20Friendships%20as%20an%20Educational%20Goal%2C%20What%20We%20Have%20Learned%20and%20Where%20We%20are%20Headed%2C&f=false(last accessed 31/6/2016).

Karly 1. Sokolowski(1998). Teacher Attitudes Toward Students with Disabilities in their Classroom. Master's Thesi. Submitted to the Faculty Of the School Psychology Program. College of Liberal Arts. ROCHESTER INSTITUTE OF TECHNOLOGY at http://scholarworks.rit.edu/theses/1380/ (last accessed at 31/6/2016).

Παράρτημα Ι

Ερωτηματολόγιο

«Διαφορετικότητα στη Εκπαίδευση. Μετανάστες Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Αναπηρία.»

Μέρος 1ο

Οι Στάσεις των Εκπαιδευτικών

1. Οι μετανάστες μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία πρέπει να καταβάλουν αρκετή προσπάθεια ώστε να ολοκληρώσουν τις σχολικές τους εργασίες.								
Διαφωνώ	-3	-2	-1	0	1	2	3	Συμφωνώ
2. Η ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στις γενικές τάξεις προϋποθέτει την επανεκπαίδευση των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής.								
Διαφωνώ	-3	-2	-1	0	1	2	3	Συμφωνώ
3. Η ένταξη προσφέρεται μέσα από μεικτές ομάδες αλληλεπίδρασης οι οποίες θα προάγουν την κατανόηση και την αποδοχή των διαφορών ανάμεσα στους μαθητές.								
Διαφωνώ	-3	-2	-1	0	1	2	3	Συμφωνώ
4. Είναι πιθανό οι μετανάστες μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία να εκδηλώσουν προβλήματα συμπεριφοράς στη γενική τάξη.								
Διαφωνώ	-3	-2	-1	0	1	2	3	Συμφωνώ
5. Οι μετανάστες μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία μπορούν να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες τους στο πλαίσιο της γενικής τάξης								
Διαφωνώ	-3	-2	-1	0	1	2	3	Συμφωνώ
6. Η επιπλέον προσοχή που έχουν ανάγκη οι μετανάστες μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία μπορεί να δημιουργήσει πρόβλημα στους υπόλοιπους μαθητές.								

Διαφωνώ	-3	-2	-1	0	1	2	3	Συμφωνώ
7. Η ύπαρξη των μεταναστών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία σε μία γενική τάξη είναι μια πρόκληση που ενθαρρύνει την σχολική τους εξέλιξη.								
Διαφωνώ	-3	-2	-1	0	1	2	3	Συμφωνώ
8. Η ένταξη των μεταναστών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία απαιτεί σημαντικές αλλαγές στο πρόγραμμα που ακολουθείται μέσα στη γενική τάξη.								
Διαφωνώ	-3	-2	-1	0	1	2	3	Συμφωνώ
9. Η αυξημένη ελευθερία μέσα στη γενική τάξη δημιουργεί πάρα πολύ σύγχυση για τους μετανάστες μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία								
Διαφωνώ	-3	-2	-1	0	1	2	3	Συμφωνώ
10. Οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης έχουν τη ικανότητα που χρειάζεται ώστε να εργαστούν με τους μετανάστες μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία.								
Διαφωνώ	-3	-2	-1	0	1	2	3	Συμφωνώ
11. Η παρουσία των μεταναστών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία προάγει τη διαφορετικότητα μέσα στη γενική τάξη.								
Διαφωνώ	-3	-2	-1	0	1	2	3	Συμφωνώ
12. Η συμπεριφορά των μεταναστών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία θα αποτελέσει κακό παράδειγμα για τους μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες.								
Διαφωνώ	-3	-2	-1	0	1	2	3	Συμφωνώ
13. Ο μετανάστης μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία πιθανότατα θα αναπτύξει ακαδημαϊκές δεξιότητες πιο γρήγορα σε μια γενική τάξη από ότι σε μια ειδική τάξη.								
Διαφωνώ	-3	-2	-1	0	1	2	3	Συμφωνώ
14. Η ένταξη του μετανάστη μαθητή με αναπηρία στη γενική τάξη δεν θα προωθήσει την κοινωνική ανεξαρτησία του.								
Διαφωνώ	-3	-2	-1	0	1	2	3	Συμφωνώ

15. Είναι πιο δύσκολο να διδάξεις σε μία γενική τάξη που υπάρχει μετανάστης μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία παρά σε μία που δεν υπάρχει.								
Διαφωνώ	-3	-2	-1	0	1	2	3	Συμφωνώ
16. Οι μετανάστες μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία δεν μονοπωλούν το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης.								
Διαφωνώ	-3	-2	-1	0	1	2	3	Συμφωνώ
17. Η ένταξη του μετανάστη μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία μπορεί να είναι ωφέλιμη για τον μαθητή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία.								
Διαφωνώ	-3	-2	-1	0	1	2	3	Συμφωνώ
18. Οι μετανάστες μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία είναι πιθανό να προκαλέσουν σύγχυση στη γενική τάξη.								
Διαφωνώ	-3	-2	-1	0	1	2	3	Συμφωνώ
19. Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης είναι επαρκής για να διδάξουν σε μετανάστες μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία.								
Διαφωνώ	-3	-2	-1	0	1	2	3	Συμφωνώ
20. Η ένταξη είναι πιθανό να έχει αρνητική επίπτωση στη συναισθηματική ανάπτυξη των μεταναστών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία.								
Διαφωνώ	-3	-2	-1	0	1	2	3	Συμφωνώ
21. Στους μετανάστες μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία πρέπει να δίνεται η δυνατότητα να λειτουργούν μέσα στη γενική τάξη όταν αυτό είναι εφικτό.								
Διαφωνώ	-3	-2	-1	0	1	2	3	Συμφωνώ
22. Η συμπεριφορά του μετανάστη μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία μέσα στην τάξη, γενικά δεν απαιτεί μεγαλύτερη υπομονή από την πλευρά του δασκάλου απ' ότι η συμπεριφορά μέσα στην τάξη ενός μαθητή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία.								
Διαφωνώ	-3	-2	-1	0	1	2	3	Συμφωνώ
23. Η διδασκαλία των μεταναστών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι								

καλύτερο να γίνεται από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς παρά εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.								
Διαφωνώ	-3	-2	-1	0	1	2	3	Συμφωνώ
24. Η απομόνωση σε μία ειδική τάξη είναι περισσότερο ευεργετική στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του μετανάστη μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία.								
Διαφωνώ	-3	-2	-1	0	1	2	3	Συμφωνώ
25. Ο μετανάστης μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία δεν θα είναι κοινωνικά απομονωμένος σε μία γενική τάξη.								
Διαφωνώ	-3	-2	-1	0	1	2	3	Συμφωνώ
26. Θεωρώ ότι επαρκές μορφωτικό υλικό είναι διαθέσιμο σε μένα για τη διδασκαλία των μεταναστών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες.								
Διαφωνώ	-3	-2	-1	0	1	2	3	Συμφωνώ
27. Θεωρώ ότι μπορώ να έχω πρόσβαση σε εκπαιδευτικές δομές και διεπιστημονικό προσωπικό όπως ,κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, παιδοψυχίατροι, δάσκαλοι ειδικευμένοι στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, νοσηλευτές.								
Διαφωνώ	-3	-2	-1	0	1	2	3	Συμφωνώ
28. Θεωρώ ότι έχω ικανοποιητικό προϋπολογισμό διαθέσιμο για να λάβω τα υλικά για τον προγραμματισμό και τη διδασκαλία των μεταναστών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία.								
Διαφωνώ	-3	-2	-1	0	1	2	3	Συμφωνώ
29. Είμαι πρόθυμος/η να παρακολουθήσω επιπρόσθετα μαθήματα για να διευρύνω τη γνώση μου σχετικά με την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία								
Διαφωνώ	-3	-2	-1	0	1	2	3	Συμφωνώ

Μέρος 2ο

Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

Ηλικία: 20-30☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51 και πάνω ☐

Βαθμίδα εκπαίδευσης που έχω ολοκληρώσει:

ΑΕΙ- ΤΕΙ ☐

Μεταπτυχιακό ☐

Διδακτορικό ☐

Επιμορφωτικά Προγράμματα Σπουδών ☐

Άλλο_____

Διδακτική Εμπειρία: 1-10 χρόνια ☐ 11-20 χρόνια ☐ 21 και πάνω χρόνια ☐

Τύπος σχολείου που διδάσκω: Γενικό Σχολείο ☐ Ειδικό Σχολείο ☐

Τμήμα Ένταξης ☐ Τάξη Υποδοχής ☐

Σας ευχαριστώ για την συμμετοχή σας στη έρευνα!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Πίνακες

Frequency Table

Q1SPVIN

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	1,7	1,7	1,7
	2	2	1,7	1,7	3,3
	3	4	3,3	3,3	6,6
	4	2	1,7	1,7	8,3
	5	9	7,4	7,4	15,7
	6	32	26,4	26,4	42,1
	7	70	57,9	57,9	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Q2ABLE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	1,7	1,7	1,7
	2	3	2,5	2,5	4,1
	4	10	8,3	8,3	12,4
	5	16	13,2	13,2	25,6
	6	22	18,2	18,2	43,8

	7	68	56,2	56,2	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Q3BENEF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,8	,8	,8
	2	1	,8	,8	1,7
	3	2	1,7	1,7	3,3
	4	3	2,5	2,5	5,8
	5	10	8,3	8,3	14,0
	6	38	31,4	31,4	45,5
	7	66	54,5	54,5	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Q4SPVIN

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,8	,8	,8
	2	3	2,5	2,5	3,3
	3	5	4,1	4,1	7,4
	4	14	11,6	11,6	19,0
	5	20	16,5	16,5	35,5

	6	41	33,9	33,9	69,4
	7	37	30,6	30,6	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Q5SPVIN

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	15	12,4	12,4	12,4
	2	29	24,0	24,0	36,4
	3	18	14,9	14,9	51,2
	4	16	13,2	13,2	64,5
	5	27	22,3	22,3	86,8
	6	10	8,3	8,3	95,0
	7	6	5,0	5,0	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Q6MANAG

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	9	7,4	7,4	7,4
	2	12	9,9	9,9	17,4
	3	8	6,6	6,6	24,0
	4	20	16,5	16,5	40,5

	5	25	20,7	20,7	61,2
	6	26	21,5	21,5	82,6
	7	21	17,4	17,4	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Q7BENEF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	9	7,4	7,4	7,4
	2	5	4,1	4,1	11,6
	3	3	2,5	2,5	14,0
	4	20	16,5	16,5	30,6
	5	28	23,1	23,1	53,7
	6	35	28,9	28,9	82,6
	7	21	17,4	17,4	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Q8MANAG

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	2,5	2,5	2,5
	2	6	5,0	5,0	7,4
	3	8	6,6	6,6	14,0

	4	8	6,6	6,6	20,7
	5	29	24,0	24,0	44,6
	6	23	19,0	19,0	63,6
	7	44	36,4	36,4	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Q9SPVIN

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	3,3	3,3	3,3
	2	12	9,9	9,9	13,2
	3	9	7,4	7,4	20,7
	4	30	24,8	24,8	45,5
	5	19	15,7	15,7	61,2
	6	18	14,9	14,9	76,0
	7	29	24,0	24,0	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Q10ABLE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	32	26,4	26,4	26,4
	2	22	18,2	18,2	44,6

	3	13	10,7	10,7	55,4
	4	12	9,9	9,9	65,3
	5	22	18,2	18,2	83,5
	6	13	10,7	10,7	94,2
	7	7	5,8	5,8	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Q11BENEF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	5,0	5,0	5,0
	2	7	5,8	5,8	10,7
	3	2	1,7	1,7	12,4
	4	12	9,9	9,9	22,3
	5	18	14,9	14,9	37,2
	6	34	28,1	28,1	65,3
	7	42	34,7	34,7	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Q12SPVIN

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	52	43,0	43,0	43,0

	2	24	19,8	19,8	62,8
	3	16	13,2	13,2	76,0
	4	16	13,2	13,2	89,3
	5	5	4,1	4,1	93,4
	6	4	3,3	3,3	96,7
	7	4	3,3	3,3	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Q13BENEF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	20	16,5	16,5	16,5
	2	9	7,4	7,4	24,0
	3	18	14,9	14,9	38,8
	4	26	21,5	21,5	60,3
	5	28	23,1	23,1	83,5
	6	15	12,4	12,4	95,9
	7	5	4,1	4,1	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Q14SPVIN

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	29	24,0	24,0	24,0
	2	31	25,6	25,6	49,6
	3	22	18,2	18,2	67,8
	4	20	16,5	16,5	84,3
	5	5	4,1	4,1	88,4
	6	8	6,6	6,6	95,0
	7	6	5,0	5,0	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Q15ABLE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	7	5,8	5,8	5,8
	2	1	,8	,8	6,6
	3	2	1,7	1,7	8,3
	4	9	7,4	7,4	15,7
	5	11	9,1	9,1	24,8
	6	24	19,8	19,8	44,6
	7	67	55,4	55,4	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Q16MANAG

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	16	13,2	13,2	13,2
	2	17	14,0	14,0	27,3
	3	17	14,0	14,0	41,3
	4	14	11,6	11,6	52,9
	5	18	14,9	14,9	67,8
	6	20	16,5	16,5	84,3
	7	19	15,7	15,7	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Q17BENEF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	3,3	3,3	3,3
	2	2	1,7	1,7	5,0
	3	5	4,1	4,1	9,1
	4	19	15,7	15,7	24,8
	5	32	26,4	26,4	51,2
	6	26	21,5	21,5	72,7
	7	33	27,3	27,3	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Q18MANAG

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5	4,1	4,1	4,1
	2	10	8,3	8,3	12,4
	3	5	4,1	4,1	16,5
	4	15	12,4	12,4	28,9
	5	32	26,4	26,4	55,4
	6	33	27,3	27,3	82,6
	7	21	17,4	17,4	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Q19ABLE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	43	35,5	35,5	35,5
	2	25	20,7	20,7	56,2
	3	15	12,4	12,4	68,6
	4	15	12,4	12,4	81,0
	5	8	6,6	6,6	87,6
	6	7	5,8	5,8	93,4
	7	8	6,6	6,6	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Q20SPVIN

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	21	17,4	17,4	17,4
	2	22	18,2	18,2	35,5
	3	20	16,5	16,5	52,1
	4	19	15,7	15,7	67,8
	5	14	11,6	11,6	79,3
	6	18	14,9	14,9	94,2
	7	7	5,8	5,8	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Q21BENEF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	2,5	2,5	2,5
	3	2	1,7	1,7	4,1
	4	4	3,3	3,3	7,4
	5	16	13,2	13,2	20,7
	6	34	28,1	28,1	48,8
	7	62	51,2	51,2	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Q22ABLE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	45	37,2	37,2	37,2
	2	30	24,8	24,8	62,0
	3	15	12,4	12,4	74,4
	4	6	5,0	5,0	79,3
	5	6	5,0	5,0	84,3
	6	10	8,3	8,3	92,6
	7	9	7,4	7,4	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Q23ABLE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	2,5	2,5	2,5
	2	7	5,8	5,8	8,3
	3	1	,8	,8	9,1
	4	8	6,6	6,6	15,7
	5	4	3,3	3,3	19,0
	6	21	17,4	17,4	36,4
	7	77	63,6	63,6	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Q24ABLE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	35	28,9	28,9	28,9
	2	34	28,1	28,1	57,0
	3	15	12,4	12,4	69,4
	4	17	14,0	14,0	83,5
	5	2	1,7	1,7	85,1
	6	7	5,8	5,8	90,9
	7	11	9,1	9,1	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Q25SPVIN

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	11	9,1	9,1	9,1
	2	15	12,4	12,4	21,5
	3	11	9,1	9,1	30,6
	4	23	19,0	19,0	49,6
	5	20	16,5	16,5	66,1
	6	28	23,1	23,1	89,3
	7	13	10,7	10,7	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Q26SPRT

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	42	34,7	34,7	34,7
	2	17	14,0	14,0	48,8
	3	17	14,0	14,0	62,8
	4	11	9,1	9,1	71,9
	5	12	9,9	9,9	81,8
	6	12	9,9	9,9	91,7
	7	10	8,3	8,3	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Q27SPRT

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	20	16,5	16,5	16,5
	2	11	9,1	9,1	25,6
	3	12	9,9	9,9	35,5
	4	15	12,4	12,4	47,9
	5	20	16,5	16,5	64,5
	6	25	20,7	20,7	85,1
	7	18	14,9	14,9	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Q28SPRT

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	58	47,9	47,9	47,9
	2	26	21,5	21,5	69,4
	3	7	5,8	5,8	75,2
	4	9	7,4	7,4	82,6
	5	8	6,6	6,6	89,3
	6	9	7,4	7,4	96,7
	7	4	3,3	3,3	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Q29SPRT

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	5,0	5,0	5,0
	2	2	1,7	1,7	6,6
	3	1	,8	,8	7,4
	4	10	8,3	8,3	15,7
	5	11	9,1	9,1	24,8
	6	26	21,5	21,5	46,3
	7	65	53,7	53,7	100,0

	Total	121	100,0	100,0	

GENDER

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	46	38,0	38,0	38,0
	2	74	61,2	61,2	99,2
	3	1	,8	,8	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

AGE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	24	19,8	19,8	19,8
	2	16	13,2	13,2	33,1
	3	53	43,8	43,8	76,9
	4	28	23,1	23,1	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

DEGREE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	67	55,4	55,4	55,4
	2	16	13,2	13,2	68,6

	3	3	2,5	2,5	71,1
	4	32	26,4	26,4	97,5
	5	3	2,5	2,5	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

EXP

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	32	26,4	26,4	26,4
	2	39	32,2	32,2	58,7
	3	50	41,3	41,3	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

SCHOOL

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	71	58,7	58,7	58,7
	2	37	30,6	30,6	89,3
	3	8	6,6	6,6	95,9
	4	4	3,3	3,3	99,2
	5	1	,8	,8	100,0
	Total	121	100,0	100,0	