



«Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για την αρτιότερη υποστήριξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο δημοτικό σχολείο».

---

*Πτυχιακή εργασία της Παπαδοπούλου Βασιλικής Μαρία.*

Πανεπιστήμιο Δυτική Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.

1/6/2022

---

## Φύλλο εξέτασης

Επόπτης: Μαυροπαλιάς Τρύφων, Καθηγητής

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

Δεύτερος Βαθμολογητής:

Καθηγητής :

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

Γενικός Βαθμός: \_\_\_\_\_

## Πίνακας περιεχομένων

Φύλλο εξέτασης.....	1
Περίληψη.....	3
Abstract.....	4
Εισαγωγή.....	5
1 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Θεωρητικό Μέρος.....	5
2ο Κεφάλαιο: Ερευνητικό μέρος.....	32
3ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα.....	36
4ο Κεφάλαιο: Συζήτηση.....	50
5ο Κεφάλαιο: Βιβλιογραφία.....	55
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	61

## Περίληψη.

Η παρούσα εργασία αφορά την διερεύνηση των βασικών αναγκών που πρέπει να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί με στόχο την αρτιότερη υποστήριξη και ένταξη των μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο πλαίσιο του σχολείου. Η εργασία εκπονήθηκε από τη φοιτήτρια Παπαδοπούλου Βασιλική-Μαρία με την βοήθεια του κ. Τρύφωνα Μαυροπαλιά. Το πρώτο μέρος αφορά την θεωρητική τεκμηρίωση και την αποσαφήνιση βασικών όρων που αφορούν την ομαλή ένταξη των μαθητών με

Επιπρόσθετα το επόμενο μέρος της εργασίας αφορά το ερευνητικό μέρος όπου πραγματοποιήθηκε μια έρευνα, τα αποτελέσματα της οποίας αναλύονται στη συνέχεια. Το δείγμα αποτελούν 46 εκπαιδευτικοί του Νομού Κοζάνης. Διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια τα οποία συμπληρώθηκαν ανώνυμα και έπειτα αναλύθηκαν με SPSS. Στο τελευταίο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας τα οποία αναλύονται και συνδυάζονται με τη βιβλιογραφία με στόχο να εξετασθεί το πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν οι απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών με άλλες έρευνες που έχουν γίνει.

**Λέξεις- κλειδιά :** Ομαλή ένταξη, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Παράλληλη Στήριξη, Μαθησιακές Δυσκολίες, ΔΕΠΥ.

## Abstract

This paper concerns the investigation of the basic needs that teachers should possess in order to better support and integrate students with Special Educational Needs within the school. The work was carried out by the student Papadopoulou Vasiliki-Maria with the help of Mr. TryfonAs Mavropalias. The first part concerns the theoretical documentation and the clarification of basic terms concerning the smooth integration of students with SEN.

In addition, the next part of the paper concerns the research part where a survey was carried out, the results of which are analyzed below. The sample consists of 46 teachers of the Prefecture of Kozani. Questionnaires were distributed which were filled in anonymously and then analyzed with SPSS. The last part presents the results of the survey which are analyzed and combined with the literature in order to examine how much the views of the teachers interviewed agree or disagree with other surveys that have been done.

**Keywords:** Smooth integration, Special Educational Needs, Parallel Support, Learning Difficulties, ADHD.

## Εισαγωγή

### 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Θεωρητικό Μέρος

Η υποστήριξη μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ε.Ε.Α.) στο γενικό σχολείο σχετίζεται με σημαντικούς ηθικούς, εκπαιδευτικούς και νομικούς λόγους (Evans, Townsend, Duchnowski, & Hocutt, 1996. UNESCO, 1994) και για αυτό αποτελεί μια από τις πλέον δυναμικές τάσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής σε πολλές χώρες του κόσμου (Forlin, 2001. Vislie, 2003). Η εφαρμογή προγραμμάτων υποστήριξης ατόμων με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο αποτελεί, αναμφισβήτητα, μια σημαντική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, διότι, όπως έχουν δείξει σχετικές έρευνες σε διάφορες χώρες (π.χ. Ford, Pugach, & Otis-Wilborn, 2001.(α) οι βασικές – προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών δεν τους προσφέρουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, τις διδακτικές τροποποιήσεις και τις μεθοδολογικές προσαρμογές που απαιτούνται, προκειμένου να διδάξουν με αποτελεσματικό τρόπο παιδιά διαφορετικών ικανοτήτων και μάλιστα παιδιά με Ε.Ε.Α., (β) οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε ζητήματα όπως η φύση των Ε.Ε.Α., οι προτεραιότητες της καθημερινής διδασκαλίας και οι επιστημονικές και επαγγελματικές υποχρεώσεις τους, συχνά προστίθενται ως εμπόδια στην προσπάθεια υποστήριξης παιδιών με Ε.Ε.Α. μέσα στη γενική τάξη, αφού οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση της άποψης ότι η υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων ξεπερνά τα όρια του ρόλου τους (Eckert & Arbolino, 2005. Gately & Hammer, 2005).

## *1.Ορισμός της ένταξης.*

### 1.1 Ενσωμάτωση, ένταξη, συνεκπαίδευση.

Οι όροι **ενσωμάτωση**, **ένταξη** και **συνεκπαίδευση** χαρακτηρίζονται πολλές φορές στην ελληνική βιβλιογραφία ως ταυτόσημοι. Αν και εκ πρώτης όψεως φαίνεται να έχουν κοινά στοιχεία, στην πραγματικότητα οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται ποικιλοτρόπως αντιπροσωπεύοντας διαφορετικά θεωρητικά σχήματα. (Σούλης, 2008, 47.). Για να γίνει κατανοητή η διαφορά ανάμεσα στις τρεις έννοιες θα πρέπει να εξετασθούν οι τρεις όροι ξεχωριστά και έπειτα να αναζητηθούν τα κοινά και μη κοινά σημεία τους.

Αρχικά ο ορισμός της ενσωμάτωσης εμφανίζεται με ποικίλους τρόπους στα λεξικά. Σύμφωνα με το λεξικό του ιδρύματος Τριανταφυλλίδη (2007, 473) για παράδειγμα, η ενσωμάτωση ορίζεται ως «η τοποθέτηση ενός πράγματος σε άλλα, ώστε να αποτελεί κάτι ενιαίο με αυτά και να χάνει την αυτοτέλεια του». Ένας άλλος ορισμός υποστηρίζει πως «κατά τη διαδικασία της ενσωμάτωσης τα χαρακτηριστικά του ατόμου εξαφανίζονται, έχοντας αφομοιωθεί πλήρως από τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου συνόλου στο οποίο εντάσσεται το άτομο. Κατά τη διαδικασία αυτή δηλαδή, το άτομο αλληλοεπιδρά με τα υπόλοιπα μέλη του συνόλου, εξομοιώνεται με αυτά και γίνεται οργανικό μέλος της ομάδας, χωρίς όμως να διατηρεί τα αρχικά δικά του χαρακτηριστικά» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Ο όρος *ενσωμάτωση* επομένως, «υπονοεί μια υπεροχή του συνόλου- στην προκειμένη περίπτωση το σύνολο αποτελούν τα «ωγή», τα «φυσιολογικά» άτομα, απέναντι στην προς ενσωμάτωση «υποδεέστερη» μονάδα – το άτομο δηλαδή με ειδικές ανάγκες» (Σούλης, 2002, 46).

Αντίθετα, ο όρος ένταξη (*integration*) δεν έχει την έννοια της αφομοίωσης. Στη ξένη βιβλιογραφία συναντάμε την «ένταξη» με τον όρο «*integration*», ο οποίος προέρχεται από το λατινικό ρήμα *integrare*, που σημαίνει ολοκληρώνω, ακεραιοποιώ. (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998, 125). Συνεπώς ο όρος «ένταξη» δηλώνει απλά, «τη συστηματική τοποθέτηση τινός μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκείμενου ως αυτοτελούς, ακεραίου μέρους ενός ευρύτερου συνόλου». Ο όρος αυτός αναφέρεται στην ενσωμάτωση των ανάπηρων άτομο στο σύνολο των μη αναπήρων αλλά και το αντίθετο. (Σούλης, 2002).

Ένας άλλος ορισμός ορίζει την ένταξη ως: «η απλή εγγραφή και κανονική φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη του συνηθισμένου δημοτικού σχολείου, χωρίς όμως να είναι ικανοί οι μαθητές αυτοί να συμμετέχουν πλήρως στις δραστηριότητές της (Κόμπος, 1992, 15-18). Αντίθετα, η ενσωμάτωση ορίζεται «ως η πλήρης εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα σε μια συνηθισμένη τάξη των συνομηλίκων τους». (Κόμπος, 1992, 15-18). Στην περίπτωση αυτή, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες συμμετέχουν σε όλες της δραστηριότητες και δημιουργούν τέτοιες σχέσεις με τους συμμαθητές τους, ώστε να μπορεί να αναπτύσσεται κάποιο είδος αλληλεπίδρασης ανάμεσα σ'αυτούς και στους άλλους. Σε ένα παρόμοιο ορισμό διατυπώνεται πως «βασική προϋπόθεση της ενσωμάτωσης είναι η ένταξη και σημαίνει τη συμμετοχή στην παραγωγική διαδικασία και στις κοινωνικοπολιτισμικές δραστηριότητες της κοινότητας με απώτερο σκοπό να καταστούν , στο βαθμό των δυνατοτήτων τους, οικονομικά αυτοδύναμα και κοινωνικά αυτόνομα μέλη της κοινωνίας» (Χρηστάκης, 1985, 19). Με την ενσωμάτωση, δηλαδή, «κάθε άτομο, το οποίο ζει σε μια ομάδα, επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτήν με τις διαδικασίες της αλληλεπίδρασης και βιώνει τον εαυτό του παράλληλα με τα άλλα μέλη της ομάδας. Δεν πρόκειται επομένως, για προσαρμογή και αφομοίωση του ατόμου από το σύνολο, αλλά για διαδικασίες κοινωνικοποίησης μέσω της αλληλεπίδρασης.» (Κυπριωτάκης, 2001, 18-19).

Επομένως παρατηρούμε ότι στην ελληνική γλώσσα και πιο συγκεκριμένα οι συγγραφείς δεν έχουν δώσει σαφή απάντηση για το αν αυτές οι δυο έννοιες είναι ταυτόσημες ή αντίστροφες.. Η ίδια, φυσικά, σύγχυση υπάρχει και στην εκπαιδευτική κοινότητα. Σύμφωνα με μία έρευνα που αφορούσε εκπαιδευτικούς της Κύπρου σχετικά με την αποσαφήνιση των δυο αυτών όρων, έδειξε ότι οι 110 από τους 120 εκπαιδευτικούς που απάντησαν δεν παρατηρούσαν καμία απολύτως διαφορά ανάμεσα στους δυο όρους, ενώ οι υπόλοιποι 10 επισήμαιναν ελάχιστες διαφορές (Κόμπος, 1992).

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, προκύπτουν μερικά συμπεράσματα αναφορικά με τους ορισμούς της ένταξης και της ενταξιακής εκπαίδευσης. Αρχικά στόχος της ένταξης είναι να ενισχύσει τη συμμετοχή όλων των μαθητών και να ελαττώσει τον περιορισμό τους από την κοινωνία, τα αναλυτικά προγράμματα και γενικότερα από τη κοινοτική δραστηριότητα του σχολείου.



Επιπλέον επικεντρώνεται στην ανάπτυξη και τη διαμόρφωση κατάλληλων εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών, με στόχο το σχολείο να ικανοποιήσει τις ανάγκες όλων των μαθητών που δύναται να παρουσιάσουν κάποιες δυσκολίες κατά τη φοίτηση τους στο σχολείο και όχι μόνο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα θα πρέπει να προσφέρει ευκαιρίες ανάλογες με τις δυνατότητες τους. Τέλος, η ένταξη δεν στηρίζεται στις προκαταλήψεις που αφορούν τις περιορισμένες ικανότητες του παιδιού και επικεντρώνεται σε αυτά που μπορεί να κάνει, όπως και να βοηθά τα παιδιά να συμμετέχουν και να αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις.

## 1.2 Μοντέλα ένταξης.

Η εφαρμογή της ένταξης στη πράξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το μοντέλο ένταξης που υιοθετεί το σχολείο. Το σχολείο δηλαδή θα ορίσει το αν και κατά πόσο μπορούν να συνυπάρξουν παιδιά χωρίς αλλά και με ειδικές ανάγκες μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Τα μοντέλα ένταξης μπορούμε να τα κατηγοριοποιήσουμε με βάση: α) τον εκπαιδευτικό που είναι υπεύθυνος για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Πολυχρονοπούλου, 2003) και β) το ποσοστό του χρόνου που φοιτούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τους τάξη.

Σύμφωνα με τα παραπάνω έχουμε:

✚ *Συνύπαρξη του ειδικού σχολείου και του σχολείου γενικής εκπαίδευσης.* Αυτή μορφή ένταξης, έχει να κάνει με το γεγονός, ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκονται κατά κύριο λόγο στην τάξη του ειδικού σχολείου. Ωστόσο τους δίνεται η δυνατότητα να συνυπάρξουν με τους μαθητές της γενικής τάξης κατά τη διάρκεια της συνεκπαίδευσης σε μαθήματα που αφορούν την αισθητική και ψυχοκινητική αγωγή. Επιπρόσθετα μπορούν να συμμετέχουν και στη διδασκαλία συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου το οποίο θα αποφασίσει ο εκπαιδευτικός του ειδικού σχολείου ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες του εκάστοτε παιδιού. Επιπλέον μπορεί να εφαρμοστεί και η «αντίστροφη ένταξη» όπου εκεί τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μεταφέρονται στην κανονική τάξη και τα παιδιά της κανονικής τάξης ακολουθούν την ανάποδη πορεία και

(χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) μεταφέρονται εκείνα στο ειδικό σχολείο. (Πολυχρονοπούλου, 2003).

✚ *Ένταξη του παιδιού στην κανονική τάξη για λίγες ώρες της σχολικής εβδομάδας*, ενώ το μεγαλύτερο μέρος της συμμετοχής του πραγματοποιείται σε τμήματα ένταξης: Το περιεχόμενο αυτού του είδους ένταξης, δεν διαφοροποιείται από την παραπάνω μορφή (Πολυχρονοπούλου, 2003).

✚ *Ένταξη του παιδιού στην κανονική τάξη για το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής ημέρας*: Η μορφή αυτή της ένταξης, διαφέρει από την αμέσως προηγούμενη, όσον αφορά το βαθμό συμμετοχής του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τάξη και αντίστοιχα στο τμήμα ένταξης. Τα παιδιά, θεωρούνται μέλος της τάξης και αντιμετωπίζονται ισάξια με τα υπόλοιπα παιδιά, μεταφέρονται για κάποιες ώρες, ανάλογα με τις εξατομικευμένες ανάγκες τους, στα τμήματα ένταξης, για την παροχή θεραπειών από ειδικούς επιστήμονες ή βοήθειας όσον αφορά τα σχολικά μαθήματα από τον ειδικό παιδαγωγό του τμήματος. (Πολυχρονοπούλου, 2003).

✚ *Πλήρης ένταξης του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τάξη, με την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από ειδικό επιστήμονα ομάδα*: Στις περιπτώσεις αυτές ένταξης, το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι του ευρύτερου συνόλου των συμμαθητών του. Ειδικός (π.χ. ένας άλλος δάσκαλος ένας σχολικός ψυχολόγος) υποστηρικτική ομάδα (π.χ. μπορεί να αποτελείται από ένα σχολικό ψυχολόγο και δύο σχολικούς συμβούλους) περνά ανά τακτά χρονικά διαστήματα από το σχολείο της περιφέρειας του/ της και ανάλογα με τις ανάγκες, δυνατότητες και ιδιαιτερότητες του παιδιού παρέχει την βοήθεια του/ της τόσο στο παιδί, όσο και στον εκπαιδευτικό της τάξης για τη σωστή αξιολόγηση και εκπαίδευση του παιδιού (Πολυχρονοπούλου, 2003).

✚ *Ένταξη του παιδιού στην κανονική τάξη με παροχή βοήθειας από ειδικό εκπαιδευτικό - περίπτωση της συνδιδασκαλίας*: Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμμετέχουν ενεργά στην κανονική τάξη. Την ευθύνη συμμετοχής και ενεργοποίησης τους σε δραστηριότητες που λαμβάνουν μέρος στην τάξη, την έχει εκπαιδευτικός της γενικής τάξης, όπως και για όλους τους υπόλοιπους μαθητές. Ωστόσο, τους παρέχεται βοήθεια για κάποιες ώρες μέσα στην εβδομάδα και για συγκεκριμένα μαθήματα, από τον ειδικό εκπαιδευτικό μέσα στην κανονική τάξη. Στην περίπτωση αυτή της ένταξης, για να αποφευχθεί οποιαδήποτε περιθωριοποίηση και στιγματισμός του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται βοήθεια

και από τους δύο εκπαιδευτικούς προς όλους τους μαθητές (Πολυχρονοπούλου, 2003).

✚ *Πλήρης ένταξη:* Τέλος, στην μορφή αυτή ένταξης ακολουθούνται πρακτικές συνύπαρξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανεξαρτήτου του τύπου και της σοβαρότητας των δυσλειτουργιών που αυτά φέρουν με τους συνομηλίκους τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρόκειται για μια μορφή, οποία όπως δείχνει τουλάχιστον πρακτική της, αφορά περισσότερο παιδιά με απλές μορφές δυσκολιών (π.χ. παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση), παρά παιδιά με σοβαρές ή πολλαπλές μορφές αναπηριών. προώθηση της ένταξης ενθαρρύνεται σε διαφορετικούς βαθμούς και αντανακλά διαφορετικές μορφές και αντίστοιχα μοντέλα εφαρμογής της στο σχολικό περιβάλλον. (Πολυχρονοπούλου, 2003)

Έτσι έχουμε: *A) Χωροταξική Χωρική/locational) Ένταξη.* Στο επίπεδο αυτό αποδίδονται δύο διαφορετικές σημασίες. Σύμφωνα με τον τύπο χωρικής ένταξης τα ανάπηρα παιδιά εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο μαζί με τα μη ανάπηρα αλλά σε ξεχωριστές μονάδες σχολικά κτίρια. Σύμφωνα με τη δεύτερη απόδοση οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μεταφέρονται από ειδικά πλαίσια στις γενικές τάξεις χωρίς την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας. (Πολυχρονοπούλου, 2003, Ζώνιου-Σιδέρη, 1998)

*B) Κοινωνιαΐ(social) Ένταξη.* Η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γίνεται σε ξεχωριστές τάξεις και οι κοινές δραστηριότητες περιορίζονται στα διαλείμματα, στις εκδρομές κ.α. Με αυτή τη μορφή της ένταξης ενισχύεται η επικοινωνία και η επαφή των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αυξάνοντας την κοινωνική αποδοχή αλλά χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη του νοητικού δυναμικού τους (Πολυχρονοπούλου, 2003, Ζώνιου- Σιδέρη, 1998). Με άλλα λόγια, μπορεί οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να έχουν κοινωνικές επαφές με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες αλλά δεν εντάσσονται στον κοινό εκπαιδευτικό προγραμματισμό και δεν λαμβάνουν μέρος στην κοινή διδακτική διαδικασία.

*Γ) Λειτουργική Εκπαιδευτική Ένταξη.* Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδεύονται μέσα στη συνηθισμένη τάξη και συμμετέχουν στην ίδια διδακτική διαδικασία με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης, παρακολουθώντας ειδικά

προσαρμοσμένο στις ανάγκες του προγράμματος (Πολυχρονοπούλου, 2003, Ζώνιου - Σιδέρη, 1998). Αυτή μορφή της ένταξης είναι πιο ολοκληρωμένη και περιλαμβάνει τις προηγούμενες μορφές. Δεν υπάρχει λειτουργική ένταξη αν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν ήταν μέσα στην γενική τάξη και αν δεν συναναστρέφονταν με τους συνομηλίκους τους. Όμως ούτε οι παραπάνω μορφές δεν θα ήταν πλήρεις αν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν συμμετείχαν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για την επίτευξη αυτού του ορισμού ένταξης, το σχολείο αλλά και εκπαιδευτικός που έχει στην τάξη του παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να αποδώσουν ιδιαίτερη σημασία όχι μόνο στη διδακτέα ύλη, αλλά και στην κοινωνική μάθηση (Ζώνιου -Σιδέρη, 1998) . Ειδικότερα αν τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναπτύσσουν τις ίδιες διαπροσωπικές σχέσεις με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες όπως και με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Συνοψίζοντας, γίνεται φανερό ότι λειτουργική ένταξη οποία είναι τύπος της σχολικής ένταξη που λειτουργεί και στο σχολείο προσφέρει υπηρεσίες σε παιδιά με απλές, σοβαρές και πολλαπλές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. στόχος και σκοπός είναι να δώσει στα παιδιά τα κατάλληλα εφόδια, ώστε να οδηγηθούν σε μια άρτια γνωστική, συναισθηματική, αλλά και κοινωνική ανάπτυξη και να αποκτήσουν γνώσεις πολύτιμους, ώστε να λειτουργούν ως ενεργά μέλη όχι μόνο στο περιβάλλον του σχολείου, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Για να υλοποιηθεί όμως αυτό χρειάζονται οι κατάλληλες δομές υποστήριξης και βελτίωση και ανάπτυξη γύρω από τα θέματα της ειδικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα.

### 1.3 Παιδαγωγική της ένταξης.

Ως «Παιδαγωγική της ένταξης» ορίζεται «το σύνολο των διαπαιδαγωγικών και μορφωτικών θεωρήσεων και πρακτικών, οι οποίες αποσκοπούν στο σεβασμό και στην αναγνώριση του δικαιώματος της ετερότητας, στην άρση των προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στο διαφορετικό και στην παροχή ευκαιριών και δυνατοτήτων σε όλους τους πολίτες για ισότιμη και ισάξια συμμετοχή τους στο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι». Επομένως, η «Παιδαγωγική της ένταξης» (inclusion) είναι μια θεμελιώδης παιδαγωγική αρχή και όχι κλάδος της Ειδικής Παιδαγωγικής.

Ως παιδαγωγική θεωρία, αφορά σε όλο το μαθητικό πληθυσμό και στοχεύει στη δημιουργία κατάλληλων σχολικών συστημάτων και δομών για την ένταξη όλων των μαθητών στο σχολικό πρόγραμμα· ο όρος «ένταξη» (inclusion) «αντικατοπτρίζει την από κοινού ζωή και μάθηση όλων και το αδιαίρετο «ανθρώπινον»»<sup>181</sup> 181 Ό.π., σ. 46-47.. Ακόμη, «σκοπός της ένταξης είναι ο κάθε άνθρωπος να αναγνωρίζεται και να μαθαίνει σαν ένα ολοκληρωμένο άτομο, έτσι ώστε να συμμετέχει ισότιμα σ' όλους τους τομείς της κοινωνίας μας»

## *2. Θεσμικό πλαίσιο για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα. (Νόμος 3699/2008)*

### 2.1 Μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο νόμος ανέφερε αρχικά τις κατηγορίες των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών και ποιοι εμπεριέχονται σε αυτές .Αρχικά ως μαθητές με ΕΕΑ και αναπηρία ορίζει εκείνους που για μεγάλο χρονικό διάστημα εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης λόγω αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων , ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Επιπρόσθετα στους μαθητές με αναπηρία και ΕΕΑ συγκαταλέγονται και όσοι φαίνεται να εμφανίζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής 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 που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. ( Ν.3699/2008)

Επιπρόσθετα στη κατηγορία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ανήκουν και παιδιά σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική

συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας. ( Ν.3699/2008)

Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και 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. Για να μπορεί κάποιος μαθητής να συμμετέχει στην παράλληλη στήριξη, θα πρέπει να έχει γραπτή γνωμάτευση από το ΚΕΔΑΣΥ, το οποία θα καθορίζει και τις ώρες παράλληλης στήριξης που θα πρέπει να δέχεται. Επιπλέον, αν στο σχολείο λειτουργεί τμήμα ένταξης, το ΚΕΔΑΣΥ πρέπει να αιτιολογήσει γιατί ο μαθητής θα συμμετάσχει στην παράλληλη στήριξη και όχι στο τμήμα ένταξης. Η αίτηση των γονέων για συμμετοχή στην παράλληλη στήριξη μαζί με την σχετική γνωμάτευση από το ΚΕΔΑΣΥ υποβάλλεται στο διευθυντή του σχολείου και στη συνέχεια κοινοποιείται στο Υπουργείο Παιδείας. (Ν. 3699/2008).

Οι υπηρεσίες που δέχεται ένα παιδί που ανήκει στις παραπάνω περιπτώσεις – πλην των μαθητών με ιδιαίτερα αναπτυγμένες ικανότητες - μπορεί να υλοποιούνται ως εξής (Ν. 3699/2008):

Εντός της γενικής τάξης: Το παιδί σε όλη τη διάρκεια του διδακτικού ωραρίου παραμένει εντός της τάξης του και μπορεί να στηρίζεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος σχεδιάζει και υλοποιεί διαφοροποιημένη διδασκαλία προσαρμοσμένη στο είδος των μαθησιακών δυσκολιών ή συμπεριφορών που παρουσιάζει το παιδί. Επίσης μπορεί να γίνεται συνδιδασκαλία σε συνεργασία με εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Σε αυτή την περίπτωση ο δάσκαλος στηρίζει για συγκεκριμένες ώρες και σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα το παιδί, εξατομικευμένα ή εντός κάποιας ομάδας των συμμαθητών του. ( Ν.3699/2008)

Επίσης μπορεί το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να υποστηρίζεται εντός της τάξης από περιοδευών εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης έχει την ευθύνη λειτουργίας της και ο περιοδευών δάσκαλος ο οποίος είναι ειδικευμένος σε θέματα αξιολόγησης και υποστήριξης κάποιων κατηγοριών ειδικών αναγκών, βοηθάει το παιδί σε τακτά χρονικά διαστήματα. Ακόμα μπορεί να συνεργάζονται με το δάσκαλο της τάξης σε μεθόδους διδασκαλία, στη επιλογή και χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού κ.ά. ( Ν.3699/2008)

Σε Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε.). Τα τμήματα ένταξης λειτουργούν εντός του γενικού σχολείου. Η λειτουργία τους ξεκίνησε το 1983 με την ονομασία «ειδικές τάξεις» και από το 2000 με το νόμο 2817 μετονομάστηκαν σε τμήματα ένταξης. Τα τμήματα ένταξης λειτουργούν με δύο διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων. ( Ν.3699/2008)

α) Με κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση διαγνωστικών φορέων για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο για κάθε μαθητή δεν θα υπερβαίνει τις δεκαπέντε (15) διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως. ( Ν.3699/2008)

Στα Τ.Ε. μπορούν να φοιτούν και μαθητές χωρίς γνωμάτευση από διαγνωστικό φορέα, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και των γονέων τους. ( Ν.3699/2008)

Για την ίδρυση Τ.Ε. απαραίτητη προϋπόθεση είναι να υπάρχουν κατ' ελάχιστον τρεις μαθητές και σχετική πρόταση από διαγνωστική υπηρεσία. Σε περιπτώσεις συστεγαζόμενων ή γειτονικών σχολικών μονάδων, τα Τ.Ε. συνενώνονται μέχρι του μέγιστου αριθμού δώδεκα (12) μαθητών ανά Τ.Ε( Ν.3699/2008)

β) Εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του διαγνωστικού φορέα για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν καλύπτονται από αντίστοιχες με το είδος και το βαθμό αυτοτελείς σχολικές μονάδες. Το εξειδικευμένο πρόγραμμα είναι ανεξάρτητο από το αναλυτικό πρόγραμμα και το περιεχόμενό του είναι σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. ( Ν.3699/2008)

Το παιδί εντός της τάξης του μπορεί να δέχεται πρόγραμμα παράλληλης στήριξης (co-teaching), ( Ν.3699/2008)

Στις περιπτώσεις που η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στα γενικά σχολεία ή στα τμήματα ένταξης, η εκπαίδευση των μαθητών αυτών παρέχεται σε ξεχωριστές σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ):

Α) Σε ειδικά σχολεία. Σε αυτά συμπεριλαμβάνονται ειδικά νηπιαγωγεία και δημοτικά όπου φοιτούν παιδιά με ειδικές ανάγκες από 4 έως 14 ετών, γυμνάσια για

μαθητές έως 19 ετών και ενιαία λύκεια ειδικής αγωγής που μπορούν να φοιτήσουν μαθητές μέχρι το 23ο έτος της ηλικίας τους.

Για τη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση λειτουργούν ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια στα οποία εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικού σχολείου γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης και στα οποία η φοίτηση διαρκεί πέντε έτη. Στα γυμνάσια αυτά εφαρμόζεται πρόγραμμα για την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), στα οποία η φοίτηση διαρκεί από πέντε μέχρι οκτώ χρόνια. Σε αυτά εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικών σχολείων γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης ύστερα από πρόταση των διαγνωστικών υπηρεσιών, καλύπτοντας την υποχρεωτικότητα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Β) Σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή, είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων και ιδρύματα χρονίως πασχόντων.

Ακόμα υπηρεσίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης των Μονάδων Ψυχικής Υγείας, εφόσον σε αυτά διαβιούν άτομα σχολικής ηλικίας με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Γ) Με κατ'οίκον διδασκαλία, όταν αυτή κρίνεται αναγκαία για σοβαρά βραχυχρόνια ή χρόνια προβλήματα υγείας, τα οποία δεν επιτρέπουν τη μετακίνηση και φοίτηση των μαθητών στο σχολείο. Η έγκριση της διδασκαλίας στο σπίτι γίνεται με απόφαση του περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης της αντίστοιχης βαθμίδας στην οποία φοιτά ο μαθητής, κατόπιν αιτιολογημένης πρόσφατης ιατρικής γνωμάτευσης, στην οποία αναγράφεται η διάρκεια επιβεβλημένης παραμονής στο σπίτι.

Η ακατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές, η ανεπαρκής εξειδίκευση των δασκάλων, το ελλιπές πρόγραμμα σπουδών είναι μερικά μόνο από προβλήματα που πρέπει να λυθούν προκειμένου να γίνει πραγματικό το όραμα της παροχής ίσης και ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους.



### *3. Σημασία της ένταξης.*

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα τυπικά σχολεία είναι όλο και πιο συχνό φαινόμενο το οποίο συνεχώς εξελίσσεται. Ανάλογα με το περιεχόμενο των προγραμμάτων που έχουν σχεδιαστεί για την προώθηση της ένταξης, αυτή εμφανίζεται είτε υπό τη μορφή της μερικής ένταξης, είτε της ολικής. Ωστόσο υπάρχουν διαφωνίες για το αν η προώθηση της ένταξης επηρεάζει αρνητικά την κοινωνικοποίηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για πολλούς συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο κοινωνικό σχολείο θεωρείται ως κάτι το επιθυμητό και αναγκαίο.

Από έρευνες προκύπτουν θετικά αποτελέσματα επομένως η ένταξη βοηθά κατά πολύ την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς: Πρώτον δίνει στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν και να κοινωνικοποιηθούν με τα παιδιά που δεν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενώ αν φοιτούσαν μόνο στα ειδικά σχολεία δε θα είχαν αυτή τη δυνατότητα. Δεύτερον προωθεί την καλλιέργεια και ανάπτυξη της επικοινωνίας, των κοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, στοιχεία ιδιαίτερα σημαντικά για τα παιδιά με αναπτυξιακή καθυστέρηση, για παιδιά με δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή και πολλαπλές αναπηρίες (Τάφα, 1998). Τρίτον, δίνει κίνητρο στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να υιοθετήσουν συμπεριφορές του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, με την προϋπόθεση ότι μπορούν να παρακολουθούν τους ικανούς συμμαθητές τους. τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να θεωρούνται ενεργά μέλη του αναλυτικού προγράμματος μιας και συμμετέχουν σε αυτό και βοηθά στη εξέλιξη των λειτουργικών δεξιοτήτων των παιδιών. και τέλος ενισχύει την πιθανότητα συμμετοχής των ανθρώπων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνένευσής τους με συνανθρώπους τυπικής ανάπτυξης.

Πολλοί είναι εκείνοι που αμφισβητούν τα οφέλη που προσφέρουν αυτά τα προγράμματα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, σημαντικότητα επίτευξης και της κοινωνικής ανάπτυξης, πέραν της ακαδημαϊκής, γλωσσικής, γνωστικής και σωματικής σε ενταξιακά πλαίσια υποστηρίζεται έντονα από αρκετές βιβλιογραφικές αναφορές (Αραβανής & Αραβανή, 2002, Τάφα, 1998). Η

αναγκαιότητα της έγκειται στο γεγονός ότι τα παιδιά μέσω της κοινωνικής τους ανάπτυξης, διαμορφώνουν την προσωπική τους ταυτότητα, περνούν από την εξάρτηση στην ανεξαρτησία, αποδέχονται και ταυτόχρονα διευρύνουν τους κανόνες, τις αξίες, τις στάσεις και τα κοινωνικά πρότυπα που διέπουν το κοινωνικό σύστημα στο οποίο ζουν και δρουν). Επιπλέον ενισχύονται και οι σχέσεις με την οικογένεια και το σχολείο ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσεται και η κοινωνική συνείδηση των παιδιών καθώς και το κοινωνικό τους συναίσθημα. (Κιτσαράς, 2001, Αραβανής & Αραβανή, 2002). Για την επίτευξη, όμως, της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο και τρόπος διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πέραν της οικογένειας, ώστε τα παιδιά κυρίως με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συνδέονται και με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Πολλές φορές αυτό καθίσταται δύσκολο όταν τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, απλά είναι γραμμένα σε κοινούς σχολικούς χώρους και συμμετέχουν σε από κοινού δραστηριότητες, οι οποίες αφορούν περισσότερο την καλλιέργεια ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Αυτό συμβαίνει μόνο όταν μάθηση είναι, ταυτόχρονα και κοινωνικά προσανατολισμένη και όταν λαμβάνουν μέρος προγράμματα παρέμβασης που συντελούν στην απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, κοινωνικών επαφών και σχέσεων. Η αποτελεσματικότητα, όμως, αυτών των προγραμμάτων παρέμβασης, με κοινωνικό προσανατολισμό, απαιτείται η έναρξη τους, ήδη από τα πρώτα σχολικά χρόνια, δηλαδή από το νηπιαγωγείο. Η σημαντικότητα του ρόλου της προσχολικής εκπαίδευσης στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - συμπεριλαμβανομένου και της κοινωνικής ανάπτυξης - έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί ένα πρόσφορο έδαφος για την κοινωνικοποίηση του παιδιού, για την απόκτηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων - καίριων για την διαμόρφωση υγιών σχέσεων του παιδιού με τους γύρω του - (Αραβανής & Αραβανή, 2002), αλλά και για την προετοιμασία του, ώστε να αποτελέσει ένα αυτόνομο μέλος της ενήλικης ζωής.

#### ***4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενταξιακή διαδικασία.***

Σύμφωνα με σχετικές μελέτες οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει άμεσο αντίκτυπο στην επιτυχία των μαθητών (Allinder, 1995). Ωστόσο υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη παιδιών με ήπιες ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες (Feldman & Altman, 1985). Αν και οι εκπαιδευτικοί έχουν θεωρητικά θετική στάση απέναντι στην ένταξη ωστόσο στην πράξη φαίνεται ότι στάση τους είναι λιγότερο ευνοϊκή και υποστηρικτική. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί κρίνουν θεωρητικά αναγκαία την υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθόλη τη διάρκεια της ημέρας όταν αυτό λαμβάνει χώρα στη πράξη διαφέρει αρκετά καθώς τα παιδιά αυτά λαμβάνουν μερική και όχι ολική υποστήριξη. (Forlin, Douglas & Hattie, 1996) Μέσω αυτής της διαδικασίας ελαττώνεται ο χρόνος που αφιερώνουν στους μαθητές αυτούς στην κανονική τάξη και επιπλέον οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ευθύνη για την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μαθαίνουν πιο δύσκολα σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Μπορούν όμως να αποκομίσουν οφέλη και να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που τους μεταλαμπαδεύονται από την εκπαίδευση τους στη γενική τάξη μόνο αν διδασκαλία είναι προσαρμοσμένη και ειδικά σχεδιασμένη στις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Salend, 1994). Μπορούν για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί να εμπλουτίσουν το μάθημα με περισσότερο οπτικοακουστικό υλικό και να χρησιμοποιούν πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό και να αξιολογούν κάθε φορά την αποτελεσματικότητά του (Cowley, 1996). Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ότι οι δάσκαλοι της γενικής τάξης πρέπει να χρησιμοποιούν μία ποικιλία μηχανισμών και διαδικασιών για να πραγματοποιήσουν προσαρμογές ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών (Canon, Idol & West (1992). Προκειμένου να ληφθεί μέριμνα για τις ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι σημαντικό να παρέχεται συγκεκριμένη και σαφής διδασκαλία μέσω της ανάπτυξης ειδικών προγραμμάτων. Η εκπόνηση των προγραμμάτων δεν είναι ένας εύκολος στόχος ωστόσο είναι δυνατόν να εφαρμόσουν τέτοια προγράμματα σε δομημένα πλαίσια της αίθουσας διδασκαλίας (Perry, 1993).

Παρά το γεγονός ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εξακολουθούν να παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, η βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι δάσκαλοι δεν πραγματοποιούν τις κατάλληλες προσαρμογές που απαιτούνται για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Βρέθηκε ότι δεν αλλάζουν το περιεχόμενο το βαθμό δυσκολίας των ασκήσεων για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Schumm & Vaughn, 1992). Παράλληλα, για να έχουν εμφανές θετικό αντίκτυπο τα προγράμματα

αυτά θα πρέπει να προσαρμοστούν στο αναλυτικό πρόγραμμα και να παρέχεται αποτελεσματική διδασκαλία (Edgar, 1992). Όταν οι στρατηγικές διδασκαλίας δεν αποδίδουν στους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τροποποιούν συνεχώς τις προσεγγίσεις τους μέχρι να βρουν μεθόδους και τρόπο που βελτιώνουν τα αποτελέσματα των μαθητών (Ysseldyke, 1999). Οι δάσκαλοι της γενικής εκπαίδευσης έχουν την ευθύνη για να αποφασίσουν πώς να προσαρμόσουν αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που έχουν ενταχτεί στην τάξη τους (Elleett, 1993). Οι γενικοί εκπαιδευτικοί φαίνονται ανεπαρκείς και απρόθυμοι να προσαρμόσουν το περιβάλλον της τάξης και να υλοποιήσουν άλλες προσαρμογές πιθανά επειδή πιστεύουν ότι δεν έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να τα καταφέρουν ή δεν έχουν τη θέληση να προσπαθήσουν (Ysseldyke, et. al., 1990). Ειδικότερα, η εφαρμογή της ένταξης προϋποθέτει την ανάπτυξη ουσιαστικών συστημάτων εκπαιδευτικής υποστήριξης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Florian, 1998) ενώ συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής φαίνεται πως αποτελεί παράγοντα-κλειδί στην δημιουργία λειτουργικών ενταξιακών προγραμμάτων (Klinger & Vaughn, 2002).

#### 4.2 Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων

Σύμφωνα με τον Chalmers (1991) οι προσαρμογές αποτελούν μία αργή διαδικασία «που εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου με υπομονή, επιμονή και στόχο να ικανοποιήσει τις ανάγκες του κάθε μαθητή».

Τα σχολεία είναι απαραίτητο να υλοποιούν τις κατάλληλες προσαρμογές ώστε να επιτρέπεται στους μαθητές με αναπηρία να έχουν ίσες ευκαιρίες με τους συμμαθητές τους. Μια προσαρμογή είναι επιτυχημένη αν ο εκπαιδευτικός υπολογίσει κατά την εφαρμογή της τις μαθησιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή. Το αναλυτικό πρόγραμμα, το εκπαιδευτικό υλικό και οι διαδικασίες αξιολόγησης μπορεί να χρειαστεί να τροποποιηθούν ώστε να καλύψουν τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Όλοι οι μαθητές είναι σημαντικό να έχουν πρόσβαση σε όλες τις δραστηριότητες τους σχολείου συμπεριλαμβανομένων των εκδρομών και των αθλητικών εκδηλώσεων. Είναι δηλαδή απαραίτητο να έχουν όλοι ίσες ευκαιρίες τόσο στις

εξωσχολικές όσο και στις ενδοσχολικές δραστηριότητες κι διδασκαλίες. (Commonwealth of Australia, 2005).

Υπάρχουν πολλά είδη τροποποιήσεων προσαρμογών που μπορούν να γίνουν προκειμένου να επιτευχθεί ένταξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλά παραδείγματα προσαρμογών που μπορούν να εφαρμοστούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα και διδακτικές πρακτικές. Μερικές προσαρμογές μπορεί να αναφέρονται στον τρόπο σύνθεσης της ομάδας, στην ανάθεση εργασιών, στις πηγές, στην πιο άμεση εμπλοκή των ενηλίκων (Jenkins, Antil, Wayne & Vadasy, 2003· Konza, 2005). Κατά την προσαρμογή στην ανάθεση των εργασιών οι εκπαιδευτικοί μπορεί να κάνουν μια σειρά από ρυθμίσεις όπως για παράδειγμα την τροποποίηση των εκπαιδευτικών υλικών (Mc Donnell, et al., 2001). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών όπως η χρήση φακέλου δειγμάτων εργασίας του μαθητή (portfolio) (Dieker & Murawski, 2003). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υλοποιούν κάποιες ρυθμίσεις στο περιβάλλον της τάξης προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Οι ρυθμίσεις αυτές μπορεί να αφορούν σε τροποποιήσεις στη διάταξη των καθισμάτων, στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη και στην παροχή αρκετού χρόνου για την ολοκλήρωση των εργασιών ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή (Hoover, 1990).

Πολλοί ερευνητές έχουν προσπαθήσει να ταξινομήσουν και να ομαδοποιήσουν τις προσαρμογές αυτές. Hoover (1990) προσδιορίζει τέσσερα στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος που πρέπει να προσαρμοστούν: το περιεχόμενο, οι στρατηγικές διδασκαλίας, το διδακτικό περιβάλλον και οι συμπεριφορές των μαθητών.

Οι Ysseldyke (1999) αναφέρει τέσσερα στοιχεία αποτελεσματικής διδασκαλίας: το σχεδιάσμα, τη διαχείριση, την παροχή και την αξιολόγηση. Τα καλύτερα αποτελέσματα για τους μαθητές επιτυγχάνονται με τη μεθοδική χρήση των δοκιμασμένων αρχών της αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Ο όρος «διαφοροποιημένη διδασκαλία» αναφέρεται σε μία συστηματική προσέγγιση στο σχεδιάσμα του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Για τον κατάλληλο σχεδιάσμα της διδασκαλίας δίνεται έμφαση σε δύο άξονες: στο μαθητή και στο αναλυτικό πρόγραμμα. πρώτος

άξονας απαρτίζεται από τρία στοιχεία: την ετοιμότητα, να ενδιαφέροντα, και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή. Στο δεύτερο άξονα, δηλαδή στο αναλυτικό πρόγραμμα διακρίνονται επίσης τρεις διαστάσεις: το περιεχόμενο, επεξεργασία του περιεχομένου και το τελικό προϊόν (Tomlinson, 2000).

Από τις μελέτες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τα αποτελέσματα των προσαρμογών προκύπτει μία αύξηση στο επίπεδο της συμμετοχής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Mc Donnell, et. al, 2001). Τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές ωφελούνται από την εργασία σε μικρές ομάδες, από δομημένες ομάδες συνεργασίας στις κανονικές τάξεις και συνολικά από το σύνολο των προσαρμογών (Jenkins et al., 2003). Οι στρατηγικές διδασκαλίας επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να εργάζεται με όλα τα παιδιά ενώ καλλιεργείται ανεξαρτησία των μαθητών (Dieker & Murawski, 2003).

Oι Scott et al. (1998) κάνοντας μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καταλήγουν σε οχτώ κατηγορίες μέσα στις οποίες μπορούν να ενταχτούν όλες οι προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος που κάνουν οι δάσκαλοι της γενικής τάξης. Οι κατηγορίες αυτές είναι: τροποποίηση της διδασκαλίας, τροποποίηση εργασιών, διδασκαλία δεξιοτήτων μάθησης, διδακτική ομαδοποίηση, προσαρμογή εκπαιδευτικού υλικού, προσαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, τροποποίηση συμπεριφοράς και αξιολόγηση.

Οι βασικές κριτικές, σε διεθνές επίπεδο, που αναφέρονται σε αυτού του τύπου τις σχολικές παρεμβάσεις και στα εναλλακτικά προγράμματα σχετίζονται:

- ✚ Με τον πολύ λίγο χρόνο και τους περιορισμένους πόρους που διατίθενται για την εκπαίδευση του προσωπικού, αλλά και για την ίδια την εφαρμογή των προγραμμάτων.
- ✚ Με την έλλειψη εμπειρικών στοιχείων όσον αφορά τον τρόπο μεταφοράς και εφαρμογής αυτών των παρεμβάσεων στα σχολικά πλαίσια( π.χ., συχνά παρατηρείται αποσπασματική ή μερική εφαρμογή των προγραμμάτων) (Glicker, 2009).
- ✚ Με την έλλειψη ελέγχου και εποπτείας κατά την εφαρμογή, όπως και με την έλλειψη συστηματικής αξιολόγησης των συγκεκριμένων παρεμβάσεων. (Gresham, 2004)

- ✚ Με την αξιολόγηση της επιτυχίας, η οποία συνήθως βασίζεται αποκλειστικά στη μέτρηση της τροποποίησης των αντιλήψεων για την βία, και όχι στις μακροπρόθεσμες συμπεριφορικές αλλαγές (Mc Enoy & Welker, 2000)
- ✚ Με την έλλειψη εστίασης και αντιμετώπισης συγκεκριμένων παραγόντων κινδύνου.
- ✚ Με την απουσία επεξεργασίας εξατομικευμένης και συγκεκριμένης στρατηγικής παρέμβασης (τα περισσότερα προγράμματα απευθύνονται στον γενικό πληθυσμό και έχουν μάλλον προληπτικό χαρακτήρα παρά εξειδικευμένους στόχους για συγκεκριμένες ομάδες παιδιών) (Kourkoutas, 2012).

### 4.3 Εμπόδια στην υλοποίηση των προσαρμογών

Ενώ οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι τροποποιήσεις είναι ιδιαίτερα βοηθητικές για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, θεωρούν ότι αυτό δεν μπορεί πρακτικά να εφαρμοστεί στην τάξη. Προτιμούν συνήθως να κάνουν προσαρμογές που δεν χρειάζονται πολύ χρόνο προετοιμασίας και φαντασίας και που θα ωφελήσουν το σύνολο των μαθητών και όχι μόνο μία συγκεκριμένη ομάδα αυτών (Baker & Zigmond, 1995). Παράλληλα, σύμφωνα με άλλες έρευνες οι εκπαιδευτικοί είναι απρόθυμοι να πραγματοποιήσουν προσαρμογές καθώς έχουν την αντίληψη ότι αυτό δεν είναι δίκαιο για τους υπόλοιπους μαθητές (Schumm & Vaughn, 1995) ακόμη ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κοινού αναλυτικού προγράμματος αφού έχουν τοποθετηθεί στη γενική τάξη. (Schumm & Vaughn, 1995) Μεγάλο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν προχωρά στις απαραίτητες τροποποιήσεις της διδασκαλίας ώστε να πραγματοποιηθεί ουσιαστική ένταξη των μαθητών στη γενική τάξη.. Σύμφωνα με την deBettencourt, (1999) παρόλο που πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι εφαρμόζουν ένα οργανωμένο σχέδιο διδασκαλίας και τηρούν απλές κατευθύνσεις, ελάχιστοι χρησιμοποιούν εναλλακτικές στρατηγικές μάθησης και μεταγνωστικές στρατηγικές οι οποίες διευκολύνουν τους μαθητές αυτούς.

### *5. Ανάγκες των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη*

Τα τελευταία χρόνια, σημαντική ανάπτυξη του χώρου της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε συνδυασμό με την άμεση προοπτική της

σχολικής τους ένταξης στο περιβάλλον της συνηθισμένης τάξης, έχει οδηγήσει στην ανάδειξη νέων αναγκών συμβουλευτική υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς. έλλειψη παροχής γνώσεων ειδικής αγωγής κατά τις προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, δεν επιτρέπει την ορθή αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπονται χωρίς στήριξη να αντιμετωπίσουν μόνοι τους τα ιδιαίτερα προβλήματα των παιδιών στην τάξη τους, και δυστυχώς συχνά αποτυγχάνουν ή αρνούνται να αναλάβουν οποιαδήποτε ευθύνη.

Για να θεωρηθεί επιτυχημένη μία απόπειρα ένταξης, χρειάζεται διαφορετική αντιμετώπιση της εκπαίδευσης και διαφορετική αντιμετώπιση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός που συμμετέχει σε προγράμματα ένταξης οφείλει να διαθέτει τα μέσα ώστε να χρησιμοποιεί το αναλυτικό πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό υλικό που απαιτείται ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας του. Στην ελληνική πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται στο έργο τους από τις απαιτήσεις και τη δομή του αναλυτικού προγράμματος και συχνά καταλήγουν να αντιμετωπίζουν τη διδακτική διαδικασία ως ρουτίνα που επαναλαμβάνεται με τον ίδιο τρόπο. Μία τέτοια αντιμετώπιση της διδακτικής διαδικασίας στερεί από τον εκπαιδευτικό την ελευθερία του, περιορίζει τη φαντασία του και είναι τελείως αντίθετη με τις προϋποθέσεις και τους στόχους της ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να λειτουργήσουν δημιουργικά σε σχέση με τις ανάγκες της ομάδας τους και να καλλιεργήσουν εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, πρέπει να τους παρέχεται ανάλογη ευελιξία από το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και να θεωρούν τον εαυτό τους ικανό να αναλάβει τέτοιο ρόλο. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς δυνατότητα για επιμόρφωση, αλλά και συνεχής στήριξη και συνεργασία με διάφορους φορείς, όπως σχολικοί σύμβουλος διεπιστημονική ομάδα και συνάδελφοι (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004).

Για να εφαρμοστεί η ένταξη θα πρέπει να αναπτυχθούν ουσιαστικά συστήματα υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. (Florian, 1998) ενώ είναι εξαιρετικά σημαντική η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ειδικότερα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και



ειδικής αγωγής φαίνεται πως αποτελεί κύριο παράγοντα στην δημιουργία λειτουργικών ενταξιακών προγραμμάτων (Klinger & Vaughn, 2002).

Οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης οι οποίοι εργάζονται στην ένταξη, εκτός από τα καθήκοντα που έχει κάθε δάσκαλος έχουν και επιπλέον καθήκοντα και υποχρεώσεις που προκύπτουν ως συνέπεια των στόχων της ένταξης. Τα καθήκοντα αυτά αποτελούν αναγκαία πεδία δράσης της παιδαγωγικής της ένταξης. Οι αλλαγές στο ρόλο και τα καθήκοντα του δασκάλου στην ένταξη καθιστούν σαφές ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στην προετοιμασία των δασκάλων και των διευθυντών σχολικών μονάδων, στην υποστήριξη τάξεων και στις εκπαιδευτικές πρακτικές στις γενικές τάξεις, ώστε να ενισχυθεί δυνατότητα πρόσβασης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο προβληματισμού είναι σημαντικό να αναλυθούν οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί έχουν δυσκολία στην εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών σε σχέση με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. ανεπαρκής χρόνος, τα περιορισμένα υλικά και αμφιβολία σχετικά με τους τρόπους που πρέπει να αντιμετωπίζουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι τα πιο συχνά προβλήματα που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί (Hay & Win, 2005· Schaddock, Neill, van Limbeek & Hoffman-Raar, 2007). Η εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών πρακτικών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες απαιτεί αρκετό χρόνο προετοιμασίας και σχεδιασμού, τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν (Hay & Win, 2005· Schumm & Vaughn, 1995). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι χρόνος που πρέπει να αφιερωθεί προκειμένου να γίνουν οι τροποποιήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, λειτουργεί εις βάρος των υπόλοιπων μαθητών και ελαττώνει τις ευκαιρίες τους για μάθηση (Conway, 1996).

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως σημαντικό ρόλο στη μη χρήση ενταξιακών πρακτικών παίζει η έλλειψη οικονομικών πόρων. (Scruggs & Mastropieri, 1996· Schumm & Vaughn, 1992) Η χρηματοδότηση επηρεάζει άμεσα την παροχή εξειδικευμένου τεχνολογικού εξοπλισμού, την κατασκευή κατάλληλων κτιριακών υποδομών, τη διαθεσιμότητα εκπαιδευτικού υλικού, το χρόνο παροχής υποστήριξης από τον ειδικό παιδαγωγό.

Επιπλέον, ο μεγάλος αριθμός των μαθητών στην τάξη σε συνδυασμό με τη διαφορετικότητα των αναγκών και των ενδιαφερόντων του κάθε μαθητή καθιστά ακόμη δυσκολότερο το έργο των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης. Οι προσαρμογές και οι τροποποιήσεις είναι δύσκολο να εφαρμοστούν ενώ γίνεται προσπάθεια να διατηρηθεί ρυθμός διδασκαλίας για το μέσο όρο των μαθητών (Schumm & Vaughn, 1995).

Ένας άλλος ανασταλτικός παράγοντας για την τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς είναι η έλλειψη αυτοπεποίθησης σε σχέση τις διδακτικές τους ικανότητες (Scruggs & Mastropieri, 1996· Schumm, Vaughn, Gordon & Rhothlein, 1994). Αναλυτικότερα, έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων, εμπειρίας και δεξιοτήτων δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς μία ανασφάλεια σε σχέση με την αντιμετώπιση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Είναι σημαντικό να τονιστεί στο σημείο αυτό ότι έλλειψη της κατάλληλης κατάρτισης των εκπαιδευτικών, της επιστημονικής καθοδήγησης και υποστήριξης από εξειδικευμένο προσωπικό και της εποικοδομητικής συνεργασίας με τους γονείς αποτελούν από τα σημαντικότερα εμπόδια στην τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Engelbrecht et al., 2003). Εκτός όμως από τα παραπάνω εμπόδια που φαίνεται να συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά την τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων, ιδιαίτερο ρόλο στην επιθυμία τους για εφαρμογή των προσαρμογών αυτών φαίνεται να παίζουν και κάποιες άλλες παράμετροι όπως η ηλικία των εκπαιδευτικών (Bamatt & Kabzems, 1992), εκπαιδευτική εμπειρία (Bamatt & Kabzems, 1992) και οι μεταπτυχιακές σπουδές (Leyser & Tappendorf, 2001). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή φαίνεται να πραγματοποιούν πιο εύκολα προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία και πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς οι οποίοι πραγματοποιούν πιο περιορισμένες (Leyser & Tappendorf, 2001).

Στην κατεύθυνση αυτή, οι έρευνες δείχνουν ότι μία αύξηση στο χρόνο συμβουλευτικής των εκπαιδευτικών με τους δασκάλους ειδικής αγωγής μπορεί να αυξήσει την εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη (deBettencourt, 1999). Ως εκ τούτου ανεπαρκής υποστήριξη από συμβούλους,

σχολικούς ψυχολόγους, δασκάλους ειδικής αγωγής αντίστοιχες υπηρεσίες μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση των προσαρμογών που εφαρμόζονται στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς (Chalmers, et al., 1998).

Συνοψίζοντας, ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη προέκυψε από την ίδια τη σχολική πραγματικότητα αλλά και την πολυπλοκότητα πλέον των καταστάσεων που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Brown et al., 2006).

Μια βασική παράμετρος που προσδιορίζει το περιεχόμενο της ειδικής αγωγής είναι το ποιος εμπλέκεται στη διδασκαλία. Ένας από τους εμπλεκόμενους είναι και ο εκπαιδευτικός ο οποίος με την κατάρτισή του μπορεί μεταξύ άλλων να πετύχει μια πρώιμη ανίχνευση των δυσκολιών που παρουσιάζει κάποιος μαθητής (Στασινός, 2013). Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο προκειμένου να πετύχει η ιδέα της συμπερίληψης. Κι αυτό γιατί οι γνώσεις είναι μια από τις τρεις διαστάσεις που διαμορφώνουν τη στάση ενός ανθρώπου απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στην ιδέα της συμπερίληψης. Ο ρόλος όμως του δασκάλου δεν σταματάει στον έγκαιρο εντοπισμό και στη σωστή παρατήρηση του μαθητή με της μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό είναι το πρώτο στάδιο. Είναι επίσης υπεύθυνος και για το τελικό στάδιο εφαρμογής του εξατομικευμένου προγράμματος το οποίο προτείνει η διεπιστημονική ομάδα του ΚΕΔΑΣΥ (Στασινός, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί που θα αναλάβουν την υλοποίηση προγραμμάτων υποστήριξης ατόμων με Ε.Ε.Α. μέσα στη γενική τάξη, θα πρέπει οπωσδήποτε (α) να έχουν στη διάθεσή τους (ή να είναι σε θέση να διαμορφώσουν με τις δικές τους δυνάμεις) μια ακριβή εικόνα των μαθησιακών δυνατοτήτων και αδυναμιών των ατόμων αυτών σε σχέση με τις απαιτήσεις του γενικού προγράμματος σπουδών και (β) να μπορούν να προσδιορίσουν στόχους, διαδικασίες υλοποίησης και υλικά για ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα για τα άτομα με Ε.Ε.Α., το οποίο θα πρέπει, βέβαια, να συναρμοστεί με αυτό των υπόλοιπων μαθητών (Heacox, 2002. Meyen, Ramp, Harrod, & Bui, 2003. Warner, Lynch, Nabors, & Simpson, 2007). Είναι σημαντικό να σημειωθεί, ότι ο εντοπισμός των ατόμων με Ε.Ε.Α. και των μαθησιακών τους αναγκών, καθώς και η εξατομικευμένη διδασκαλία τους, βρίσκονται διεθνώς σε μια μεταβατική φάση, τόσο

από άποψη θεωρητικών αναζητήσεων όσο και από άποψη πρακτικών εφαρμογών (Gresham & Noell, 1999. Kern & Dunlap, 1999).

Σύμφωνα με τους Olson & Platt (1996) και Πολυχρονοπούλου (2001), ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα πρέπει να περιλαμβάνει: (α) πλήρη στοιχεία για το παρόν επίπεδο επίδοσης του παιδιού στην περιοχή στην οποία παρουσιάζει τα σημαντικότερα προβλήματα και σε όσες άλλες περιοχές είναι σχετικές, (β) γενικούς ή μακροπρόθεσμους στόχους, των οποίων η κατάκτηση πρόκειται να επιδιωχθεί στο χρονικό διάστημα εφαρμογής του εξατομικευμένου προγράμματος, (γ) επιμέρους ή βραχυπρόθεσμους στόχους, που θα αποτελούν τους ενδιάμεσους σταθμούς μέχρι την επίτευξη των γενικών στόχων, (δ) λεπτομερή περιγραφή των μεθόδων και των υλικών διαμέσου των οποίων θα επιδιωχθεί η κατάκτηση των στόχων, (ε) ειδικές παροχές που πιθανόν χρειάζεται το συγκεκριμένο παιδί (π.χ. υποστήριξη από ψυχολόγο), καθώς και τα χωρο-χρονικά στοιχεία εφαρμογής τους, (στ) διαδικασίες αποτίμησης του προγράμματος, (ζ) πιθανούς τρόπους συμμετοχής της οικογένειας στο όλο εγχείρημα. 11 Με βάση τα παραπάνω μπορεί να υποστηριχθεί, ότι προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί στην εξατομίκευση της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί πρέπει: (α) να γνωρίζουν πολύ καλά την ύλη των μαθημάτων στα οποία δυσκολεύονται οι μαθητές τους, όχι μόνο με την έννοια των στόχων του επίσημου προγράμματος, αλλά και με την έννοια δομικών στοιχείων τα οποία ίσως δεν έχουν τύχει της προσοχής που τους αξίζει από το επίσημο πρόγραμμα, αλλά είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την εξέλιξη γνώσεων και δεξιοτήτων σε συγκεκριμένη γνωστική περιοχή (όπως π.χ. συμβαίνει με τη φωνολογική επίγνωση στην περίπτωση της ανάγνωσης και με την έννοια του αριθμού στην περίπτωση της αριθμητικής), (β) να διατυπώνουν διδακτικούς στόχους, χρησιμοποιώντας λειτουργικούς όρους και περιλαμβάνοντας τη συμπεριφορά του παιδιού, τις συνθήκες εμφάνισής της και το κριτήριο κατοχής της σχετικής δεξιότητας, (γ) να είναι εξοικειωμένοι με τις δυνατότητες που προσφέρει η κάθε μια από τις γνωστότερες διδακτικές μεθόδους ανά γνωστικό αντικείμενο, καθώς επίσης και με την καταλληλότητα των διαφόρων υλικών διδασκαλίας, ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών, (δ) να μπορούν να συνδυάσουν παρεμβάσεις προερχόμενες από διαφορετικές επιστημονικές περιοχές σε ένα συνεκτικό πρόγραμμα, (ε) να είναι σε θέση να υλοποιήσουν έγκυρες και αξιόπιστες αποτιμήσεις των προγραμμάτων που

εφαρμόζουν, ώστε να προσφέρουν και την κατάλληλη ανατροφοδότηση στους μαθητές τους, (στ) να διαθέτουν ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας με τους γονείς.

Σημαντική παράμετρος επιτυχίας των επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών είναι, ασφαλώς, και η σχέση ανάμεσα στο πλαίσιο από το οποίο προέρχονται και έχουν συνηθίσει να λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί και στο πλαίσιο που τους παρουσιάζεται κατά την επιμόρφωση. Αν τα δυο αυτά πλαίσια διαφέρουν σημαντικά, ο εκπαιδευτικός που επιμορφώνεται χρειάζεται ένα σημαντικό κίνητρο για να κινηθεί προς την κατεύθυνση του νέου πλαισίου. Για παράδειγμα, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο επί πολλά χρόνια χρησιμοποιείται ομοιόμορφη διδασκαλία, προκειμένου να υλοποιηθούν προαποφασισμένα προγράμματα που έχουν δομηθεί με βάση την ηλικία ή την τάξη, και η εξάντληση της ύλης θεωρείται ο κύριος στόχος των προσπαθειών του εκπαιδευτικού, η ύπαρξη ατόμων με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες μέσα στην ίδια σχολική αίθουσα θα θεωρείται εμπόδιο στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και οι παροτρύνσεις για διδακτική υποστήριξη αυτών των ατόμων θα αντιμετωπίζονται ως επαγγελματική επιβάρυνση των εκπαιδευτικών (Αγαλιώτης, 2002). Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να θελήσουν να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες υποστήριξης ατόμων με Ε.Ε.Α., θα πρέπει να πειστούν ότι οι συστηματικές εκπαιδευτικές αξιολογήσεις, οι μεθοδολογικές τροποποιήσεις και οι διδακτικές προσαρμογές που απαιτούνται ώστε να οργανωθεί μια αποτελεσματική διδασκαλία για παιδιά με Ε.Ε.Α., αποτελούν ουσιώδη χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας για όλους τους μαθητές και είναι χρήσιμο και αποδοτικό να περιλαμβάνονται στη διδασκαλία τους, ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη μέσα στην τάξη μαθητών και μαθητριών από ειδικές κατηγορίες (Mc Laughlin, Nolet, Rhim, & Henderson, 1999. Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 1998). Τέλος, οι μέθοδος και τα μέσα επιμόρφωσης παίζουν έναν σημαντικό ρόλο, ιδιαίτερα σε συνθήκες με έντονη πίεση χρόνου για τους εκπαιδευτικούς. Στην περίπτωση αυτή αξίζει να διερευνηθεί η χρησιμοποίηση των νέων τεχνολογιών για την οργάνωση προγραμμάτων που θα διαθέτουν την απαραίτητη ευελιξία ώστε να ενσωματωθούν άνετα στο καθημερινό πρόγραμμα των εκπαιδευτικών (εξ αποστάσεως εκπαίδευση) (Meyen, Ramp, Harrod, & Bui, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, αν η διαδικασία εντοπισμού ατόμων με Ε.Ε.Α. και η προσπάθεια εξατομίκευσης της διδασκαλίας τους από τον/την εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου είναι προσανατολισμένες προς την κατηγορική κατάταξη που προβλέπει ο νόμος 2817/2000 και προς την αντίστοιχη εξειδικευμένη υποστήριξη που επιβάλλεται από τις παραδοσιακές αντιλήψεις για τις διαφορές μεταξύ των κατηγοριών Ε.Ε.Α., τότε ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει βαθιά γνώση: (α) των χαρακτηριστικών που υποτίθεται ότι διαφοροποιούν όσους ανήκουν σε κάθε μια από τις 6 κατηγορίες Ε.Ε.Α. που προβλέπει ο παραπάνω νόμος (στο αρ. 1, παρ. 1) και που είναι: (i) νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, (ii) σοβαρά προβλήματα όρασης ή ακοής, (iii) σοβαρά νευρολογικά ή 17 ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας, (iv) προβλήματα λόγου και ομιλίας, (v) ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, (vi) σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, αυτισμός και άλλες διαταραχές ανάπτυξης, (β) των τεχνικών και των μέσων που πρέπει να χρησιμοποιηθούν για την επισήμανση αυτών των χαρακτηριστικών, καθώς και των τρόπων ερμηνείας των ποικίλων δεδομένων που προκύπτουν κατά τις σχετικές διαδικασίες και (γ) των διδακτικών μεθόδων που προσιδιάζουν στα άτομα που ανήκουν στις διάφορες κατηγορίες, καθώς και του συνδυασμό στοιχείων από πολλές επιστημονικές περιοχές που συχνά απαιτείται προκειμένου να εφαρμοστούν οι μέθοδοι. Η απόκτηση βαθιάς γνώσης και δεξιοτήτων σχετικών με τα παραπάνω ζητήματα, προφανώς, απαιτεί μακροχρόνια επιμόρφωση, η οποία πιθανότατα θα συναντούσε την αντίδραση όχι μόνο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα έβλεπαν να επιβαρύνονται σημαντικά οι υποχρεώσεις τους, αλλά και άλλων επαγγελματιών ειδικοτήτων και φορέων, που ήδη υπάρχουν μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ. ψυχολόγων, ΚΔΑΥ). Επιπλέον, μια τέτοια προσέγγιση δεν είναι σίγουρο ότι θα ήταν οπωσδήποτε προς όφελος των ατόμων με Ε.Ε.Α., δεδομένου ότι η κατάταξη σε κατηγορίες ειδικών αναγκών δεν οδηγεί γραμμικά σε επιλογή διδακτικών προγραμμάτων. Ο προσδιορισμός των παραμέτρων της διδασκαλίας που ταιριάζει σε κάθε συγκεκριμένο άτομο με Ε.Ε.Α. απαιτεί εξειδικευμένη εκπαιδευτική αξιολόγηση (Αγαλιώτης, 2006). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να διαθέσουν πολύ σημαντικό τμήμα του χρόνου τους απλώς και μόνο για τον εντοπισμό των ατόμων με Ε.Ε.Α. και τον προσδιορισμό των βασικών στοιχείων του προγράμματός τους, γεγονός που αν συνδυαστεί με τις ελλείψεις γνώσεις τους για την εξατομίκευση, τις υποχρεώσεις τους απέναντι στους υπόλοιπους μαθητές και τη χαμηλή

αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι μαθητές μάλλον θα έμεναν με έναν χαρακτηρισμό αυτού που υποτίθεται ότι τους εμποδίζει να μάθουν και να συμπεριφερθούν με τον δέοντα τρόπο και στον επιθυμητό βαθμό, παρά θα δεχόντουσαν τη συστηματική διδακτική στήριξη που χρειάζονται. Αντίθετα, αν στην όλη προσπάθεια εντοπισμού χρησιμοποιηθεί ως περιεχόμενο του όρου «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» η αναφορά που γίνεται στην παρ. 3 του αρ. 1 του νόμου 2817/2000, σύμφωνα με την οποία «στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις [στις 6 κατηγορίες που έχουμε προαναφέρει], αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους», τότε η κατάσταση μπορεί να γίνει πολύ πιο λειτουργική. Ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής μπορεί να έχουν ανάγκη οι μαθητές και οι μαθήτριες λόγω (α) ελλείψεων σε προϋποτιθέμενες γνώσεις, δεξιότητες, στρατηγικές και διαδικασίες, που είναι απαραίτητες για την ανταπόκριση στις απαιτήσεις του κάθε μαθήματος, (β) ασυμβατότητας μεταξύ των μεθόδων που χρησιμοποιεί το σχολείο, από τη μια μεριά, και του ιδιαίτερου τρόπου μάθησης αυτών των μαθητών και μαθητριών, από την άλλη, (γ) αρνητικών και λαθεμένων στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών και μαθητριών απέναντι σε διάφορες παραμέτρους του σχολικού οικοσυστήματος. Τα παιδιά που παρουσιάζουν αυτά τα χαρακτηριστικά είναι παιδιά με Ε.Ε.Α., κατά την έννοια του νόμου 2817/2000 που αναφέραμε παραπάνω, και τόσο ο εντοπισμός τους όσο και η εξατομίκευση της διδασκαλίας τους μπορούν να γίνουν με μέσα και διαδικασίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ευχέρεια από τους εκπαιδευτικούς του γενικού σχολείου, μετά από σχετική επιμόρφωση. Τα χαρακτηριστικά αυτά, όμως, παρουσιάζουν σε κάποιο βαθμό και πολλοί άλλοι μαθητές και μαθήτριες, που σαφώς θα επωφεληθούν από μια διδασκαλία που θα εξετάζει και θα φροντίζει να αντιμετωπίζει τυχόν αδυναμίες σε προϋποτιθέμενες γνώσεις, πιθανές διαφορές σε τρόπους διδασκαλίας και μάθησης και αρνητικές αντιλήψεις και συμπεριφορές, χωρίς τη χρησιμοποίηση όρων και διαδικασιών με αρνητική κοινωνική σηματοδότηση και χωρίς παραπομπή του παιδιού σε υπηρεσίες εκτός του γενικού σχολείου. Η ανάδειξη της ανάγκης για «ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και

φροντίδα» (δηλαδή ουσιαστικά για ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία ανάλογα με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του ατόμου), σε κριτήριο με βάση το οποίο αποφασίζεται η ύπαρξη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή προβλημάτων συμπεριφοράς: (α) τοποθετεί το ζήτημα των Ε.Ε.Α. σε ένα πλαίσιο οικείο για τους εκπαιδευτικούς, βοηθά στην απαλλαγή τους από απόψεις που συνδέουν τις Ε.Ε.Α. με «ανίατες» καταστάσεις που δεν επιδέχονται βελτίωσης με εκπαιδευτικά μέσα και αναδεικνύει την ευθύνη τους, αλλά και τη σημασία της δουλειάς τους, (β) δίνει έναν καθαρά παιδαγωγικο-διδακτικό χαρακτήρα στον εντοπισμό των παιδιών με Ε.Ε.Α. και στην εξατομίκευση των διδακτικών προγραμμάτων τους από τους εκπαιδευτικούς του γενικού σχολείου, εμποδίζοντας τη μετατροπή του εντοπισμού σε «διάγνωση ειδικών αναγκών» και της εξατομίκευσης της διδ/λίας σε «ειδική αγωγή», (γ) βοηθά στην αποφυγή επικαλύψεων και συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και άλλων επαγγελματικών ειδικοτήτων, αναφορικά με δικαιώματα και καθήκοντα σε σχέση με τις Ε.Ε.Α., (δ) λειτουργεί ως κατευθυντήρια αρχή με γνήσια εκπαιδευτική σημαντικότητα, που θέτει όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαίδευση παιδιών με Ε.Ε.Α. μπροστά στην ευθύνη να ανταλλάσσουν πληροφορίες που θα βοηθούν στην εκπαίδευση των παιδιών αυτών κι όχι στον απλό χαρακτηρισμό τους και (ε) συμβαδίζει με διεθνείς θεωρητικές τάσεις και πρακτικές που προβάλλουν την ανάγκη για λήψη εκπαιδευτικών - υποστηρικτικών μέτρων πριν από την πιθανή κατάταξη του παιδιού σε κάποια από τις παραδοσιακές κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.



## 2ο Κεφάλαιο: Ερευνητικό μέρος

### 2.1 Στόχος της εργασίας.

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με στόχο την διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών με θέματα που σχετίζονται με μαθητές/τριες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την υποστήριξη των παιδιών με ΕΕΑ και την ένταξη τους στη γενική τάξη. Επιπρόσθετα τονίστηκαν οι ενέργειες που ακολουθούν για την στήριξη αυτών των παιδιών και το ρόλο που έχει ο εκπαιδευτικός σε αυτή τη διαδικασία. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί με εμπειρία πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα, ήταν για να εντοπίσουμε το κατά πόσο αυτοί είναι κατάλληλα επιμορφωμένοι και ενημερωμένοι για τον τρόπο διαχείρισης των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας ήταν τα εξής :

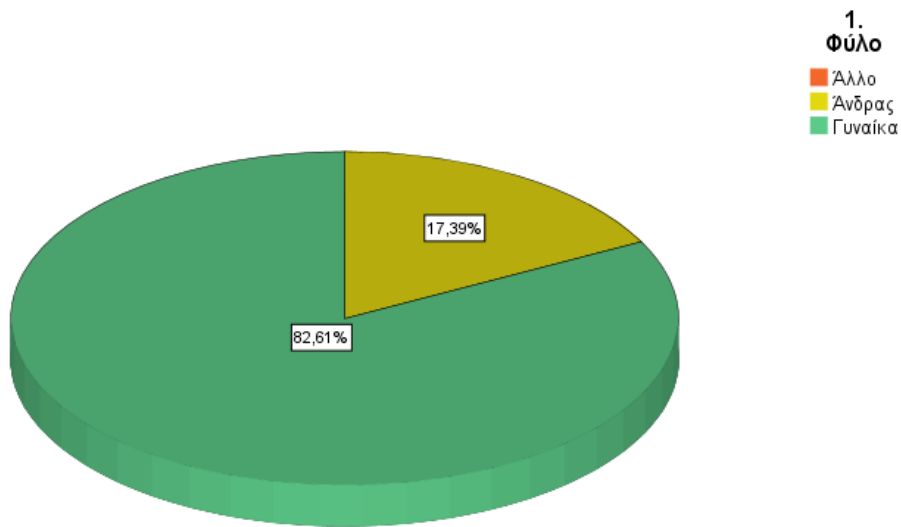
1. Ποια ήταν η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της Π.Σ.;
2. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης και το ρόλο τους σε αυτή;
3. Ποιες είναι οι κυριότερες ανάγκες των εκπαιδευτικών για την αρτιότερη εφαρμογή της Π.Σ.

### 2.2 Μεθοδολογία

#### Συμμετέχοντες.

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 46 Εκπαιδευτικούς του Νομού Κοζάνης. Πιο συγκεκριμένα, το παρόν ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν 38 Γυναίκες (82,61%) και 8 Άνδρες (17,39%). (Γράφημα 1.1)

Pie Chart Count of 1. Φύλο

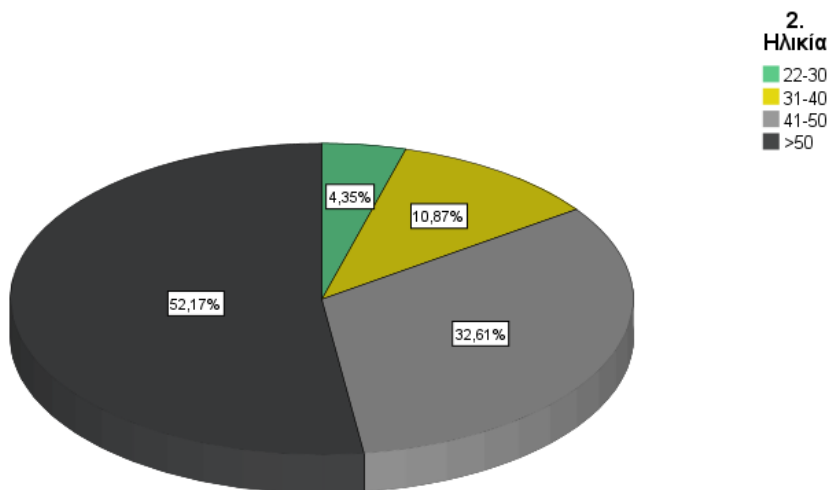


(Γράφημα 1.1.)

Από τους 46 εκπαιδευτικούς, οι 24(52,17%)είναι άνω των 50 ετών, οι 15 (32,61%) είναι 41-50 ετών, οι 5 (10,87%) είναι 31-40 ετών, οι 2 (4,35%) είναι 22-30 ετών.

(Γράφημα1.2)

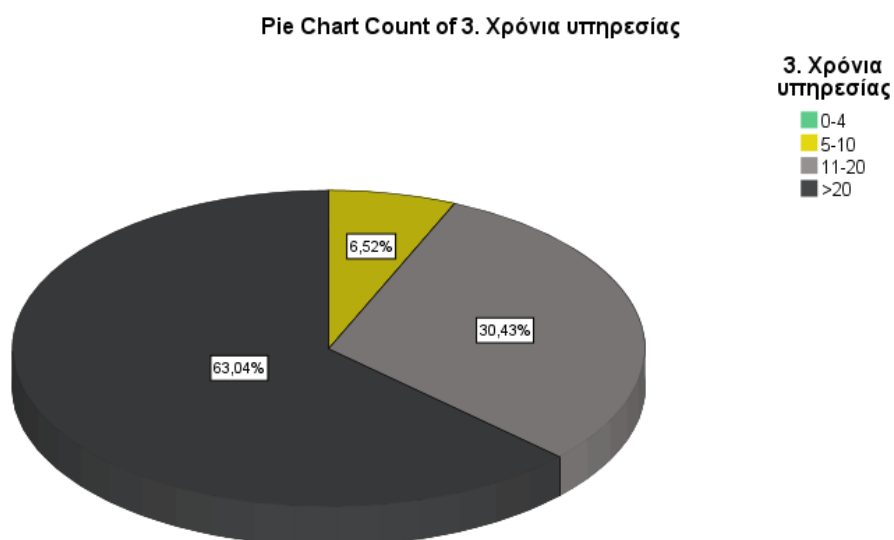
Pie Chart Count of 2. Ηλικία



(Γράφημα 1.2.)

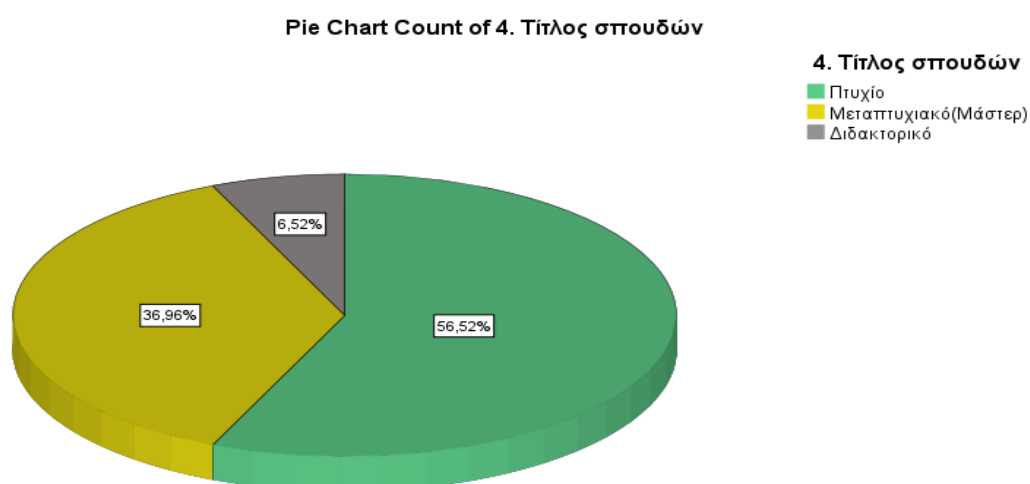
Στη επόμενη ερώτηση ζητήθηκε από τους 46 εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν τα χρόνια υπηρεσίας τους. 29(63,04%) από τους 46 εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι

έχουν πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας, 14(30,43%) από τους 46 ανέφεραν πως έχουν 11-20 χρόνια υπηρεσίας και 3 (6,52%) 5-10. (Γράφημα 1.3.)



(Γράφημα 1.3.)

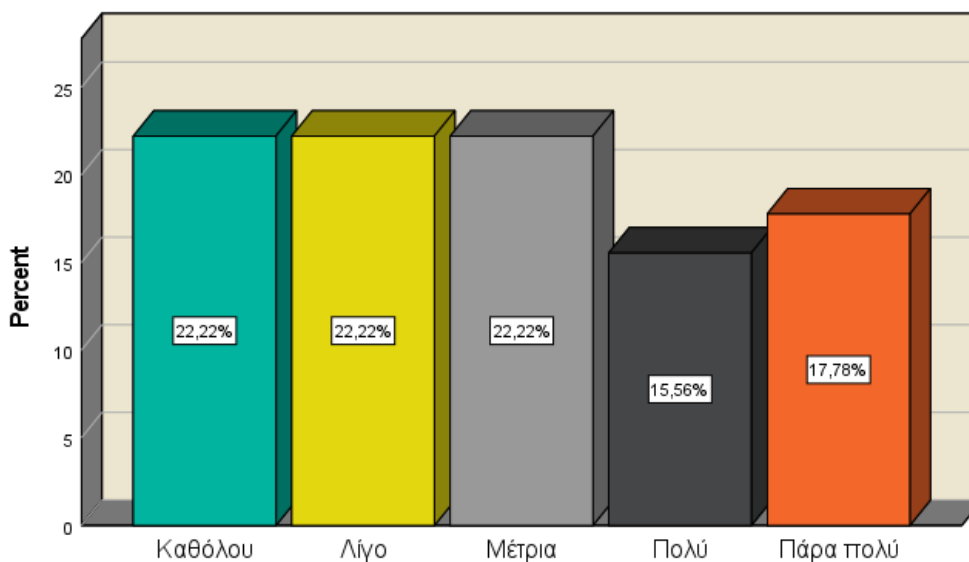
Από τους 46 εκπαιδευτικούς (υπήρχε 1 ελλιπές δεδομένο), οι 25(56,52%) είχαν ολοκληρώσει τον προπτυχιακό κύκλο σπουδών στην παιδαγωγική, οι 17 (36,96%) είχαν προβεί στην απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης και οι 3 (6,52%) είχαν διδακτορικό. (Γράφημα 1.4)



(Γράφημα 1.4.)

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τη μόρφωση τους σχετικά με ζητήματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. 10 (22,2%) από τους 46 απάντησαν ότι κατέχουν λίγες γνώσεις, 10 (22,2%) απάντησαν ότι δεν έχουν καθόλου γνώσεις και 10 (22,2%) απάντησαν ότι είχαν αρκετές γνώσεις. Επιπρόσθετα, 8 (17,8%) εκπαιδευτικοί ότι έχουν μορφωθεί πάρα πολύ σχετικά με ζητήματα που αφορούν την Ειδική Αγωγή Εκπαίδευση και 7 (15,6%) εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι έχουν μορφωθεί πολύ. (Γράφημα 1.5.)

**Simple Bar Percent of 5. Έχετε επιμορφωθεί για ζητήματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης**



**5. Έχετε επιμορφωθεί για ζητήματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης**

(Γράφημα 1.5.)

### Μέσα Συλλογής Δεδομένων.

Το μέσο συλλογής των δεδομένων, ήταν ένα ερωτηματολόγιο 13 πεδίων προς απάντηση. Το ερωτηματολόγιο περιείχε μόνο ερωτήματα κλειστού τύπου, ήταν αυστηρά προσωπικό και οι συμμετέχοντες δεν κλήθηκαν να συμπληρώσουν προσωπικά στοιχεία (όνομα, διεύθυνση κ.ά). Η αρχική μορφή του ερωτηματολογίου έχει κατασκευαστεί από τον Clark (1997) για να προσδιορίσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες Η τελική του μορφή, μετά από παρεμβάσεις άλλων ερευνητών και στην προσπάθειά τους να εξελίξουν το

αρχικό ερωτηματολόγιο, είναι αποτέλεσμα εργασίας των Tschannen-Moran και WoolfolkHoy (2001). Το ερωτηματολόγιο επικεντρώνεται στο να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με θέματα που αφορούν τις Ειδικές Εκπαιδευτικές. Περιέχει ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και 3 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Η κλίμακα εκτίμησης απόψεων που χρησιμοποιήθηκε στο ερωτηματολόγιο, είναι κλίμακα τύπου Likert και έχει 6 βαθμίδες απαντήσεων, «Καθόλου», «Λίγο», «Αρκετά» ή «Μέτρια», «Πολύ» και «Πάρα Πολύ».

### Διαδικασία λήψης Δεδομένων.

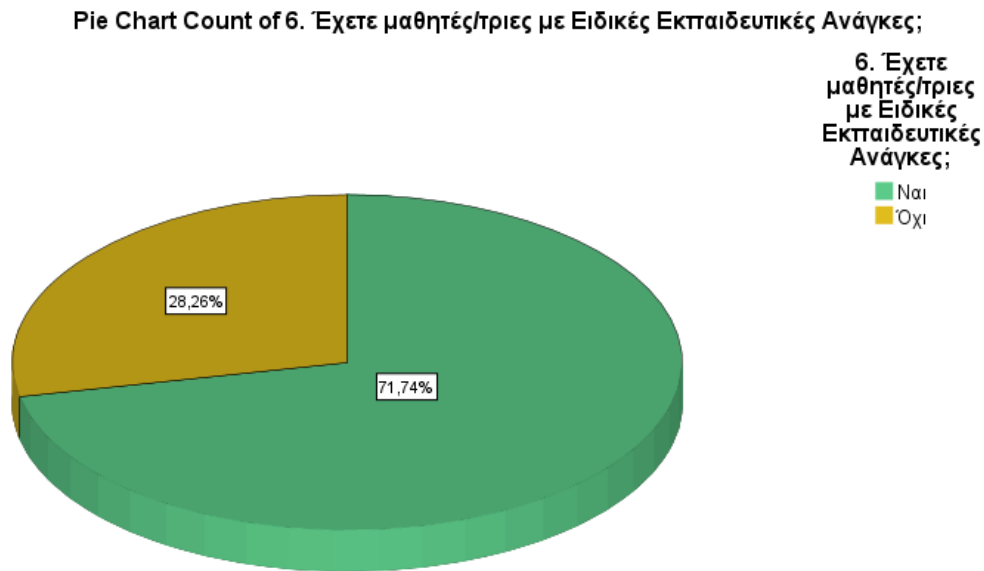
Για την εκπόνηση της εργασίας αυτής, πριν τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, έκανα μια σαφή ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς που προθυμοποιήθηκαν να συμμετάσχουν, σχετικά με το θέμα που πραγματεύεται η έρευνα, με το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου καθώς και την αυστηρότητα των προσωπικών τους δεδομένων. Αφότου συλλέχθηκαν τα 46 ερωτηματολόγια, οι απαντήσεις τους συγκεντρώθηκαν σε λογιστικό φύλλο (Excel), υπολογίστηκαν σε ποσοστιαίες μονάδες και εξήλθαν τα αποτελέσματα της έρευνας καθώς και τα αντιπροσωπευτικά τους γραφήματα. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, όπως ήδη αναφέρθηκε, ήταν κατά κύριο λόγο κλειστού τύπου και οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια κλίμακα 5 βαθμίδων τύπου Likert. Μετά τις ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου (οι οποίες έχουν ήδη αναλυθεί στο 3.1 α) Συμμετέχοντες), ακολουθούν οι ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για θέματα Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών.

### **3ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα.**

Το ερωτηματολόγιο είχε τέσσερα μέρη ερωτήσεων. Το πρώτο αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, το δεύτερο τις απόψεις των εκπαιδευτικών, το τρίτο τις στάσεις απέναντι σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και το τέταρτο τις ενέργειες των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα του πρώτου μέρους αναφέρθηκαν στις ενότητες: *Συμμετέχοντες*.

### *Αποτελέσματα δεύτερου μέρους.*

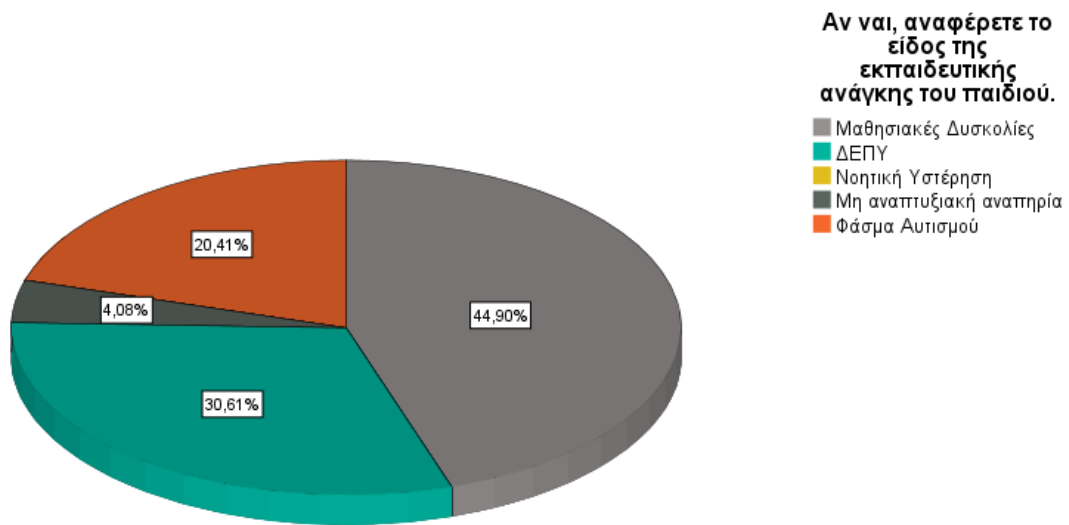
Οι 46 εκπαιδευτικοί στο πρώτο σκέλος ρωτήθηκαν αν έχουν μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες . 33 (71,70%) απάντησαν Ναι και 13 (28,30%) απάντησαν όχι. (Γράφημα 2.1)



(Γράφημα 2.1.)

Στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν το είδος της εκπαιδευτικής ανάγκης των μαθητών/τριών τους. Το πλήθος των απαντήσεων αφορούσε τις Μαθησιακές Δυσκολίες (44,90%) ενώ τα ποσοστά ήταν μεγάλα αναφορικά με τον ΔΕΠΥ(30,61%) και το φάσμα Αυτισμού (20,41%) (Γράφημα 2.2.)

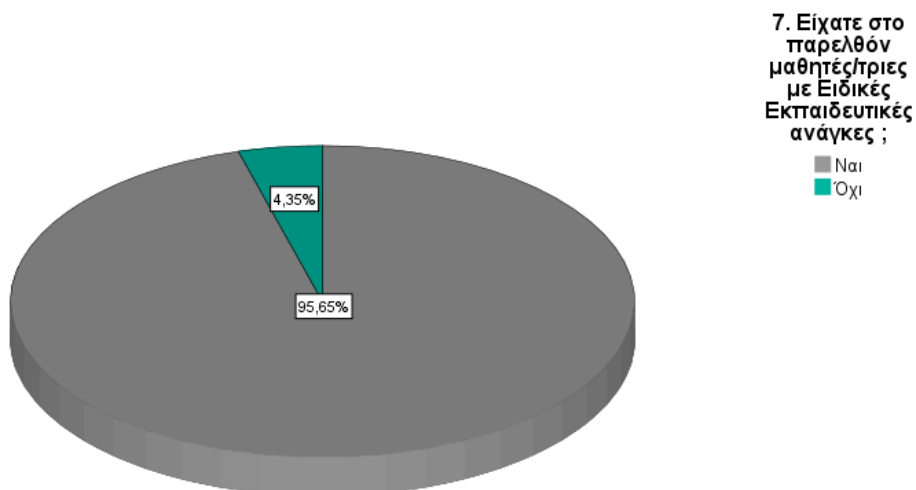
Pie Chart Count of Αν ναι, αναφέρετε το είδος της εκπαιδευτικής ανάγκης του παιδιού.



(Γράφημα 2.2.)

Από τους 46 εκπαιδευτικούς οι 44 (95,7%) απάντησαν ότι στο είχαν στο παρελθόν μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ενώ 2 (4,3%) ότι δεν είχαν. (Γράφημα 2.3)

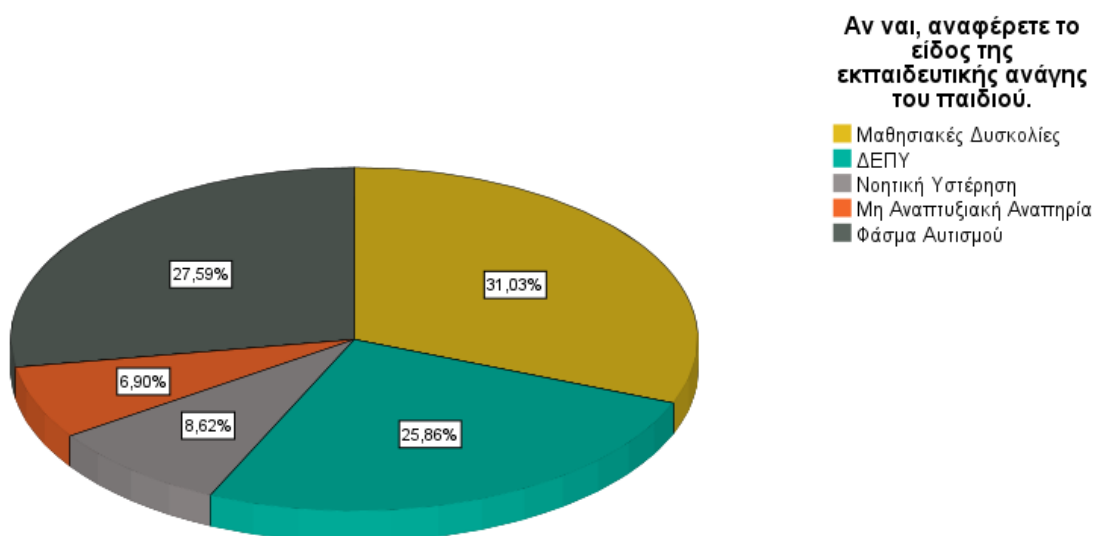
Pie Chart Count of 7. Είχατε στο παρελθόν μαθητές/τριες με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες ;



(Γράφημα 2.3.)

Έπειτα ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες να απαντήσουν τα είδη Εκπαιδευτικών Αναγκών αναφορικά με μαθητές με ΕΕΑ που είχαν στο παρελθόν. Αρχικά το μεγαλύτερο ποσοστό αναφέρθηκε στις Μαθησιακές Δυσκολίες (31,03%) και το επόμενο μεγάλο ποσοστό αφορούσε τη ΔΕΠΥ (25,86%). Επιπρόσθετα πολλοί από τους ερωτηθέντες αναφέρθηκαν στο Φάσμα Αυτισμού(27,59%). Η Νοητική Υστέρηση (8,62%) καθώς και η Μη Αναπτυξιακή Αναπηρία(6,90%) παρουσιάστηκαν με μικρότερη συχνότητα. Γράφημα 2.4)

**Pie Chart Count of Αν ναι, αναφέρετε το είδος της εκπαιδευτικής ανάγκης του παιδιού.**

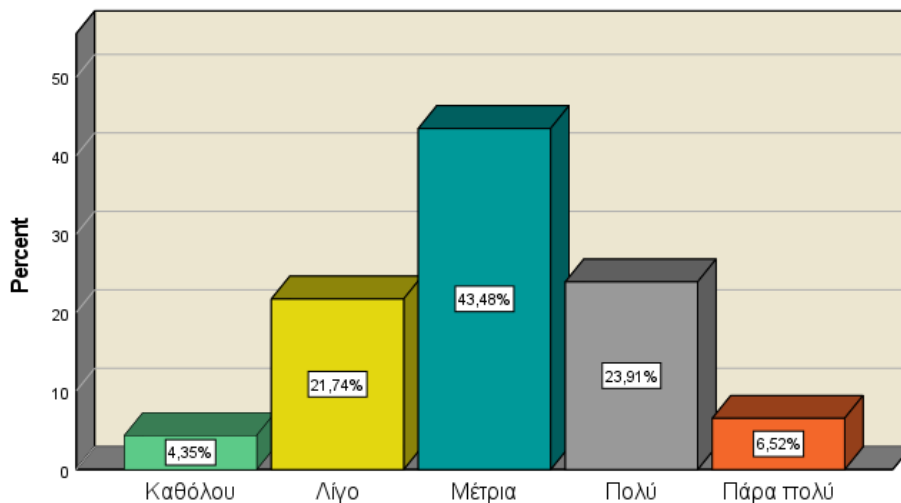


(Γράφημα 2.4.)

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς ,20 (43,5%), υποστηρίζουν ότι κατέχουν αρκετές γνώσεις σχετικά με την υποστήριξη παιδιών με ΕΕΑ. Εκπαιδευτικές Ανάγκες, 10(21,74%) από τους 46 θεωρούν ότι είναι σε θέση να υποστηρίξουν λίγο τους μαθητές/τριες με ΕΕΑ. 11 εκπαιδευτικοί (23,9%) σημειώνουν ότι μέσα στη τάξη μπορούν σε μεγάλο βαθμό να υποστηρίξουν μαθητές/τριες με ΕΕΑ 3 (6,5%) επέλεξαν το «πάρα πολύ» πάνω στη κλίμακα αναφορικά με την υποστήριξη παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Τέλος οι 2 (4,3%) εκπαιδευτικοί δεν μπορούν καθόλου να υποστηρίξουν παιδιά με Ειδικές Επίσης.. (Γράφημα 2.5)



Simple Bar Percent of 8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μπορείτε να υποστηρίξετε ένα παιδί με ειδικές ανάγκες στην τάξη σας;



8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μπορείτε να υποστηρίξετε ένα παιδί με ειδικές ανάγκες στην τάξη σας;

(Γράφημα 2.5)

Στην επόμενη ερώτηση ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν σε ποιο βαθμό υπάρχουν οι παρακάτω ρυθμίσεις και συνθήκες μέσα στη τάξη και στο σχολείο αναφορικά με την στήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πρώτη συνθήκη είναι η ύπαρξη κατάλληλων υλικών και μέσων. Από τους 45 (από έναν εκπαιδευτικό δεν συμπληρώθηκε αυτή η ερώτηση) οι 15 ότι υπάρχουν λίγα, οι 14 ότι υπάρχουν αρκετά και οι 9 ότι υπάρχουν πολλά ενώ κανείς δεν επέλεξε το «πάρα πολύ». Τέλος 7 εκπαιδευτικοί απάντησαν «Καθόλου». (Πίνακας 2.1.)

9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω ρυθμίσεις και συνθήκες υπάρχουν στην τάξη και στο σχολείο σας αναφορικά με την στήριξη μαθητών σας με αναπηρία; [1. Κατάλληλα υλικά και μέσα]

		Frequency	Percent
Valid	Καθόλου	7	15,2
	Λίγο	15	32,6
	Μέτρια	14	30,4
	Πολύ	9	19,6
	Total	45	97,8
Missing	System	1	2,2
Total		46	100,0

(Πίνακας 2.1)

Η δεύτερη συνθήκη ήταν το κατά πόσο λειτουργούν τα τμήματα ένταξης στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Οι 14 (30,4%) απάντησαν ότι δεν λειτουργούν καθόλου, οι 6 (13%) ότι λειτουργούν σε μικρό βαθμό. Οι 13 (28,3%) σημείωσαν «πολύ». Οι 9 (19,6%) ερωτώμενοι συμπλήρωσαν ότι τα τμήματα ένταξης λειτουργούν σε μέτριο βαθμό. Τέλος 3 (6,5%) από τους 46 εκπαιδευτικούς τόνισαν ότι τα τμήματα ένταξης λειτουργούν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Ένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε καθόλου στην ερώτηση. (Πίνακας 2.2)

9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω ρυθμίσεις και συνθήκες υπάρχουν στην τάξη και στο σχολείο σας αναφορικά με την στήριξη μαθητών σας με αναπηρία; [2. Λειτουργία Τμήματος Ένταξης]

		Frequency	Percent
Valid	Καθόλου	14	30,4
	Λίγο	6	13,0
	Μέτρια	9	19,6
	Πολύ	13	28,3
	Πάρα πολύ	3	6,5
	Total		45
Missin g	System	1	2,2
Total		46	100,0

(Πίνακας 2.2)

Το επόμενο υποερώτημα αφορούσε την υλοποίηση παράλληλης στήριξης. Δόθηκαν οι εξής απαντήσεις: Οι 14 ερωτώμενοι συμπλήρωσαν ότι η υλοποίηση της παράλληλης στήριξης γίνεται σε μέτριο βαθμό ενώ παράλληλα, 13 (28,3%) σε πολύ μεγάλο βαθμό, 7 (15,2%) απάντησαν ότι η παράλληλη στήριξη εφαρμόζεται πάρα πολύ στον σχολικό χώρο. Επιπλέον, 6 (13%) τόνισαν ότι εφαρμόζεται σε πολύ μικρό βαθμό και τέλος εκπαιδευτικοί (10,9%) απάντησαν ότι δεν υλοποιείται καθόλου η παράλληλη στήριξη στα σχολεία. (Πίνακας 2.3.)

9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω ρυθμίσεις και συνθήκες υπάρχουν στην τάξη και στο σχολείο σας αναφορικά με την στήριξη μαθητών σας με αναπηρία; [3. Υλοποίηση Παράλληλης Στήριξης]

	Frequency	Percent
--	-----------	---------

Valid	Καθόλου	5	10,9
	Λίγο	6	13,0
	Μέτρια	14	30,4
	Πολύ	13	28,3
	Πάρα πολύ	7	15,2
	Total	45	97,8
Missin g	System	1	2,2
Total		46	100,0

(Πίνακας 2.3.)

Επόμενο υποερώτημα ήταν το εξής : «Ενταξιακή κουλτούρα της τάξης και του σχολείου μας». Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν : 14(30,4%) ερωτηθέντες απάντησαν ότι η ενταξιακή κουλτούρα εφαρμόζεται σε μέτρια ποσοστά, 13(28,3%) σε μεγάλα ποσοστά, 10 (το 21,7%) ότι υπάρχει και μικρό βαθμό , Τέλος 4(8,7%) τόνισαν ότι η ενταξιακή κουλτούρα είναι πάρα πολύ συχνό φαινόμενο τόσο στο πλαίσιο της τάξης όσο και του σχολείου και 4 (8,7%) ότι αυτή η συνθήκη δεν υπάρχει καθόλου στον σχολικό περιβάλλον. (Πίνακας 2.4.)

*9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω ρυθμίσεις και συνθήκες υπάρχουν στην τάξη και στο σχολείο σας αναφορικά με την στήριξη μαθητών σας με αναπηρία; [4. Ενταξιακή κουλτούρα της τάξης και του σχολείου μου]*

		Frequency	Percent
Valid	Καθόλου	4	8,7
	Λίγο	10	21,7
	Μέτρια	14	30,4
	Πολύ	13	28,3
	Πάρα πολύ	4	8,7
	Total	45	97,8
Missin g	System	1	2,2
Total		46	100,0

(Πίνακας 2.4.)

Το επόμενο υποερώτημα αναφέρεται στη δυνατότητα ποιοτικής επιμόρφωσης σε ζητήματα αναπηρίας. 15 (32,6%) απάντησαν ότι υπάρχει αυτή η δυνατότητα.

απάντησαν «πολύ» και «πάρα πολύ και 15 (32,6% «μέτρια». 11 (23,9%) «λίγο» Αντίθετα 4 εκπαιδευτικοί (8,7%) απάντησαν «καθόλου». (Πίνακας 2.5.)

9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω ρυθμίσεις και συνθήκες υπάρχουν στην τάξη και στο σχολείο σας αναφορικά με την στήριξη μαθητών σας με αναπηρία; [5. Δυνατότητα ποιοτικής επιμόρφωσης σε ζητήματα αναπηρίας]

		Frequenc y	Percent
Valid	Καθόλου	4	8,7
	Λίγο	11	23,9
	Μέτρια	15	32,6
	Πολύ	13	28,3
	Πάρα πολύ	2	4,3
	Total	45	97,8
Missi ng	System	1	2,2
Total		46	100,0

(Πίνακας 2.5)

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί έδωσαν τις απαντήσεις τους αναφορικά με την επικοινωνία με τους γονείς. Δόθηκαν οι εξής απαντήσεις . 14(30,4%) «Πάρα πολύ» 11(23,9%) «Μέτρια», «Πολύ» 17(37,0%), 2(4,3%) «Καθόλου», 1(2,2%) «Λίγο», και. (Πίνακας 2.6)

9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω ρυθμίσεις και συνθήκες υπάρχουν στην τάξη και στο σχολείο σας αναφορικά με την στήριξη μαθητών σας με αναπηρία; [6. Επικοινωνία με γονείς]

		Frequency	Percent
Valid	Καθόλου	2	4,3
	Λίγο	1	2,2
	Μέτρια	11	23,9
	Πολύ	17	37,0
	Πάρα πολύ	14	30,4
	Total	45	97,8
Missin g	System	1	2,2
Total		46	100,0

(Πίνακας 2.6)

Έπειτα οι ερωτηθέντες αναφέρθηκαν στην επικοινωνία με ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ. Σημειώθηκαν τα εξής: 11(23,9%) «Πάρα πολύ», 14(30,4%) «Μέτρια», 11(23,9%) «Πολύ», 5(10,9%) «Λίγο», 4(8,7%) «Καθόλου». (Πίνακας 2.12.)

9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω ρυθμίσεις και συνθήκες υπάρχουν στην τάξη και στο σχολείο σας αναφορικά με την στήριξη μαθητών σας με αναπηρία; [7.

**Επικοινωνία με ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ]**

		Frequency	Percent
Valid	Καθόλου	4	8,7
	Λίγο	5	10,9
	Μέτρια	14	30,4
	Πολύ	11	23,9
	Πάρα πολύ	11	23,9
	Total	45	97,8
Missin g	System	1	2,2
Total		46	100,0

(Πίνακας 2.7)

Τέλος έγινε αναφορά στην επικοινωνία με Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν τα εξής: 15(32,6%) «Πολύ», 13 (28,3%) «Μέτρια», 6 (13%) «Λίγο» και 6 (13%) «Πάρα πολύ» και 5 (10,9%) «Καθόλου. (Πίνακας 2.8)

9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω ρυθμίσεις και συνθήκες υπάρχουν στην τάξη και στο σχολείο σας αναφορικά με την στήριξη μαθητών σας με αναπηρία; [8.

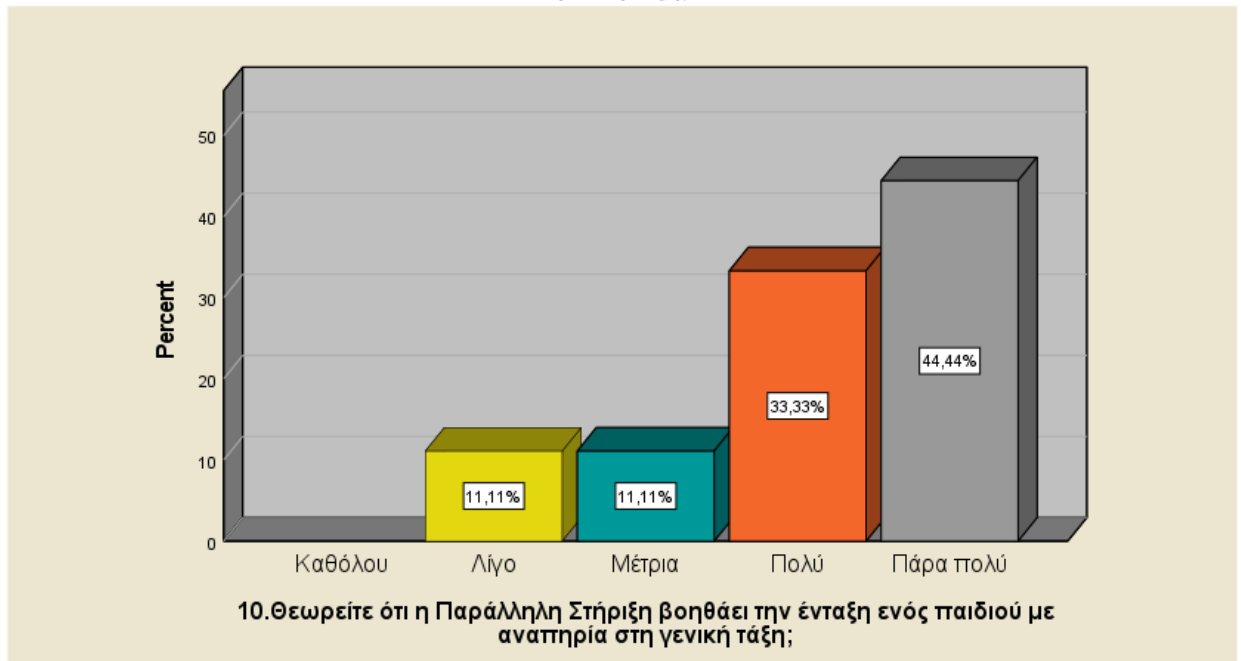
**Επικοινωνία με Συντονιστή Εκπαιδευτικού έργου]**

		Frequenc y	Percent
Valid	Καθόλου	5	10,9
	Λίγο	6	13,0
	Μέτρια	13	28,3
	Πολύ	15	32,6
	Πάρα πολύ	6	13,0
	Total	45	97,8
Missi ng	System	1	2,2
Total		46	100,0

(Πίνακας 2.8)

Οι εκπαιδευτικοί στη συνέχεια απάντησαν στην εξής ερώτηση: «Θεωρείτε ότι η Παράλληλη Στήριξη βοηθάει στην ένταξη ενός παιδιού με αναπηρία στη γενική τάξη;» το 44,44% «Πάρα Πολύ», το 33,33% «Πολύ», το 11,11% απάντησε «Λίγο», το 11,11% «Μέτρια». (Γράφημα 2.6)

**Simple Bar Percent of 10.Θεωρείτε ότι η Παράλληλη Στήριξη βοηθάει την ένταξη ενός παιδιού με αναπηρία στη γενική τάξη;**

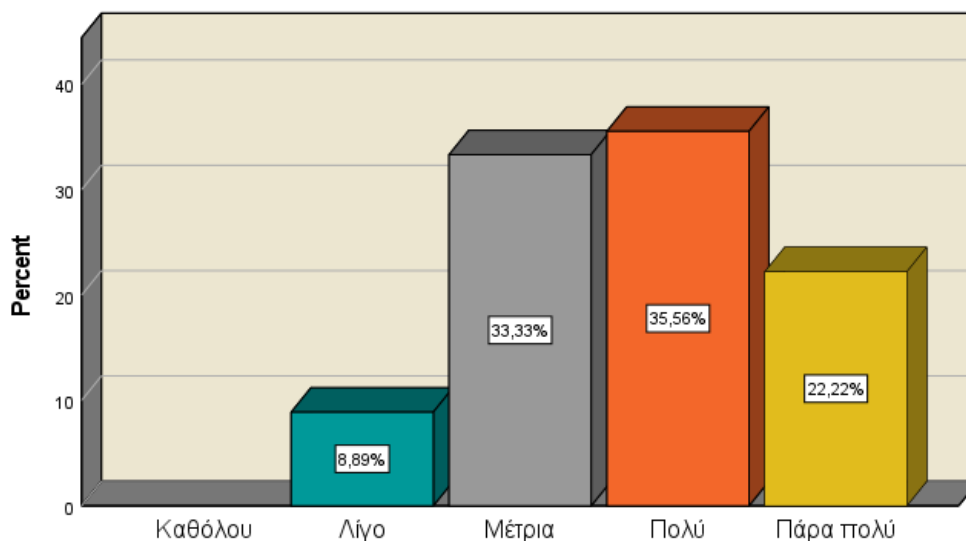


(Γράφημα 2.6)

### *Αποτελέσματα τρίτου μέρους.*

Έπειτα ρωτήθηκαν σχετικά με το βαθμό που προσαρμόζουν το μάθημα τους ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών τους. Το 35,56% «Πολύ», το 33,33% «Μέτρια», το 22,22% «Πάρα πολύ», Το 8,89% απάντησε «Λίγο». (Γράφημα 3.1.)

Simple Bar Percent of 11. Σε ποιο βαθμό προσαρμόζετε το μάθημά σας ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών.



11. Σε ποιο βαθμό προσαρμόζετε το μάθημά σας ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών.

(Γράφημα 3.1.)

### Αποτελέσματα τετάρτου μέρους.

Η 12<sup>η</sup> ερώτηση αφορούσε τις ενέργειες που ακολουθούν οι ερωτηθέντες για την υποστήριξη παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

23 εκπαιδευτικοί, το 50%, απάντησαν αρκετά, 11(23,9%) λίγο, επίσης 7, το 15,2%, απάντησαν «Πολύ». 5(10,9%) απάντησαν ότι δεν ζητάνε καθόλου βοήθεια από μια/έναν συνάδελφο. (Πίνακας 4.1.)

12. Ποιες ενέργειες ακολουθείτε για την υποστήριξη παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; [Ζητάω βοήθεια από έναν/μία συνάδελφο]

		Frequency	Percent
Valid	Καθόλο υ	5	10,9
	Λίγο	11	23,9
	Πολύ	7	15,2
	Αρκετά	23	50,0
	Total	46	100,0

(Πίνακας 4.1)

Στην επόμενη ερώτηση , «Προσπαθώ να ενημερωθώ διαβάζοντας σχετική βιβλιογραφία», 2 (4,3%) απάντησαν «Καθόλου», 9 (19,6%) «Λίγο», 19 (41,3%) «Αρκετά» και 16 (34,8%) «Πολύ». (Πίνακας 4.2.)

*12. Ποιες ενέργειες ακολουθείτε για την υποστήριξη παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; [Προσπαθώ να ενημερωθώ διαβάζοντας σχετική βιβλιογραφία]*

		Frequency	Percent
Valid	Καθόλου	2	4,3
	υ		
	Λίγο	9	19,6
	Πολύ	16	34,8
	Αρκετά	19	41,3
	Total	46	100,0

(Πίνακας 4.2)

Έπειτα οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το ερώτημα που αφορούσε τη συζήτηση με τους γονείς. Από τους 46 1 (2,2%) απάντησε «Καθόλου» και 3 (6,5%) «Λίγο». Αντίθετα 32 εκπαιδευτικοί , 17 (37%) και 25 (54,3%) απάντησαν «Αρκετά» και «πολύ» αντίστοιχα. (Πίνακας 4.3.)

*12. Ποιες ενέργειες ακολουθείτε για την υποστήριξη παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; [Συζητώ με τους γονείς]*

		Frequency	Percent
Valid	Καθόλου	1	2,2
	υ		
	Λίγο	3	6,5
	Πολύ	25	54,3
	Αρκετά	17	37,0
	Total	46	100,0

(Πίνακας 4.3)

Από τους 46 εκπαιδευτικούς 1 (2,2%) απάντησε ότι δεν ενημερώνει καθόλου τον διευθυντή και 5 (10,9%) «Λίγο». Αντίθετα 19 (41,3%) απάντησα ότι ενημερώνουν αρκετά τον διευθυντή και 21 (45,7%) Πολύ. (Πίνακας 4.4.)

*12. Ποιες ενέργειες ακολουθείτε για την υποστήριξη παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; [Ενημερώνω τον διευθυντή]*

		Frequency	Percent
Valid	Καθόλου	1	2,2
	υ		



Λίγο	5	10,9
Πολύ	21	45,7
Αρκετά	19	41,3
Total	46	100,0

(Πίνακας 4.4)

Στη συνέχεια έγινε αναφορά στη συζήτηση με το ίδιο το παιδί. 2 (4,3%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν απευθύνονται καθόλου στο παιδί και 4(8,7%) λίγο. Στον αντίποδα 19 από τους 46 εκπαιδευτικούς (41,3%) απάντησε ότι συζητά αρκετά με το παιδί και 21 (45,7%) πολύ. (Πίνακας 4.5.)

**12. Ποιες ενέργειες ακολουθείτε για την υποστήριξη παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; [Απευθύνομαι στο παιδί]**

		Frequency	Percent
Valid	Καθόλου	2	4,3
	υ		
	Λίγο	4	8,7
	Πολύ	21	45,7
	Αρκετά	19	41,3
	Total	46	100,0

(Πίνακας 4.5)

Το τελευταίο υποερώτημα αφορούσε τις συμβουλές από κάποιον ειδικό. 1 (2,2%) από τους εκπαιδευτικούς απάντησε «Καθόλου», 10 (21,7%) «Λίγο», 19(41,3%) «Αρκετά» και 16(34,8%) «Πολύ». (Πίνακας 4.6)

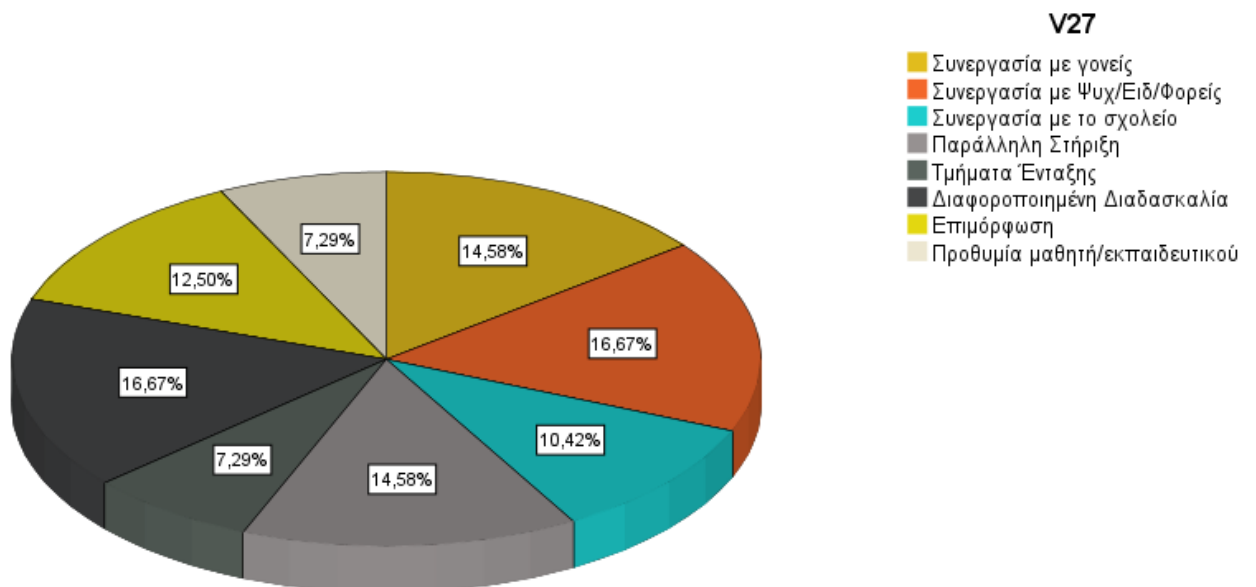
**12. Ποιες ενέργειες ακολουθείτε για την υποστήριξη παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; [Συμβουλευόμαι κάποιον ειδικό]**

		Frequency	Percent
Valid	Καθόλου	1	2,2
	υ		
	Λίγο	10	21,7
	Πολύ	16	34,8
	Αρκετά	19	41,3
	Total	46	100,0

(Πίνακας 4.6)

Η τελευταία ερώτηση αφορούσε τις τρεις κυριότερες ανάγκες κατά την κρίση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότερη υποστήριξη των μαθητών τους με ειδικές ανάγκες. Πιο αναλυτικά το 16,67% των ερωτηθέντων απάντησε ότι είναι σημαντική η Συνεργασία με έναν ψυχολόγο/ειδικό εκπαιδευτικό ή τους φορείς (π.χ. ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ). Επίσης πολλοί απάντησαν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία(16,67%) είναι ένας τρόπος υποστήριξης. Επιπρόσθετα έγινε αναφορά στη σπουδαιότητα συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών/τριών.(14,58%) Επιπλέον οι ερωτηθέντες τόνισαν την αναγκαιότητα για επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν τις ΕΕΑ (12,50%) και την ύπαρξη παράλληλης στήριξης (14,58%) . Αναφέρθηκαν επίσης τα τμήματα ένταξης (7,29%), η συνεργασία με το σχολείο (10,42%) και η προθυμία του ίδιου του μαθητή καθώς και του εκπαιδευτικού (7,29%). (Γράφημα 4.1.)

### Ενέργειες υποστήριξης



(Γράφημα 4.1.)

## 4ο Κεφάλαιο: Συζήτηση

Κύριος στόχος της έρευνας είναι να διευρυνθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την αρτιότερη υποστήριξη παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Η έρευνα αφορούσε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσα από την ανάλυση δεδομένων μπορούν να απαντηθούν τα τρία ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Πιο συγκεκριμένα τα ερωτήματα αφορούσαν την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της Παράλληλης Στήριξης, το πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτική το πρόγραμμα της και ποιος είναι ο ρόλος τους σε αυτή. Τέλος το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερωτάται το ποιες είναι οι κυριότερες ανάγκες των εκπαιδευτικών για την αρτιότερη εφαρμογή της Παράλληλης Στήριξης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας σε συνδυασμό με τη βιβλιογραφία γίνεται φανερό ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς προσπαθούν να εντάξουν ομαλά τους μαθητές/τριες με ΕΕΑ στη γενική με ποικίλους τρόπους. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τις απαντήσεις τους γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν αρκετές ενέργειες με σκοπό να βοηθήσουν μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Σε ένα πιο σφαιρικό πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις απόψεις καθώς και τις εμπειρίες τους καθώς πολλοί ήρθαν σε επαφή με μαθητές/τριες με ΕΕΑ και φαίνεται να γνωρίζουν το είδος της ΕΕΑ και μπορούν να τους υποστηρίξουν σε ικανοποιητικό βαθμό. Το μεγαλύτερο μέρος των απαντήσεων αφορούσε τις μαθησιακές δυσκολίες τη ΔΕΠΥ και το φάσμα αυτισμού και πιο συγκεκριμένα έγινε αναφορά στην δυσορθογραφία, στον αυτισμό, στη δυσκολία στην ανάγνωση και στη κατανόηση κειμένων καθώς και η δυσαριθμία. Επιπρόσθετα πολλοί ερωτηθέντες ανέφεραν το Asperger. Η απαντήσεις αφορούσαν μαθητές που έχουν αυτή χρονική περίοδο οι εκπαιδευτικοί στη τάξη τους. Στην συνέχεια τα ποσοστά ανέβηκαν όταν η ερώτηση αφορούσε μαθητές με ΕΕΑ που είχαν οι εκπαιδευτικοί στο παρελθόν. Το ποσοστό θετικών απαντήσεων ανέβηκε σημαντικά. Στη παρούσα ερώτηση οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν περισσότερες φορές τις μαθησιακές δυσκολίες, τη ΔΕΠΥ και το Φάσμα Αυτισμού και πιο συγκεκριμένα τονίστηκε η δυσλεξία, ο αυτισμός, η δυσκολία στη γραφή και στην κατανόηση κειμένων και μαθηματικών προβλημάτων. Επιπροσθέτως οι ερωτηθέντες υπογράμμισαν ότι η Μη αναπτυξιακή Αναπηρία, δηλαδή τύφλωση ή

σωματική αναπηρία καθώς και η Νοητική Υστέρηση είναι λιγότερο συχνό φαινόμενο μέσα στο πλαίσιο της τάξης και του σχολείου. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί δεν έδωσαν ξεκάθαρη απάντηση σχετικά με την ετοιμότητα τους να υποστηρίξουν μαθητές/τριες με ΕΕΑ καθώς οι απαντήσεις τους κυμάνθηκαν στις ενδιάμεσες κλίμακες. Γι' αυτό όπως έχει προαναφερθεί είναι εξαιρετικά σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να στηρίζουν ουσιαστικά τα παιδιά με ΕΕΑ.

Έπειτα τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν στη κλίμακα κατά πόσο επικρατούν οι συνθήκες που αναφέρει η ερώτηση στα πλαίσια του σχολείου. Εκεί οι απαντήσεις ποικίλουν ωστόσο σε κάποιες ερωτήσεις τα αποτελέσματα έχουν μια πιο ξεκάθαρη εικόνα. Σύμφωνα με αυτές γίνεται φανερό ότι στο χώρο του σχολείου δεν επαρκούν τα υλικά μέσα. Στο επόμενο υποερώτημα που αναφέρεται στη λειτουργία τμημάτων ένταξης υπάρχει μια αντίφαση καθώς τα μεγαλύτερα ποσοστά αφορούν την μη ύπαρξη τους και την ύπαρξη τους σε μεγάλο βαθμό. Από τη συγκεκριμένη ερώτηση δε μπορεί να βγει ένα σαφές αποτέλεσμα. Αντίθετα η ύπαρξη παράλληλης στήριξης φαίνεται να παίζει πολύ ενεργό ρόλο στη σχολική πραγματικότητα καθώς σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν τα μεγαλύτερα ποσοστά αφορούσαν τις μεγάλες κλίμακες. Τόνισαν επιπλέον, την ικανότητά τους να ωθήσουν τους μαθητές να εργαστούν σε ζεύγη ή μικρές ομάδες.

Η υποστήριξη ατόμων με Ε.Ε.Α. μέσα στη γενική τάξη αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα, αφού βασική προϋπόθεση για τη διατήρηση μιας ισορροπίας μεταξύ της ειδικών εκπαιδευτικών παροχών που χρειάζονται τα άτομα με Ε.Ε.Α. και των συνθηκών μάθησης που πρέπει να δημιουργηθούν για τα υπόλοιπα άτομα της γενικής τάξης (Stainback, Stainback, & Wehman, 1997). Η επίτευξη αυτής της ισορροπίας δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση, όταν πρέπει να λάβει χώρα σε ένα γενικό σχολείο όπου κυριαρχεί η παραδοσιακή διδασκαλία με τις παγιωμένες νοοτροπίες και τις ανελαστικές πρακτικές της. (Mercer & Mercer, 1997).

Η θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και η συνεισφορά των γνώσεων και των δεξιοτήτων του κάθε εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο μιας σχέσης σεβασμού και ισοτιμίας συνιστούν τη βάση της δημιουργίας μιας σχολικής κοινότητας συνεκπαίδευσης. (Σούλης, 2008).

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν τη ξεκάθαρη σπουδαιότητα ύπαρξης της Παράλληλης Στήριξης γεγονός που φανερώνει τη προθυμία των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν με τον Ειδικό Εκπαιδευτικό με στόχο της ομαλή ένταξης του εκάστοτε μαθητή/τριας. Επίσης, στην προσπάθεια για συνεκπαίδευση εμπίπτει και ο σχεδιασμός και η υλοποίηση παρεμβατικών προγραμμάτων και δράσεων, ώστε να περιοριστούν στο μέγιστο οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Ε.Ε.Α. (Παντελιάδου, 1995). Προϋπόθεση για αυτόν το σκοπό όμως, είναι ο εκπαιδευτικός να είναι καταρτισμένος σε βασικές γνώσεις και άλλων επιστημών συναφών με την ΕΑΕ (Στασινός, 2016). Οι σημερινοί εκπαιδευτικοί εκτός από τον διδακτικό τους ρόλο, σίγουρα είναι επιφορτισμένοι και με άλλες ευθύνες. Σε αυτό λοιπόν το πλαίσιο τίθεται το ερώτημα: Γιατί πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επιφορτιστούν με έναν παραπάνω ρόλο;

Η αναγνώριση των μαθητών με Ε.Ε.Α., δεν είναι εύκολη υπόθεση, αφού στη συνηθισμένη τάξη καλούνται να συνυπάρξουν και να συνεκπαιδευτούν όλοι οι μαθητές, με ή χωρίς Ε.Ε.Α.. Η υλοποίηση μιας τέτοιας προσπάθειας απαιτεί ισορροπία μεταξύ του μαθησιακού περιβάλλοντος που διαμορφώνεται για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. και του περιβάλλοντος που αφορά τη μάθηση τους στην κανονική τάξη (Stainback, Stainback, & Wehman, 1997)

Όπως επισημαίνει και ο Ferguson (1997), ο εκπαιδευτικός πρέπει να πάψει να αποτελεί μονοδιάστατο πυλώνα παροχής γνώσεων με αποκλειστικό δέκτη τον μαθητή, στην προσπάθεια αυτή εκπαιδευτικός και μαθητής πρέπει να συμβάλλουν στη από κοινού δημιουργία νέας αναδυόμενης γνώσης.

Έπειτα οι ερωτηθέντες προχώρησαν στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορούσε τις στάσεις τους. Πιο συγκεκριμένα η πρώτη ερώτηση ανέφερε το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν το μάθημα τους στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους. Οι απαντήσεις είχαν ξεκάθαρο χαρακτήρα καθώς το μεγαλύτερο μέρος των απαντήσεων ανέφερε ότι προσαρμόζει σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία. Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τις ενέργειες που ακολουθούν οι ερωτηθέντες και σε τι κλίμακα. Πιο συγκεκριμένα το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος ζητά τη βοήθεια του /της συναδέλφου του για θέματα ειδικές αγωγής, ενώ παράλληλα προσπαθεί σε μεγάλο βαθμό να επιμορφωθεί διαβάζοντας

σχετική βιβλιογραφία. Επιπλέον το μεγαλύτερο ποσοστό προσπαθεί να έχει μια καλή επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς των παιδιών. Επιπρόσθετα πολλοί είναι εκείνοι που απευθύνονται είτε στο διευθυντή του σχολείου, είτε στο ίδιο το παιδί είτε σε κάποιον ειδικό.

Στη τελευταία ερώτηση ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες να σημειώσουν οι ίδιοι τρόπους που θεωρούν ότι είναι αποτελεσματικοί για την αρτιότερη υποστήριξη παιδιών με ΕΕΑ. Στη παρούσα ερώτηση υπήρξε μεγάλη ποικιλία στις απαντήσεις. Μερικοί ανέφεραν τη συνεργασία με κάποιον ειδικό, ψυχολόγο ή με φορείς όπως για παράδειγμα το ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ. Άλλοι τόνισαν τη σπουδαιότητα της συνεργασίας με τους γονείς ενώ πολλοί ήταν εκείνοι που τόνισαν τη σημαντικότητα του ίδιου του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα έγινε λόγος για την ύπαρξη καλό σχολικού περιβάλλοντος καθώς και την παροχή των κατάλληλων υποδομών, υλικών και μέσων. Εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος του ίδιου του εκπαιδευτικού αλλά και του μαθητή καθώς ο πρώτος πρέπει να έχει υπομονή, όρεξη καθώς και την κατάλληλη επιμόρφωση για να μπορέσει να προχωρήσει στην εφαρμογή διαφοροποιημένη διδασκαλία η οποία κυριαρχούσε στις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Επιπρόσθετα ένα μέρος των απαντήσεων ανέφερε την ύπαρξη παράλληλης στήριξης και τμημάτων ένταξης στο πλαίσιο του σχολείου. Επομένως γίνεται φανερό ότι πολλές από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών συνάδουν με την παραπάνω βιβλιογραφία.

#### *4.1 Περιορισμοί της έρευνας*

Η παρούσα έρευνα κατέληξε σε ορισμένα συμπεράσματα αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής για τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη. Ωστόσο, παρουσιάζει και ορισμένους περιορισμούς.

Η έρευνα διεξήχθη στο νομό Κοζάνης. Το παρόν δείγμα λοιπόν, δε μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό αναφορικά με τις απόψεις που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί σε όλη την Ελλάδα. Για το λόγο αυτό, η δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων της έρευνας είναι επισφαλής. Επιπλέον, χρειάζεται να σημειωθεί πως η παρούσα έρευνα περιορίστηκε μόνο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δίχως να διερευνηθεί η οπτική των εκπαιδευτικών

ανώτερων βαθμίδων, των μαθητών αλλά και των γονέων. Η επιλογή του ερωτηματολογίου ως βασικό εργαλείο θεωρήθηκε ότι θα εξυπηρετήσει καλύτερα του στόχους της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, παρά τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει το ερωτηματολόγιο, καταγράφονται και ορισμένα μειονεκτήματα. Αρχικά, το ερωτηματολόγιο υποχρεώνει τον ερωτηθέντα να απαντήσει με συγκεκριμένο τρόπο χωρίς να του δίνει τη δυνατότητα να εκφράσει πιο ολοκληρωμένα τις σκέψεις του. Ακόμη, υπάρχει η πιθανότητα τυχαίας απάντησης. Είναι πολύ πιθανό οι ερωτηθέντες, μολονότι ενημερώθηκαν για την ανωνυμία της έρευνας, να σημείωσαν τις κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις και όχι αυτές που τους αντιπροσωπεύουν καλύτερα. Επομένως, οι απαντήσεις που δόθηκαν ενδέχεται να μην σχετίζονται με τις πραγματικές απόψεις των εκπαιδευτικών αυτών. Ο συνδυασμός λοιπόν, περισσότερων ερευνητικών εργαλείων, όπως της συνέντευξης και της παρατήρησης θα επέτρεπε την περαιτέρω εμβάθυνση στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπρόσθετα η παρούσα έρευνα δεν αφορούσε διευθυντές και σχολικούς συμβούλους, γεγονός που μαρτυρά ότι διερευνήθηκε μόνο η πλευρά των εκπαιδευτικών και όχι όλων των συμμετεχόντων που συμβάλουν στην ομαλή ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

#### *4.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.*

Μελλοντική έρευνα, πανελλαδικής εμβέλειας, κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να επιβεβαιωθούν και να ερευνηθούν περαιτέρω οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπερίληψη. Μια έρευνα με δείγμα μεγαλύτερο της παρούσας και ποικιλία ερευνητικών εργαλείων θα μπορούσε να καταλήξει σε συμπεράσματα που θα είχαν τη δυνατότητα γενίκευσης στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών. Ενδιαφέρον θα ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ανώτερων εκπαιδευτικών βαθμίδων αλλά και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης αναφορικά με τη συμπερίληψη. Χρήσιμο θα ήταν επίσης, να διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων με ή δίχως παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ώστε να καταγραφούν οι αντιλήψεις και των δύο πλευρών για την από κοινού φοίτηση των παιδιών. Θα μπορούσε επίσης η έρευνα να επεκταθεί και να εξεταστεί και η πλευρά των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων.

## 5ο Κεφάλαιο: Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση.

- ✚ Allinder, R. M. (1995). *An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement. Remedial & Special Education, 76(4), 247.*
- ✚ Baker, J.M. & Zigmond, N. (1995). *The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities; themes and implications for the five cases. The Journal of Special Education, 29(2), 168-189.*
- ✚ Bamartt, S.N. & Kabzems, V. (1992). *Zimbabwean teachers' attitudes towards the integration of pupils with disabilities into regular classrooms. International Journal of Disability, Development and Education, 39(2), 135-146.*
- ✚ Brown, D., Pryzwansky, W. B., & Schulte, A. C. (2006). Ψυχολογική διαλεκτική συμβουλευτική. Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική εφαρμογή. Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Α. Λαμπροπούλου. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- ✚ Cannon, G.S., Idol, L. & West, J.F. (1992). *Educating students with mild handicaps in general classrooms: essential teaching practices for general and special education. Journal of Learning Disabilities, 25(5), 300-317.*
- ✚ Chalmers, L. (1991). *Classroom modifications for the mainstreamed student with mild handicaps. Intervention in School and Clinic, 77(1), 40-42, 51.*
- ✚ Commonwealth of Australia (2005). Disability Standards for Education.
- ✚ Conway, R. (1996). Curriculum adaptations, in P. Foreman (Ed.), *Integration and inclusion in action*, Sydney: Harcourt Brace, 145-190.
- ✚ Cowley, J. (1996). *Inclusive practices, in P. Forman (Ed ), Integration and inclusion in action*. Sydney: Harcourt Brace.
- ✚ deBettencourt, L. (1999). *General educators' attitudes towards students with mild disabilities and their use of instructional strategies. Remedial and Special Education, 20(1), 27-35.*
- ✚ Dieker, L.A. & Murawski, W.W. (2003). *Co-teaching at the secondary level: unique issues, current trends and suggestions for success. High School Journal, 86(4), 1-14.*
- ✚ Edgar, E. (1992). *Secondary options for students with mild intellectual disabilities: facing the issue of tracking. Education and Training in Mental Retardation, 27(2), 101-111.*



- # Ellett, L. (1993). *Instructional practices in mainstreamed secondary classrooms. Journal of Learning Disabilities, 26*(1), 57-64.
- # Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E. & Eloff, I. (2003). *Including learners with intellectual disabilities, stressful for teachers? International Journal of Disability, Development and Education, 50*(3), 293-308.
- # Feldman, D. & Altman, R. (1985). *Conceptual systems and teacher attitudes toward regular classroom of mildly mentally retarded students. American Journal of Mental Deficiency, 89*, 345-351.
- # Ferguson, D. (1997). How systemic are our systemic reforms? In *Implementing Inclusive Education* (pp. 49–53). Paris: OECD. Centre for Educational Research and Innovation. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED413730.pdf>.
- # Florian, L. (1998) 'Inclusive practice: what, why and how?' in C. Tilstone, L. Florian and R. Rose (eds). *Promoting Inclusive Practice*. London: Routledge.
- # Gresham, F., Watson, T., & Skinner, C. (2001). *Functional Behavioral Assessment: Principles, procedures, and future directions. School Psychology Review, 30*, 2, 156-172.
- # Hay, I. & Winn, S. (2005). *Students with Asperger's Syndrome in an inclusive secondary school environment: Teachers', Parents' and students' perspectives. Australasian Journal of Special Education, 29*(2), 140-154.
- # Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom*. Min.: Free Spirit Publishing.
- # Hoover, J.J. (1990). *Curriculum adaptation: a five-step process for classroom implementation. Academic Therapy, 25*(4), 407-416.
- # Jenkins, J.R., Antil, L.R., Wayne, S.K. & Vadasy, P.F. (2003). *How cooperative learning works for special education and remedial students. Exceptional Children, 69*(3), 279-292.
- # Kern, L. & Dunlap, G. (1999). Developing effective program plans for students with disabilities. In D. Reschly, W.D. Tilly, & J.Grimes (Eds), *Special Education in Transition* (pp. 213-232). Longmont, CO: Sopris West.
- # Klinger, J. K. and Vaughn, S. (2002). *The changing roles and responsibilities of an LD specialist. Learning Disability Quarterly, 25*, 19-31.

- # Konza, D. (2005). *Secondary school success for students with Asperger's Syndrome. The Australian Journal of Special Education, 29*, 128-139.
- # Leyser, Y. & Tappendorf, K. (2001). *Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A Brace of teachers in two rural school districts. Education, 121*(4), 751-761.
- # McLaughlin, M., Nolet, V., Rhim, L., Henderson, K. (1999). *Integrating Standards. Including All Students». Teaching Exceptional Children, Jan/Feb*, 66-71.
- # McDonnell, J., Mathot-Buckner, C., Thorson, N. & Fister, S. (2001). *Supporting the inclusion of students with moderate and severe disabilities in junior high school general education classes: the effects of classwide peer tutoring, multi-element curriculum and accommodations. Education and Treatment of Children, 24*(2), 141-160.
- # McEvoy, A., & Welker, R. (2000). *Antisocial behavior, academic failure, and school climate a critical review. Journal of Emotional and Behavioral disorders, 8*(3), 130-140.
- # Mercer, C. & Mercer, A. (1997). *Teaching Students with Learning Problems*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- # Meyen, E., Ramp, E., Harrod, C., & Bui, Y. (2003). *A national assessment of staff development needs related to the education of students with disabilities. Focus on Exceptional Children, 35*, 8, 1-10.
- # Olson, J. & Platt J. (1996). *Teaching children and adolescents with special needs* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- # Perry, J. (1993). *A critical perspective on mainstreaming. Australian Journal of Remedial Education, 25*(1), 14-21.
- # Salend, S. J. (1994), *Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms* (2nd ed.) New York: Macmillan.
- # Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1992). *Planning for mainstreamed special education students: perceptions of general classroom teachers. Exceptionality, 3*, 82-98
- # Schumm, J.S., Vaughn, S., Haager, D., McDowell, J., Rothlein, L. & Saumell, L. (1995). *Teacher planning for individual student needs: what can mainstreamed special education students expect? Exceptional Children, 61*, 335-352.

- ✚ Scott, B.J., Vitale, M.R. & Masten, W.G. (1998). *Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms. Remedial and Special Education*, 79(2), 106-119.
- ✚ Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (1992). *Effective mainstreaming strategies for mildly handicapped students. The Elementary School Journal*, 92(3), 389-409.
- ✚ Shaddock, A.J., Neill, J., van Limbeek, C. and Hoffman-Raap, L. (2007). What adaptations do classroom teachers make for students with disabilities in their classrooms and why/why not? Report to the Australian Government Department of Education, Science & Training, Canberra. Available, [www.dest.gov.au/schools/losd](http://www.dest.gov.au/schools/losd)
- ✚ Smith, T., Polloway, E., Patton, J., & Dowdy, C. (1998). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Boston: Allyn & Bacon.
- ✚ Stainback, W.C., Stainback, S., & Wehman, P. (1997). *Toward full inclusion into general education. In P. Wehman (ed.) Exceptional individuals in school, community, and work* (pp. 531-557). Austin, TX: Pro-Ed.
- ✚ Tomlinson, C.A (2000) Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. Learning Disabilities on-line, April 2003.
- ✚ Warner, L., Lynch, S., Nabors, D., & Simpson, C. (2007). *Inclusive lesson plans through the year*. Beltsville, MD: Gryphon House
- ✚ Ysseldyke, J. (1999). *Improving teaching and learning: a thermos bottle keeps things hot and cold, but how does it know? Australian Journal of Special Education*, 22(3), 133-147.
- ✚ Ysseldyke, J.E., Thurlow, M L., Wotruba, J.W. & Nania, P.A. (1990). *Instructional arrangements: perceptions from general education. Teaching Exceptional Children*, 22(A), 4-8.

### Ελληνική

- ✚ Αγαλιώτης, Ι. (2002). *Μεθοδολογικές επιλογές για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 57-71.
- ✚ Αγαλιώτης, Ι. (2006). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Οικοπροσαρμοστική προσέγγιση. Τόμος Α΄:*

Οικοπροσαρμοστική αξιολόγηση. Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών (ΑΣΜΑ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- ✚ Αραβανής, Γ. & Αραβανή, Ε. (2002). *Προσχολική ηλικία και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Στα Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας* (σελ. 356 - 361). Τόμος ' , Εκδ. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης,
- ✚ Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 123-134.
- ✚ Η. Meister, «Βασικές παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές της ένταξης», *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, επιμ. Α. Ζ. Σιδέρη, τόμ. Α', εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα5 2004, σ. 70-83.)
- ✚ Κιτσαράς Γ.Δ. (2001) *Προσχολική Παιδαγωγική* (2 Έκδοση), Αθήνα.
- ✚ Κόμπος, Χ. (1992). *Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους*, Αθήνα: Βιβλία για όλους, 1-18.
- ✚ Κόμπος, Χ. (1992). *Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους*, Αθήνα: Βιβλία για όλους, 1-18
- ✚ Κουρκούτας , Η. (2012). Ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις σε οικογένειες παιδιών με αναπηρίες, δυσλειτουργίες: Αρχές και φιλοσοφία του οικοσυστημικού ψυχοδυναμικού μοντέλου, *Ψυχολογία*, 18, 255-275
- ✚ Κυπριωτάκη , Α. (2001) *Μια παιδαγωγική ένα σχολείο για όλα τα παιδιά*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα .
- ✚ Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- ✚ Παντελιάδου, Σ. (1995). *Η θέση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνηθισμένες τάξεις: μια ερευνητική προσέγγιση. Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (8283), 90–96.
- ✚ Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Τόμος Β': Νοητική Υστέρηση. Ψυχολογική, Κοινωνιολογική και Παιδαγωγική Προσέγγιση. Αθήνα: Ατραπός.

- ✚ Πολυχρονοπούλου Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης* (Τόμος Α'). Εκδ. Ατραπός, Αθήνα.
- ✚ Σ. Γ. Σούλης, *Παιδαγωγική της ένταξης*, τόμ. Α', εκδ. τυπωθήτω, Αθήνα 2002, σ. 47).
- ✚ Σούλης, Σ.Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. «Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους»*. Τόμος Α', Αθήνα: Τυπωθήτω, 45-48
- ✚ Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. Τόμος Β', Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός, 17-120.
- ✚ Στασινός, Δ. (2016). *Ειδική εκπαίδευση 2020plus: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταγωνιστές* (Αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Παπαζήση
- ✚ Στασινός, Δ. Π. (1991) *Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, Θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*, Gutenberg, Παιδαγωγική Σειρά, Αθήνα.
- ✚ Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο- ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- ✚ Τάφα Ε. (1997). *Προσχολική παρέμβαση σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης για παιδιά με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σ.88-230). Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- ✚ Χρηστάκης, Κ.Γ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην ειδική αγωγή*. Τόμος Β', Αθήνα: Διάδραση.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### *Ερωτηματολόγιο.*

Αγαπητές/Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο της εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας με τίτλο: "Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών του Δημοτικού Σχολείου για την αρτιότερη φοίτηση μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στις τάξεις τους". Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, θα διερευνηθούν στοιχεία που αφορούν τον ρόλο και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης.

Σας παρακαλώ να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις με ειλικρινή τρόπο, έχοντας κατά νου πως θα τηρηθεί απόλυτη εχεμύθεια και ανωνυμία και σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον πολύτιμο χρόνο που διαθέσατε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και για τη συμμετοχή σας στην έρευνα.

Με εκτίμηση, Παπαδοπούλου Βασιλική Μαρία (φοιτήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας)

Ερωτήσεις:

A) Δημογραφικά Στοιχεία.

*1. Φύλο*

1. Άνδρας
2. Γυναίκα
3. Άλλο.

*2. Ηλικία*

1. 22-30
2. 31-40
3. 41-50
4. >50
- 5.

*3. Χρόνια υπηρεσίας.*

1. 0-4
2. 5-10
3. 11-20
4. >20

*4. Σημειώστε τον ανώτερο τίτλο σπουδών σας.*

1. Πτυχίο
2. Μεταπτυχιακό (Μάστερ)
3. Διδακτορικό

*5. Έχετε επιμορφωθεί για ζητήματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.*

	1	2	3	4	5	
Καθόλου						Πάρα πολύ

## B. Απόψεις εκπαιδευτικών.

6. Έχετε μαθητές/τριες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες;

1. Ναι
2. Όχι

Αν ναι, αναφέρετε το είδος της εκπαιδευτικής ανάγκης του παιδιού.

Απάντηση: \_\_\_\_\_

7. Είχατε στο παρελθόν μαθητές/τριες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες;

1. Ναι
2. Όχι

Αν ναι, αναφέρετε το είδος της εκπαιδευτικής ανάγκης του παιδιού.

Απάντηση: \_\_\_\_\_

8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μπορείτε να υποστηρίξετε ένα παιδί με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στη τάξη σας.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου						Πάρα πολύ

9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω ρυθμίσεις και συνθήκες υπάρχουν στην τάξη και στο σχολείο σας αναφορικά με τη στήριξη μαθητών σας με αναπηρία;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Κατάλληλα υλικά και μέσα					
2. Λειτουργία Τμήματος Ένταξης					
3. Υλοποίηση Παράλληλης Στήριξης					
4. Ενταξιακή					



κουλτούρα της τάξης και του σχολείου μου					
5. Δυνατότητα ποιοτικής επιμόρφωσης σε ζητήματα αναπηρίας.					
6.Επικοινωνία με γονείς					
7. Επικοινωνία με ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ					
8. Επικοινωνία με Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου.					

10. Θεωρείτε ότι η Παράλληλη Στήριξη βοηθάει την ένταξη ενός παιδιού με αναπηρία στη γενική τάξη;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου						Πάρα πολύ

Γ. Στάσεις απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες.

11. Σε ποιο βαθμό προσαρμόζετε το μάθημα σας ανάλογα με τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες των μαθητών/τριών;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου						Πάρα πολύ

#### Δ. Ενέργειες εκπαιδευτικών

12. Ποιες ενέργειες ακολουθείτε για την υποστήριξη παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
1. Ζητάω βοήθεια από έναν/μία συνάδελφο				
2. Προσπαθώ να ενημερωθώ διαβάζοντας σχετική βιβλιογραφία				
3. Συζητώ με του γονείς				
4. Ενημερώνω τον διευθυντή				
5. Απευθύνομαι στο παιδί				
6. Συμβουλευόμαι κάποιον ειδικό.				

13. Αναφέρετε τις τρεις κυριότερες ανάγκες κατά τη κρίση σας για την αποτελεσματικότερη υποστήριξη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Απάντηση: \_\_\_\_\_