

## **Οι ανησυχίες και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες**

**Δημητρίου Ελένη**

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διεύθυνση Π.Ε. Κοζάνης  
eldimpa@gmail.com

### **Περίληψη**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να καταγράψει, αλλά και να εξετάσει με κριτικό τρόπο: α) τις ανησυχίες και την ετοιμότητα (αποτελεσματικότητα στη συμμετοχική πρακτική) των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Δυτική Μακεδονία, να ανταποκριθούν στο ρόλο τους στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) και β) τους παράγοντες εκείνους που σύμφωνα με τις απόψεις τους θα μπορούσαν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά της συνεκπαίδευσης. Το δείγμα της μελέτης μας αποτέλεσαν 115 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής ενότητας της Κοζάνης. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλό βαθμό αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στο ρόλο τους στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, αυξημένες ανησυχίες των εκπαιδευτικών κυρίως ως προς τις γνώσεις και δεξιότητες που θα έπρεπε να διαθέτουν για την εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ και ανέδειξαν την ανάγκη τους για επιπλέον επιμόρφωση και συνεργασία με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό.

**Λέξεις κλειδιά:** συνεκπαίδευση, αποτελεσματικότητα, ενταξιακές πρακτικές

### **Εισαγωγή**

Η συνεκπαίδευση, «inclusion», ορίζεται από την Unesco (2009) ως μία διαδικασία ανταπόκρισης και αντιμετώπισης της ποικιλομορφίας των αναγκών όλων των παιδιών μέσω της αύξησης της συμμετοχής στη μάθηση, τη μείωση και την εξάλειψη του αποκλεισμού από την εκπαίδευση κι αποτελεί κυρίαρχη τάση ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών/τριών με αναπηρία και Ε.Ε.Α., σε ευρωπαϊκό και τοπικό επίπεδο. Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος «inclusion» αποδίδεται συνήθως ως «συνεκπαίδευση», αλλά χρησιμοποιούνται με την ίδια σημασία και οι όροι «σύγκλιση», «εκπαίδευση για όλους» ή «συμπεριληπτική εκπαίδευση» (Δόικου- Αυλίδου, 2006). Συχνά γίνεται λόγος και για τη «συμμετοχική εκπαίδευση» η οποία οριοθετείται στο πλαίσιο μιας Εκπαίδευσης για Όλους τους μαθητές (με και χωρίς ειδικές ανάγκες) στο περιβάλλον τους γενικού σχολείου (Unesco, 2009).

Η ενταξιακή εκπαίδευση βασίζεται στην αρχή ότι τα σχολεία θα πρέπει να παρέχουν εκπαίδευση που θα ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις μαθησιακές ανάγκες όλων των εκπαιδευομένων ανεξάρτητα από οποιαδήποτε αντιληπτή διαφορά, αναπηρία ή άλλη κοινωνική, συναισθηματική, πολιτισμική ή γλωσσική διαφορά (Savolainen et al., 2011). Τις τελευταίες δεκαετίες, στο χώρο της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής, η έννοια της ένταξης αναβαθμίστηκε εννοιολογικά (Σούλης, 2008), μετασχηματίστηκε και κυριάρχησε στις μέρες μας με τον όρο συνεκπαίδευση (Anastasiou et al., 2015) και το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον στράφηκε στη βελτίωση των συνθηκών μάθησης, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές/τριες να επωφελούνται από τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, στο μέγιστο βαθμό των δυνατοτήτων τους, σε «ένα σχολείο για όλους».

Σύμφωνα με τις μελέτες, καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στο σχολείο αποτελούν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Η στάση τους, οι ανησυχίες τους και η προετοιμασία τους για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης καθορίζουν

την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της. Στόχοι της έρευνας που ακολουθεί ήταν η αποτίμηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών της ετοιμότητάς τους στη ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α. και η ανάδειξη των ανησυχιών και των αναγκών τους για τη συμμετοχική εκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ. Στο κείμενο που ακολουθεί οι όροι «συνεκπαίδευση», «συμμετοχική εκπαίδευση», «συμπερίληψη» και «ένταξη», αν και δεν είναι ταυτόσημοι, χρησιμοποιούνται εναλλακτικά για τη συνεκπαίδευση των μαθητών στο γενικό σχολείο. Ο όρος «μαθητές με ΕΕΑ αναφέρεται στους μαθητές που ορίζει με την περιγραφή αυτή η ελληνική νομοθεσία (Ν.3699/2008-ΦΕΚ 199/Α'/2-10-2008).

### **Συνεκπαίδευση**

Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης είναι μια πρακτική διδασκαλίας παιδιών με αναπηρίες σε γενικές αίθουσες διδασκαλίας με άτομα χωρίς αναπηρίες (Karpen, 2010). Η στάση των εκπαιδευτικών ως προς την προσαρμογή κάθε μαθητή στην γενική τάξη ανεξάρτητα από την ιδιαιτερότητά του, είναι από τους κυριότερους παράγοντες που επηρεάζουν την έκβαση της συνεκπαίδευσης (Miesera & Gebhard, 2018). Η στάση ως έννοια εξαρτάται από γνωστικά και συναισθηματικά κριτήρια (Cameron, 2017).

Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση ποικίλουν. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, όμως, και σε θεωρητικό επίπεδο καταγράφεται η θετική στάση πολλών εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση (Zoniou-Sideri & Vlachou 2006· Avramidis & Kalyva 2007· Koutrouba et al., 2008, Buford & Casey, 2012· Galaterou & Antoniou, 2017). Αρνητική είναι η στάση των εκπαιδευτικών στις έρευνες των Kalyva et al (2007) και των Rakar και Kaczmarek (2010). Παράγοντες που επηρεάζουν την τελική στάση των εκπαιδευτικών και εμποδίζουν την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης είναι: ο τύπος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όπως η σοβαρότητα και το είδος της αναπηρίας του παιδιού (Zoniou-Sideri & Vlahou, 2006· Avramidis & Kalyva, 2007· Πέννα, 2008· Koutrouba et al., 2008), παράγοντες περιβαλλοντικοί, όπως η διαθεσιμότητα των υπηρεσιών υποστήριξης και του ανθρώπινου δυναμικού (Avramidis et al, 2000· Avramidis & Norwich 2002· Zoniou-Sideri & Vlahou, 2006· Avramidis & Kalyva, 2007), η υποστήριξη από τη διοίκηση, τους συμβούλους και την οικογένεια (Florian & Linklater, 2010), η καταλληλότητα των υποδομών (Πολυχρονοπούλου, 2012) και οι τροποποιήσεις στα εκπαιδευτικά προγράμματα (Σούλης, 2008).

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τις ανησυχίες τους κι επηρεάζονται από αυτές. Οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν και να καθορίσουν τόσο την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ στη γενική τάξη όσο και την αποτελεσματικότητα αυτής (Changpinit et al, 2007· Symeonidou & Phtiaka, 2009· Forlin & Chambers 2011). Οι κυριότερες ανησυχίες των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ΕΕΑ και χωρίς είναι: Ο φόβος της δυσλειτουργίας της τάξης (Forlin, 2001), η μη αποτελεσματική φοίτηση όλων των παιδιών (Forlin et al., 2011), η ελλιπής χρηματοδότηση των προγραμμάτων (Young et al., 2017), η μη κατάρτιση του προσωπικού σε στρατηγικές μάθησης κατάλληλες για τους μαθητές με Ε.Ε.Α (Forlin et al., 2011· Κουτσελίνη, 2013), η αύξηση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών (Forlin et al. , 2011), ο μεγάλος αριθμός των μαθητών στην τάξη αναλογικά με τις συνθήκες που υπάρχουν (Avramidis & Kalyva, 2007· Rakar και Kaczmarek 2010), η έλλειψη των απαραίτητων ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους να εκπαιδεύσουν κατάλληλα τους μαθητές τους με ειδικές ανάγκες (Agbenyega, 2007· Forlin et al., 2011), η έλλειψη των απαραίτητων υποστηρικτικών υπηρεσιών για την ικανοποίηση των ατομικών αναγκών των μαθητών (Agbenyega, 2007) και η έλλειψη προσωπικού (Avramidis & Kalyva, 2007).

### **Αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης**

Μελετώντας την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, διερευνούμε την προσωπική τους αντίληψη για την εμπιστοσύνη, τη

γνώση, τους φόβους, τις αμφιβολίες, πεποιθήσεις και συμπεριφορές σε σχέση με την ένταξη και τις δικές τους ικανότητες (Gravet et al., 2011). Η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες και η γνώση σχετικά με τις εγχώριες νομοθεσίες και πολιτικές συσχετίζονται θετικά με τις στάσεις και αρνητικά με τις ανησυχίες των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Forlin και Chambers, 2011).

Μελετώντας τις έρευνες γίνεται εμφανές ότι η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε συμμετοχικές τάξεις επηρεάζεται από παράγοντες όπως: η εξειδίκευση στην ειδική αγωγή (Avramidis και Kalyva, 2007· Πέννα, 2008· Batsiou et al., 2008· Cameron, 2017), η διδακτική εμπειρία και οι γνώσεις που έχουν σε θέματα ειδικής αγωγής (Koutrouba et al, 2008· Πατσίδου, 2010), η πρακτική εξάσκηση, η εμπλοκή τους σε προγράμματα συνεκπαίδευσης και η εμπειρία στη διδασκαλία σε συμμετοχικές τάξεις, (Avramidis & Kalyva, 2007· Batsiou et al., 2008), καθώς και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και το ειδικό προσωπικό (Minke et al, 1996).

Για την εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων συνεκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί θέτουν ως προϋπόθεση την επιμόρφωσή τους σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία (Anderson et al, 2007· Avramidis & Kalyva, 2007), σε θέματα ειδικής αγωγής, στη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς, στην επικοινωνία τους με τους γονείς, καθώς και στον τρόπο προσαρμογής των προγραμμάτων διδασκαλίας (Φλούρου, 2007). Επιθυμούν, επίσης, καλύτερη συνεργασία με το δάσκαλο ειδικής αγωγής και τον απαραίτητο χρόνο που προϋποθέτει αυτή (Avramidis & Kalyva, 2007· Φλούρου, 2007), μείωση του αριθμού των μαθητών (Smith & Smith, 2000) και καλύτερη αναλογία μαθητών με ΕΕΑ και χωρίς (Φλούρου, 2007), εξασφάλιση υλικής βοήθειας (εξοπλισμός σχολείου, κατάλληλες κτηριακές εγκαταστάσεις) (Arbeiter και Hartley, 2002· Avramidis & Kalyva, 2007), περισσότερη ενημέρωση των γονέων και μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης (Κόμπος, 1992).

### **Η έρευνα**

Στόχοι της έρευνας ήταν η αποτίμηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών της ετοιμότητάς τους στη συνεκπαίδευση των μαθητών με Ε.Ε.Α., η ανάδειξη των ανησυχιών τους για τη συμμετοχική εκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ, η καταγραφή του βαθμού στον οποίο πληρούνται οι προϋποθέσεις που σχετίζονται με την εφαρμογή της ένταξης στο σχολείο τους και των αλλαγών που θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί να γίνουν στην τάξη τους, προκειμένου η ένταξη των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να γίνει περισσότερο αποτελεσματική. Τέλος, με το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκε εάν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν α) τις ανησυχίες τους και β) την ετοιμότητά τους στη συμμετοχική πρακτική.

Η συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου (κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων) που προέκυψε ύστερα από μια σχετική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, καθώς και μια κριτική θεώρηση κι άλλων ερωτηματολογίων που προϋπήρχαν και είχαν δημιουργηθεί για τη μέτρηση των ανησυχιών και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πάνω στη διδακτική πρακτική σε συμμετοχικό περιβάλλον, έπειτα από την πιλοτική εφαρμογή αυτού. Το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του (συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach Alpha μεγαλύτερος του 0.70).

Η μορφή δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε είναι η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα και η προσέγγιση της βολικής δειγματοληψίας. Η επιλογή των εκπαιδευτικών έγινε με κριτήριο την προθυμία και τη διαθεσιμότητά τους να συμμετέχουν. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε (τον Απρίλιο του 2015) από 115 (94 γενικής και 13 ειδικής εκπαίδευσης) εκπαιδευτικούς της γ' και δ' εκπαιδευτικής περιφέρειας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας της Κοζάνης, οι οποίοι εργάζονται στα δημοτικά σχολεία γενικής αγωγής. Συμμετείχαν 44 άντρες και 71 γυναίκες. Το 59,7% των ερωτώμενων έχει παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, σε σεμινάρια μικρής διάρκειας, ο

μέσος όρος διδακτικής εμπειρίας τους είναι τα 18 περίπου έτη κι ο μέσος όρος της ηλικίας τους είναι τα 45 περίπου έτη.

### **Ανάλυση αποτελεσμάτων**

Η ανάλυση των δεδομένων που παρείχε η έρευνα πρωτογενών στοιχείων έγινε με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS. Η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA), το τεστ  $\chi^2$  και το παραμετρικό τεστ Pearson correlation επιλέχθηκαν για την εξακρίβωση των στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων.

Η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας έδειξε τα ακόλουθα:

Ως προς την ετοιμότητα στις ενταξιακές πρακτικές.

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει την τυπική απόκλιση και τον αρκετά υψηλό μέσο όρο των ερωτήσεων που σχετίζονται με την αποτίμηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ετοιμότητά τους για την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν έτοιμοι ως προς τη “διαχείριση της συμπεριφοράς” των μαθητών (Μ.Ο. 4.87), ως προς τη “Συνεργασία με τους γονείς” των μαθητών με ΕΕΑ (Μ.Ο. 4.81), ως προς την ικανότητά τους να διδάξουν μαθητές με ΕΕΑ (διδακτική ικανότητα) (Μ.Ο. 4.79), περισσότερο έτοιμοι ως προς τη “συνολική συνεργασία με άλλους επαγγελματίες” (Μ.Ο. 4.92) και λιγότερο έτοιμοι ως προς τη “συνεργασία με άλλους επαγγελματίες για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες” (Μ.Ο. 4.08).

**Πίνακας 1. Ετοιμότητα στις ενταξιακές πρακτικές**

|                                                                                                                                             | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-----------------|
| Συνολική Διαχείριση συμπεριφοράς                                                                                                            | 4.87       | .53             |
| Συνολική Συνεργασία με τους γονείς                                                                                                          | 4.81       | .62             |
| Συνολική Διδακτική ικανότητα                                                                                                                | 4.79       | .52             |
| Συνολική Συνεργασία με άλλους επαγγελματίες                                                                                                 | 4.92       | .76             |
| Συνεργασία με άλλους επαγγελματίες για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | 4.08       | 1.06            |

Η ανάλυση διασποράς (ANOVA) έδειξε πως οι κλάσεις της μεταβλητή «Φύλο» διαφέρουν σε σχέση με την διαχείριση της συμπεριφοράς, με τους άντρες να παρουσιάζουν υψηλότερη διαχείριση της συμπεριφοράς σε σύγκριση με τις γυναίκες. Όπως προκύπτει από το παραμετρικό τεστ Pearson υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση της διαχείρισης της συμπεριφοράς ( $\text{sig}=0.007$ ) με την ηλικία των ερωτώμενων και μάλιστα η σχέση αυτή είναι θετική και χαμηλή σε δυναμικότητα ( $r=0.252$ ). Επίσης, οι ειδικοί παιδαγωγοί παρουσιάζουν υψηλότερες διδακτικές ικανότητες σε σύγκριση με τους γενικούς παιδαγωγούς.

Ως προς τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη.

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δείχνουν να ανησυχούν περισσότερο επειδή δεν έχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μ.Ο. 2.86). Εξίσου υψηλό άγχος τους προκαλεί και η παρουσία των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους (Μ.Ο. 2.86). Ανησυχούν πολύ για την αύξηση του φόρτου εργασίας (Μ.Ο. 2.84) και για την ικανότητά τους να προσέξουν κατάλληλα τους μαθητές με ΕΕΑ (Μ.Ο. 2.83). Σε μικρότερο βαθμό δείχνουν να ανησυχούν για την μη αποδοχή των μαθητών με ΕΕΑ από τους συμμαθητές τους στην τάξη (Μ.Ο. 2.65).

**Πίνακας 2: Ανησυχίες εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη**

|                                                                                                                               | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-----------------|
| Ανησυχία ότι οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δε θα γίνονται αποδεκτοί από τους υπόλοιπους μαθητές | 2.65       | .79             |
| Ανησυχία ότι θα είναι δύσκολο να δοθεί η κατάλληλη προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μία ενταξιακή τάξη                        | 2.83       | .67             |
| Ανησυχία ότι ο φόρτος εργασίας θα αυξηθεί εάν υπάρχουν μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες               | 2.84       | .84             |
| Ανησυχία για περισσότερο άγχος εάν υπάρχουν μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες                          | 2.86       | .78             |
| Ανησυχία για τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες                                                                           | 2.86       | .82             |

Ως προς τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ένταξης.

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει την τυπική απόκλιση και τον μέσο όρο των ερωτήσεων που σχετίζονται με τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ένταξης. Συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι δήλωσαν ότι οι προϋποθέσεις που πληρούνται περισσότερο για την εφαρμογή της ένταξης αφορούν τη διοικητική υποστήριξη (Μ.Ο. 3.24), τη σχέση εργασίας με τους γονείς (Μ.Ο. 2.87), την εξασφάλιση προσβασιμότητας στο χώρο (Μ.Ο. 2.67), την υποστήριξη από ΚΕΔΔΥ (Μ.Ο. 2.61), την οργάνωση του χώρου (Μ.Ο. 2.50), τη δημιουργία τροποποιημένων δραστηριοτήτων ή και εργασιών (Μ.Ο. 2.45),. Αντιθέτως, δήλωσαν ότι πληρούνται λιγότερο οι προϋποθέσεις όπως είναι η δημιουργία εξατομικευμένου αναλυτικού προγράμματος (Μ.Ο. 2.33), η υποστήριξη από ειδικό βοηθητικό προσωπικό (Μ.Ο. 2.35) και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (Μ.Ο. 2.20) και η δυνατότητα επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής (Μ.Ο. 2.09).

**Πίνακας 3: Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ένταξης**

|                                                         | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση |
|---------------------------------------------------------|------------|-----------------|
| Εξασφάλιση προσβασιμότητας στο χώρο                     | 2.67       | .98             |
| Οργάνωση του χώρου                                      | 2.50       | .89             |
| Διοικητική υποστήριξη                                   | 3.24       | .75             |
| Υποστήριξη από ΚΕΔΔΥ                                    | 2.61       | .82             |
| Υποστήριξη από βοηθητικό εκπαιδευτικό προσωπικό         | 2.35       | 1.07            |
| Υποστήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό            | 2.20       | 1.10            |
| Σχέση εργασίας με τους γονείς                           | 2.87       | .76             |
| Δυνατότητα επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής         | 2.09       | .89             |
| Δημιουργία τροποποιημένων δραστηριοτήτων ή/και εργασιών | 2.45       | .79             |
| Δημιουργία εξατομικευμένου αναλυτικού προγράμματος      | 2.33       | .98             |

Ως προς τις προτεινόμενες αλλαγές για αποτελεσματικότερη ένταξη, η πλειοψηφία του δείγματος πρότεινε την παράλληλη στήριξη των μαθητών (63%), τα σεμινάρια επιμόρφωσης και εκπαίδευσης (56%), την ύπαρξη επαρκούς υποστηρικτικού υλικού (54%), τη βελτίωση της

επικοινωνίας με τους γονείς (49%), την υποστήριξη από ειδικό προσωπικό (46%), καθώς και τη μείωση των μαθητών στην τάξη (36%).

### **Συζήτηση**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και πιστεύουν πως κατέχουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τις δεξιότητες που χρειάζονται για την εκπαίδευση των μαθητών τους. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί ίσως νιώθουν αρκετά ικανοί λόγω της μεγάλης διδακτικής εμπειρίας και της αλληλεπίδρασης που είχαν όλα αυτά τα χρόνια με μαθητές με ΕΕΑ. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με αυτά άλλων ερευνών στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως δεν ένιωθαν εμπιστοσύνη στις γνώσεις και στις δεξιότητές τους να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις απαιτήσεις μιας συμμετοχικής τάξης (Rakar και Kaczmarek, 2010) και επιθυμούν να καλυφθούν οι ανάγκες τους (Bornman & Donohue, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν σιγουριά για την ικανότητά τους να ελέγξουν και να σταματήσουν μια ενοχλητική συμπεριφορά στην τάξη, αλλά δεν εμφανίζονται τόσο σίγουροι για την ικανότητά τους να προλάβουν μία ενοχλητική συμπεριφορά. Το ίδιο ικανοί στη διατήρηση της τάξης νιώθουν και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Wolters και Daygherty (2007). Σε αντίθεση, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Rakar και Kaczmarek (2010) αισθάνονται ανησυχία για τη διαχείριση των συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών δυσλειτουργιών των μαθητών.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως μπορούν να επικοινωνήσουν με τους γονείς και να τους στηρίξουν στο να βοηθήσουν το παιδί στο σπίτι, ενώ φαίνεται πως δε νιώθουν τόσο σίγουροι για την ικανότητά τους να τους εμπλέξουν στις σχολικές δραστηριότητες. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με εκείνα του Μπρούζου (2002) όπου οι εκπαιδευτικοί δήλωναν ότι χρειάζονταν επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν τη συνεργασία τους με τους γονείς και αυτά των αυτά των Γκλίου- Χριστοδούλου (2005), όπου οι σχέσεις γονέων εκπαιδευτικών είναι τυπικές και η επικοινωνία καθορίζεται από τις τυπικές ή άτυπες συναντήσεις, και Τσιμπιδάκη (2013) όπου διαπιστώνεται έλλειψη εμπειρίας συνεργατικών σχέσεων γονέων – εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι είναι αποτελεσματικοί στη συνεργασία τους με άλλους επαγγελματίες. Το τελευταίο εύρημα δε συμφωνεί με τα ευρήματα της Πέννα (2008), όπου οι εκπαιδευτικοί δήλωναν πως δεν νιώθουν ικανοί να συνεργαστούν, διότι δεν έχουν επιμορφωθεί σχετικά και των Darling- Hammond και Richardson (2009) όπου εκφράζεται από τους εκπαιδευτικούς φόβος συνεργασίας ότι η συνεισφορά τους δεν θα είναι σημαντική και οι άλλοι δεν θα αναγνωρίσουν τις ικανότητές τους.

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ως κύρια αιτία ανησυχίας τους την έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων για τη διδασκαλία των μαθητών με ΕΕΑ. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις προηγούμενες δηλώσεις τους ότι έχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τις απαραίτητες για τη συμμετοχική πρακτική και δείχνει μια αβεβαιότητα των εκπαιδευτικών οι οποίοι ίσως και να μην έχουν μία σαφή εικόνα της συμμετοχικής πρακτικής (Coutsocostas & Alborz, 2010). Τις ανησυχίες τους που απορρέουν από την έλλειψη των απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων εξέφρασαν και οι εκπαιδευτικοί στις έρευνες των Agbenyega (2007) και Forlin, (2001).

Άλλος σημαντικός λόγος ανησυχίας για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ήταν η παρουσία των μαθητών με ΕΕΑ ή και αναπηρίες στην τάξη και ο επιπλέον φόρτος εργασίας που θα προκύψει. Τον ίδιο λόγο ανησυχίας συναντάμε και στις έρευνες των Forlin, (2001) και Rakar & Kaczmarek, (2010). Οι εκπαιδευτικοί δε φάνηκε να ανησυχούν ιδιαίτερα για την αποδοχή των μαθητών. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην εμπειρία τους ή και στη δική τους θετική στάση.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως αρκετά μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δηλώνει πως δεν πληρούνται καθόλου οι σχετικές με την εφαρμογή της ένταξης προϋποθέσεις: υποστήριξη από το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, δυνατότητα επιμόρφωσης σε θέματα

ειδικής αγωγής και υποστήριξη από το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Ενώ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοί να συνεργαστούν με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό δε φαίνεται να μπορούν να το κάνουν κι αυτό μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη ή και την πολύ μικρή σε διάρκεια παρουσία του ειδικού προσωπικού στα σχολεία τους.

#### **Συμπεράσματα - προτάσεις**

Η ένταξη των μαθητών με αναπηρία, μέσω της συνεκπαίδευσης, διαφέρει από την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας καθώς χαρακτηρίζεται από ακρίβεια στην υλοποίηση και καλή κατανόηση (Guisse et al., 2017). Η συνεκπαίδευση απαιτεί ριζικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα και στις αξίες των ανθρώπων που πλακισιώνουν το σχολικό περιβάλλον (Miles & Signal, 2008), απαιτεί ρυθμίσεις, καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό και κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές (Florian, 2014) και σαφή έννοια της συνεκπαίδευσης από τα εμπλεκόμενα μέρη (Meister, 2004).

Η πλειοψηφία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών αν και γνωρίζουν τις σχετικές έννοιες έχουν μία μάλλον διαστρεβλωμένη εικόνα για το είδος της εκπαίδευσης αυτής (Ζέρβα, 2020). Είναι ζωτικής σημασίας οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις για να εκπληρώσουν τους νέους ρόλους και τις ευθύνες τους (Monsen et al., 2014). Ο άρτια καταρτισμένος εκπαιδευτικός θα έχει τη δυνατότητα να αναδιαμορφώσει τα αναλυτικά προγράμματα στο μικροσύστημα έχοντας πάντα υπόψη του το μαθητή του (Κουτσελίνη, 2013). Είναι αναγκαίο, για την επιτυχημένη εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, όλα τα συνεργαζόμενα μέλη του σχολείου και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας να έχουν κοινούς στόχους και σχέδια. Απαιτείται, επίσης, καλλιεργώντας τις υπάρχουσες δεξιότητες επικοινωνίας που διαθέτουν να διαμορφώσουν ένα πλαίσιο εποικοδομητικής συνεργασίας και να αναπτύξουν μία στενή και ειλικρινή συνεργασία από την οποία θα προκύψουν οφέλη για τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Μπρούζος, 2008).

Η διοικητική υποστήριξη είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος επιτυχούς ένταξης. Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός κι όταν δεν είναι υποστηρικτικός αποτελεί εμπόδιο για τη συμπερίληψη (Χαραλάμπους, 2016). Οφείλει να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη, να τους εκπαιδεύει σε ειδικές δεξιότητες και γνώσεις σχετικά με τη συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς Ε.Ε.Α.. Οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών πρέπει να περιοριστούν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, διότι αυτές επηρεάζουν αρνητικά τη διάθεσή τους να εργαστούν σε τάξεις συμμετοχικής εκπαίδευσης και μπορεί να τους οδηγήσουν στην εφαρμογή πρακτικών που προωθούν τον αποκλεισμό κι όχι τη συμπερίληψη στην τάξη τους (Sharma et al., 2008).

Τα ευρήματα της μελέτης, λόγω της μεθόδου συλλογής των δεδομένων και του μικρού αριθμού του δείγματος, δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας. Ωστόσο όμως θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών (με επιμορφώσεις και νομοθετικές ρυθμίσεις που θα τους δίνουν χρόνο για καλύτερη προετοιμασία) και την επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Χρήσιμη θα ήταν και η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στις ενταξιακές πρακτικές, η οποία και θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής έρευνας.

#### **Αναφορές**

- Agbenyega, J. (2007). Examining teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 41-56.
- Anastasiou, D., Kauffman, J.M. & Di Nuovo, S. (2015). Inclusive education in Italy: Description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*. 30(4). 429-443.

- Anderson, C. J. K., Klassen, R. M. & George, G. K. (2007). Inclusion in Australia. what teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*. 28(2). 131-147.
- Arbeiter, S. & Hartley, S. (2002). Teachers' and pupils' experiences of integrated education in Uganda. *International Journal of Disability. Development and Education*. 49(1). 62-78.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*. 22(4). 282, 367-389.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, B. & Burden, R. (2000). A Survey into mainstream teachers' attitudes towards the Inclusion of children with Special Educational Needs in the ordinary school in on Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2). 191-288.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*. 12(2). 201-219.
- Bornman, J., & Donohue, D. K. (2013). South African teachers' attitudes toward learners with barriers to learning: Attention-deficit and hyperactivity disorder and little or no functional speech. *International Journal of Disability, Development and Education*. 60 (2). 85-104.
- Buford, S. & Casey, L., (2012). Attitudes of Teachers Regarding Their Preparedness to Teach Students with Special Needs. *Delta Journal of Education*. 2( 2). 17-30.
- Cameron, D. (2017). Teacher preparation for inclusion in Norway: A study of beliefs, skills and intended practices. *International Journal of Inclusive Education*. 21(10).
- Changpinit, S., Greaves, D., & Frydenberg, E. (2007). *Attitudes, knowledge, concerns, and coping strategies regarding inclusive education in community of Thai educators*, The 1st International conference on Educational Reform. Mahasarakham University. Thailand.
- Coutsocostas G.G., & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*. 25(2)
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N., (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*. 66 (5)
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Journal of Education*. 40(4)
- Florian, L., (2014). What's counts of evidence of inclusive education? *European Journal of Special Education*. 29(3). 286-294.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*. 43(3). 235-245.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, T. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*. 21(3). 50-65.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*. 39(1). 17-32.
- Galaterou, J., & Antoniou, A., (2017). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *International Journal of Special Education*. 32 (4).
- Gravett, S., Henning, E., & Eiselen, R. (2011). New teachers look back on their university education: Prepared for teaching, but not for life in the classroom. *Ducation as Change*. 15. 123-142.
- Guise, M., Thiessen, K., Robbins, A., Habib, M., Stauch, N., & Hoellwarth, C. (2017). The evolution of clinical practice: Moving from traditional student teaching to co-teaching. In

Handbook of *research on teacher education and professional development* (pp. 1-33). IGI Global.

Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards Inclusion. *International Journal of Special Education*. 22(3). 31-36.

Kappen, M., (2010). Inclusive education: Programmes and provisions. *I- Manager's Journal of Education Psychology*. 4(1).

Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, E. (2008). SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*. 23(4). 413 – 421.

Meister, H. (2004). Βασικές παιδαγωγικές διδακτικές αρχές της ένταξης, στο Ζώνιου Σιδέρη Α. (επιμ). *Σύγχρονες ενταξιακές πρακτικές προσεγγίσεις*. Θεωρία. 75-85. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Miesera, S. & Gebhardt, M. (2018). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre- service teachers' attitudes, self efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. 33 (5). 707-722.

Miles, S. & Signal, N. (2009). The Education for All and Inclusive Education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*. 14 (1). 1-15.

Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996). Teachers experiences with inclusive classrooms : implications for special education reforms. *The Journal of Special Education*, 30(2),152-186.

Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*.17(1). 113-126.

Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*. 25 (1)

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, σ-ρ. (2011). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for preservice and in-service teacher education. *European Journal Of Special Needs Education*, 27(1).

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers 'attitudes, concerns and sentiments about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*. 23(7). 773-785.

Smith, M.K. & Smith, K.E. (2000). "I believe in inclusion, but . . .". Regular education early childhood teachers; perceptions of successful inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*. 14(2). 161.

Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching & Teacher Education*. 25(4). 543-550.

UNESCO, (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.

Wolters, C. & Daugherty, S. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic lever. *Journal of Education Psychology*. 99. 181-193.

Young, K., Mannix-McNamara, P. & Coughlan, B. (2017). Authentic inclusion-utopian thinking? - Irish post-primary teachers' perspectives of inclusive education. *Teaching and Teacher Education*. 68. 1-11.

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. 10(4-5). 379-394.

Γκλίαου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. 10. 74-83.

Δόικου - Αυλίδου, Μ. (2006). Ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Αντιλήψεις φοιτητών/τριων για το ρόλο του εκπαιδευτικού. στο Βλάχος, Φ.,

Μπονώτη, Φ., Μεταλλίδου, Π., Δερμιτζάκη, Ε. & Ευκλείδη, Α. (επιμ.). Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος: *Ανθρώπινη συμπεριφορά και εκπαίδευση*. Τόμος 4. σσ. 89-118. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ζέρβα, Ε. (2020). Προς το νέο μοντέλο συμπερίληψης στην εκπαίδευση: Η ανάγκη για κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Κόμπος, Χ. (1992). *Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους*. Διατριβή. Φ.Π.Ψ. Αθηνών. Αθήνα.

Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο

Μπρούζος, Α. (2008). *Σχολείο και οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπρούζος, Α. (2002). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας*.

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

Πατσιδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Φιλοσοφική Σχολή-Τομέας Παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη.

Πέννα, Α. (2008). *Στάσεις και ετοιμότητα δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Φλώρινα.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Σούλης, Σ.Γ., 2008, *Ένα Σχολείο για Όλους: Από την έρευνα στην πράξη Παιδαγωγική της Ένταξης*. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg

Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μία σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Φλούρου, Λ. (2007). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη.

Χαραλάμπους, Κ. (2016). *Η εφαρμογή των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας για την προώθηση της συμπερίληψης στις Ειδικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων. Τεύχος 11°. σσ. (172-186).