

**ΟΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ  
ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ:  
ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ  
ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΑΠΟΨΕΙΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Δρ. Μαρία Παρδάλη<sup>α</sup> & Αικατερίνη Μητροπούλου<sup>β</sup>

<sup>α</sup> Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, τ. Σχολική Σύμβουλος, Επιστημονική Συνεργάτης, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

<sup>β</sup> Φιλολόγος (με ειδίκευση στην Ενιαία Εκπαίδευση), Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

**Συνομογραφίες**

**Ε.Ε.Α.:** Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, **S.E.N. :** Special Educational Needs

**Περίληψη**

Η ιδέα της συνεκπαίδευσης διέπει την ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων και των εκπαιδευτικών συστημάτων πολλών χωρών, παρά το γεγονός ότι παρουσιάζει κάποιες διαφοροποιήσεις από χώρα σε χώρα, ακόμα και μέσα στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Η συνεκπαίδευση θα μπορούσε γενικά να ορισθεί ως η διαδικασία κατά την οποία όλα τα παιδιά εκπαιδεύονται στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό και σ' ένα περιβάλλον με όσο το δυνατόν λιγότερους περιορισμούς. Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις βασικές παραμέτρους διδακτικής υποστήριξης και κάλυψης διδακτικών αναγκών μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) στη δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε πρωτογενής ποιοτική έρευνα μέσω συνεντεύξεων σε δεκαέξι (16) μόνιμους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με μόνιμη σχέση εργασίας και συγκεκριμένα σε γενικά γυμνάσια του Νομού Ηλείας και η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Ο σχεδιασμός της έρευνας ήταν διερευνητικός και περιγραφικός. Από την παρούσα έρευνα προέκυψε ότι οι ερωτώμενοι πλειοψηφικά στο σύνολό τους, συμφώνησαν υπέρ της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, προέκυψε ότι για την επιτυχία

μιας στρατηγικής διδακτικής υποστήριξης μαθητών με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο, χρειάζεται αναδιαμόρφωση του προγράμματος και της διδακτέας ύλης με έμφαση στην αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση και εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων, συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, αλλά και γονέων. Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη.

**Λέξεις Κλειδιά:** *Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υποστηρικτικές δομές, συνεκπαίδευση, συμπερίληψη*

### Abstract

The idea of inclusion defines the development of educational programs and systems in many countries, although it varies from country to country, even within the education system itself. Therefore, the concept of school integration or co-education could generally be defined as the process whereby all children are trained to the fullest extent possible and in an environment with as few limitations as possible. The investigation of the teachers' views on the basic parameters of teaching support and covering the needs of students with Special Educational Needs (S.E.N.) in education on high school level consists the aim of this study. As a case of study and data collection, primary research was conducted through interviews with sixteen (16) special education teachers who serve a permanent employment relationship in high school level education and specifically in general high schools in the prefecture of Ilia. The method used was qualitative content analysis. The design of research was exploratory and descriptive. This survey revealed that the majority of the respondents are keen of inclusive education. In addition, for the success of a strategy of teaching support for pupils with S.E.N. in the general school, the curriculum and curriculum needs to be redefined, focusing on the use of New Technologies in Education, implementation of tailor-made programs, co-operation of general and special education teachers, as well as parents and continuing teachers education.

**Key words:** *Special educational needs, resource rooms, inclusion, education*

### Εισαγωγή

Η διαδικασία της συνεκπαίδευσης μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) έχει έναν δυναμικό και διαχρονικό χαρακτήρα και αφορά σε όλα τα επίπεδα της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, καθώς και σε τομείς της ζωής του παιδιού, όπως στον κοινωνικό, τον διαπροσωπικό, τον ακαδημαϊκό ή τον επαγγελματικό.

Οι μαθητές/τριες με Ε.Ε.Α. αποτελούν μια ιδιαίτερη ομάδα ατόμων, όσον αφορά στην ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον. Υπάρχει σαφώς ετερογένεια μεταξύ τους και πολλές διαφορές όσον αφορά στην αναπηρία τους, η οποία εξαρτάται από το είδος και το βαθμό της αναπηρίας, αλλά και από πολλούς άλλους παράγοντες, όπως είναι η οικογένεια, η έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση, το κοινωνικό περιβάλλον κ.ά. Το σχολείο θα μπορούσε να προσαρμοστεί στις ιδιαιτερότητες

πολλών μαθητών με αναπηρία, ακόμα κι αν έχουν σοβαρούς κινητικούς περιορισμούς.

Στην Ελλάδα, η εκπαίδευση των ατόμων με ΕΕΑ ή/και αναπηρία πέρασε από διάφορα στάδια και έγιναν βελτιώσεις, κυρίως μετά τη δεκαετία 1970-1980, είτε ακολουθώντας την ιδιωτική πρωτοβουλία είτε και αργότερα, εξαιτίας της έντονης επιρροής των εξελίξεων στο χώρο της Ειδικής αγωγής στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Σούλης, 2013). Τη θεσμοθέτηση της ένταξης έπρεπε να ακολουθήσει ο σχεδιασμός μιας νέας κοινωνικής πολιτικής με στόχο την αλληλοαποδοχή, μια καινούρια εκπαιδευτική πολιτική που θα καθόριζε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης, το σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων και τη διαμόρφωση των σχολικών χώρων, γεγονός που διαμορφώθηκε από τους νόμους 2817 (ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000) και κυρίως από τον νόμο 3699 (ΦΕΚ Α, 199/ 2-10-2008). Εκτός από την ψήφιση του νόμου όμως, απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της ένταξης θεωρείται και η σωστή ερμηνεία και αποτύπωσή του, ώστε να εφαρμοστεί αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική πρακτική και να υπάρξει πρόοδος της ενταξιακής εκπαίδευσης, γεγονός που όπως αναφέρεται και στην έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής παραμένει ελλιπές και αποσπασματικό (European Commission, 2013).

Στην ελληνική πραγματικότητα ως άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες αναφέρονται τα άτομα στις ακόλουθες περιπτώσεις: «Άτομα που για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Τα άτομα αυτά παρουσιάζουν εγγενείς διαταραχές οργανικής προέλευσης, που δεν δημιουργούνται από το περιβάλλον, ούτε μπορούν να εμφανιστούν ξαφνικά, εκτός από την περίπτωση ατυχήματος. Οι δυσκολίες που εμφανίζουν στη σχολική μάθηση, παρατηρούνται σε βάθος χρόνου και δεν μπορούν να ξεπεραστούν. Οι μαθητές/τριες με Ε.Ε.Α. αποτελούν μια εξαιρετικά ανομοιογενή ομάδα πληθυσμού. Η ανομοιογένεια προέρχεται κυρίως από την κατηγορία και το βαθμό αναπηρίας» (Ν. 3699, ΦΕΚ 199/2-10-2008, άρθρο 3, σ.3500). Ωστόσο, υπάρχουν πολλοί παράγοντες που διαφοροποιούν τις κατηγορίες των μαθητών/τριών με Ε.Ε.Α. Ορισμένοι από τους παράγοντες αυτούς είναι η προέλευσή τους, η ηλικία απόκτησης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών, οι δυνατότητες χρήσης τεχνικών βοηθημάτων και οι δυνατότητες προσαρμογής του περιβάλλοντος χώρου.

Σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο υπάρχει έντονο βιβλιογραφικό ενδιαφέρον και ερευνητική δράση γύρω από το συγκεκριμένο θέμα της συνεκπαίδευσης μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, στο τυπικό σχολείο. Στη χώρα μας πρόοδος έχει σημειωθεί τα τελευταία χρόνια, ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται και έλλειψη δεδομένων και επίσημων στατιστικών στοιχείων (Τοκατλή, Χαραλαμπίδου & Φωστηρόπουλος, 2009).

Η έννοια της συνεκπαίδευσης θα μπορούσε να οριστεί ως η διαδικασία κατά την οποία όλοι οι μαθητές/τριες εκπαιδεύονται στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό και

σ' ένα περιβάλλον με όσο το δυνατόν λιγότερους περιορισμούς, γεγονός που αφήνει πολλά περιθώρια παρεκκλίσεων, ενώ επιπλέον, δίνεται έμφαση και στην ποιότητα της σχέσης μεταξύ συμμαθητών και μαθητών εκπαιδευτικών (Anderson, Klassen & George 2007· Cologon, 2013· Polat, 2011).

Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2011) για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα, πρέπει να ληφθούν υπόψη σημαντικοί παράγοντες. Αρχικά η ένταξη έτσι όπως έχει εφαρμοστεί δε μπορεί να επιφέρει σφαιρικά αποτελέσματα, διότι από τη βάση της έχει προσδιοριστεί από τα εκπαιδευτικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δεδομένα της εποχής. Επιπλέον, η ένταξη σε άλλες χώρες της Ευρώπης έχει δημιουργηθεί μέσα από την ανάγκη και τη διεκδίκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και δεν έχει επιβληθεί θεσμικά, όπως συνέβη στην Ελλάδα. Ακόμη και τα ίδια τα κινήματα ατόμων με αναπηρία και οι γονείς των μαθητών/τριών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία δεν διεκδικούν τα δικαιώματα των παιδιών τους, εξαιτίας των κοινωνικών στερεοτύπων που ακόμη δεν έχουν εξαλειφθεί.

Σύγχρονες αντιλήψεις στο χώρο της Παιδαγωγικής Επιστήμης θεωρούν την Ειδική Αγωγή αναπόσπαστο τμήμα ολόκληρης της εκπαίδευσης και όχι ξεχωριστό κλάδο. Ταυτόχρονα, έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο τόσο βιβλιογραφικό, όσο και ερευνητικό, για τη δυνατότητα ένταξης των μαθητών/τριών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία στη δημόσια εκπαίδευση. Άλλωστε, σε κοινωνίες ίσων ευκαιριών, είναι αυτονόητο το δικαίωμα του κάθε μαθητή/τριας να συμμετέχει στη σχολική διαδικασία. ανεξάρτητα από τις όποιες ιδιαιτερότητες αντιμετωπίζει (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Μελέτες δείχνουν (Heward, 2011· Ruijs, Vander Veen & Peetsma, 2010) ότι η συνεκπαίδευση, σε γενικές γραμμές και σε διεθνές επίπεδο, αναπτύσσεται ικανοποιητικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση άλλων χωρών, όπως στις ΗΠΑ, αλλά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δημιουργούνται σοβαρά προβλήματα. Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται και στην Ελλάδα, όπου έμφαση έχει δοθεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι υπόλοιπες μεγαλύτερες βαθμίδες, αλλά και ο τομέας της επαγγελματικής τους αποκατάστασης και εξέλιξης χρειάζονται ιδιαίτερη μέριμνα και υποστήριξη (Σούλης, 2013). Τις δυσκολίες στη συνεκπαίδευση των μαθητών/τριών τις δημιουργούν η ανάπτυξη εξειδίκευσης στο γνωστικό αντικείμενο και οι διαφορετικές στρατηγικές οργάνωσης των σχολείων. Η κατάσταση αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι γενικά το χάσμα ανάμεσα στους μαθητές/τριες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και τους συμμαθητές τους αυξάνει ανάλογα με την ηλικία.

Στην Ελλάδα οι μαθητές/τριες με αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες μπορούν να φοιτούν (Ν. 3699, ΦΕΚ 199/ 2-10-2008):

- σε Σχολική Τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές/τριες με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, ο/η οποίος/α συνεργάζεται με τα ΚΕΔΔΥ, τους σχολικούς συμβούλους ειδικής και γενικής εκπαίδευσης.
- σε Σχολική Τάξη του γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος

και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

- Επίσης, οι μαθητές/τριες που εμπίπτουν στην κατηγορία των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών μπορούν να φοιτούν:
- Σε Τμήματα Ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.
- Σε Γυμνάσια Ε.Α.Ε στα οποία φοιτούν μαθητές/τριες μέχρι το 19ο έτος της ηλικίας τους. Εκεί περιλαμβάνεται και μία προκαταρκτική τάξη. Εγγράφονται απόφοιτοι Δημοτικού.
- Σε Λύκεια Ε.Α.Ε στα οποία περιλαμβάνεται επίσης μία προκαταρκτική τάξη. Εκεί εγγράφονται απόφοιτοι Γυμνασίου Ε.Α.Ε ή Γενικής Παιδείας.
- Σε Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια, στα οποία εγγράφονται μαθητές/τριες απόφοιτοι Δημοτικού Σχολείου Γενικής ή Ειδικής Εκπαίδευσης. Η φοίτηση διαρκεί 5 έτη και εφαρμόζεται πρόγραμμα για την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Είναι ισότιμα με τα Ειδικά Γυμνάσια και χορηγούν στο πέρας της Δ' Τάξης τίτλο Απολυτηρίου Γυμνασίου (άρθρ.28 Ν.4186/2013) και στην Ε' Τάξη πτυχίο με επαγγελματικά δικαιώματα επιπέδου 2β.
- Σε Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια. Η φοίτηση περιλαμβάνει 4 τάξεις κατ' αντιστοιχία με το Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο και χορηγείται στους αποφοίτους τίτλος Απολυτηρίου Λυκείου και πτυχίο με επαγγελματικά δικαιώματα επιπέδου 3.
- Σε Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.), στα οποία η φοίτηση διαρκεί 6 έτη και χορηγείται στους αποφοίτους πτυχίο με επαγγελματικά δικαιώματα επιπέδου 2α.

Σε έρευνα των Ζονίου-Σιδέρη και Vlachou (2006), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα έχουν αντιφατικές απόψεις σχετικά με την αναπηρία και τη συνεκπαίδευση των μαθητών/τριών με και χωρίς ΕΕΑ ή/και αναπηρία. Συγκεκριμένα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί φάνηκε να θεωρούν τη συνεκπαίδευση ως μέσο για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου, καθώς και μέσο για την εξάλειψη του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης των μαθητών/τριών με αναπηρίες (Πατσίδου, 2010). Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως η συνεκπαίδευση εξαρτάται από τη φύση και το βαθμό της αναπηρίας των μαθητών/τριών. Επίσης, πολλοί έκριναν ότι η συνεκπαίδευση μπορεί να μη φέρει θεμιτά αποτελέσματα, τόσο στους μαθητές χωρίς αναπηρίες όσο και στους μαθητές με αναπηρίες και να επηρεάσει αρκετά την επίδοση και των δύο, καθώς και το κλίμα της τάξης.

Ωστόσο, άλλες έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, σχετικά με τη φοίτηση ή την ένταξη των μαθητών/τριών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία στις τάξεις του γενικού σχολείου, συχνά αναπτύσσουν αισθήματα διστακτικότητας ως προς τη διδασκαλία αυτών των ατόμων. Οι ίδιοι θεωρούν ότι δεν έχουν το χρόνο, την κατάλληλη εκπαίδευση, τις σχετικές γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και ότι δεν γνωρίζουν ποιες είναι οι κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι ή προσεγγίσεις για αυτούς τους ανθρώπους (King-Sears, 2008· Rix, 2009).

Όπως διαπιστώνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία, υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που διαμορφώνουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη και συνεκπαίδευση των μαθητών/τριών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία (De Boer, Pijl & Minnaert, 2011· Koutrouba, Vamvakari & Steliou, 2006). Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών καθορίζονται από το είδος και το βαθμό αναπηρίας που παρουσιάζουν οι μαθητές τους, από την προηγούμενη εμπειρία και επαφή τους με μαθητές με ΕΕΑ ή/και αναπηρία καθώς και από την κατάρτιση και την επιμόρφωσή τους.

Σημαντικό ρόλο παίζει και η διαθεσιμότητα του εκπαιδευτικού υλικού, όπως επίσης και η στήριξη και η συνεργασία με τους εμπλεκόμενους φορείς, αλλά και η πρακτική εμπειρία σε επιτυχή προγράμματα συνεκπαίδευσης (Avramidis & Norwich, 2002· Kilanowski-Press, Foote & Rinaldo, 2010).

Τέλος, στην Ελλάδα όπως αναφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, η ανεπαρκής υποστήριξη από το σχολείο και την τοπική κοινωνία, ο περιορισμένος χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους για την εξατομικευμένη διδασκαλία, η στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο καθώς και η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων ανθρώπων, αποτελούν μεγάλα εμπόδια για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης και συμβάλλουν στη διαμόρφωση αρνητικών στάσεων στους εκπαιδευτικούς (Avramidis & Kalyva, 2007).

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους είναι πιθανό να διαμορφώνουν αρνητικές στάσεις προς την ένταξη των μαθητών/τριών με Ε.Ε.Α ή/και αναπηρία στην τάξη τους, όταν δεν δέχονται βοήθεια από τις υποστηρικτικές υπηρεσίες και όταν δεν τους παρέχονται τα κατάλληλα μέσα και υλικά για την εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων συνεκπαίδευσης που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών τους.

### Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις βασικές παραμέτρους διδακτικής υποστήριξης και κάλυψης διδακτικών αναγκών μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα Γενικά Γυμνάσια. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την ανάλυση περιεχομένου επιχειρείται να δοθεί απάντηση στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί τις απαιτούμενες γνώσεις απέναντι σε θέματα που αφορούν στη διδακτική υποστήριξη–εφαρμογή ειδικών διδακτικών προγραμμάτων ένταξης σε μαθητές/τριες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.);
- Κρίνονται από τους εκπαιδευτικούς κατάλληλες οι μέθοδοι διδασκαλίας, όπως και οι στρατηγικές που ακολουθούνται στις διαδικασίες διδακτικής υποστήριξης των μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
- Υπάρχουν δυσκολίες και ποιες, σχετικά με τη διδακτική υποστήριξη των μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) στο ελληνικό γενικό σχολείο;

- Η συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων μπορεί να συμβάλλει υποστηρικτικά στην προώθηση της ένταξης μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.).

### Μέθοδος

#### Συμμετέχοντες

Η συνέντευξη λήφθηκε από δεκαέξι (16) εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που εργάζονται σε γενικά Γυμνάσια του Νομού Ηλείας. Η επιλογή του πληθυσμού της έρευνας έγινε βάσει του κριτηρίου της ειδικότητας της ειδικής αγωγής την οποία κατείχαν οι εκπαιδευτικοί. Επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Οι 13 συμμετέχοντες ήταν γυναίκες, ενώ οι υπόλοιποι 3 άνδρες. Το μεγαλύτερο μέρος, 12 αντίστοιχα των δεκάξι εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έχει προϋπηρεσία 1-5 έτη. Ακολούθως, 4 εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία 5-10 έτη. Επιπλέον, 14 εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε τμήμα ένταξης και 2 διδάσκουν σε τμήμα παράλληλης στήριξης. Παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, 8, κατέχουν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή, 5 εκπαιδευτικοί κατέχουν μεταπτυχιακό στη γενική και ειδική αγωγή, 2 στη γενική αγωγή και 1 εκπαιδευτικός κατέχει μεταπτυχιακό και Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή. Επίσης, 8 εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία σε ειδικά θέματα διδασκαλίας ειδικής αγωγής, 6 εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία σε θέματα διδακτικών προσεγγίσεων παιδιών με ειδικές ανάγκες και 2 εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία σε θέματα ένταξης μαθητών/τριών με σωματικές αναπηρίες.

#### Ερευνητικά εργαλεία

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η ημι-δομημένη συνέντευξη, ώστε να καλυφθεί το θέμα εις βάθος και πολύπλευρα. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα ανάλυσης του θέματος μέσα από ερωτήματα τα οποία θέτει η ερευνήτρια, όσο και μέσω προσωπικών σχολίων που ο/η συνεντευξιαζόμενος/η θεωρεί σημαντικό να αναφερθούν. Με αυτό τον τρόπο αναδείχθηκαν οι διαδικασίες, οι μέθοδοι και οι τεχνικές για την προώθηση της ένταξης των μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με τη χρήση της συνέντευξης ο ερευνητής διατηρεί προσωπική επαφή με όλους τους συμμετέχοντες και συγκεντρώνει το υλικό που τον ενδιαφέρει εμβυθύνοντας περισσότερο στα υπό μελέτη ζητήματα (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Η συνέντευξη απαρτίζεται από ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και πραγματοποιήθηκε μεταξύ δύο ατόμων του ερευνητή-μελετητή και ερωτώμενου εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και έγινε καταγραφή της συνέντευξης σε αρχείο ήχου. Οι εν λόγω ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, χαρακτηρίζονται από ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, καθώς και ως προς την αλλαγή του περιεχομένου τους, ανάλογα με τη ροή της συζήτησης (Ιωσηφίδης, 2003). Επίσης, οι συνεντεύξεις ήταν διερευ-

νητικές και στόχος ήταν να εξεταστούν οι εκτιμήσεις των ερωτώμενων αναφορικά με τις βασικές παραμέτρους διδακτικής υποστήριξης και κάλυψης διδακτικών αναγκών μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα Γενικά Γυμνάσια όσον αφορά την αποτίμηση της παρέμβασης.

Οι θεματικοί άξονες του οδηγού συνέντευξης που αναλύονται είναι οι εξής:

- 1ος Θεματικός άξονας: Γνώσεις εκπαιδευτικών απέναντι σε θέματα που αφορούν στη διδακτική υποστήριξη–εφαρμογή ειδικών διδακτικών προγραμμάτων ένταξης σε μαθητές/τριες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.)
- 2ος Θεματικός άξονας: Μέθοδοι διδακτικής υποστήριξης–στρατηγικές στις διαδικασίες διδακτικής υποστήριξης των μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- 3ος Θεματικός άξονας: Δυσκολίες σχετικά με τη διδακτική υποστήριξη των μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) στο ελληνικό γενικό σχολείο.
- 4ος Θεματικός άξονας: Συνεργασία εκπαιδευτικών–γονέων για την προώθηση της ένταξης μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.).

### Διαδικασία

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν έχοντας ως αφετηρία έναν οδηγό συνέντευξης, ο οποίος προέκυψε μετά από εφαρμογή δύο πιλοτικών συνεντεύξεων σε δύο εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν πήραν μέρος στην τελική έρευνα. Απαρτίζεται, από (5) πέντε ερωτήσεις που αφορούν στα γενικά χαρακτηριστικά του δείγματος και από (30) τριάντα ειδικές ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι οποίες διαχωρίζονται σε τέσσερις θεματικούς άξονες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο διάστημα 15 Απριλίου έως 15 Μαΐου 2018 σε δείγμα των εκπαιδευτικών που αναφέρθηκε παραπάνω. Ως προς τη διαδικασία, η αρχική προσέγγιση έγινε μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας της ερευνήτριας με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι οποίοι ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και τη διαδικασία των συνεντεύξεων. Ακολούθως, με άδεια από τον/την Διευθυντή/ντρια, η ερευνήτρια επισκεπτόταν τα σχολεία για να γνωριστεί με τους εκπαιδευτικούς και να οριστικοποιήσει τη μέρα και την ώρα της κάθε συνέντευξης. Συγκεκριμένα, από τις (16) συνεντεύξεις, οι (13) πραγματοποιήθηκαν στον σχολικό χώρο, μετά τη λήξη του διδακτικού ωραρίου και οι (3) σε χώρο εκτός σχολείου. Όλες οι συνεντεύξεις έγιναν ατομικά και ηχογραφήθηκαν με τη χρήση κινητού τηλεφώνου, έχοντας περίπου μέση διάρκεια 30 λεπτά της ώρας.

### Αποτελέσματα

Εφαρμόζοντας τη μέθοδο της ανάλυσης του περιεχομένου στα δεδομένα των συνεντεύξεων, με έμφαση στη θεματική ή σημασιολογική ανάλυση, γίνεται καταγραφή των απόψεων των δεκαέξι (16) εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, σχετικά με την ένταξη, τη διδακτική υποστήριξη, όπως και την κάλυψη διδακτικών αναγκών μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) στο ελληνικό γενικό σχολείο.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα με βάση τους θεματικούς άξονες της συνέντευξης, που προαναφέρθηκαν. Ειδικότερα:

### Γνώσεις εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν στη διδακτική υποστήριξη–εφαρμογή ειδικών διδακτικών προγραμμάτων ένταξης σε μαθητές/τριες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.)

Το σύνολο των συμμετεχόντων συμφώνησαν ότι η επιτυχία μιας στρατηγικής διδακτικής υποστήριξης μαθητών Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο χρειάζεται μια εκ νέου αναδιαμόρφωση του προγράμματος και της διδακτέας ύλης ή ακόμα και της ελευθερίας που δίνεται στον εκπαιδευτικό να κάνει το μάθημα όπως αυτός νομίζει. Ερωτώμενη αναφέρει σχετικά: «Ναι, θα πρέπει να υπάρξει διδακτική στρατηγική των μαθημάτων και για το παιδί της ειδικής αγωγής, αλλά και για το παιδί της γενικής για να μπορούν όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως να προσαρμοστούν στο νέο σύστημα, στο νέο πρόγραμμα και να υπάρξει ανάλογη επιτυχία». Επίσης, οι δεκαέξι (16) συμμετέχοντες συμφωνούν, ότι πρέπει να προσαρμοστούν εκ νέου μέθοδοι διδασκαλίας και τεχνικές, ανάλογα με τις δυνατότητες των παιδιών με Ε.Ε.Α. με έμφαση στην περισσότερη χρήση της Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.).

Δώδεκα (12) από τους συνεντευξιζόμενους δεν πιστεύουν ότι θα ήταν αποτέλεσμα σωστής στρατηγικής μεθόδου η μερική συμμετοχή των μαθητών/τριών με Ε.Ε.Α. μόνο σε επιλεγμένες διδακτικές δραστηριότητες. Ερωτώμενη αναφέρει σχετικά: «Νομίζω πως κάτι τέτοιο στοχοποιεί και απομονώνει τους μαθητές/τριες Ε.Ε.Α. από το υπόλοιπο σύνολο. Και αυτό είναι κάτι που πρέπει σίγουρα να αποφεύγουμε. Ο στιγματισμός αυτών των παιδιών είναι ότι χειρότερο γιατί τα δυσκολεύει πρώτα συναισθηματικά και μετά μαθησιακά».

Επίσης, όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούν ως καταλληλότερες στρατηγικές εφαρμογής προγραμμάτων ειδικής αγωγής σε τάξεις που συμπεριλαμβάνονται μαθητές/τριες με Ε.Ε.Α. την ομαδικό–συνεργατική μάθηση. Ερωτώμενος αναφέρει: «Ένα project σίγουρα, χάρτες, εικόνες, θα ήταν κατάλληλη στρατηγική να συμμετέχουν τα παιδιά Ε.Ε.Α., όπως και σε έναν υπολογιστή π.χ. να βρουν κάποιες πληροφορίες στο διαδίκτυο, γιατί στα παιδιά αυτά τους αρέσει να ασχολούνται με το διαδίκτυο, με τον υπολογιστή γενικότερα, αλλά όχι σε σημείο να ξεπερνούν τα όρια, να κάνουν κάποιες έρευνες μέσα από το διαδίκτυο πάντα με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού ή των γονέων τους».

Επίσης, δέκα (10) από τους συμμετέχοντες συμφωνούν ότι η διαδικασία της

ένταξης θα ήταν επιτυχέστερη με την εφαρμογή ενός εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος, το οποίο θα είναι προσαρμοσμένο στις ατομικές δεξιότητες του κάθε μαθητή/τριας Ε.Ε.Α. Ερωτώμενος αναφέρει: «Πιστεύω ότι θα ήταν απαραίτητη η εφαρμογή ενός εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος, το οποίο θα είναι προσαρμοσμένο στις ατομικές δεξιότητες του κάθε μαθητή/τρια Ε.Ε.Α., αλλά τη δυνατότητα αυτή δεν την έχουν αρκετά σχολεία, θα ήταν το ιδανικό. Οπότε πρέπει να πορευτούμε με τα τωρινά δεδομένα».

Σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής εννέα (9) από τους δεκαέξι (16) εκπαιδευτικούς του δείγματος συμφώνησαν ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, ενώ επτά (7) διαφώνησαν. Ερωτώμενη αναφέρει: «Σε όλα τα σχολεία, υπάρχουν συνάδελφοι που είναι πολύ θετικοί και συνεργαζόμαστε πάρα πολύ καλά, υπάρχουν όμως και συνάδελφοι που απλά συνυπάρχουμε στο ίδιο σχολείο». Αντίθετη άποψη εκπαιδευτικού νεότερης ηλικίας με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας είναι: «Όχι τόσο πολύ, δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, πιστεύω πως μια καλή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς θα είχε καλύτερα αποτελέσματα για τους μαθητές. Αλλά δεν υπάρχει πάντα. Ίσως έχει να κάνει και με τα σχολεία που έχω δουλέψει ως τώρα να μην ήμουν και τόσο τυχερή. Εξάλλου δουλεύω μόνο 2 χρόνια. Δεν θα την περιέγραφα και τόσο καλή».

Επιπλέον, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι είναι χρήσιμη η συνεργασία όσον αφορά στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των διδακτικών προγραμμάτων ένταξης παιδιών με Ε.Ε.Α.

### **Μέθοδοι διδακτικής υποστήριξης–στρατηγικές στις διαδικασίες διδακτικής υποστήριξης των μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Το σύνολο του δείγματος, σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής μέσα στο γενικό σχολείο και κατά πόσο μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις που προκύπτουν από την ανομοιογένεια των μαθητών/τριών, συμφώνησαν ότι η ανομοιογένεια είναι η μεγαλύτερη δυσκολία για το ρόλο του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής σε ένα τμήμα ένταξης. Ερωτώμενη αναφέρει σχετικά: «Φυσικά και είναι δύσκολος ο ρόλος του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής, γιατί δεν έχει και τη βοήθεια από το κράτος όπως προείπα. Τώρα μέσα στην τάξη η ανομοιογένεια πάντα εμποδίζει ακόμα και στις τάξεις που δεν υπάρχουν παιδιά ειδικής αγωγής. Επιπλέον, ο ρόλος δυσκολεύει όταν ένα παιδί έχει πιο βαρύ πρόβλημα, όπως αυτισμό. Αν δεν υπάρχουν τα μέσα, η συνεργασία με τους συναδέλφους, τους γονείς και τα παιδιά ακόμα είναι δύσκολος».

Όσον αφορά στην υποστήριξη προς τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής από δημόσιους υποστηρικτικούς φορείς ή τη διεύθυνση του σχολείου, οι οκτώ (8) από τους 16 συμφωνούν ότι με τα πρώην ΚΕΔΔΥ/ σήμερα ΚΕΣΥ και τη διεύθυνση υπάρχει απλά καλή συνεργασία. Όμως, διαφωνούν οι υπόλοιποι οκτώ, στο γεγονός ότι η διεύθυνση του σχολείου είναι πολύ υποστηρικτική- σε σχέση με τους

εκπαιδευτικούς και το πρώην ΚΕΔΔΥ/ σήμερα ΚΕΣΥ που δεν είναι τόσο υποστηρικτικοί- αφού έρχεται πολύ λίγες φορές για να συμβουλευθεί και να βοηθήσει.

Όσον αφορά στο γεγονός αν ένας μαθητής/τρια με Ε.Ε.Α. έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει κατάλληλες μαθησιακές δεξιότητες μέσα σε μια γενική τάξη, και οι δεκαέξι (16) εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί, μόνο αν υπάρχει το κατάλληλο κλίμα.

Ερωτώμενος απαντά σχετικά: «Πιστεύω αν τύχει σωστών εκπαιδευτικών με καλή αντιμετώπιση και συνεργασία από όλους, σίγουρα. Έχουμε δει παιδιά με Ε.Ε.Α. να προοδεύουν και να μην υπολείπονται από τα παιδιά της γενικής στο μέλλον. Μου έχει τύχει μαθήτρια με μεσαίο φάσμα αυτισμού που ήταν άριστη και φέτος ακούω πως θα διαπρέψει και στις πανελλήνιες εξετάσεις από συναδέλφους του Λυκείου. Οπότε ναι, μπορεί με κατάλληλες συνθήκες και ενδιαφέρον από τους φορείς εκπαίδευσης και τους γονείς, ναι, βέβαια». Επίσης, συμφωνούν και οι 16 εκπαιδευτικοί του δείγματος ότι όσον αφορά αν υπάρχει αποδοχή των παιδιών με Ε.Ε.Α. μέσα στη γενική τάξη από τους υπόλοιπους μαθητές/τριες, οι ερωτώμενοι γενικότερα πιστεύουν ότι σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό ναι.

Το σύνολο των ερωτώμενων συμφωνούν ότι συνήθως οι μαθητές/τριες με Ε.Ε.Α. αντιμετωπίζουν μέσα στο γενικό σχολείο δυσκολίες χαμηλής αυτοπεποίθησης. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν και κάποιες άλλες απόψεις. Ερωτώμενη εκπαιδευτικός απαντά σχετικά: «Κατά τη γνώμη μου κάποιες φορές αντιμετωπίζουν δυσκολίες τα παιδιά αυτά, γιατί δεν ξέρουν πώς να χειριστούν τον εαυτό τους στο μάθημα ή στην αυλή, τότε τα άλλα παιδιά δε θεωρούν ότι είναι καλό να τα κάνουν παρέα και τα περιθωριοποιούν λίγο, αλλά αφού γνωριστούν όλοι μαζί είναι μια χαρά και στην αυλή και στο μάθημα».

Τέλος, σχετικά με το πλαίσιο δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζουν στην ομαλή ένταξη ενός παιδιού με Ε.Ε.Α. σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης συμφωνούν άπαντες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ότι αυτές εντοπίζονται στην τεράστια ανομοιογένεια σε σχέση με την ύλη που καλούνται να μάθουν, ενώ επιπλέον, έχουν τεράστια κενά είτε λόγω των ίδιων των δυσκολιών τους, είτε εξαιτίας της ελλιπούς υποστήριξης.

### **Δυσκολίες σχετικά με τη διδακτική υποστήριξη των μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) στο ελληνικό γενικό σχολείο.**

Όλοι οι συμμετέχοντες, σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής μέσα στο γενικό σχολείο και κατά πόσο μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις που προκύπτουν από την ανομοιογένεια των μαθητών/τριών, συμφώνησαν ότι η ανομοιογένεια είναι η μεγαλύτερη δυσκολία για το ρόλο του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής σε ένα τμήμα ένταξης.

Όσον αφορά στην υποστήριξη προς τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής από δημόσιους υποστηρικτικούς φορείς ή τη διεύθυνση του σχολείου, οι οκτώ (8) από τους 16 συμφώνησαν ότι με τα ΚΕΔΔΥ/ σήμερα ΚΕΣΥ και τη διεύθυνση υπάρχει απλά καλή συνεργασία. Όμως, διαφώνησαν οι υπόλοιποι οκτώ, στο γεγονός ότι η διεύθυνση του σχολείου ήταν πολύ υποστηρικτική- σε σχέση με τους εκπαιδευ-

τικούς, και το ΚΕΔΔΥ/ σήμερα ΚΕΣΥ που δεν είναι τόσο υποστηρικτικοί- αφού έρχεται πολύ λίγες φορές για να συμβουλευτεί και να βοηθήσει.

Όσον αφορά στο γεγονός αν ένας μαθητής/τρια με Ε.Ε.Α. έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει κατάλληλες μαθησιακές δεξιότητες μέσα σε μια γενική τάξη και οι δεκαέξι (16) εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί, μόνο αν υπάρχει το κατάλληλο κλίμα.

Επίσης, συμφώνησαν και οι 16 εκπαιδευτικοί του δείγματος ότι όσον αφορά, αν υπάρχει αποδοχή των μαθητών/τριών με Ε.Ε.Α. μέσα στη γενική τάξη από τους υπόλοιπους μαθητές/τριες, οι ερωτώμενοι γενικότερα σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό ήταν θετικοί.

Και οι δεκαέξι (16) ερωτώμενοι γενικότερα συμφωνούν, ότι συνήθως οι μαθητές/τριες με Ε.Ε.Α. αντιμετωπίζουν μέσα στο γενικό σχολείο δυσκολίες χαμηλής αυτοπεποίθησης. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν και κάποιες άλλες αντίθετες απόψεις. Τέλος, σχετικά με το πλαίσιο δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζουν στην ομαλή ένταξη ενός παιδιού με Ε.Ε.Α. σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης συμφωνούν άπαντες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ότι αυτές εντοπίζονται στην τέρ-στια ανομοιογένεια σε σχέση με την ύλη που καλούνται να μάθουν, ενώ επιπλέον, έχουν μεγάλα μαθησιακά κενά είτε λόγω των ίδιων των δυσκολιών τους, είτε εξαιτίας της ελλιπούς υποστήριξης.

### **Συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων για την προώθηση της ένταξης μαθητών/τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.)**

Το σύνολο του δείγματος συμφώνησαν στην άποψη της απαραίτητης συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων, όσον αφορά στην προώθηση της ένταξης μαθητών/τριών Ε.Ε.Α. Ερωτώμενη απαντά σχετικά: *«Σίγουρα όταν γίνεται μια αλλαγή, η αλλαγή δε μπορεί να γίνεται μόνο σε ένα επίπεδο. Δηλαδή, το σχολείο πρέπει να προσπαθεί, όπως και η οικογένεια από τη δική της πλευρά, ώστε να μπορέσει να έχει έναν κοινό στόχο με τον εκπαιδευτικό, είτε είναι της ένταξης, είτε της γενικής αγωγής. Θα πρέπει να είναι κοντά στο σχολείο, έτσι ώστε όταν γίνονται οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις να γίνονται μετά και στο σπίτι, να έχουν μια συνέχεια».*

Από τους 16 εκπαιδευτικούς οι έντεκα (11) συμφωνούν ότι από την επαφή τους με τους γονείς αποκόμισαν γνώσεις σχετικά με την αντιμετώπιση των δυσκολιών του/της μαθητή/τριας με Ε.Ε.Α. Ειδικότερα αναφέρουν ότι όσοι είναι ανοιχτοί-συζητήσιμοι γονείς, βοηθούν στο να μπορέσεις να προσεγγίσεις το παιδί καλύτερα. Οι υπόλοιποι (5) ερωτώμενοι τόνισαν πως δεν αποκόμισαν γνώσεις από τους γονείς, γιατί ήταν αδιάφοροι και δεν πήγαιναν καν σχολείο να ρωτήσουν για τα παιδιά τους. Ακόμα και όταν γινόταν ενημέρωση και έπαιρναν και βαθμούς, έπαιρναν μόνο τους βαθμούς και έφευγαν. Ερωτώμενη απαντά σχετικά: *«Φυσικά και αποκόμισα. Εξάλλου, πάντα μαθαίνουμε και δεν αρκεί μόνο η θεωρία μέσα στην πράξη μαθαίνουμε και φυσικά μέσα από τη συνεργασία. Γνώσεις που αποκόμισα ήταν πώς να χειριστώ το παιδί τους σύμφωνα με τις συμβουλές που έδινε ο ψυχολόγος του, γιατί δυστυχώς στα σχολεία δεν έχουμε ψυχολόγους οπότε η συμβολή τους ήταν καθοριστική. Μου είπαν τι αρέσει στο παιδί τους, τι το ενοχλεί και αυτό*

*με βοήθησε να το χειριστώ και εγώ ανάλογα».*

Ανάλογα και οι δεκαέξι (16) εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν ότι η γονική εμπλοκή συμβάλλει υποστηρικτικά στη διδακτική υποστήριξη μαθητών Ε.Ε.Α. και αποτελεί βασικό συντελεστή επιτυχίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όμως μόνο αν δώσει γνώση ο γονέας για την εικόνα του παιδιού στο σπίτι, θα μπορέσουν θεωρούν και οι εκπαιδευτικοί να το προσεγγίσουν μέσα στην τάξη και να το διδάξουν καλύτερα.

### **Συζήτηση**

Οι ερωτώμενοι στο σύνολό τους, τάσσονται υπέρ της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές και τους δίνει τη δυνατότητα να φοιτούν στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους, στο οποίο αντιμετωπίζονται ισότιμα. Γενικότερα, όλοι οι συμμετέχοντες πιστεύουν, ότι οι μαθητές με Ε.Ε.Α. πρέπει να φοιτούν στο γενικό σχολείο, γιατί θεωρούν ότι με αυτό τον τρόπο έρχονται σε επαφή με τους υπόλοιπους μαθητές και κατ' επέκταση κοινωνικοποιούνται. Επίσης, κάποιιοι από αυτούς το θεωρούν επιβεβλημένο. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αδιαμφισβήτητα, τάσσονται υπέρ της συμπεριληπτικής ισότιμης συνεκπαίδευσης, γεγονός που αποτελεί ελπιδοφόρο μήνυμα στον τομέα της εκπαίδευσης και των ίσων ευκαιριών μάθησης. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα για τη στάση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην συνεκπαίδευση, των Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos (2008), η οποία κατέδειξε μια θετική στάση των εκπαιδευτικών. Πολλοί από αυτούς υποστήριξαν ότι η ένταξη των μαθητών/τριών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία στη γενική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει και στην κοινωνική ένταξη τους, καθώς και στην άρση των προκαταλήψεων για τα άτομα αυτά.

Την παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνει και η βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπου ο Polat (2011) αναφέρει ότι η βασική ιδέα της συνεκπαίδευσης είναι ότι όλα τα παιδιά, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και χωρίς, μπορούν να επωφεληθούν από τη συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση όλων στον ίδιο εκπαιδευτικό χώρο. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση βασίζεται στη θεμελιώδη ιδέα ότι ο καθένας πρέπει να μαθαίνει και να δουλεύει με άλλους, που έχουν είτε ίδιο, είτε διαφορετικό υπόβαθρο, διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, γλώσσα, θρησκεία, καταγωγή, τόσο σε κανονικά σχολεία, όσο και σε κοινοτικά περιβάλλοντα (Αβραμίδου, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι πρέπει να υπάρχει πρώτα ενημέρωση σχετικά με τις μεθόδους υποστήριξης, όπως και το κατάλληλο αναλυτικό πρόγραμμα. Από αυτό καταδεικνύεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις σχετικά με το πώς θα διαχειριστούν τη διαφορετικότητα όλων των μαθητών/τριών μέσα στη γενική τάξη. Ενώ, είναι υπέρ της συμπερίληψης, αυτό δεν είναι αρκετό ώστε να διαχειριστούν όλες τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών.

Σύμφωνα και με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν έχουν το χρόνο,

την κατάλληλη εκπαίδευση, τις σχετικές γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και ότι δεν γνωρίζουν ποιες είναι οι κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι ή προσεγγίσεις για αυτούς. Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη, αλλά ακόμα και αρνητικά το θεσμό της συνεκπαίδευσης. Θεωρούν την εκπαίδευσή τους ως ένα ακόμη πρόσθετο πρόβλημα, το οποίο καλούνται να επιλύσουν μόνοι τους, χωρίς να διαθέτουν ούτε την κατάλληλη υποδομή ούτε τα απαραίτητα προσόντα. Επίσης, θεωρούν ότι, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να συνδράμει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, είναι αναγκαία τόσο η παιδαγωγική του κατάρτιση όσο και η ευαισθητοποίησή του (προσωπικότητά του), έτσι ώστε να μπορεί να εκπληρώνει σωστά το έργο του και να ελαχιστοποιεί τις προκαταλήψεις (Αγγελίδης, 2011· Glazzard, 2011).

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ως καταλληλότερες στρατηγικές εφαρμογής προγραμμάτων ειδικής αγωγής σε τάξεις που συμπεριλαμβάνονται μαθητές/τριες με Ε.Ε.Α. την ομαδικό-συνεργατική μάθηση. Σύμφωνα με τους Καλογήρου, (2014) και Winter & O'Raw, (2010) ο όρος συμπερίληψη σημαίνει ότι το σχολείο επιχειρεί να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές, ξεχωριστά με το να αναθεωρεί την οργάνωση και τη παροχή του αναλυτικού προγράμματος. Ακόμα, στοιχείο συνυφασμένο της σχολικής ένταξης, αποτελεί η αναδιαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας ξεχωριστά, αλλά και η αλλαγή της πολιτικής και της πρακτικής του σχολείου.

Το σύνολο του δείγματος, σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής μέσα στο γενικό σχολείο και κατά πόσο μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις που προκύπτουν από την ανομοιογένεια των μαθητών/τριών, παραδέχτηκαν ότι η ανομοιογένεια είναι η μεγαλύτερη δυσκολία για τον ρόλο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής σε ένα τμήμα ένταξης. Πράγματι, όταν ο διδακτικός χρόνος «τρέχει» και οι ανάγκες των μαθητών/τριών είναι πολυποικίλες, η εκπαιδευτική τους αντιμετώπιση θεωρείται επίπονη, χρειάζεται μια σχετική ομαδοποίηση για να μπορέσει να γίνει πιο λειτουργική.

Κατά την άποψη των Johnson & Johnson (1994) οι περιπτώσεις οργάνωσης μιας σχολικής τάξης σε ομάδες εργασίας, είναι σημαντική. Ενδεικτικά ανέφεραν σχετικά με τη συνεκπαίδευση/συμπερίληψη μαθητών/τριών με δυσκολίες μάθησης ανά ομάδα εργασίας, ότι θα πρότειναν την ύπαρξη κοινού φυλλαδίου απαντήσεων σε κάθε ομάδα και τη διασφάλιση της λειτουργίας των ομάδων σε συνεργατική μη παραδοσιακή μορφή χωρίς εμπόδια. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Rakar & Kaczmarek (2009), ο αριθμός των μαθητών/τριών σε μια ανομοιογενή τάξη δυσχεραίνει το διδακτικό έργο, καθιστά δύσκολη την ομαδοποίηση, αφού ο κάθε μαθητής/τρια χρειάζεται ειδική διαχείριση.

Επιπρόσθετα, και οι δεκάξι (16) εκπαιδευτικοί του δείγματος θεώρησαν απαραίτητη τη συνεργασία εκπαιδευτικών – γονέων, όσον αφορά στην προώθηση της ένταξης μαθητών/τριών Ε.Ε.Α. Επίσης, από τους δεκάξι (16) εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι έντεκα (11) συμφώνησαν ότι από την επαφή τους με τους γονείς αποκόμισαν γνώσεις σχετικά με την αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού

με Ε.Ε.Α. Ειδικότερα ανέφεραν ότι όσοι γονείς είναι ανοιχτοί και συζητήσιμοι βοηθούν στο να μπορέσεις να προσεγγίσεις το παιδί καλύτερα. Αυτό το εύρημα τονίζει την ανάγκη συνεργασίας και άντλησης των απαραίτητων πληροφοριών σχετικά με τις δυσκολίες των παιδιών και από τις δύο πλευρές. Σε αυτό συμφωνούν και οι Dale (2000) και Sakellariou & Rentzou, (2008), οι οποίοι θεωρούν ότι με τη συνεργασία κατανοούνται καλύτερα οι ανάγκες τόσο του/της μαθητή/τριας, όσο και των γονέων του και μπορεί εύκολα να προσαρμοστεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις ανάγκες του/της μαθητή/τριας. Επίσης, η συνεργασία εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής–γονέα μπορεί να αφορά θέματα όπως η οργάνωση και η διαχείριση του χρόνου μελέτης, η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, η διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς και η ευαισθητοποίηση των γονέων σε θέματα που αφορούν την κινητοποίηση των μαθητών/τριών με δυσκολίες μάθησης, τόσο εσωτερική όσο και εξωτερική. Είναι σημαντικό οι γονείς να συνειδητοποιήσουν ότι μέσα από το γονεϊκό τους ρόλο μπορούν να συνεισφέρουν θετικά στην πορεία του/της μαθητή/τριας με δυσκολίες μάθησης, ενδυναμώνοντας τη σχέση οικογένειας–σχολείου.

Τέλος και η Τσιμπιδάκη (2007) αναφέρει, ότι οι δυσκολίες και τα εμπόδια που ενδεχομένως προκύπτουν κατά τη διάρκεια της συνεργασίας του σχολείου και της οικογένειας, μπορούν να αποφευχθούν μέσω του αμοιβαίου σεβασμού και της αναγνώρισης και από τις δύο πλευρές της ισότητας. Η συνεργασία ισχυρίζεται ότι θα αποδώσει, όταν όλα τα μέλη συνεργασίας είναι ενημερωμένα σ' ένα γενικότερο πλαίσιο για τα θέματα δυσκολίας που θα προκύψουν αλλά και να φαίνεται η πρόθεσή τους να τις προσπεράσουν με κύριο γνώμονα το διάλογο. Στόχος είναι η καλύτερη αντιμετώπιση των παιδιών με Ε.Ε.Α. και μόνο με μία αποτελεσματική συνεργασία μπορεί να γίνει εφικτό αυτό. Ανάλογα με την παραπάνω άποψη συμφώνησαν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ότι δηλαδή η γονική εμπλοκή συμβάλλει υποστηρικτικά στη διδακτική υποστήριξη μαθητών με Ε.Ε.Α. και αποτελεί βασικό συντελεστή επιτυχίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όμως μόνο αν δώσει γνώση ο γονέας για την εικόνα του παιδιού στο σπίτι, θα μπορέσουν και οι εκπαιδευτικοί να το προσεγγίσουν μέσα στην τάξη.

### Συμπεράσματα-προτάσεις

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων εστίασε σε διαπιστώσεις μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να απαντηθούν οι υποθέσεις–ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Μετά την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας, προτείνεται να υπάρξει στο μέλλον περισσότερη ευαισθητοποίηση και συνεχής επιμόρφωση μέσα από σεμινάρια, των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο των προτεινόμενων προγραμμάτων, όσον αφορά στην συνεκπαίδευση και στη συμπερίληψη. Να δοθούν ευκαιρίες να εμπλακούν σε ερευνητικές διαδικασίες οι εκπαιδευτικοί μέσα από τα προγράμματα έρευνας σχετικά με την αναπηρία και την ειδική αγωγή που να έχουν όμως ουσιαστικό νόημα και αξία για το αντικείμενο της εργασίας τους.

Επιπλέον, τα προγράμματα αυτά χρειάζεται να λειτουργήσουν κι ως μια εκπαι-



δευτική διαδικασία, που θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών/τριών τους. Με βάση αυτές θα μπορέσουν να παρεμβαίνουν δημιουργικά στις ενέργειες και τις δράσεις που καλούνται να ακολουθήσουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, θα επιτευχθεί το επιζητούμενο αποτέλεσμα στον βαθμό που είναι εφικτό.

Ακόμα, πρέπει να υπάρξει ανάπτυξη καινοτόμων προσεγγίσεων όσον αφορά στα παιδιά με Ε.Ε.Α., χρησιμοποιώντας εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, όπως δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι, εναλλαγή ρόλων, παιχνίδι και γενικότερα στρατηγικές μάθησης, οι οποίες μπορούν να εκτυλίσσονται είτε εκτός είτε εντός της διδασκαλίας και μέσω αυτών ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μάθει όλα τα παιδιά της τάξης πώς να μαθαίνουν. Απαραίτητη είναι και η επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των σχολείων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης για ανταλλαγή εμπειριών σχετικά με την ισότιμη συνεκπαίδευση. Η επικοινωνία αυτή προτείνεται να γίνεται δια ζώσης αλλά και εξ αποστάσεως. Τέλος οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής οφείλουν να προωθούν το διάλογο και να ενθαρρύνουν τους γονείς να μοιράζονται μαζί τους τις πληροφορίες που αφορούν τις εμπειρίες και τις ανησυχίες τους, αλλά και τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του παιδιού με ειδικές ανάγκες.

Εν κατακλείδι, τα δυνατά σημεία της έρευνας εστιάζονται στον εμπλουτισμό με νέα ερευνητικά δεδομένα της ελληνικής βιβλιογραφία για τα θέματα που άπτονται της διδακτικής υποστήριξης και κάλυψης διδακτικών αναγκών μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβραμίδου, Β. (2014). Η Εκπαίδευση του «Διαφορετικού Άλλου»: Η Πορεία από την Εκπαίδευση του Διαχωρισμού, τόσο των Μαθητών με Αναπηρίες όσο και των μαθητών από Γλωσσικές/Πολιτισμικές Μειονότητες, στην Εκπαίδευση του 21ου Αιώνα, σε Ένα Σχολείο για Όλους. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 34(2), 77-87.
- Αγγελίδης Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Anderson C. J. K., Klassen R. M. and George G. K. (2007). Inclusion in Australia. what teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147
- Avramides, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes toward inclusion. *European Journal of Needs Education* 22(4), 367-389.
- Cohen, L., Manion, L & Morrison, K. (2007). *Μέθοδοι Έρευνας στην Εκπαίδευση*. Λονδίνο:

Routledge /Falmer.

- Cologon, (2013). *Inclusion in education: Towards equality for students with disability*. Sydney: Children and Families Research Centre, Institute of Early Childhood Macquarie University
- Dale, N. (2000). *Τρόποι συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες* (Μ. Αποστολή, Μτφ., & Β. Καπετάνιος, Επιμ.). Αθήνα: ΕΛΛΗΝ (πρωτότυπη έκδοση 1996).
- DeBoer, A., Pijls.J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353.
- European Commission, (2013). *Employment, Social Affairs & Inclusion Support for children with special educational needs*, pp.7
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Πεδίο
- Glazzard, J. (2011). Perceptions of the Barriers to Effective Inclusion in One Primary School: Voices of Teachers and Teaching Assistants. *Support For Learning*, 26(2), 56-63.
- Heward, W. L. (2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση. Αθήνα: Τόπος.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- Johnson, W., Johnson, R. (1994). *Leading the cooperative school*. Edina Minnesota: Interaction Book Company.
- Καλογήρου, Ε. (2014). Προς μια πιο Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και τα εμπόδια *Νέος Παιδαγωγός*, 4, 225-230. Αθήνα: Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια.
- Kilanowski-Press, L., Foote, C. J., & Rinaldo, V. J. (2010). Inclusion classrooms and teachers: A survey of current practices. *International Journal of Special Education*, 25(3), 43-56.
- King-Sears, M. E. (2008). Facts and fallacies: Differentiation and the general education curriculum for students with special educational needs. *Support for Learning*, 23 (2), 55-62.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teacher attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 381-394
- 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.
- N. 2817 (ΦΕΚ Α, 78/14-03-2000). *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Ανακτήθηκε στις 9-7-18 από το <http://dim-kastell.ker.sch.gr/n2817.htm>
- N. 3699 (ΦΕΚ Α, 199/2-10-2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Ανακτήθηκε στις 10-7-18 από το [http://www.pischools.gr/download/lessons/drast\\_math\\_etoimotitas/vivlio\\_ekp/kef\\_vivliou/10nomos\\_3699\\_2008.pdf](http://www.pischools.gr/download/lessons/drast_math_etoimotitas/vivlio_ekp/kef_vivliou/10nomos_3699_2008.pdf)
- Πατσίδου, Μ. (2010). Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτορική Διατριβή.

- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής. Τομέας Παιδαγωγικής.
- Πολυχρονοπούλου, Στ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31, 50-58
- Ruijs, N. M., van der Veen, I., & Peetsma, T. T. D. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351-390.
- Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010) Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. DOI: 10.1080/08856250903450848
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2008). Evaluating provisions for parents and parental involvement in Greek preschool settings. *The International Journal of the Humanities*, 6(9), 95-106
- Σούλης, Σ. (2013). Εκπαίδευση και αναπηρία. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.
- Τοκατλή, Ε., Χαραλαμπίδου, Χ., Φωστηρόπουλος, Κ. (2009). *Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «Ένταξη», «Ενσωμάτωση», «Ενιαία Εκπαίδευση»*. Ανακτήθηκε στις 10-7-18 από το <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/chourmouziadou-d/integration-inclusive-education-chourmouziadou-d.htm>
- Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μία σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Winter, E., & O'Raw, P. (2010). *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. Trim, Ireland: National Council for Special Education
- Zoniou- Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive education*, 10,379-394.

## ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ. ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ

Σίντος Στέφανος

Δάσκαλος

Καψάλη Θέκλα

Νηπιαγωγός

### Περίληψη

Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και των επιστημών με τις σημαντικές αλλαγές που επέφεραν στην αύξηση της γνώσης και στη μεταφορά της, άλλαξαν αναγκαστικά το πεδίο της μόρφωσης και τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός της νέας χιλιετίας χρειάζεται ν' αναπτύξει δεξιότητες εύρεσης, ανάκλησης, κριτικής επεξεργασίας της πληροφορίας, έτσι ώστε να μπορεί να χειρίζεται τον τεράστιο όγκο δεδομένων που καθημερινά συναντά. Ο παγκόσμιος ιστός αποτελεί ένα σπουδαίο βοήθημα στο δύσκολο έργο του εκπαιδευτικού προσφέροντάς του σημαντικές δυνατότητες σαν εργαλείο μάθησης. Ευθύνη του διδάσκοντα είναι η προσεκτική επιλογή κατάλληλων και παιδαγωγικά πρόσφορων δικτυακών τόπων, η συνεχής επίβλεψη και ενημέρωση των μαθητών για τους κινδύνους που ελλοχεύουν στον κυβερνοχώρο. Σε συνεργασία μαζί τους θα πρέπει να αντιμετωπίζουν κριτικά και να αξιολογούν τις πληροφορίες που εντοπίζουν, έτσι ώστε το «ταξίδι» τους στον κόσμο του διαδικτύου να είναι για αυτούς δημιουργικό. Για αυτό το λόγο παρουσιάζουμε και αναλύουμε στα πλαίσια μιας εποικοδομιστικής προσέγγισης για τη διδασκαλία και τη μάθηση, πέντε βασικές κατηγορίες κριτηρίων, βάσει των οποίων μπορεί να αξιολογηθεί η ποιότητα και η αξιοπιστία των πληροφοριών που παρουσιάζονται σε δικτυακούς τόπους εκπαιδευτικού περιεχομένου. Το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη των παιδιών για να μπορούν έγκαιρα και έγκυρα να διαγιγνώσκουν ποια γνωστικά μονοπάτια πρέπει ν' ακολουθούν, ποιες πληροφορίες ν' αποκωδικοποιούν, να ταξινομούν και να ερμηνεύουν.